

Presencialidade para além da presença: implicações pedagógicas da interação docente no ensino digital

/

Presencialidad más allá de la presencia: implicaciones pedagógicas de la interacción docente en la enseñanza digital

/

Presentiality beyond presence: pedagogical implications of teacher interaction in digital education

Me. Luiz Carlos da Cruz

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

luicarlos200@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-8127-9423>

Dr. José Wilson da Costa

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

jwcosta01@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6210-701X>

Fecha de Recepción: 4 de abril de 2026

Fecha de Aceptación: 8 de abril de 2026

Fecha de Publicación: 14 de mayo de 2026

Financiamiento:

Este estudio no cuenta con financiación externa y, por lo tanto, está siendo financiado por el propio autor.

Conflictos de interés:

El autor también declara no tener ningún conflicto de intereses.

Correspondencia:

Nombres y Apellidos: Me. Luiz Carlos da Cruz

Correo electrónico: luicarlos200@yahoo.com.br

Dirección postal: R. Dom José Gaspar, 500 - Coração Eucarístico, Belo Horizonte - MG, 30535-901, Brasil

Los autores retienen los derechos de autor de este artículo. Revista Inclusiones publica esta obra bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite apropiadamente a los autores originales.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Resumo

Este artigo discute o conceito de presencialidade no ensino digital diante da intensificação do uso de tecnologias educacionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de grupo focal com oito docentes de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Belo Horizonte (MG), atuantes no modelo híbrido de ensino. A coleta de dados ocorreu em dezembro de 2025, e as falas dos participantes foram organizadas em códigos analíticos por meio da plataforma Atlas.ti, o que possibilitou identificar estratégias pedagógicas que favorecem ou prejudicam a presencialidade no ambiente digital. Os resultados evidenciam que a presencialidade é fortalecida por posturas docentes intencionais, como a visibilidade do rosto, a qualidade da comunicação audiovisual, a clareza dos objetivos pedagógicos e a atribuição de sentido às aulas. Em contrapartida, a simples transposição de metodologias do presencial para o digital, o uso excessivo de slides, a ausência de mediação pedagógica e a fragmentação da atenção discente configuram fatores de regressão da presença.

Palavras-chave: educação a distância; interação educativa; prática pedagógica; tecnologias educacionais; presença social.

Resumen

Este artículo discute el concepto de presencialidad en la enseñanza digital frente a la intensificación del uso de tecnologías educativas. La investigación, de enfoque cualitativo, se realizó mediante un grupo focal con ocho docentes de una Institución de Educación Superior ubicada en Belo Horizonte (MG, Brasil), que trabajan en el modelo híbrido de enseñanza. La recolección de datos ocurrió en diciembre de 2025, y las intervenciones de los participantes fueron organizadas en códigos analíticos mediante la plataforma Atlas.ti, lo que permitió identificar estrategias pedagógicas que favorecen o perjudican la presencialidad en el entorno digital. Los resultados evidencian que la presencialidad se fortalece mediante posturas docentes intencionales, como la visibilidad del rostro, la calidad de la comunicación audiovisual, la claridad de los objetivos pedagógicos y la atribución de sentido a las clases. En contraste, la simple transposición de metodologías del aula presencial al entorno digital, el uso excesivo de diapositivas, la ausencia de mediación pedagógica y la fragmentación de la atención del estudiantado configuran factores de regresión de la presencia.

Palabras clave: educación a distancia; interacción educativa; práctica pedagógica; tecnologías educativas; presencia social.

Abstract

This article discusses the concept of presentiality in digital education in light of the intensified use of educational technologies. The qualitative study was conducted through a focus group with eight faculty members from a Higher Education Institution located in Belo Horizonte (MG, Brazil), working within the hybrid teaching model. Data collection took place in December 2025, and participants' statements were organized into analytical codes using the Atlas.ti platform, which made it possible to identify pedagogical strategies that either foster or hinder presentiality in the digital environment. The findings show that presentiality is strengthened by intentional teaching practices, such as visibility of the face, the quality of audiovisual communication, clarity of pedagogical objectives, and the attribution of meaning to the lessons. Conversely, the mere transposition of in-person methodologies to the digital environment, the excessive use of slides, the absence of pedagogical mediation, and the fragmentation of student attention constitute factors that diminish presence.

Keywords: *distance education; educational interaction; pedagogical practice; educational technologies; social presence.*

Introdução

Durante longos períodos, a concepção de presença em sala de aula esteve pautada na copresença corporal, no contato direto, na observação das expressões faciais e na leitura imediata das reações do outro como elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão tradicional, contudo, vem sendo progressivamente questionada, uma vez que as transformações sociais, culturais e tecnológicas intensificadas no início do século XXI – sobretudo com ampliação do uso de tecnologias digitais na educação – têm exigindo uma revisão mais profunda do significado de "estar presente" em contextos educacionais.

A expansão dos ambientes digitais de aprendizagem, notadamente com a adoção emergencial do ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19, evidenciou limites importantes dessa associação direta entre presença física e aprendizagem. Tornou-se evidente que a simples ocupação do espaço físico ou virtual já não é suficiente para garantir engajamento, interação ou construção significativa do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a ausência da copresença física nos ambientes digitais impôs desafios específicos, como o aumento das distrações, a fragmentação da atenção e a ampliação do esforço cognitivo necessário para sustentar o vínculo pedagógico. Nesse contexto, evidenciou-se que a presencialidade, em ambientes digitais, depende de estratégias pedagógicas intencionais capazes de ativar os sentidos, promover o diálogo e atribuir significado à experiência de aprendizagem. O espaço educacional virtualizado fez emergir, assim, novas formas de participação, deslocando a presencialidade para uma dimensão mais relacional, comunicacional e cognitiva.

Essa reconfiguração conceitual, no entanto, ainda carece de aprofundamento na literatura especializada, uma vez que a escassez de publicações que abordem diretamente a temática da presencialidade no período posterior a 2020 constitui, ela própria, um indicador da relevância e da inquietação que fundamentam esta pesquisa. Entre as produções identificadas, três trabalhos merecem destaque. O primeiro é a tese de doutorado de Caroline Tavares de Souza Cleser, intitulada "Do presencial ao 'novo presencial': construções e ressignificações pedagógicas realizadas pelos professores formadores de futuros docentes de matemática no período pandêmico da Covid-19 (PUCRS, 2022)", que investigou as práticas pedagógicas adaptadas e ressignificadas por professores formadores no ensino remoto, tangenciando a discussão sobre presencialidade a partir de sua ressignificação em contextos emergenciais.

Em perspectiva complementar, destaca-se a dissertação de mestrado de Marcio Rogério Ferreira de Souza, intitulada "A presencialidade na formação continuada no contexto da pandemia de COVID-19: um estudo em uma escola municipal de São Paulo (USP, 2024)", que analisou como a presencialidade foi constituída nos processos de formação continuada de professores durante os horários coletivos no ano de 2020. Aproximando-se de forma ainda mais direta da proposta aqui apresentada, o artigo de Vanina Costa Dias e Ione Aparecida Neto Rodrigues, publicado em 2022 na revista *EaD em Foco*, elege como categorias analíticas as interfaces humanas envolvidas na mediação pedagógica e as interfaces artificiais de suporte à aprendizagem, oferecendo um referencial analítico relevante para a presente investigação.

É nesse cenário, marcado pela insuficiência do conceito tradicional de presença e pela ainda incipiente produção acadêmica sobre o tema, que o presente estudo se insere. Sua pertinência é reforçada pela promulgação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que reafirma a centralidade da Educação a Distância e estabelece novas diretrizes para sua organização, mas não define critérios claros para a presencialidade nos ambientes digitais, mantendo-a associada predominantemente à coincidência de tempo e espaço físicos. Diante desse panorama, este artigo propõe discutir a presencialidade como fenômeno que ultrapassa a materialidade do espaço físico, problematizando o conceito tradicional de presença e analisando suas implicações no contexto das práticas educativas mediadas por tecnologias.

1. Marco teórico e conceitual

A discussão sobre a presencialidade na atualidade exige uma ruptura com concepções tradicionais que a reduzem à presença física dos sujeitos em um mesmo espaço e tempo. Com a ampliação dos ambientes digitais de aprendizagem, a presencialidade passa a ser compreendida como uma construção relacional, ética e comunicacional, sustentada pela interação, pela atribuição de sentido e pelo reconhecimento mútuo entre os envolvidos no processo educativo.

No plano teórico, a análise ancora-se em quatro referenciais complementares que, articulados, permitem compreender a multidimensionalidade da

presencialidade digital. O primeiro deles é a teoria da distância transacional¹, segundo a qual a distância educacional não é determinada apenas pela separação física, mas pela relação entre diálogo, estrutura pedagógica e grau de autonomia do estudante. Para Moore, essa distância configura um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, no qual se estabelecem padrões específicos de comportamento que afetam tanto o ensino quanto a aprendizagem. A ampliação da distância transacional está diretamente relacionada à redução do diálogo e ao excesso de estruturas rígidas, que limitam a participação e a coconstrução do conhecimento.

A transação [...] ocorre entre professores e estudantes num ambiente que possui como característica especial a separação entre estudantes e professores, que se traduz por uma distância 'física' e mesmo 'temporal'. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento dos intervenientes, afetando profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto; um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do estudante, ou seja, surge um novo 'espaço' pedagógico e psicológico, em que ocorre uma forma diferente de comunicação; uma nova transação.²

O diálogo, entendido como interação construtiva, respeitosa e intencional, assume papel fundamental na constituição da presencialidade. Não se trata de uma simples troca informacional, mas de um processo no qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos da experiência educativa. Em ambientes digitais, essa exigência torna-se ainda mais evidente, pois a ausência da copresença física demanda maior intencionalidade pedagógica e comunicacional para sustentar a atenção, o engajamento e a constituição de uma dimensão relacional.

Essa dimensão relacional da presencialidade encontra-se amparada no segundo referencial, que remete à ética da alteridade³. Para Levinas, a alteridade é constituída nas relações sociais estabelecidas por sujeitos dotados de rosto, identidade e diferentes formas de expressão. O filósofo afirma que a relação com o outro "consiste certamente em querer compreendê-lo, mas a relação da alteridade excede esta compreensão."⁴ Isso significa que o outro não é, primariamente, objeto de compreensão, mas interlocutor. É esse princípio que confere dimensão humana à presencialidade, dotada de um rosto, de princípios éticos e do inevitável entrelaçamento das relações, no qual a comunicação entre consciências individuais realiza-se pela reciprocidade que antecede e predetermina o sujeito.

¹Michael G. Moore "Theory of Transactional Distance", em *Theoretical Principles of Distance Education*, ed. Desmond Keegan (London: Routledge, 1993), p. 3.

²Moore, "Theory of Transactional Distance", p. 3.

³Emmanuel Levinas. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino Pivato. 5. ed. (Petropolis: Vozes, 2004), p. 3.

⁴Levinas, "Entre nós", p. 3.

No contexto educacional⁵, "um mundo sem rosto se configura em vazio de relações éticas, sem revelação da alteridade, somente aparência mimética, redução do outro ao mesmo." A presencialidade se manifesta quando o docente responde ao chamado do aluno enquanto outro irredutível, e não como objeto do ensino. A supressão dessa dimensão ética reduz a relação pedagógica a um processo instrumental, fragilizando a formação humana e a presença social.

O terceiro referencial perpassa o conceito de presença social⁶. No âmbito das mediações tecnológicas, a presença é compreendida como experiência construída a partir da percepção dos sinais expressivos do outro, mediada pelas interfaces digitais. Trata-se não de uma simples reprodução da interação face a face, mas de uma simulação cognitiva das intenções e dos movimentos do outro. Quanto maior a supressão sensorial – no campo visual ou auditivo –, maior tende a ser o esforço cognitivo necessário para sustentar o vínculo interacional, o que amplia a distância transacional.

A presença em ambientes virtuais não constitui mera extensão da presença física, mas uma experiência singular e complexa. O conceito de "telepresença" refere-se à sensação de estar presente em um ambiente virtual por meio de tecnologias de comunicação e interação. Essa presença pode ser intensa, pois envolve aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais que contribuem para a sensação de estar verdadeiramente presente, ainda que de forma mediada. Ambientes virtuais imersivos são espaços em que visão e demais sentidos devem estar ativos, uma vez que o conhecimento humano sobre o mundo está incorporado e é construído a partir de padrões de energia detectados pelo corpo, superfície sobre a qual a comunicação e a telecomunicação tomam forma a partir dos significados atribuídos.

É nesse campo que o quarto referencial, a neurociência educacional⁷, foi mobilizado. Suas contribuições indicam que a atenção constitui condição indispensável para a construção de significado e para a consolidação da memória. Emoção e cognição são indissociáveis, e experiências que fazem sentido para o estudante favorecem o engajamento e a permanência na atividade educativa. Essa articulação torna-se especialmente relevante nos ambientes digitais, marcados por múltiplos estímulos e disputas constantes pela atenção.

O simples recebimento de informações, sem sua aplicação prática, não consolida o conhecimento, pois configura um processo incompleto, desprovido de significado, aplicabilidade e funcionalidade. Nesse contexto, tanto o docente

⁵Amanda Pires Chaves, Pedro L. Goergen, "Ética da alteridade: implicações da não presencialidade na educação a distância", Espaço Pedagógico 28, n. 3 (2021): 1104-1122.

⁶Frank Biocca, "The Cyborg's Dilemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments." Journal of Computer-Mediated Communication 3, n. 2 (1997): 1-57, p. 4

⁷Ana Luiza Neiva Amaral, Leonor Bezerra Guerra, Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem (Brasília: SESI/DN, 2020), p. 4.

quanto o discente precisam dedicar-se ao que os autores denominam "atenção"⁸:

É o que nos permite selecionar o estímulo a ser processado, filtrando aquele que é mais relevante e mantendo consistentemente o foco. Por isso, ela é a porta de entrada para a aprendizagem. Uma vez que um estímulo passou pela 'porta' da atenção, o desafio é manter a concentração, ou seja, sustentar a atenção seletiva nesse determinado estímulo por um tempo mais prolongado.

A presencialidade⁹ no campo digital permeia o ciberespaço, reconhecido como território de aprendizagem, encontro e produção coletiva de conhecimento. O espaço digital não é um vazio de inteligência; ao contrário, constitui-se como espaço de coletividade que induz a uma redefinição da presença, exigindo participação ativa em redes colaborativas, nas quais a copresença se estabelece pela convergência de interesses e significados.

As redes digitais permitem a colaboração e o compartilhamento entre indivíduos, independentemente de sua localização geográfica. Esse fenômeno, denominado inteligência coletiva, redefine a presencialidade, na medida em que as pessoas podem estar "presentes" umas para as outras por meio das redes digitais, mesmo estando fisicamente separadas. A hiperconexão¹⁰ não apenas transforma a natureza da presença, mas também influencia a maneira como os indivíduos compartilham conhecimentos, colaboram e criam conjuntamente, configurando o ciberespaço como espaço de encontro, de interesses e de invenção coletiva.

São esses interesses que definem os significados atribuídos pelas experiências humanas¹¹, acumulados ao longo do tempo mediante a vivência com o espaço – digital ou físico –, e não simplesmente pela proximidade geográfica. Os significados são atribuídos pela percepção do espaço, influenciada por atitudes, valores e visão de mundo. Havendo proporcionalidade nessa visão de mundo, ela também se refletirá nas experiências promovidas, em função da subjetividade do indivíduo.

A percepção espacial também é influenciada pelos sentidos sensoriais e organiza-se, em grande medida, pelos estímulos captados pela visão¹²:

O homem depende mais conscientemente da visão do que dos demais sentidos para progredir no mundo. Ele é predominantemente um animal visual. Um mundo mais amplo lhe abre e muito mais informação, que é espacialmente detalhada e específica, chega até ele através dos olhos do que através dos sistemas sensoriais da audição, olfato, paladar e tato. A maioria das pessoas provavelmente considera a visão como sua faculdade mais valiosa e preferiria perder uma perna ou tornar-se surda ou muda a sacrificar a visão.

⁸Amaral e Guerra, "Neurociência e educação", p. 4

⁹Pierre Levy, *Cibercultura* (São Paulo: Editora 34, 1999), p. 5.

¹⁰Pierre Levy, *O que é o virtual?* (São Paulo: Editora 34, 2003), p. 5.

¹¹Yi-Fu Tuan, *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (São Paulo: Difel, 1980), p. 5.

¹²Tuan, "Topofilia", p. 5.

Aquilo que é percebido pelo ser humano recebe um valor não monetário, mas intrínseco às sensações, que propicia satisfações enraizadas na cultura, pautadas na coesão social ou arraigadas na herança hereditária do indivíduo. A atitude pode ser considerada como reação aos estímulos sensoriais que confrontam a postura cultural, uma posição tomada frente ao mundo, constituída pela somatória de percepções sucessivas que se convertem em experiências vivenciadas.

É essa postura docente que se busca compreender nos espaços educacionais digitais, nos quais igualmente se impõe a necessidade de ressignificação da presencialidade, exigindo do professor o desenvolvimento de novas habilidades tecnológicas e pedagógicas. Torna-se necessário romper com metodologias tradicionais simplesmente transpostas do ambiente físico para o digital, uma vez que tendem a ser inadequadas ao novo contexto e a ampliar a distância transacional.

Esse é um fator central para a discussão, pois a insistência pedagógica na aplicação de estratégias inadequadas ao ambiente digital, sem a percepção de que novas habilidades precisam emergir, acaba por configurar o que Festinger¹³ denomina dissonância cognitiva, isto é, a resistência à mudança fundamentada em crenças consolidadas, em vez da adoção de um olhar sistêmico sobre uma situação cuja realidade pode ser completamente diferente. Novas exigências geram desconforto, despertando essa resistência¹⁴:

Uma pessoa não mantém uma opinião a menos que a julgue correta e, assim, psicologicamente, não difere de um 'conhecimento'. O mesmo acontece com as crenças, valores ou atitudes, que funcionam como 'conhecimentos' para os nossos propósitos.

A dissonância cognitiva ocorre quando há incompatibilidade percebida entre elementos cognitivos. Transpondo para o contexto atual, pode-se citar como exemplo a valorização excessiva das redes sociais para fins de entretenimento coexistindo com a crença de que utilizar a internet como atributo educacional é algo inadequado. A teoria indica que as pessoas tendem a buscar coerência em suas cognições e que a presença de inconsistências cria um estado de desconforto psicológico. Para lidar com a dissonância, adotam diferentes estratégias, como modificar suas crenças, racionalizar suas escolhas ou buscar informações que apoiem suas decisões, estejam elas corretas ou não. Nesse tipo de situação¹⁵, ocorre resistência à mudança de elementos cognitivos comportamentais, pois as pessoas possuem elementos cognitivos que se desviam acentuadamente da realidade percebida:

"O principal ponto a destacar é que a realidade que incide sobre uma pessoa exercerá pressões na direção do estabelecimento de correspondência entre os elementos cognitivos apropriados e essa realidade. Isso não significa que os

¹³Leon Festinger, Teoria da dissonância cognitiva, Trad. Eduardo Almeida (Rio de Janeiro: Zahar, 1962), p. 6.

¹⁴Festinger, Teoria da dissonância cognitiva, p. 6.

¹⁵Festinger, Teoria da dissonância cognitiva, p. 6.

elementos cognitivos existentes correspondam sempre. De fato, uma das consequências importantes da teoria da dissonância é que nos ajudará a compreender algumas circunstâncias em que não há correspondência entre os elementos cognitivos e a realidade."¹⁶

Ressignificar a presencialidade implica, portanto, não apenas mudanças técnicas ou metodológicas, mas um reposicionamento epistemológico, ético e pedagógico frente às transformações do espaço educativo contemporâneo.

2. Metodologia

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter fenomenológico, com a finalidade de compreender como a presencialidade no ensino superior vem sendo resignificada a partir das experiências vivenciadas por docentes. Metodologicamente, configura-se como um estudo de caso de natureza explicativa (causal/explanatória), que, segundo Yin¹⁷, debruça-se sobre um fenômeno contemporâneo ainda em processo de consolidação, explorado por meio de questões orientadoras do tipo “como” e “por que”.

A produção dos dados ocorreu em duas fases interligadas. Na primeira, foi aplicado um formulário estruturado, por meio do Google Forms, direcionado a docentes de uma instituição de ensino superior que adotou o sistema híbrido de aprendizagem (remoto e presencial) durante o período pandêmico, modelo que permaneceu em vigência no Brasil até maio de 2025, em consonância com a publicação do Decreto presidencial nº 12.456/2025¹⁸, que instituiu novas diretrizes para o ensino superior. O formulário foi elaborado com o objetivo de apresentar a proposta e o pesquisador, além de reunir informações iniciais, como tempo de docência, área de atuação, percepções sobre a presença discente no ambiente digital e uma questão-chave para a composição da segunda etapa da pesquisa: a manifestação de interesse em participar de um grupo focal com questões específicas. Nesse sentido, dos 17 respondentes do formulário, apenas oito manifestaram interesse em participar, constituindo, assim, a amostra da segunda etapa da pesquisa.

O grupo focal foi realizado na plataforma Microsoft Teams, escolhida tanto pela segurança no armazenamento dos dados quanto pela possibilidade de gravação do encontro. O encontro teve duração de uma hora e quarenta minutos e seguiu um roteiro de sete perguntas prévias, organizadas a partir das 17 respostas obtidas no formulário.

Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, os participantes foram informados e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

¹⁶Festinger, Teoria da dissonância cognitiva, p. 6.

¹⁷Robert, K. Yin, Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed (Porto Alegre: Bookman, 2001).

¹⁸Brasil. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino

(TCLE). O estudo também contou com registro na Plataforma Brasil, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 91982025.7.0000.5137, e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 7.993.772, emitido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, assegurando a participação voluntária, o anonimato, a confidencialidade das informações e a inexistência de riscos adicionais aos envolvidos.

Concluída a coleta, todo o material foi transcrito na íntegra e inserido no software Atlas.ti, utilizado para organização, codificação e análise interpretativa dos dados textuais. A análise qualitativa, fundamentada na perspectiva fenomenológica, permitiu a identificação de unidades de significado, temas recorrentes, padrões e convergências nas falas dos docentes. O uso do software viabilizou ainda a elaboração de inferências causais percebidas, ao relacionar contextos e articular os resultados empíricos às proposições teóricas do estudo.

Para a elaboração deste estudo, foram adotados cinco códigos, condizentes com as percepções docentes: (i) estratégia pedagógica relacionada à postura docente e ambiente estruturado para estimular presença no digital; (ii) clareza dos objetivos pedagógicos para estimular presença no digital; (iii) fatores de regressão da presença no ambiente digital relacionados à estratégia pedagógica docente; (iv) fatores de regressão da presença no ambiente digital relacionados à responsabilidade institucional; e (v) fatores externos de regressão da presença no ambiente digital relacionados à responsabilidade discente.

A seleção desses códigos ocorreu por estarem diretamente relacionados à necessidade de resignificação das práticas pedagógicas e dos processos de interação docente no ambiente digital da sala de aula, elementos que impactam de forma significativa a presencialidade discente.

3. Resultados

A partir do levantamento dos dados, foi possível organizar códigos analíticos que remetem às estratégias pedagógicas para estimular a presença no ambiente digital. O código 8 concentra falas relevantes referentes à postura docente e ao ambiente estruturado como estratégia pedagógica. A fala do docente 04 retrata essa questão:

"Uma coisa que eu vejo muita diferença quando eu estou em casa: eu montei um pequeno estúdio em casa durante a pandemia e quando eu estou com iluminação boa, um áudio bom, um clima bom, o aluno me vê de verdade. Eu sinto que eles ficam muito mais participativos. Então, assim, onde o professor está dando aula, se o professor está dando aula com a câmera ruim, com áudio ruim, sentado colado na cadeira, se ele está afastado, faz toda a diferença. É uma coisa que é bem empírico, mas eu já percebi nesses anos dando aula online" (Entrevistado 04, Doc: Entrevista Docentes, p. 26).

Esse relato toca diretamente na interface entre presença social e ética da alteridade. A câmera aberta, apoiada por boa iluminação e áudio adequado, potencializa a revelação do rosto¹⁹, expressão viva da alteridade e condição de início do diálogo pedagógico. Contudo, o que os dados acrescentam é que essa revelação não é meramente simbólica; ela opera como dispositivo técnico-pedagógico que modula, de forma mensurável na percepção docente, o nível de participação discente. Isso sugere que a supressão sensorial²⁰ não é apenas um problema de conforto ou estética, mas um fator estrutural da presencialidade. Um ambiente estruturado funciona como mecanismo de saturação dos canais sensoriais do aluno, reduzindo a competição com estímulos externos e, conseqüentemente, diminuindo a distância transacional.

Esse dado revela um aspecto relevante: enquanto a teoria da distância transacional de Moore trata o diálogo como variável pedagógica abstrata, os dados empíricos revelam que condições técnicas elementares – como a qualidade da câmera, a posição do professor e a presença do rosto – constituem precondições materiais do diálogo. A presencialidade digital apresenta-se, assim, como uma questão de infraestrutura simbólica e sensorial, dimensão que a literatura teórica raramente explicita com esse nível de granularidade.

A implicação dessa informação é de ordem formativa e institucional, pois, se a presencialidade depende de condições ambientais que o docente deliberadamente constrói, então a formação de professores para ambientes digitais precisa incluir, explicitamente, o domínio técnico do espaço de transmissão – como iluminação, enquadramento e qualidade de áudio – como componente pedagógico, e não como acessório tecnológico. Tal entendimento desloca a discussão da plataforma para o sujeito, uma vez que não basta à instituição disponibilizar a tecnologia; é necessário que o docente compreenda que sua presença sensorial no ambiente digital constitui, em si mesma, um ato pedagógico intencional. Nesse contexto, a formação docente para o ambiente digital, ao privilegiar competências instrumentais, tende a subestimar esse aspecto constitutivo da presencialidade, tratando a visibilidade do professor como dado, e não como construção.

No código 9, a estratégia pedagógica diz respeito à "clareza nos objetivos pedagógicos do assunto abordado em sala de aula" como forma de estimular a presença no ambiente digital. Tal estratégia fundamenta a presencialidade na clareza de objetivos e na conexão emocional, propondo que a aula deve fazer sentido, ter sinergia e direção pedagógica de modo a gerar compromisso, conforme evidenciado nas falas dos docente 01 e 03.

"Um professor na área de estatística [...] falou assim: como é que eu vou mensurar que uma aula ela é boa, ela é ruim? [...] A variável tem que ser a aula fazer sentido, o aluno querer e a sinergia que o professor faz com o aluno. [...] Se você dá uma aula que não faz sentido nenhum para o aluno, você não vai estar gerando nada que ele queira naquele dia. [...] Então eu acredito muito

¹⁹Levinas, Entre nós, p. 8.

²⁰Biocca, "The Cyborg's Dilemma", p. 8.

que entender quais as variáveis que afetam esse tipo de questão é uma situação chave" (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docentes p. 24).

"Preparar a aula, deixar o aluno perceber que você está ali naquele momento com aquele objetivo que é dar aquela aula, falar sobre aquele assunto, sabe?" (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 22).

A ideia de que a aula deve fazer sentido para o aluno corrobora a teoria neurocientífica²¹, segundo a qual emoção e cognição são indissociáveis, sendo a emoção responsável por sinalizar o valor da experiência e promover a constituição do sentido. O uso de parâmetros e variáveis para dar direção à aula assemelha-se a rubricas pedagógicas que definem o objetivo, o tema, o processo metodológico e os resultados esperados. Essa organização constitui responsabilidade docente e, quando bem estruturada, contribui para a diminuição da distância pedagógica, uma vez que favorece o estabelecimento da presença social e, conseqüentemente, a captação da atenção do aluno. Essa estratégia pode ser associada à conquista da atenção pela atribuição de sentido e valor, o que remete ao conceito da topofilia, entendido como afeição ao lugar digital²².

A conexão entre os relatos dos entrevistados e a neurociência educacional aponta para uma implicação no ambiente digital, uma vez que o planejamento pedagógico não se configura apenas como um instrumento organizacional, mas também como um ato de gestão da atenção e do engajamento emocional do aluno. Quando o docente define com clareza o objetivo da aula e o explicita ao estudante – “deixar o aluno perceber que você está ali naquele momento com aquele objetivo”, como enuncia o entrevistado 03 –, ativa mecanismos de atenção seletiva e sinaliza relevância ao processamento cognitivo. Essa antecipação do propósito funciona como âncora para orientar o processamento das informações subseqüentes, reduzindo o ruído cognitivo do ambiente digital.

A fala do entrevistado 01 revela a tentativa de operacionalizar a presencialidade por meio de variáveis mensuráveis, como sinergia, sentido e compromisso, mas esbarra em um limite epistemológico. A dimensão mais profunda da presencialidade²³ é resistente à quantificação, pois sinergia, pertencimento, reconhecimento e alteridade são fenômenos vivenciados, mas dificilmente mensuráveis sem perda de significado. Isso indica que a mensuração dessas variáveis pode capturar crenças dos alunos sobre a aula, mas não necessariamente a realidade da aprendizagem. O que os dados sugerem é que a agenda docente de avaliação da presencialidade precisa ser complementada por ferramentas interpretativas, e não apenas quantitativas.

A mobilização do conceito de topofilia no contexto da aula digital tem implicações que extrapolam a metáfora. Se a afeição pelo lugar é construída pela experiência acumulada de sentido naquele espaço, então cada aula que cumpre seu propósito com clareza e envolvimento emocional contribui para

²¹ Amaral e Guerra, "Neurociência e educação", p. 9.

²² Tuan, *Topofilia*, 10.

²³ Festinger, Teoria da dissonância cognitiva, p. 10.

sedimentar, no aluno, uma relação positiva com o ambiente digital de aprendizagem. Isso sugere que a presencialidade não é apenas um estado momentâneo, mas um vínculo progressivamente construído ao longo do curso. Os dados desta pesquisa apontam para uma dimensão longitudinal da presencialidade, na qual uma aula significativa hoje predispõe o aluno a sentir-se presente amanhã, ou seja, evidenciando um caráter acumulativo.

Na sequência, abordam-se os códigos 10 e 11, que remetem a fatores de regressão da presença no ambiente digital. A análise diz respeito à estratégia pedagógica ineficiente e suas implicações para a presença digital. As falas dos docentes 03, 01 e 07 expressam o erro de transpor métodos presenciais para o ambiente digital sem a devida resignificação ou adequação às especificidades desse contexto.

"Às vezes a gente está dando aula no online e não vai dar certo você querer aplicar uma prática que é voltada para o presencial" (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 09).

"O que eu faço sempre em sala de aula, isso já tem uns 5 anos: eu pergunto o que eles não gostam de ver durante as aulas [...]. Eles detestam vídeo de YouTube [...]. E eles falam que não gostam muito quando a gente fica só passando transparência e lendo" (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docentes, p. 27).

"Eu acho que, dos atributos, principalmente, ver o professor, porque uma queixa geral é que o professor coloca aquele slide e fica lendo o slide" (Entrevistado 07, Doc: Entrevista Docentes, p. 26).

A transposição das estratégias pedagógicas²⁴ do físico para o digital prejudica o processo formativo a distância. Essa transposição indevida não apenas é ineficaz, mas também é prejudicial à aprendizagem, pois cria expectativas inadequadas, frustra o aluno e amplia a distância transacional.

O professor que se posiciona por trás do slide torna-se alvo de uma queixa reveladora, pois o aluno identifica a ausência docente no espaço em que deveria constituir a presencialidade. A presença social²⁵ corresponde ao grau em que o usuário sente acesso à inteligência, às intenções e às impressões sensoriais do outro. Quando o professor está oculto pela leitura do slide, o aluno perde esse acesso; conseqüentemente, a presença social se esvai.

O que os dados indicam é que o "paradoxo do slide" representa um fator transversal de regressão do diálogo²⁶, ultrapassando a ineficácia metodológica. Isso ocorre porque ele opera como supressor da expressão facial²⁷ e da emoção docente, transformando a aula em presença estática. Assim, o slide frequentemente é descrito como recurso de apoio; contudo, os dados empíricos

²⁴Chaves e Goergen, "Ética da alteridade", p. 10.

²⁵Biocca, "The Cyborg's Dilemma", p. 11.

²⁶Moore, "Theory of Transactional Distance", p. 11.

²⁷Levinas, Entre nós, p. 11.

obtidos revelam que, quando usado como substituto da mediação pedagógica, ele inverte sua função e passa a representar um obstáculo à presencialidade.

O confronto entre os dados empíricos e a ética da alteridade revela uma dimensão ético-pedagógica do problema, frequentemente obscurecida pela discussão técnica sobre recursos didáticos. Para Levinas, a relação pedagógica pressupõe o reconhecimento do outro como interlocutor irreduzível, e não como receptor de conteúdo. O slide lido sem mediação é, nessa perspectiva, uma negação performática dessa ética, pois o professor que se oculta atrás do texto projetado não apenas adota uma estratégia ineficaz, mas abdica do ato de reconhecimento que constitui a presença como encontro. Os dados desta pesquisa tornam esse fenómeno empiricamente verificável, uma vez que a queixa recorrente dos alunos sobre professores que “ficam lendo o slide” não se restringe a aspectos estéticos ou didáticos, mas expressa uma demanda ética por ser visto e interpelado, conforme se verifica na fala do docente 01.

"Eu sempre faço a prática depois da parte online. [...] 'Não, professor, a gente vai ver depois, porque está gravado. Aí a gente consegue acelerar e ver mais rápido que o professor está falando. Não precisa de tanto tempo assim para o que ele falou, eu consigo otimizar meu tempo' (fala do aluno). Então eu percebo que no online, essa questão de você ficar falando muito, ficar passando muita imagem, se não tiver alguma forma, se você ficar mais de 5 minutos que é só o professor falando, ali já foi" (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docentes, p. 27).

A preferência discente por assistir à aula gravada, em velocidade acelerada, revela um processamento rápido e superficial das informações, comprometendo o aprendizado significativo. Trata-se de um fator de regressão da qualidade do conhecimento. Ao mesmo tempo, essa situação remete a uma dissonância cognitiva discente, marcada pela tensão entre o desejo de estar presente e o comportamento de acelerar a reprodução da aula gravada.

Do ponto de vista da teoria da distância transacional, a aceleração do vídeo gravado representa uma forma radical de redução do diálogo, em que o aluno elimina os intervalos de resposta, suprime a possibilidade de pausas reflexivas e transforma a aula em transmissão unilateral de informação comprimida. Moore argumenta que a redução do diálogo amplia a distância transacional; os dados aqui obtidos sugerem que a disponibilidade de gravações aceleráveis pode, paradoxalmente, institucionalizar essa redução como estratégia discente normalizada. Isso representa um ponto crítico, pois a gravação da aula, frequentemente celebrada como recurso de acessibilidade e autonomia, pode, quando usada como substituto da presença síncrona, aprofundar exatamente o problema que pretendia resolver: a fragmentação da atenção e o esvaziamento do diálogo pedagógico. Esse dado situa-se no campo da dissonância cognitiva, uma vez que o aluno que acelera a gravação acredita estar “otimizando” o aprendizado, enquanto, na prática, compromete sua consolidação.

Outro dado observado refere-se à ruptura da sincronização perceptiva, que impõe uma fila linear de espera que interrompe o fluxo cognitivo. A fala do

docente 08 evidencia que a interação sem espera é essencial para a presença social²⁸, pois o acesso imediato às intenções do outro é o que sustenta a sensação de estar presente. O ambiente digital é, ainda, um campo de distrações, e fatores como transtornos de atenção exigem que o professor crie estratégias emocionais para sinalizar o valor da experiência e manter a atenção sustentada.

"Num aspecto do ambiente virtual, onde é que ele tem que levantar a mão, esperar o professor abrir para ele poder tirar essa dúvida. E no momento ele já até perdeu a dúvida, porque ele tem dificuldade de concentrar na aula e de concentrar para tirar a dúvida. Então fica esse desafio aí do que se refere à presencialidade" (Entrevistado 08, Doc: Entrevista Docentes, p. 08).

A implicação desse dado para o campo é significativa e extrapola a dimensão técnica da plataforma, ao evidenciar que o rito da participação síncrona no ambiente digital possui estrutura diferente daquela observada no ambiente físico, produzindo consequências cognitivas mensuráveis. No presencial, a dúvida pode ser expressa por gestos, expressão facial ou pelo simples erguer da mão, em um movimento fluido e imediato; no digital mediado, esse mesmo gesto passa por uma fila protocolar que, ao impor latência, rompe a janela de atenção na qual a dúvida emergiu. Nesse caso, a consolidação de um conceito depende do processamento ativo no momento em que a questão surge; quando esse momento é perdido por imposição técnica, perde-se não apenas a dúvida, mas a oportunidade de aprendizagem profunda associada a ela.

"O aspecto da aula online, ela trabalha muito com esse fator de tirar a concentração, principalmente daqueles alunos que cognitivamente, seja por um transtorno de TDAH, de questões de ansiedade, que a gente vê muito isso" (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 08).

A menção ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e à ansiedade, citados pelo entrevistado 03, abre uma dimensão crítica do ensino em ambiente digital relacionada à presencialidade, situada na interface entre saúde mental, aspectos cognitivos e ambiente digital de aprendizagem. Alunos com dificuldade específica na regulação da atenção seletiva e na inibição de estímulos concorrentes encontram, nesse contexto, desafios ainda mais acentuados, uma vez que tais funções são especialmente demandadas no ambiente digital não estruturado. O que os dados desta pesquisa acrescentam é que o ambiente on-line, ao multiplicar estímulos e reduzir os mecanismos de regulação social presentes no espaço físico (a presença visível do professor, a pressão implícita do grupo, a delimitação territorial da sala de aula), não se apresenta como elemento neutro em relação a essas condições, mas tende a amplificá-las. Isso implica que a inclusão no ambiente digital não se resolve apenas por meio da tecnologia assistiva ou da disponibilização de materiais acessíveis; ela requer um redesenho da metodologia, que considere a diversidade dos perfis atencionais como variável pedagógica central, e não como exceção a ser acomodada. Tal compreensão sustenta-se no

²⁸Biocca, "The Cyborg's Dilemma", p. 12.

reconhecimento de que o cérebro não opera de maneira multitarefa²⁹, de modo que informações desconectadas do propósito pedagógico podem influenciar significativamente situações específicas.

Outro fator de regressão da presença refere-se à "responsabilidade institucional" (código 11). A fala do docente 01 denota a desterritorialização do vínculo pedagógico:

"Num ambiente virtual, nós estamos, no máximo, vendo a cara dele, verificando para onde que ele está olhando! Dificulta mais a nossa interpretação da participação e a nossa intervenção física no ambiente virtual" (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docentes, p. 06).

Ao mencionar "no máximo, vendo a cara dele...", o docente descreve um déficit de presença social no digital³⁰. O que o ser humano sabe sobre o mundo está incorporado nele e é construído a partir de padrões de energia detectados pelo corpo. Nesse sentido, o corpo constitui a superfície sobre a qual todos os campos de energia incidem, tornando-se base para a comunicação e para a telecomunicação. A intervenção física mencionada como impossível no virtual é exatamente o acesso ao corpo do aluno como superfície de informação. Assim, a supressão sensorial do ambiente imediato não elimina apenas os estímulos que o aluno recebe, mas também os sinais que o professor lê para calibrar sua intervenção pedagógica.

Essa constatação expõe uma questão central: a via de mão dupla da supressão sensorial. Não apenas o aluno perde referências do professor, mas o professor também perde referências do aluno. Essa dupla supressão amplifica a distância transacional de forma assimétrica e, nos casos de alunos com menor autonomia, pode comprometer a viabilidade da mediação pedagógica na ausência de estratégias compensatórias específicas.

"Nossos alunos que chegam do ensino médio [...] ingressa na universidade, vai fazer o primeiro período. Se ele pega o primeiro período online, ele ainda está com aquele espírito de colégio mesmo [...]. Diferente de um aluno que tem um perfil mais maduro, que vem do trabalho porque ele já tem um emprego, está fazendo uma segunda graduação" (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 12).

A responsabilidade institucional é relativamente intrínseca à ação docente. Se instituição e professor não compreendem que o espaço virtual constitui um novo espaço de atividade, regido por dinâmicas próprias de interação, e não um espelho imperfeito do ambiente físico, tende-se à adoção de estratégias não funcionais para o contexto digital e, conseqüentemente, à ratificação da distância transacional. Ademais, nem todos os alunos conseguem ser totalmente autônomos, de modo que a autonomia torna-se um conceito relativo, e não absoluto. Inserir indivíduos com baixa autonomia e alta autonomia em um mesmo ambiente digital, submetidos à mesma metodologia,

²⁹Amaral e Guerra, "Neurociência e educação", p. 13.

³⁰Biocca, "The Cyborg's Dilemma", p. 13.

implica ignorar as diferenças fundamentais quanto ao nível de distância transacional³¹ que cada perfil suporta sem comprometimento da presencialidade.

A questão do aluno "com espírito de colégio" remete ao ciberespaço³² como ambiente que possibilita a prática de comunicação interativa, comunitária e capaz de produzir pertencimento e vínculos reais. O desejo do ingressante por interação não constitui uma limitação a superar, mas uma demanda que pode ser atendida pelo ambiente digital quando devidamente estruturado, por meio de estratégias como salas simultâneas, fóruns de interação e espaços de sociabilização virtual. Assim, o problema do ingressante não é o desejo de interação, mas a ausência de estratégias institucionais e pedagógicas que traduzam esse desejo para o meio digital.

A articulação entre o relato docente e o conceito de inteligência coletiva de Lévy permite uma leitura mais precisa desse fenômeno. O ingressante "com espírito de colégio" não está, necessariamente, despreparado para o digital; ele está despreparado para um modelo digital que reproduz a passividade do ensino expositivo sem oferecer as compensações relacionais naturalmente presentes no ambiente físico. Se o ciberespaço é, por definição, um território de produção coletiva de conhecimento e de pertencimento por convergência de interesses, então um ambiente digital que não ativa esses mecanismos nega ao ingressante exatamente o que o tornaria capaz de habitar esse espaço com presencialidade. Os dados desta pesquisa indicam que a dificuldade do ingressante no ambiente digital não configura um problema de maturidade individual, mas um sintoma de desenho institucional inadequado.

O código 13 refere-se aos "fatores externos de regressão da presença no ambiente digital", com destaque para a responsabilidade discente na perspectiva docente. Em todas as falas, é possível perceber a controvérsia em torno do comportamento multitarefa e dos desafios característicos do ambiente *onlife*. Embora a cultura digital³³ valorize a capacidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente, a neurociência demonstra que o cérebro executa com eficiência apenas uma atividade por vez. Como a formação de memórias depende da atenção, o esforço de dividir o foco reduz a retenção do aprendizado. As falas dos docentes 06 e 03 expressam bem essa questão.

"Na aula virtual é muito difícil para o aluno focar [...]. A distração dele é gigante. Qualquer coisinha que acontece na casa dele, a mãe chama [...]. Então esse aluno, claro no virtual, é realmente muita tentação. Tá tendo um jogo ali, tá tendo uma mãe que chama aqui, aí tô com fome, eu vou lá comer alguma coisa. É muito difícil o aluno focar" (Entrevistado 06, Doc: Entrevista Docentes, p. 05).

"Na aula online, tem um maldito do WhatsApp que fica ali, pi pi pi, o Instagram. [...] No ambiente físico também! O celular está lá. Só que o professor ali talvez

³¹Moore, "Theory of Transactional Distance", p. 14.

³²Levy, Cibercultura, p. 14.

³³Amaral e Guerra, "Neurociência e educação", p. 14.

ele tenha uma percepção mais rápida, um campo visual, enfim, um contato direto [...] de perceber. Então, naquele momento, talvez o aluno ele vai se sentir um pouco até intimidado a pegar o celular" (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 04).

Ambas as falas confirmam que, sem atenção sustentada, o processo de aprendizagem não se consolida. O ambiente doméstico digital multiplica os estímulos concorrentes que disputam a atenção seletiva do aluno, uma vez que o registro de memórias depende da atenção e que a multitarefa prejudica o desempenho cognitivo³⁴.

"No ambiente virtual, ele tem mais distrações [...] todos esses fatores desvirtuam do foco principal, então é esse conjunto de variáveis que se inter-relacionam que vão aumentar ou diminuir a presencialidade, que não é definida pelo ambiente" (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docente, p. 06).

"A busca ativa no ambiente virtual, essa interação, eu acho que é o desafio para a gente. O lado humano tem muita facilidade de aprender e como a gente desperta isso no aluno sendo que na casa dele tem celular, tem televisão, tem a mãe chamando, menino correndo, tomando banho. Então isso é o maior desafio aí para a educação online" (Entrevistado 08, p. 22).

A afirmação "isso é o maior desafio para a educação online" pode ser interpretada³⁵ como estratégia de redução da dissonância por racionalização, ou seja, "o problema é estrutural, portanto, não está ao meu alcance". Essa leitura é importante porque desloca a responsabilidade do plano pedagógico para o plano estrutural, naturalizando como insolúvel aquilo que é, em grande medida, uma lacuna de formação docente. Superar a dissonância exige suporte, experimentação, aprendizado e tempo, elementos que deveriam compor a formação continuada de professores para ambientes digitais. Quando essa formação está ausente, a racionalização estrutural torna-se, ela mesma, um fator de regressão da presencialidade, perpetuando práticas inadequadas.

O comportamento multitarefa estratifica e compromete a compreensão do espaço, especialmente em um contexto de globalização que exige análise empírica da totalidade, baseada em evidências captadas pelos sentidos humanos. Tal compreensão demanda observação atenta e contato direto com a realidade, pois o espaço está em constante transformação, sobretudo quando recebe significados atribuídos pelas experiências humanas acumulados ao longo do tempo e frequentemente dotados de caráter profundo ou mesmo simbólico, enraizados na própria biologia humana³⁶.

Os sentidos sensoriais, como visão e audição, especialmente, são responsáveis, no ambiente on-line, pela atribuição de significado ao lugar digital e pela formulação de uma experiência mais profunda sobre a proposta da aula. Quando a atenção seletiva é comprometida por atividades externas, as experiências de presencialidade regredem, tornando-se uma fração ilusória do

³⁴Amaral e Guerra, "Neurociência e educação", p. 15.

³⁵Festinger, Teoria da dissonância cognitiva, p. 15.

³⁶Tuan, Topofilia, p. 15.

entendimento, pois o processamento rápido e superficial das informações distorce o aprendizado real.

Tomados em conjunto, os dados dos códigos 10, 11 e 13 revelam uma dinâmica sistêmica em que a regressão da presencialidade não é resultante de um fator isolado – seja a tecnologia inadequada, seja o comportamento discente ou a metodologia docente –, mas de um ciclo de retroalimentação negativa entre esses elementos. O professor que transpõe metodologias presenciais para o digital produz aulas pouco envolventes; o aluno, diante do baixo estímulo, migra para a gravação acelerada ou se dispersa em multitarefas; o professor, sem acesso aos sinais corporais do aluno, não percebe o desengajamento e mantém a mesma estratégia, aprofundando a dissonância cognitiva que Festinger descreve como resistência à mudança. Romper esse ciclo exige intervenção simultânea nos três planos: formação docente para o ambiente digital, redesenho metodológico e suporte institucional sistemático.

Conclusões

Os resultados deste estudo permitem afirmar que a presencialidade se constrói na interação significativa, na atenção compartilhada e no reconhecimento mútuo entre os sujeitos do processo educativo. Essa compreensão impõe deslocamentos importantes nas práticas docentes e nas políticas institucionais, sobretudo em ambientes digitais de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, os dados indicam que a mediação docente assume papel central na constituição da presencialidade: a postura do professor, a visibilidade do rosto, a qualidade da comunicação audiovisual e a forma como o ambiente de aula é estruturado não são elementos acessórios, mas dispositivos pedagógicos fundamentais. A presença do docente, quando percebida como autêntica, nítida e intencional, favorece a presença social e cria condições para que o estudante se sinta legitimado, chamado à participação e implicado no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de que as aulas tenham direção clara, propósito explícito e sentido para o estudante. Os resultados demonstram que a clareza dos objetivos pedagógicos e a vinculação do conteúdo à realidade discente funcionam como vetores de engajamento. Assim, planejar aulas que explicitem o "porquê" e o "para quê" do que se ensina contribui diretamente para a redução da distância pedagógica e para o fortalecimento da presencialidade cognitiva.

Os dados também sinalizam, de modo consistente, que a simples transposição de metodologias do ensino presencial para o ambiente digital tende a produzir efeitos inversos aos desejados. Estratégias como a leitura excessiva de slides, o uso de vídeos sem mediação e a centralização da aula na fala contínua do professor revelaram-se fatores de regressão da presencialidade. O ambiente digital requer metodologias próprias, desenhadas para lidar com a dispersão atencional, com a supressão sensorial e com a concorrência de múltiplos

estímulos. Isso demanda do docente o desenvolvimento de competências específicas relacionadas ao planejamento interativo, à gestão do tempo pedagógico e à alternância entre momentos de exposição, interação e escuta.

Outro desafio evidenciado diz respeito à fragmentação da atenção discente e ao comportamento multitarefa. Embora esse fenômeno não seja exclusivo do ambiente digital, os dados mostram que ele se intensifica no contexto on-line, especialmente quando não há estratégias pedagógicas que estimulem ativamente a atenção do estudante. Nesse ponto, a implicação pedagógica não consiste no reforço dos mecanismos de controle ou vigilância, mas na criação de experiências de aprendizagem percebidas como relevantes, envolventes e emocionalmente significativas. A presencialidade, nesse caso, deixa de ser induzida por coerção e passa a ser sustentada pelo interesse e pela implicação subjetiva do aluno.

Os resultados também apontam para a necessidade de ampliar o olhar sobre a responsabilidade institucional na constituição da presencialidade: a formação de professores para atuar em ambientes digitais, a oferta de suporte técnico e pedagógico contínuo e o reconhecimento de que diferentes perfis discentes demandam diferentes níveis de mediação são medidas essenciais para evitar a ampliação das desigualdades de participação. A presencialidade não pode ser tratada como atributo individual do aluno, mas como resultado de um ecossistema pedagógico que envolve planejamento curricular, formação docente e políticas institucionais consistentes.

Diante dessas evidências, torna-se possível afirmar que ressignificar a presencialidade implica reconhecer o ambiente digital como um espaço legítimo de aprendizagem, e não como uma extensão imperfeita da sala de aula física. Isso exige abandonar a lógica da mera presença formal e investir na criação de experiências pedagógicas que favoreçam o encontro, o diálogo e o engajamento ativo. A presencialidade, portanto, não se define pelo lugar, mas pela qualidade da relação educativa que se estabelece. Em contextos presenciais ou digitais, estar presente significa participar, interagir, escutar e responder eticamente ao outro.

Bibliografia

Amaral, Ana Luiza Neiva, e Guerra, Leonor Bezerra. *Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem*. Brasília: Serviço Social da Indústria (SESI/DN), 2020.

Biocca, F. "The Cyborg's Dilemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments". *Journal of Computer-Mediated Communication* 3, nº 2 (1997). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00070.x>

- Brasil. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. “Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 de maio de 2025. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm
- Chaves, Amanda Pires, e Goergen, Pedro L. Ética da alteridade: implicações da não presencialidade na educação a distância. *Espaço Pedagógico* 28, nº 3 (2021): 1104-1122. www.upf.br/seer/index.php/rep
- Cleser, Caroline Tavares de Souza. “Do presencial ao ‘novo presencial’: construções e ressignificações pedagógicas realizadas pelos professores formadores de futuros docentes de matemática no período pandêmico da COVID-19”. Tese de doutorado, PUCRS, 2022. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10592>
- Dias, V. C., e Rodrigues, I. A. N. “Presencialidade a Qualquer Distância: a Atualização do Virtual em Tempos de Práticas de Ensino Emergencial”. *EaD em Foco* 12, nº 3 (2022):1910. <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1910>
- Festinger, Leon. *Teoria da dissonância cognitiva*. Traduzido por Eduardo Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1957. Título original: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Traduzido da reimpressão publicada pela Stanford University Press, 1962. <https://ia800907.us.archive.org/21/items/FestingerLeonATheryOfCognitiveDissonance1968StanfordUniversityPress/Festinger%2C%20Leon%20-%20A%20theory%20of%20cognitive%20dissonance%20%281968%2C%20Stanford%20University%20Press%29.pdf>
- Levinas, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Lévy, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34. 2003.
- Lévy, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Moore, M. G. “Theory of transactional distance”. In *Theoretical Principles of Distance Education*, edited by Desmond Keegan, 22-38. London: Routledge, 1993. Traduzido por Wilson Azevedo. *Revista de Aprendizagem Aberta e a Distância*, agosto 2002.
- SOUZA, Marcio Rogerio Ferreira de. “A presencialidade na formação continuada no contexto da pandemia de COVID-19: estudo de caso em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo”. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2024. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-11092024-094337/>
- Tuan, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel – Difusão Editorial S.A., 1980. Obra original publicada em 1974.

Yin, Robert, K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Traduzido por Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Trabalho original publicado em 1984.

**REVISTA
INCLUSIONES**
M.R.

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de Revista Inclusiones.