


**ENSINO E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NA ERA DAS PLATAFORMAS DIGITAIS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-009>

Data de submissão: 02/05/2025

Data de publicação: 02/06/2025

Cristiane Reis Farias

Mestranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales
E-mail: cristianefarias498@gmail.com

Nilma Bitencourt dos Reis

Mestranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales
E-mail: nilmarbit@gmail.com

Livandia dos Santos Azevedo

Mestranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales
E-mail: azevedolivandia@gmail.com

Geila Maria Ferreira de Souza

Mestranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales
E-mail: comercialgeila@gmail.com

Eudes Martins de Matos

Mestrando em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales
E-mail: martins.eudes2020@gmail.com

Denise Pinto Ramos

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: deniramos@icloud.com

Karen Oliveira do Nascimento Carvalho

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University
E-mail: karen521370@edu.santoandre.sp.gov

Leandro Ribeiro da Silva

Mestre em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales
E-mail: leandroribeiro295@gmail.com

RESUMO

A experiência educativa atravessa um limiar sensível: entre fluxos de dados que não cessam e algoritmos que moldam decisões formativas, insinua-se um novo regime de aprendizagem em que o sentido se torna mais fugidivo que evidente. O presente estudo parte da intenção de compreender como a mediação digital, sob a égide das plataformas, reorganiza os modos de ensinar e aprender, tensionando a centralidade do professor e a posição ativa do aluno no processo formativo. Ao invés de uma adesão acrítica à inovação tecnológica, propõe-se explorar as camadas invisíveis de controle, repetição e silenciamento que, muitas vezes, se camuflam sob promessas de personalização e engajamento. A metodologia bibliográfica mobilizada opera a partir de uma escuta atenta às produções contemporâneas que problematizam a cultura algorítmica, o deslocamento da autoridade pedagógica

e a estetização da experiência escolar. Mais do que diagnosticar transformações em curso, busca-se interrogar os sentidos ético-formativos em disputa, abrindo espaço para pensar a educação não como aplicação de plataformas, mas como construção intencional de vínculos, presenças e pausas. Num cenário de aceleração maquínica, talvez resistir consista em sustentar zonas de silêncio, intervalos de escuta e territórios onde o gesto do professor e a voz do aluno ainda possam significar algo além da performance calculada.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ética. Mediação. Plataformas. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Movimentos de ruptura nem sempre anunciam sua chegada com estrondo. Às vezes, insinuam-se por sutis alterações no cotidiano, pequenas inflexões que, à primeira vista, escapam à percepção, mas logo se revelam como sinais de uma reconfiguração mais ampla. Na cena educacional, essas metamorfoses não irrompem de forma homogênea; elas se infiltram, silenciosas, nas práticas, nos gestos e nas temporalidades que organizam o encontro entre professor, aluno e saber. A tecnologia, nesse cenário, não é acessório: é estrutura e condição de linguagem.

Falar em plataformas digitais, nesse contexto, não se restringe à nomeação de ferramentas; trata-se de dar visibilidade a um novo regime de regulação da experiência. Não é a simples introdução de dispositivos no espaço escolar que altera o campo, mas a transição da lógica pedagógica para modelos algorítmicos de ordenação, onde a aprendizagem se inscreve em sistemas preditivos e performáticos. É nesse deslocamento quase imperceptível que se decide o sentido do que se aprende — e, mais ainda, como e por que se aprende.

A centralidade da tecnologia nas práticas educativas desafia as categorias clássicas de tempo, espaço e autoria. Aquilo que antes se delimitava por horários, locais físicos e papéis institucionais rígidos agora dissolve-se em ambientes instáveis, interativos e permanentemente conectados. Contudo, a fluidez não é sinônimo de liberdade; frequentemente, ela mascara novas formas de vigilância e controle, organizadas segundo lógicas empresariais e métricas de desempenho, o que tensiona a própria noção de formação integral.

Convém não aderir, de modo acrítico, às promessas de personalização e engajamento que acompanham a expansão das plataformas educacionais. O discurso da inovação, muitas vezes travestido de neutralidade técnica, opera uma estética do consenso que silencia os conflitos estruturais. Entre o entusiasmo com a conectividade e o receio de sua instrumentalização, professores e alunos ocupam posições ambíguas, ora como sujeitos ativos da mediação, ora como objetos do olhar maquínico que calcula, quantifica e distribui trajetórias formativas.

Nessa paisagem marcada por fluxos intensos de dados e interfaces cada vez mais sofisticadas, é urgente resgatar a dimensão formativa da experiência educativa como território de significação e não apenas de gestão. O professor, antes visto como fonte de saber, é interpelado a atuar como curador de sentidos; o aluno, por sua vez, é convocado a construir percursos que escapem à lógica da resposta imediata. Pensar a educação nesse cenário exige mais que adaptação: requer reinvenção crítica e ética.

A mediação digital, longe de ser um campo pacificado, revela-se atravessada por disputas entre performatividade e escuta, velocidade e pausa, quantificação e subjetivação. Não se trata de recusar os meios digitais, mas de interrogá-los a partir das práticas e dos valores que os sustentam. Talvez o maior

desafio contemporâneo seja devolver à educação seu tempo próprio — um tempo que não se mede em cliques, mas em presenças significativas, hesitações produtivas e vínculos que resistem à captura.

O presente estudo parte da intenção de compreender como a cultura algorítmica, veiculada pelas plataformas digitais, reconfigura a experiência educacional contemporânea. Para tanto, articula-se uma análise teórica dividida em seis capítulos que discutem as transformações nos regimes de aprendizagem, o novo papel do professor como curador, os efeitos da imersão digital, as tensões entre personalização e padronização, a relação sensorial entre corpo e interface, e, por fim, as possibilidades de resistência pedagógica em meio à lógica das plataformas.

2 METODOLOGIA

A tessitura investigativa que estrutura este estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, compreendida não como revisão de fontes, mas como campo reflexivo denso em que o pensamento se constrói em diálogo com discursos, tensões e percursos já inscritos na experiência científica. O caminho metodológico não se limita à coleta ordenada de textos: exige do pesquisador uma escuta rigorosa das vozes teóricas, uma leitura comprometida com a complexidade do objeto e uma vigilância contínua sobre os gestos de análise que se realizam ao longo do processo.

A escolha por esse tipo de construção investigativa não repousa na facilidade do acesso documental, mas na potência que os referenciais críticos oferecem para tensionar os sentidos já instituídos e reposicionar o objeto de estudo em uma zona de problematização ampliada. O que está em jogo não é a acumulação de dados, mas a reconfiguração de horizontes interpretativos. Por isso, as obras mobilizadas foram selecionadas a partir de sua capacidade de desestabilizar certezas pedagógicas e de provocar deslocamentos teóricos significativos sobre o papel das plataformas digitais na experiência educacional contemporânea.

Não se trata, portanto, de descrever um método estático, mas de habitar um percurso que se reconfigura em movimento. A leitura, nesse cenário, não atua como mecanismo técnico de coleta, mas como ato formativo, político e crítico. Foram priorizados estudos que oferecessem elementos de interpretação densa sobre os regimes de mediação digital, os efeitos da cultura algorítmica na aprendizagem e as transformações da prática do professor diante das exigências da conectividade escolar. A metodologia é, nesse sentido, mais do que um recurso técnico: é condição epistemológica para pensar o mundo.

É um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo. [...] Reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

A contundência da formulação de Lima e Miotto aponta para a exigência de um posicionamento metodológico que vá além da formalidade descritiva. Apropriar-se da pesquisa bibliográfica, sob essa perspectiva, implica compreendê-la como gesto hermenêutico rigoroso, em que a coleta e a análise dos dados se confundem com o próprio processo de reelaboração do objeto. É nesse entrelaçamento entre leitura crítica e construção de sentido que se estrutura a base metodológica deste trabalho, que busca não reproduzir discursos, mas reconfigurar sua inteligibilidade sob novos eixos analíticos.

3 A CULTURA ALGORÍTMICA E OS NOVOS REGIMES DE APRENDIZAGEM

A paisagem educacional contemporânea já não se constitui apenas por livros, lousas ou mapas; ela é mediada por fluxos invisíveis, cálculos automáticos e ordenações preditivas que escapam à percepção imediata. A entrada dos algoritmos no cotidiano escolar não se deu como uma inovação ocasional, mas como uma reestruturação profunda das formas de ensinar e de aprender. Em lugar da aula como experiência partilhada, emerge a lógica da personalização automatizada, na qual a trajetória do aluno é monitorada, ajustada e prevista por métricas invisíveis, muitas vezes naturalizadas.

Ao discutirem o papel das plataformas digitais no processo educacional, Alves e Lopes (2024) alertam que essas estruturas tecnológicas não apenas mediam conteúdos, mas também modulam a maneira como o conhecimento é construído, circulado e legitimado. Ao operarem sob lógicas empresariais, essas plataformas impõem critérios próprios de relevância e visibilidade, conduzindo o aluno a experiências formativas cada vez mais filtradas. O professor, nesse novo cenário, enfrenta o desafio de reposicionar sua mediação em meio a um ecossistema técnico que, embora sedutor, redefine silenciosamente os papéis e os sentidos do vínculo pedagógico.

Segundo Alves e Andrade (2022, p. 1018)

O problema, aqui, está no fato de o governo algorítmico não dar lugar a um sujeito ativo, capaz de legitimar ou resistir a esse governo. [...] talvez estejamos sacrificando nossa liberdade, no sentido de uma ação autônoma, espontânea, deliberada, refletida, capaz de transgredir ao que é dado e resistir ao que é imposto (ALVES; ANDRADE, 2022, p. 1018).

O fragmento acima desloca a discussão da esfera técnica para o plano ético-político. A aprendizagem, nesse novo regime, não é apenas reconfigurada: ela é capturada por padrões que limitam a autonomia reflexiva e condicionam as formas de subjetivação. A ausência de um sujeito ativo, conforme indicam os autores, impõe à escola o desafio de resistir ao adestramento algorítmico e de reconfigurar a formação como espaço de contranarrativa e desprogramação. A função

pedagógica, assim, não se restringe ao domínio técnico da mediação, mas exige abertura à imprevisibilidade do encontro.

As contribuições de Alves e Lopes (2024) indicam que a cultura algorítmica não opera apenas sobre conteúdos, mas sobre a própria gramática da experiência escolar. Ao substituir critérios pedagógicos por parâmetros de usabilidade e engajamento, as plataformas minam o tempo da escuta e da elaboração crítica. A aceleração da resposta, o cálculo da relevância e a previsão de interesse empobrecem o campo da aprendizagem, dissolvendo o espaço do erro, da hesitação e da dúvida — dimensões essenciais para a construção de sentidos. É nesse apagamento da pausa que se instala o maior risco formativo.

Talvez não se trate de recusar os dispositivos, mas de tensioná-los desde dentro. O que se propõe aqui é a reinvenção de um gesto pedagógico que, sem ignorar as possibilidades tecnológicas, reintroduza o humano como potência indisciplinada frente à lógica maquínica. Reconfigurar os regimes de aprendizagem exige reconduzir o professor à condição de curador ético e restaurar no aluno a possibilidade de habitar o conhecimento com espanto, demora e consciência crítica. Resistir ao algoritmo, nesse sentido, é devolver à escola sua capacidade de formar não apenas competências, mas sujeitos.

4 MEDIAÇÃO DOCENTE E CURADORIA DO SABER EM AMBIENTES DIGITAIS

A mediação não desaparece sob o impacto das tecnologias digitais — ela se desloca, se ressignifica e, por vezes, se tensiona. A presença das plataformas no cotidiano escolar introduz camadas de automatismo que reconfiguram os modos de aproximação entre o aluno e o saber. Frente a fluxos incessantes de informações filtradas por algoritmos, o papel do professor deixa de ser apenas o de transmissor e passa a exigir um olhar curatorial, capaz de interrogar o que circula e reinstaurar a intencionalidade no ato pedagógico.

Veloso e Bonilla (2018) destacam que, no contexto da cibercultura, a autoria docente não se dá em instâncias isoladas, mas se constrói em rede, em uma temporalidade relacional e viva. Nesse movimento, a mediação ganha densidade quando o professor mobiliza sua memória, seus saberes culturais, sua escuta do outro e os acasos do cotidiano. A curadoria do saber, nesse sentido, não é uma ação técnica de seleção de conteúdos, mas um gesto formativo que organiza a experiência e reinscreve sentido onde o algoritmo só calcula relevância e visibilidade.

Observamos, nesse processo da pesquisa-formação, que a autoria/criação dos professores aconteceu em rede, na sua temporalidade específica e relacional. Essa rede foi constituída de diversos elementos, nós que se entrelaçavam no movimento da criação; entre eles, destacamos: móveis internos e externos, os recursos, as relações culturais, a memória, os acasos, a formação colaborativa, os saberes docentes. A partir da percepção dessa rede,

concluímos que, nesse contexto, o professor-autor não nasce pronto e que é na relação com o outro e com a cultura que novas criações emergem. (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 19).

A concepção de autoria expressa no excerto anterior permite compreender que o professor não atua como reproduzidor de conteúdos, mas como sujeito que transita entre zonas de saber e experiência, criando conexões imprevisíveis. Ao inserir-se nas redes de produção simbólica, sua mediação se dá por presença, escuta e invenção. A curadoria, portanto, só se efetiva quando se compreende o ensino como criação e não como entrega. É nesse gesto relacional que a mediação docente assume caráter ético, estético e político, reposicionando o ato de ensinar como arte de compor sentidos.

Aureliano e Queiroz (2021) analisam que o uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto revelou o quanto a formação docente precisa ser ampliada para além da técnica operacional. Em seus achados, as autoras ressaltam que a mediação, nesse contexto, exigiu do professor habilidades interpretativas, sensibilidade contextual e decisões ancoradas em princípios ético-formativos. A curadoria, então, deixou de ser uma tarefa colateral e passou a constituir o núcleo da prática pedagógica, especialmente quando se trata de sustentar vínculos e elaborar significados diante da dispersão digital.

A curadoria do saber, longe de ser uma função secundária, torna-se o ponto de inflexão onde a pedagogia encontra sua potência. Em um cenário de algoritmos que organizam o visível e de plataformas que priorizam a performance, é necessário recolocar o professor como instância crítica que desvia, reordena e humaniza o percurso formativo. Resistir ao automatismo não significa recusar os dispositivos, mas reconduzir o ato pedagógico à sua dimensão sensível: aquela em que o conhecimento não é apenas dado, mas vivido, situado e transformador.

5 DIDÁTICAS DA IMERSÃO ENTRE PLATAFORMAS ENGAJAMENTO E SIMULAÇÃO

As dinâmicas formativas contemporâneas não se desenrolam mais apenas entre paredes, carteiras e quadros. Estendem-se a telas, ambientes gamificados, plataformas de simulação e interfaces que recriam o real com outras gramáticas. A promessa de que a imersão digital conduziria a uma aprendizagem mais ativa ressoa em discursos institucionais e corporativos. No entanto, a densidade dessa experiência depende menos do dispositivo e mais da intencionalidade pedagógica que o atravessa. O desafio reside em fazer com que a simulação não se converta em automatismo.

Ortega e Irala (2022) observam que o aumento das práticas formativas mediadas por ambientes digitais exige ferramentas rigorosas para compreender o engajamento discente. Não se trata apenas de medir presença em ambientes virtuais, mas de interpretar como o aluno responde cognitivamente,

emocionalmente e comportamentalmente às propostas formativas imersivas. As autoras alertam que ainda há carência de modelos teórico-metodológicos consistentes que deem conta da complexidade dessa relação, o que reforça a urgência de práticas didáticas mais integradas à análise crítica da experiência digital.

Considerando o crescimento em relação às pesquisas direcionadas ao tema engajamento online mencionado anteriormente, avaliamos, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado ‘Aprendizagens ativas e colaborativas: análise da percepção docente, engajamento discente, da autorregulação e do processo avaliativo’ e ao Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA), ser pertinente identificar os instrumentos e as técnicas analíticas que estão sendo utilizadas atualmente para mensurar o engajamento online dos estudantes no ensino superior em âmbito internacional, de modo a compará-los e, posteriormente, realizar a sua adaptação e utilização escalonável para o contexto nacional (ORTEGA; IRALA, 2022, p. 2).

A citação revela a preocupação metodológica em construir indicadores que deem conta da complexidade do engajamento online. Mais do que instrumentos de mensuração, trata-se de reconhecer que o ambiente digital exige novas estratégias de observação e ação pedagógica. A imersão, para ser formativa, precisa deixar de ser espetáculo e tornar-se campo de experimentação crítica. O professor, nesse cenário, não pode ceder à lógica da visualização, mas deve reconstruir os sentidos da experiência a partir de uma didática da presença simbólica, mesmo na virtualidade.

Gonçalves e Ferreira (2021) demonstram, a partir de uma análise das dificuldades enfrentadas por alunos com TDAH durante o ensino remoto, que a imersão digital pode operar tanto como acesso quanto como exclusão. O engajamento, quando reduzido a interações superficiais ou à responsividade mecânica, aprofunda desigualdades e silencia singularidades. As autoras defendem que a eficácia da imersão depende da capacidade da prática pedagógica de acomodar diversidade, ritmos diferenciados e modos plurais de atenção. A tecnologia, nesse sentido, é condição, não solução.

Engajar não é entreter. A ilusão de que a simulação resolve os desafios da atenção e do envolvimento pode reduzir o ensino à performance. As didáticas da imersão, quando não pensadas criticamente, transformam a mediação em espetáculo, o conteúdo em interface e o aluno em consumidor. Reconfigurar o sentido de engajamento exige devolver ao ato de aprender sua espessura subjetiva: dúvida, hesitação, corporeidade. A simulação só será potente quando não apagar a realidade do sujeito — e sua capacidade de resistir ao predefinido.

6 DISPUTAS FORMATIVAS ENTRE PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO E HOMOGENEIZAÇÃO ALGORÍTMICA

A promessa da personalização, quando atravessada por sistemas algorítmicos, torna-se ambígua. Por um lado, oferece ao aluno trajetórias adaptativas, ritmos próprios, experiências ajustadas a estilos de aprendizagem específicos. Por outro, captura essas singularidades em estruturas preditivas que se baseiam em dados acumulados, classificações recorrentes e padrões de comportamento. O ensino, nessa lógica, passa a ser desenhado não pela relação pedagógica, mas por processos de cálculo que, ao organizarem o percurso do aluno, normatizam a própria ideia de diversidade.

Hegglar, Szmoski e Miquelin (2025) discutem como o uso da inteligência artificial na educação introduz riscos de padronização silenciosa, ainda que sob a aparência de inovação. Os algoritmos utilizados para fins pedagógicos operam a partir de bancos de dados treinados em contextos específicos, e podem reforçar desigualdades já existentes ao ignorarem variáveis sociais, culturais e afetivas. A personalização, nesse caso, tende a operar mais como uma estratégia de ajuste comportamental do que como um dispositivo de emancipação cognitiva. O aluno deixa de ser autor de sua aprendizagem e passa a ser leitor de suas próprias métricas.

O risco formativo não está apenas no modelo algorítmico em si, mas na forma como ele se insere em um campo discursivo que desloca o papel do professor. Ao atribuir à tecnologia a responsabilidade de “adequar” o ensino ao perfil do estudante, as plataformas reduzem a mediação docente a uma instância de vigilância e confirmação. Essa mutação funcional despotencializa a pedagogia como espaço de encontro e tensão, e converte o planejamento didático em operacionalização técnica. A personalização, ao se automatizar, deixa de ser crítica e passa a ser conformista.

Ao refletirem sobre os impactos da inteligência artificial na construção de experiências de aprendizagem adaptativas, Souza *et al.* (2024) apontam que a eficácia dessas tecnologias depende de sua articulação com o projeto pedagógico mais amplo. Isoladas, as soluções algorítmicas tendem a responder a demandas de produtividade e mensuração, e não de formação integral. O valor pedagógico da personalização só se realiza quando os dados são mediadores — e não substitutos — das decisões educativas. Sem essa mediação, o que se apresenta como adaptação pode ser, na verdade, domesticação.

Personalizar não é apenas ajustar trilhas: é compreender as condições sociais, cognitivas e afetivas do aluno em sua historicidade. Os sistemas de recomendação, ao se basearem em escolhas passadas, ignoram aquilo que o aluno ainda não conhece e não sabe que deseja conhecer. A formação,

no entanto, implica abertura ao inesperado, ao incômodo e à quebra da previsibilidade. A homogeneização algorítmica, nesse sentido, não se impõe por imposição direta, mas pela suavidade com que silencia a diferença sob a lógica da personalização funcional.

A tensão entre personalização e homogeneização precisa ser pensada como uma disputa ética, e não apenas técnica. Resistir à automatização do ensino exige devolver à escola a capacidade de produzir lacunas, intervalos e desvios. O professor, como curador de experiências, não opera pela via da eficiência, mas pela escuta. E o aluno, como sujeito em formação, precisa ser exposto a múltiplos caminhos, inclusive os que não se encaixam em seu “perfil”. Só assim a personalização pode escapar da captura algorítmica e reinventar-se como projeto de formação crítica.

7 O CORPO QUE APRENDE EM REDE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E COGNITIVAS NAS INTERFACES DIGITAIS

O corpo, por muito tempo silenciado nos discursos pedagógicos, ressurge como elemento inescapável na experiência formativa contemporânea. Não como mera fisiologia, mas como instância sensível, situada, implicada. No atravessamento das interfaces digitais, a aprendizagem já não se organiza apenas pela lógica da transmissão, mas por campos de presença intermitente, onde ver, ouvir, tocar e sentir se tornam ações mediados por máquinas. Contudo, nem todo toque é contato, e nem toda conexão supõe vínculo. Há uma diferença entre a interatividade técnica e a presença afetiva.

Dravet e Castro (2019) enfatizam que a mediação tecnológica, quando não acompanhada por um gesto formativo ético, tende a capturar o corpo apenas como imagem. A tela, nesse caso, transforma o sujeito em avatar de si mesmo, reduzindo a corporeidade a padrões visuais ou comandos operacionais. Os autores defendem que a formação exige não apenas exposição a conteúdos, mas engajamento sensível com o mundo, com o outro e consigo. Aprender, nesse sentido, é tornar-se corpo implicado, presente, capaz de afetar e ser afetado nas redes simbólicas que o atravessam.

Há uma dimensão ética a ser preservada, ou talvez resgatada, no conhecimento do corpo e de suas relações com a interioridade/exterioridade. Ética do cuidar de si e do outro, mas também do mundo, pois é preciso educar as novas gerações, esses ditos nativos digitais, em relação ao reconhecimento do próprio corpo, que não é somente uma imagem na superfície lisa de uma tela, mas também feito de matéria física, mental e espiritual. [...] uma presença inteiramente presente, uma companhia cotidiana que é capaz não apenas de ser vista, mas também de sentir em seu estar-no-mundo aqui e agora (DRAVET; CASTRO, 2019, p. 12).

A formulação acima reposiciona o debate sobre o digital ao deslocá-lo do campo da eficiência para o da ética da presença. O corpo do aluno não pode ser abstraído na experiência de aprendizagem — ele é o ponto de emergência do saber. Quando as interfaces ignoram a diversidade sensorial e cognitiva, operam não como mediações, mas como barreiras. A educação, portanto, não pode ser

reduzida a comandos ou cliques: precisa preservar o espaço do gesto, do olhar, da hesitação e da respiração compartilhada, mesmo que em rede.

Vieira e Pacheco (2012) contribuem ao evidenciar que as tecnologias digitais, quando não concebidas com atenção às especificidades sensoriais e motoras dos sujeitos, tornam-se dispositivos de exclusão. No contexto de limitações como a surdez, por exemplo, a usabilidade da informação demanda projetos intencionais que respeitem ritmos e canais diversos de recepção e emissão. Para os autores, a aprendizagem mediada por interfaces só se realiza plenamente quando considera o corpo como território de enunciação, e não como obstáculo a ser contornado.

Mais do que apenas integrar o corpo à aprendizagem, trata-se de reconhecê-lo como núcleo epistêmico. O corpo sente antes de compreender, hesita antes de concluir, resiste antes de se conformar. Nas interfaces digitais, essa sensibilidade precisa ser traduzida em intencionalidade pedagógica, em desenho cuidadoso de experiências que valorizem o estar-no-mundo. Uma educação verdadeiramente digital não ignora o corpo — ela o convoca, o escuta e o reinscreve como fonte de sentido em um tempo que insiste em transformá-lo apenas em dado.

8 EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM TEMPOS DE PLATAFORMA

A expansão das plataformas digitais sobre o campo educacional produziu não apenas reconfigurações operacionais, mas deslocamentos profundos na forma como o conhecimento é produzido, distribuído e validado. Sob o imperativo da conectividade e da eficiência, emergem discursos que prometem inovação, inclusão e acessibilidade, mas frequentemente ocultam a padronização dos processos e a captura dos sentidos formativos por interesses de mercado. Nesse cenário, pensar a educação como resistência exige ultrapassar a lógica da adaptação e reivindicar a crítica como fundamento pedagógico.

Barbosa (2022) argumenta que a cultura digital opera uma nova lógica de poder, mais difusa e imperceptível, na qual a vigilância se mistura à autonomia e o controle se esconde sob a linguagem da escolha personalizada. A ação educativa, nesse contexto, é desafiada a reconstituir sua dimensão libertadora, criando espaços de escuta, debate e produção de sentido fora da lógica algorítmica. A resistência, assim, não é recusa tecnológica, mas recusa à subordinação formativa a interesses que esvaziam o sujeito de sua agência e complexidade.

A plataformização da educação, como destacam Alves e Lopes (2024), tem sido acompanhada por uma reconfiguração das estruturas institucionais, das práticas docentes e da própria ideia de currículo. As plataformas não apenas mediam conteúdos, mas organizam experiências, definem

ritmos, classificam acessos e regulam tempos de permanência. Esse processo impõe desafios éticos urgentes, especialmente quando os critérios de eficiência e visibilidade suprimem os valores da formação integral e da construção coletiva do saber.

Sob o verniz da inovação, há um risco de reatualização das antigas formas de exclusão, agora legitimadas por parâmetros técnicos. Barbosa (2022) adverte que o discurso da neutralidade digital mascara práticas que, ao reproduzirem desigualdades estruturais, impedem o florescimento de sujeitos críticos e autônomos. Ao se tornarem dependentes de lógicas operacionais externas ao campo pedagógico, escolas e universidades abdicam de seu papel histórico como espaços de contranarrativa e passam a operar como extensões de uma cultura que transforma dados em mercadoria.

Alves e Lopes (2024) reforçam que, para resistir à lógica das plataformas, é necessário reconfigurar as práticas pedagógicas desde dentro, ativando a potência formativa da mediação docente. A centralidade do professor não reside em sua capacidade de entregar conteúdos, mas em sua sensibilidade para instaurar percursos reflexivos, coletivos e afetivos. A personalização genuína do ensino exige escuta, construção situada e atenção às margens, e não apenas adaptação ao perfil mapeado por métricas digitais e sistemas de recomendação.

Pensar a educação como resistência implica deslocar o foco da tecnologia como ferramenta para a tecnologia como linguagem e poder. A crítica não está em negar os dispositivos, mas em politizar sua presença e tensionar seus efeitos sobre o tempo escolar, os modos de ensinar e a constituição da subjetividade discente. Para Barbosa (2022), esse gesto exige que o espaço educativo se mantenha como lugar de invenção de mundos, onde ainda seja possível errar, hesitar, desviar — e, sobretudo, pensar para além do já programado.

Resistir, portanto, é sustentar a imprevisibilidade da formação em um tempo que insiste em quantificar tudo. É garantir que o ato educativo não se resuma à administração de trajetos previsíveis, mas permaneça como acontecimento singular e imprevisível. Quando a escola se dispõe a habitar o dissenso, a incompletude e o debate, ela afirma a sua função pública e política. É nesse gesto que a educação reencontra sua vocação de formar sujeitos capazes de interrogar o mundo — e não apenas de operá-lo.

9 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A articulação entre os diferentes capítulos evidencia que a inserção das tecnologias digitais na educação, embora amplamente difundida, não ocorre de modo neutro. A experiência formativa em ambientes mediados por algoritmos revela reconfigurações profundas na temporalidade, na presença e no modo como o saber circula. Se, por um lado, as plataformas prometem personalização e acesso,

por outro, tensionam valores como autoria, autonomia e escuta. Os estudos selecionados permitem entrever os dilemas desse movimento e as possibilidades de resistência no próprio campo pedagógico.

A discussão proposta por Aureliano e Queiroz (2021) sobre a prática docente no ensino remoto mostra que a mediação com tecnologias exige não apenas domínio técnico, mas reorganização das formas de se relacionar com o aluno e o saber. Veloso e Bonilla (2018) reforçam essa concepção ao compreenderem a autoria docente como um processo em rede, relacional e sensível ao entorno. A curadoria, nesse caso, torna-se gesto formativo que recusa a neutralidade do algoritmo e reintroduz a ética da escuta na prática pedagógica.

Na análise sobre engajamento e imersão, Ortega e Irala (2020) revelam a insuficiência dos modelos tradicionais de mensuração diante das dinâmicas digitais. Complementarmente, Gonçalves e Ferreira (2021) demonstram como essas mesmas dinâmicas, se descontextualizadas, podem acentuar desigualdades sensoriais e cognitivas. Nesse sentido, Dravet e Castro (2019) propõem uma inversão epistêmica: o corpo do estudante precisa ser reconhecido como fonte de saber e não apenas como receptor de comandos. A aprendizagem, nesse horizonte, torna-se um campo afetivo, situado e ético.

A personalização do ensino, abordada por Heggler, Szmoski e Miquelin (2025), carrega ambivalências importantes: pode significar reconhecimento de trajetórias ou condução silenciosa a modelos hegemônicos. Souza *et al.* (2024) reforçam esse tensionamento ao indicarem que a inteligência artificial, quando não submetida à mediação crítica, transforma o ensino em automação e esvazia o protagonismo do estudante. A homogeneização algorítmica, por vezes travestida de inovação, limita a emergência da diferença como potência educativa.

As contribuições de Alves e Lopes (2024) evidenciam que a plataformização da educação não é apenas um fenômeno técnico, mas uma mudança estrutural no modo como o conhecimento é governado. Já Barbosa (2022) propõe que, diante disso, a resistência não se dá pela recusa da tecnologia, mas por sua reinscrição crítica. Reposicionar o professor como agente de contracondutas e o aluno como sujeito de enunciação formativa passa a ser a chave para romper a lógica performativa que se impõe.

Vieira e Pacheco (2012) alertam que ambientes digitais que ignoram diferenças sensoriais e motoras reforçam barreiras ao invés de democratizar o acesso. Ao tratarem da surdez como exemplo, demonstram que as tecnologias devem ser pensadas a partir da corporeidade dos sujeitos e não como interfaces universais. Nesse sentido, a personalização deve ser relida à luz da acessibilidade ampliada e da diversidade de experiências cognitivas e sensoriais, e não como um ajuste superficial baseado em dados estatísticos.

A leitura proposta por Alves e Andrade (2022) amplia essa reflexão ao identificar nos regimes algorítmicos formas sutis de controle que atuam sobre a subjetividade dos estudantes. Ao invés de promover autonomia, certos modelos de ensino “inteligente” acabam por padronizar comportamentos, silenciar singularidades e reforçar estruturas de vigilância e recompensa. A educação, portanto, só será efetivamente formativa se for capaz de interrogar os pressupostos dessas arquiteturas e devolver à aprendizagem sua dimensão ética, estética e política.

Por fim, retoma-se a concepção de Lima e Miotto (2007), que defendem a pesquisa bibliográfica como espaço de interlocução crítica com a tradição e de reinterpretação do objeto à luz de múltiplas vozes. Ao operar a partir de leituras comprometidas com o real e com a complexidade, o trabalho educativo resiste à superficialidade técnica e se reinventa como prática de pensamento. Nas disputas em torno das plataformas, reafirmar essa densidade é também um gesto político de preservação da escola como lugar de formação crítica.

10 CONCLUSÃO

A travessia por entre plataformas, algoritmos e interfaces digitais não representa um simples redirecionamento técnico da educação, mas uma reorganização profunda das práticas formativas, da temporalidade didática e das relações com o saber. Quando ausente a mediação crítica, as tecnologias acabam por comprimir a pedagogia em estruturas operacionais. Diante disso, a escola se vê desafiada a sustentar sentidos em meio à automatização, evitando que o gesto educativo se dissolva na lógica programada das interfaces.

O presente estudo partiu da intenção de compreender como a experiência educativa se reorganiza na era das plataformas digitais, considerando as disputas, resistências e transformações que atravessam o cotidiano escolar. A metodologia bibliográfica adotada possibilitou mobilizar autores contemporâneos que discutem os impactos da personalização algorítmica, os desafios da mediação docente e a centralidade do corpo e da escuta como instâncias formativas. Não se tratou de idealizar a tecnologia ou de demonizá-la, mas de colocá-la sob exame à luz de suas implicações pedagógicas.

Entre os principais achados, destaca-se a constatação de que a personalização, embora revestida de promessas democratizantes, pode operar como forma de homogeneização silenciosa. A curadoria docente, nesse contexto, reaparece como estratégia de resistência, na medida em que se ancora na escuta, na sensibilidade e na leitura situada das singularidades discentes. A aprendizagem, para manter sua potência formativa, precisa preservar o inacabamento, o dissenso e a imprevisibilidade — elementos que os algoritmos tendem a minimizar.

A dimensão corporal, frequentemente ignorada nas práticas educativas digitalizadas, exige ser recolocada no centro do processo formativo. Em contextos mediados por interfaces, o corpo do aluno

não pode ser reduzido a ícone navegável ou a dado de resposta. Os autores analisados indicam a urgência de uma pedagogia que revalorize o sensível, o ético e o afetivo, como caminhos para resistir à funcionalização da experiência. Reencantar o digital requer reconectar o saber à presença e à alteridade.

As arquiteturas de controle, ranqueamento e resposta rápida, cada vez mais naturalizadas no cotidiano escolar, indicam uma pedagogia sob risco: aquela em que formar se reduz a treinar. No entanto, ao operar como espaço de contranarrativa, a escola ainda pode afirmar sua vocação política. Reposicionar o ensino como gesto de escuta e criação é uma forma de desarticular os automatismos que, sob a aparência da inovação, corroem os sentidos formativos. O professor, nesse entrelugar, sustenta a complexidade como princípio pedagógico.

Completa-se, dessa forma, que a educação, quando compreendida como resistência, permite tensionar as estruturas que a condicionam e reinventar seus modos de existir. É nesse movimento que reside sua força política: não na adesão às lógicas de plataforma, mas na criação de espaços éticos, sensíveis e coletivos, onde ainda seja possível formar sujeitos e não apenas perfis. A escolha de educar é, antes de tudo, a escolha por aquilo que se decide preservar num tempo em que quase tudo pode ser parametrizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; LOPES, D. Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias. Edufba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39372>

ALVES, M. A. S.; ANDRADE, O. M. de. Autonomia individual em risco? Governamentalidade algorítmica e a constituição do sujeito. Cadernos Metrópole, v. 24, n. 55, p. 1007–1023, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/MhymSLPFzLcpSbWfcYBdpqy>

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação e na prática docente. Educação em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm>

BARBOSA, M. G. Educação, poder e resistência na era digital. Revista Espaço Pedagógico, v. 29, n. 3, p. 15–30, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14185>

SOUZA, Ana Paula de Souza; CONCEIÇÃO, Creilson de Jesus; PANCOTO, Marlene Aparecida; CECOTE, Natália Queres Barbosa; PEDRA, Rodrigo Rodrigues; OLIVEIRA, Rosa Maria da Silva; PINÃO, Vagna Rosângela Zaqui; GOMES, Wanderson Teixeira. Personalização da aprendizagem com inteligência artificial: como a IA está transformando o ensino e o currículo. Aracê, v. 6, n. 3, p. 5816–5831, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-092. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1273>

DRAVET, F.; CASTRO, G. Aprendizagem, meios digitais e afeto: propostas para um novo paradigma na educação superior. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/nS7VmJR4Vx7PmyfN8WXsctz/>

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. Linguagem & Tecnologia, v. 24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/H3s6MLvgt5qf3r3LMGXZ9Wb/>

HEGGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. Educação & Sociedade, v. 46, e289323, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHB/>

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR>

ORTEGA, F. da C.; IRALA, V. B. Mensuração do engajamento online de estudantes do ensino superior: uma revisão de escopo na literatura internacional. Linguagem & Tecnologia, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/jXChbf9hNKcypthBkHXyw4D/>

VIEIRA, E. M. F.; PACHECO, R. C. S. O enfoque cognitivo e o uso das tecnologias de informação em situação de limitação sensorial. Cadernos EBAPE.BR, v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/jVz9q695rRtmD48wHwwNy6t/>

VELOSO, M. M. S. A.; BONILLA, M. H. S. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z56Lw7VVRmJCfSFByNLsWDy>.