



# TECNOPOLÍTICAS DA EAD: PLATAFORMAS EDUCACIONAIS ENTRE FOUCAULT, HAN E FREIRE

Luís Otávio Vilela da Cruz<sup>1</sup>

Nivea Dias Fernandes<sup>2</sup>

Editor Responsável: Fábio Peixoto

## RESUMO

O artigo aborda a expansão da Educação a Distância (EAD) no Brasil, impulsionada por políticas públicas e pela plataformização do ensino. O objeto de estudo são as implicações tecnopolíticas, jurídicas e psicossociais desse fenômeno, analisando como a EAD reconfigura as práticas educativas sob uma lógica neoliberal de vigilância, performatividade e mercantilização. O objetivo geral é compreender como as plataformas digitais, com seus sistemas algorítmicos, reestruturam a experiência pedagógica e a subjetividade de alunos e professores. A metodologia utilizada é qualitativa, com abordagem exploratória e crítica, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de leis, dados oficiais e produção acadêmica. Os resultados indicam que a plataformização, sob o discurso da democratização, intensifica a precarização do trabalho docente, promove o controle por meio da vigilância algorítmica e gera impactos negativos na saúde mental dos estudantes, como ansiedade e burnout, ao impor uma lógica de autogestão e desempenho contínuo. No entanto, observa-se a resistência de cursos como Direito e Psicologia, que defendem a presencialidade como essencial para a formação ética e crítica. Conclui-se que a EAD, nos moldes atuais, atua como um dispositivo de controle que fragiliza a dimensão humana e crítica da educação. A superação desse modelo exige uma reorientação para um paradigma democrático e dialógico, que utilize a tecnologia para promover o cuidado, a autonomia e a formação de sujeitos críticos, em vez de apenas reproduzir a lógica de mercado.

**Palavras-chave:** Plataformização da Educação; Psicopolítica; Vigilância Algorítmica.

<sup>1</sup> Mestrando em Produção de Conteúdo Multiplataforma pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Advocacia Criminal, Tribunal do Júri e Execuções Penais pela Legale Educacional. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Pucminas). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8416-1319>. E-mail: [@luisvilelajuridico@outlook.com](mailto:@luisvilelajuridico@outlook.com).

<sup>2</sup> Bacharelanda em Psicologia pela Pucminas, campus Poços de Caldas. Professora de língua inglesa. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9705-4619>. E-mail: [psicomnivea@gmail.com](mailto:psicomnivea@gmail.com)

# TECHNOPOLITICS OF DISTANCE EDUCATION: EDUCATIONAL PLATFORMS BETWEEN FOUCAULT, HAN, AND FREIRE

## ABSTRACT

This article examines the expansion of Distance Education (DE) in Brazil, driven by public policies and the platformization of education. The object of study is the technopolitical, legal, and psychosocial implications of this phenomenon, analyzing how DE reconfigures educational practices within a neoliberal logic of surveillance, performativity, and commodification. The general objective is to understand how digital platforms, through their algorithmic systems, reshape pedagogical experiences and the subjectivities of both students and teachers. The methodology is qualitative, with an exploratory and critical approach, grounded in a literature review and documentary analysis of laws, official data, and academic research. The findings suggest that platformization, under the guise of democratization, intensifies the precarization of teaching labor, enforces control through algorithmic surveillance, and negatively affects students' mental health—manifesting in anxiety and burnout—by imposing a logic of self-management and continuous performance. Nonetheless, fields such as Law and Psychology demonstrate resistance, upholding in-person instruction as essential for ethical and critical education. It is concluded that DE, in its current configuration, functions as a mechanism of control that undermines the human and critical dimensions of education. Overcoming this model demands a shift toward a democratic and dialogical paradigm, one that employs technology to foster care, autonomy, and the formation of critical consciousness—rather than merely reproducing market-driven logics.

**Keywords:** Platformization of Education; Psychopolitics; Algorithmic Surveillance.

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) vem se expandindo rapidamente no Brasil, especialmente impulsionada pelas políticas públicas recentes e pela pandemia de Covid-19. Dados oficiais indicam que, em 2023, quase metade das matrículas de graduação foram realizadas na modalidade EAD (Moreira, 2023). Essa expansão se deu em um contexto de plataformização da educação, isto é, a migração massiva das práticas educativas para plataformas digitais mantidas por grandes corporações de tecnologia (Van Dijck; Poell; De Wall, 2018). Trata-se de um fenômeno que não se limita à digitalização, mas implica uma reestruturação profunda dos modos de ensinar e aprender, incorporando sistemas algorítmicos de gestão, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), aplicativos e interfaces padronizadas (Silva; Carolei, 2024).

Essa transformação marca uma inflexão histórica na maneira como o conhecimento é mediado, regulado e transmitido. Embora a EAD seja frequentemente apresentada como solução para democratização do acesso, revela-se um espaço de disputas tecnopolíticas, no qual se entrecruzam interesses corporativos, decisões de políticas públicas e rationalidades neoliberais. Nessa lógica, a educação torna-se produto: o estudante converte-se em consumidor de conteúdos e o professor, em operador técnico de plataformas. Isso impacta diretamente a formação de subjetividades escolares, o papel docente e os próprios objetivos formativos da educação.

A hipótese central deste trabalho é que a plataformização da educação, longe de ser neutra ou apenas instrumental, mobiliza dispositivos de poder e saber que reconfiguram a vida educacional segundo lógicas de vigilância, performatividade e normatização. Para compreender esses mecanismos, articula-se aqui a perspectiva foucaultiana do poder disciplinar e da governamentalidade com os estudos contemporâneos sobre vigilância algorítmica e subjetivação digital (Foucault, 2010; Rouvroy; Berns, 2018; Zuboff, 2018). O objetivo é compreender como os algoritmos reestruturam a experiência pedagógica, transformando-a num processo continuamente rastreado e moldado por métricas de desempenho.

A análise interdisciplinar proposta adota o cruzamento entre Direito, Psicologia e Pedagogia, a partir de uma abordagem crítica. No campo jurídico, utiliza-se a hermenêutica

normativa para interpretar leis, pareceres e decretos sobre EAD e o Novo Ensino Médio, confrontando-os com princípios constitucionais e marcos legais de proteção de dados e direitos educacionais (Brasil, 1998; Brasil, 2017; Brasil, 2018). Já no campo da Psicologia, adota-se uma perspectiva psicossociológica que busca compreender os efeitos das tecnologias digitais sobre os sujeitos escolares, destacando as dinâmicas de autogestão subjetiva, pressão por performance e adoecimento psíquico (Han, 2015a; Han, 2015b). Por último, no campo pedagógico articula-se o pensamento freiriano, cujos princípios – como a problematização da realidade, o diálogo horizontal e a formação da consciência crítica em torno de temas significativos da vida dos educandos – servem de base para repensar a EAD (Freire, 2005).

A metodologia empregada é qualitativa, de caráter exploratório e crítico, apoiada em revisão bibliográfica sistemática e análise documental. Conforme Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica permite examinar problemas a partir de referenciais teóricos consolidados, sendo essencial para a construção de interpretações críticas por meio do confronto entre autores e contextos históricos. As fontes utilizadas incluem literatura acadêmica, documentos legais, dados estatísticos oficiais (INEP, 2024; IBGE, 2020), relatórios de organizações públicas e materiais jornalísticos relevantes ao tema.

A abordagem adotada integra os planos simbólico, institucional e experiencial da educação em plataformas. Isso implica compreender os dispositivos digitais não apenas como ferramentas administrativas, mas como formas de gestão da conduta e de formação de subjetividades. As categorias analíticas principais – poder disciplinar, governamentalidade, psicopolítica, vigilância digital, subjetivação e autoexploração – guiarão a leitura crítica dos textos e dados, permitindo identificar recorrências, tensões e contradições nos discursos educacionais e tecnológicos.

O estudo busca contribuir para um debate ético-político ampliado, ao propor uma análise crítica que não demoniza a tecnologia em si, mas investiga seus usos e consequências. O propósito é oferecer subsídios teóricos e práticos para repensar a EAD em sua dimensão subjetiva, normativa e pedagógica, e construir possibilidades de resistência às lógicas tecnogeridas que hoje marcam profundamente o cotidiano educacional.

A plataformaização da educação refere-se ao processo pelo qual as tecnologias digitais e plataformas online reestruturam a organização do ensino-aprendizagem. Iniciada décadas atrás com ambientes virtuais de aprendizagem (como Moodle) e Educação a Distância (EAD), essa dinâmica acelerou-se com a internet móvel e as crises recentes (como a pandemia de Covid-19). Historicamente, as tecnologias de informação e comunicação – TIC – têm o poder de transformar qualquer ambiente em espaço de conhecimento, mas sua implementação real nas escolas brasileiras ainda é muito precária, como assinala Campos (2017, p. 8): os “resultados transparecem a incerteza ainda presente na realidade do ensino médio brasileiro, isto é, se a utilização das TIC vai ou não auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem”.

Ademais, as pesquisas indicam que existe “urgência para a efetivação plena dessas tecnologias nas unidades escolares” (Campos, 2017, p. 8), de modo a evitar prejuízos decorrentes de sua não utilização. Tais observações revelam que a incorporação de plataformas digitais na educação (via EAD ou ambientes híbridos) esbarra não apenas em limitações de infraestrutura, mas num déficit de políticas públicas e formação docente que permitam superar o caráter meramente instrumental dessas tecnologias.

De fato, o surgimento dessas plataformas não se dá em “vácuo”: apoia-se em políticas educacionais, legislação e ideologia predominantes. No Brasil, por exemplo, a ampliação do EAD no ensino superior ocorreu via flexibilização regulatória e apoio a iniciativas privadas. Mais recentemente, na educação básica, a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) (Brasil, 2017) foi apresentada pelo governo federal como resposta à “crise de qualidade no Ensino Médio” (Almeida, 2022). O caráter instrumentista dessa política – ligando de forma pragmática a plataforma de ensino e o desempenho – já manifestou tensões: professores das redes públicas têm relatado dificuldades na implementação, o que levanta questões jurídicas (horas de trabalho, contratos de EAD) e políticas (representação no debate curricular) não totalmente pacificadas.

## **1. Implicações Políticas e Jurídicas da EAD e do Novo Ensino Médio**

A plataformação da educação, intensificada pela expansão da EAD na educação superior e pelas reformas curriculares da educação básica, expressa um movimento que não é meramente técnico, mas profundamente político e jurídico. As alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 – conhecida como Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) – e a normatização progressiva da Educação a Distância configuram um processo de reorganização das políticas educacionais segundo parâmetros de eficiência, flexibilidade e privatização. Tais diretrizes estão em consonância com racionalidades neoliberais, que tratam a educação como mercadoria e o estudante como cliente-consumidor (Almeida, 2022).

Essa transformação legislativa se insere num conjunto maior de reestruturação do Estado. A Reforma do Ensino Médio foi proposta pelo governo federal como resposta à “crise de qualidade” do ensino, conforme justificativa expressa na Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017. O texto argumenta que a flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos, busca garantir maior “autonomia” às escolas e “protagonismo” aos estudantes. Contudo, como analisa Almeida (2022), esse discurso mascara o esvaziamento da formação geral e a expansão de conteúdos tecnicamente orientados, ajustados a interesses do setor produtivo.

O artigo 35-A da nova redação da LDB, introduzido pela referida lei, define que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será complementada por itinerários formativos escolhidos pelos estudantes, respeitando “a relevância para o contexto local” e “as possibilidades dos sistemas de ensino”. Em teoria, essa abertura favorece a diversidade e a personalização do ensino; na prática, porém, ela se traduz na fragmentação curricular, com conteúdo muitas vezes oferecido via plataformas digitais contratadas sem participação da comunidade escolar. Isso resulta na redução da função crítica da escola e na padronização da experiência pedagógica.

Além disso, a Lei nº 13.415/2017 não é neutra em relação à implementação de tecnologias. Ao permitir que a formação técnica e profissional seja ofertada prioritariamente a distância (art. 36-B), a legislação legitima a ampliação da EAD na educação básica, rompendo com a centralidade da presencialidade como espaço de construção coletiva do saber. Tal medida, apesar de juridicamente válida, acarreta importantes dilemas

pedagógicos e psíquicos, pois desloca o centro da experiência educativa para a lógica das plataformas.

No ensino superior, a EAD já vinha se consolidando com base em regulamentações como o Decreto nº 9.057/2017, que autorizou a ampliação da oferta online em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Esse decreto flexibiliza exigências de infraestrutura física, ampliando a autonomia das instituições para definir polos, metodologias e recursos tecnológicos. Embora justificado sob o argumento da democratização do acesso, esse marco legal também abriu caminho para a mercantilização em larga escala da educação superior, com ofertas massificadas e baixa supervisão da qualidade docente.

A partir dessa base legal, instituições privadas têm adotado modelos pedagógicos baseados na maximização de lucros, com intensa automatização e precarização do trabalho. Bellinaso (2020) argumenta que a EAD promove uma “reconfiguração do trabalho docente” ao reduzir o papel do professor à função de tutor, roteirista ou operador de plataformas. Esse movimento, segundo o autor, não apenas enfraquece o vínculo pedagógico, como também intensifica a lógica de controle e produtividade própria das corporações digitais.

Na perspectiva trabalhista, a EAD também desafia os marcos jurídicos tradicionais. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) não previa originalmente a docência mediada por plataformas, gerando lacunas sobre jornada, direitos autorais, supervisão e remuneração. A intensificação do trabalho invisível — como responder a alunos fora do horário regular ou revisar conteúdos digitais — representa um novo campo de conflitos normativos. Ainda que o trabalho remoto tenha ganhado algum respaldo com a Lei nº 13.467/2017 (Reforma Trabalhista), os vínculos na EAD permanecem sob tensão.

Outro ponto de conflito é a certificação dos cursos a distância. Embora o artigo 80 da LDB permita explicitamente a EAD “em todos os níveis e modalidades de ensino”, a equivalência de diplomas emitidos nessa modalidade ainda enfrenta resistências sociais e institucionais. Algumas profissões, como Direito e Psicologia, continuam excluídas da EAD por força de pareceres do Conselho Nacional de Educação e decisões judiciais. Isso reflete uma percepção social de que a educação virtual ainda carece de legitimidade plena, sobretudo nas áreas de formação humanística e prática.

Além dos impactos institucionais, a legislação educacional recente também revela um alinhamento com a racionalidade de mercado. As parcerias público-privadas e o financiamento a *startups* educacionais (EdTechs) passaram a integrar os programas oficiais de inovação. A exemplo do programa “Educação Conectada”, lançado pelo Ministério da Educação, vemos uma priorização de soluções tecnológicas prontas em detrimento do debate pedagógico amplo. Isso amplia a dependência do setor público em relação às grandes plataformas, transferindo a condução pedagógica a empresas especializadas em tecnologia.

Do ponto de vista constitucional, esse movimento pode ser problematizado à luz do artigo 206 da Constituição Federal, que estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “gestão democrática do ensino público” (Brasil, 1988). Ao transferir parte significativa do processo educativo para empresas privadas e algoritmos opacos, a gestão democrática é enfraquecida. Além disso, a equidade digital ainda é um desafio: segundo o IBGE (2024), milhões de estudantes não possuem acesso adequado à internet, agravando desigualdades estruturais no ensino remoto.

Outro elemento normativo importante é a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), nº 13.709/2018. A lei impõe regras para o tratamento de dados pessoais e sensíveis, o que inclui os dados educacionais coletados por plataformas. No entanto, ainda há pouca transparência sobre como os sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) e as tecnologias de *proctoring* armazenam, processam e compartilham informações de alunos e professores. Isso suscita preocupações com a vigilância educacional, conforme alertam Rouvroy e Berns (2018), que discutem os efeitos da governamentalidade algorítmica na limitação da autonomia dos sujeitos.

Essas questões também envolvem o direito à privacidade e à autodeterminação informacional, ambos reconhecidos como direitos fundamentais pelo Supremo Tribunal Federal. A coleta de dados comportamentais — como tempo de tela, cliques, respostas em quizzes — transforma cada estudante em um perfil preditivo, reforçando práticas de normatização e controle. Na prática, trata-se de um novo “contrato educacional digital”, ainda sem regulação suficiente, onde o aluno aceita termos de uso extensos e pouco compreensíveis, muitas vezes sem alternativas reais de escolha.

A ausência de regulamentação específica para a vigilância educacional nas plataformas é particularmente preocupante. Como destacam Jardim e Pinto Neto (2023), as práticas de governança algorítmica nas plataformas de ensino se assemelham a regimes de controle corporativo, em que decisões pedagógicas são automatizadas e baseadas em modelos estatísticos. Isso desafia o princípio da autonomia docente e o próprio caráter relacional da educação, substituído por recomendações padronizadas e feedbacks automatizados.

No plano político, a expansão da EAD e a reforma do Ensino Médio vêm sendo criticadas por movimentos sociais, sindicatos e pesquisadores, que apontam o esvaziamento da escola pública como espaço de formação crítica. A retórica da inovação e da flexibilidade tem sido usada para justificar cortes orçamentários, precarização das condições de trabalho e desvalorização do magistério. Tais efeitos foram intensificados durante a pandemia, quando a adesão emergencial às tecnologias digitais ocorreu sem planejamento pedagógico ou escuta comunitária.

Além disso, a descentralização da oferta educacional via plataformas permite uma fragmentação da experiência formativa, com conteúdos gravados, tutoria automatizada e ausência de vínculos intersubjetivos. Isso compromete princípios da pedagogia crítica, como a problematização, o diálogo e a mediação significativa entre educador e educando. Conforme argumenta Freire (2005), a educação que se pretende libertadora precisa partir da realidade vivida e promover consciência crítica, o que se perde na reprodução padronizada de conteúdos.

Nesse cenário, o papel do Estado como garantidor de direitos educacionais se fragiliza. A constitucionalidade das políticas educacionais tecnicráticas pode ser questionada, especialmente quando se observa o distanciamento entre as diretrizes legais e as práticas concretas das escolas, que sofrem com falta de estrutura, formação e suporte. A Constituição de 1988 afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), o que implica obrigações ativas e não mera delegação a soluções privadas.

## 2. Vigilância Algorítmica e Disciplinamento Digital

A transição da educação presencial para plataformas digitais não representa apenas uma mudança operacional ou metodológica. Trata-se de uma mutação nas formas de exercício do poder educacional. Essa transformação exige uma leitura que vá além do tecnicismo, exigindo lentes teóricas que revelem os modos como a vigilância e o controle são atualizados por meio dos algoritmos. Michel Foucault, ao desenvolver a noção de poder disciplinar, já havia antecipado a importância dos dispositivos técnicos na organização de condutas e corpos. Em *Vigiar e Punir*, afirma que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados” (Foucault, 2010, p. 134), revelando a articulação entre saber e poder nas instituições modernas, inclusive a escola.

Entretanto, no contexto contemporâneo, os mecanismos de disciplinamento deixaram de operar predominantemente sobre o corpo físico. As plataformas digitais escolares atualizam esse poder na forma de vigilância algorítmica, em que dados comportamentais são constantemente coletados, processados e utilizados para moldar o comportamento dos estudantes. Rouvroy e Berns (2018) denominam essa forma de gestão como governamentalidade algorítmica, em que os algoritmos funcionam como instâncias de decisão invisíveis, mas altamente eficazes. Para esses autores, “a predição prefigura a ação” — ou seja, ao prever comportamentos futuros, o sistema já atua sobre o presente, modulando a conduta (Rouvroy; Berns, 2018, p. 47).

Essa vigilância opera de modo contínuo e quase imperceptível. Em vez de salas de aula monitoradas por professores ou inspetores, temos interfaces que registram cada clique, tempo de permanência em páginas, ritmo de leitura, desempenho em testes e padrões de engajamento. Essa coleta massiva de dados, combinada a sistemas de *learning analytics*, permite a criação de perfis personalizados de aprendizagem, que, sob a promessa de eficiência, operam como instrumentos de controle.

A eficácia desses mecanismos não se limita à vigilância externa. Byung-Chul Han (2015a), em sua obra *A sociedade do cansaço*, propõe que vivemos uma transição do paradigma disciplinar para o paradigma do desempenho. Se, para Foucault, o poder operava por repressão e correção, em Han há uma “positividade do poder”, em que o sujeito acredita estar livre, quando na verdade está autocontrolando-se para atingir metas e métricas externas. Ele evidencia: “O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo

do que o sujeito da obediência” (Han, 2015a, p. 21). Nesse sentido, Han (2015b, p. 14) descreve que:

A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho aponta para a continuidade de um nível. Já habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção. A partir de determinado ponto da produtividade, a técnica disciplinar ou o esquema negativo da proibição se choca rapidamente com seus limites. Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento.

Essa nova forma da sociedade se organizar não se caracteriza mais por imposição ou castigo, mas por incentivo à autogestão. As plataformas educativas não obrigam diretamente o aluno a estudar; elas o induzem, via notificações, pontuações, recompensas simbólicas e rankings, a otimizar-se. Trata-se de um controle interiorizado, que dispensa a vigilância direta porque transforma o estudante em gerente de si mesmo. Esse é o núcleo do conceito de psicopolítica, também desenvolvido por Han (2015b), que descreve uma “exploração do inconsciente” e uma “colonização do psíquico” como formas avançadas de dominação.

A psicopolítica neoliberal incide diretamente sobre a subjetividade, convertendo desejos, emoções e expectativas em matéria-prima da produção. Isso se aplica perfeitamente ao contexto educacional, onde o aluno internaliza metas de produtividade que lhe são impostas por meio das plataformas. Han afirma: “O neoliberalismo descobre a psique como força produtiva. Ele substitui o biopolítico pelo psicopolítico” (Han, 2015b, p. 18). Ou seja, o poder deixa de disciplinar corpos e passa a moldar subjetividades desejantes e hiperativas.

Na prática educacional, isso significa que o rendimento deixa de ser apenas uma medida de conhecimento e torna-se uma medida de *valor subjetivo*. A escola plataforma institui um regime de performatividade em que cada estudante é avaliado continuamente, não apenas por provas, mas por seu comportamento digital. A lógica do desempenho transforma o aprender em produção constante de dados e resultados — o “currículo oculto” das plataformas.

Zuboff (2018), em sua obra *The Age of Surveillance Capitalism*, oferece outra chave de leitura para esse fenômeno. Ela propõe que estamos vivendo sob um novo regime de acumulação, em que os dados comportamentais são a principal mercadoria. No campo educacional, isso se traduz na conversão do aprendizado em informação útil para empresas, governos e investidores. “A vigilância é a forma central de saber e de poder no capitalismo contemporâneo” (Zuboff, 2018, p. 382). Isso significa que, além do controle pedagógico, há também um controle econômico das trajetórias escolares.

A vigilância algorítmica não é neutra: ela incorpora valores, decisões políticas e normativas que raramente são explicitadas aos usuários. O design das plataformas, os critérios de avaliação e os algoritmos de recomendação seguem lógicas de eficiência, lucro e conformidade. Isso faz com que a subjetividade estudantil seja modelada não por projetos educativos deliberados, mas por parâmetros estatísticos e comerciais. Trata-se de uma “formação silenciosa do sujeito”, conforme a governamentalidade foucaultiana.

No modelo tradicional da disciplina, o poder precisava ser visível para ser eficaz. O panóptico, enquanto arquitetura ideal, permitia o controle por meio da possibilidade constante de observação. No regime algorítmico, a vigilância é invisível, mas mais penetrante: ela se oculta nas funcionalidades da plataforma, nas permissões aceitas com um clique, nos padrões de uso transformados em previsões. Foucault (2010) descreve o panóptico como “um tipo de poder que se exerce de maneira contínua e sem ruído, que se automatiza e se despersonaliza” — o que se aplica com precisão aos sistemas digitais educacionais.

O panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e

o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (Foucault, 2010, p. 223-224)

Nesse novo panoptismo, não há necessidade de castigo: o próprio sujeito ajusta sua conduta para não falhar, para alcançar a média, para não ser “inferior” à curva de desempenho. Os rankings escolares, os quadros de honra digitais e as notificações de metas não cumpridas funcionam como mecanismos simbólicos de punição e recompensa. O sujeito, ao comparar-se continuamente, submete-se ao olhar do outro — que agora é estatístico, abstrato e maquínico.

Ao aplicar essa lógica ao ambiente educacional, é possível afirmar que há uma redefinição do papel da escola. Esta deixa de ser o espaço do encontro e da troca intersubjetiva para tornar-se um espaço de gestão de dados. A interação entre alunos e professores é mediada por métricas, feedbacks automatizados e relatórios de desempenho, esvaziando a dimensão dialógica e emancipadora da educação, como propõe Paulo Freire (2005).

Essa transformação também afeta a forma como o conhecimento é concebido. O saber escolar passa a ser fragmentado, modular e gamificado, adaptado à lógica da plataforma. Não se busca mais a formação crítica, mas a performance eficaz. A aprendizagem torna-se um jogo de metas e pontuações, em que a experiência é medida e recompensada em tempo real. Trata-se de uma lógica de produtividade que transforma o educar em consumo de conteúdo e resposta a estímulos.

Além disso, o algoritmo, por sua natureza, não é transparente. Seus critérios de decisão, suas ponderações e seus objetivos raramente são auditáveis ou comprehensíveis pelo usuário. Isso desafia o princípio da autonomia pedagógica, pois transfere o poder decisório do professor para um sistema automatizado. O docente torna-se, nesse modelo, um facilitador técnico, muitas vezes alijado do processo formativo mais profundo.

A internalização dessas lógicas gera efeitos psíquicos relevantes. A pressão por produtividade constante, a ausência de pausas e o isolamento da experiência digital tendem a produzir estados de exaustão, ansiedade e autoexploração. Como alerta Han (2015a, p. 27), “a sociedade do desempenho é a sociedade da autoexploração. Cada um é senhor e escravo de si mesmo”. O estudante, nesse cenário, assume a responsabilidade total por seu sucesso ou fracasso, mesmo que o contexto estrutural seja adverso.

O impacto dessa vigilância algorítmica vai além da escola. Ele prepara o sujeito para uma existência regulada por métricas, metas e avaliações permanentes. A experiência educacional, que deveria cultivar pensamento crítico e liberdade, passa a ser um treinamento para a docilidade e a conformidade. A governamentalidade contemporânea, como descreve Foucault (2008), é a “arte de conduzir condutas”, e isso se atualiza plenamente nas práticas digitais educacionais.

A vigilância não é, portanto, um excesso acidental das plataformas: ela é constitutiva de seu funcionamento. O modelo econômico das EdTechs, baseado em coleta e processamento de dados, depende da vigilância para operar. E como a educação é um campo sensível, que lida com a formação do sujeito, os efeitos dessa lógica são ainda mais profundos e duradouros.

### **3. Psicopolítica e Autogestão do Sujeito na Educação Digital**

O conceito de psicopolítica, desenvolvido por Byung-Chul Han, é um ponto de partida essencial para compreender como o neoliberalismo atual se infiltra nas subjetividades por meio da promessa de liberdade e desempenho (Han, 2015a). Diferentemente do poder disciplinar clássico, que se impunha de maneira coercitiva e externa, a psicopolítica atua através da liberdade internalizada, fazendo com que o indivíduo se torne gestor e explorador de si mesmo (Han, 2015b). Na educação digital, essa lógica manifesta-se em plataformas que delegam ao estudante a responsabilidade integral por sua aprendizagem, ignorando contextos materiais, emocionais e sociais.

Michel Foucault (2008), em seu estudo sobre a governamentalidade, já havia antecipado a passagem de um poder repressivo para um poder que administra a vida e as condutas por meio de dispositivos técnicos, saberes especializados e normas internalizadas. A plataformação da educação não se reduz a uma simples modernização; ela representa uma nova forma de governo da conduta educacional, na qual o sujeito é monitorado, avaliado e conduzido sem sentir-se controlado, pois a vigilância se traveste de autonomia.

Nikolas Rose (1998a; 1998b; 2002), ao tratar do conceito de “governamentalidade psicopolítica”, amplia essa análise ao mostrar como os discursos da psicologia, da autoajuda e da neurociência são mobilizados para constituir sujeitos ativos, responsáveis e

performáticos. Nas plataformas educacionais, essa racionalidade aparece na linguagem motivacional de dashboards e nos sistemas de gamificação que recompensam metas atingidas, deslocando o foco da aprendizagem para o cumprimento de objetivos performáticos.

Segundo Peter Sedgwick (1982), a linguagem psi foi historicamente usada como forma de disciplinar o desvio e de integrar os indivíduos às exigências de um sistema normativo. A sua crítica à “*psychopolitics*” antecipa o que Han (2015a) atualiza como exploração voluntária: os sujeitos internalizam os parâmetros do sucesso e do fracasso, gerando sofrimento psíquico sem necessariamente perceber o caráter estruturante dessa angústia.

Essas análises convergem com dados empíricos da pesquisa educacional brasileira. Reis (2023), em sua dissertação, identifica o surgimento de uma cultura de desempenho no ambiente escolar, na qual a subjetividade dos estudantes é modulada por exigências de produtividade e autocontrole. A internalização da lógica meritocrática transforma o fracasso em culpa pessoal, obscurecendo as causas estruturais da desigualdade.

Coutinho (2023) observa, em sua pesquisa sobre o uso de plataformas digitais no ensino fundamental, que mesmo entre crianças a autogestão imposta pelas tecnologias cria ansiedade, desmotivação e sentimento de incompetência. A lógica da recompensa algorítmica, que premia quem “se adapta” melhor ao sistema, reforça a exclusão daqueles que apresentam dificuldades cognitivas, emocionais ou socioeconômicas.

No contexto do ensino superior privado, Bellinaso (2020) aponta que a EAD se estrutura como um sistema de racionalização extrema, no qual o docente é transformado em executor técnico de tarefas repetitivas, e o discente, em consumidor passivo de pacotes educacionais. A formação crítica cede lugar à instrução padronizada, e o sofrimento psíquico é naturalizado como parte da jornada educacional.

A alienação, nesse sentido, é dupla: o sujeito não apenas perde o vínculo com os conteúdos e com a coletividade, mas também com sua própria experiência emocional. A autogestão subjetiva torna-se imperativo existencial: estudar, performar, registrar presença, atingir metas – tudo isso em um ambiente que simula autonomia, mas que é rigidamente controlado por métricas invisíveis.

Gabriel (2023) reforça que, sob o discurso da inovação e da eficiência, esconde-se a precarização do trabalho e a responsabilização individual por processos complexos. Ele observa que o modelo de plataforma educacional se aproxima da lógica do empreendedorismo neoliberal, em que o sujeito deve ser sua própria empresa – motivado, eficiente, autônomo – ainda que esteja emocionalmente exausto.

Barreto e Maurício (2022), em discussão ao isolamento social, EAD e seus impactos em estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19, destacam que a ausência de espaços dialógicos e a padronização das interações contribuem para diretamente para o isolamento emocional. A plataforma, ao mediar todas as relações, reduz o campo da experiência sensível, dificultando a construção de vínculos e a expressão de angústias.

Esse quadro é agravado em contextos de vulnerabilidade. Palú, Arbigaus e Silveira (2023) mostram que a expansão da EAD em escolas públicas, sem o devido suporte pedagógico e psicológico, impõe aos estudantes tarefas desproporcionais à sua realidade. A autogestão exigida se converte em frustração, ansiedade e, muitas vezes, evasão.

Figueiredo (2015), ao analisar experiências de educação contra-hegemônica popular, argumenta que a construção da subjetividade exige encontros presenciais, diálogo e mediação afetiva. Sua crítica à escolarização despersonalizada é aplicável à EAD atual, na qual a subjetividade é reduzida a indicadores de rendimento e produtividade.

Do ponto de vista psicológico, a psicopolítica neoliberal intensifica processos de ansiedade, *burnout* e autoexploração. Han (2015b) chama isso de “violência neuronal”: a pressão para estar sempre ativo, disponível e produtivo compromete a saúde mental dos sujeitos, que não conseguem mais distinguir seu valor enquanto seres humanos do seu desempenho enquanto estudantes ou trabalhadores. Ainda, o autor aponta a como esse modelo de autogestão, de pressão e produtividade constante afetam quadros de saúde mental, que devem ser analisados e compreendidos para além do modelo biológico, e sim considerados a partir do contexto social. Nessa perspectiva, Han (2015b, p. 16) discorre:

(...) passa por alto também a violência sistêmica inerente à sociedade de desempenho, que produz infartos psíquicos. O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. Visto a partir daqui, a Síndrome de Burnout não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida (...)

A ausência de pausas, de silêncio e de espaços de escuta contribui para a desregulação emocional. A sobreposição entre o tempo de vida e o tempo de estudo – comum na EAD – impede o descanso psíquico, gerando uma constante sensação de insuficiência. A educação digital, ao se orientar por uma lógica mercantil, reforça a alienação da subjetividade. O sujeito não apenas consome conteúdo, mas se converte em dado, em estatística, em índice de retenção. Sua experiência emocional é reduzida a feedbacks automatizados e emojis de aprovação.

O discurso da inovação tecnológica, amplamente utilizado por instituições privadas de ensino, oculta o desmonte das práticas pedagógicas emancipatórias. A educação, transformada em produto, perde sua dimensão formadora e crítica, tornando-se mero serviço de treinamento. A promessa de personalização – um dos argumentos centrais das EdTechs – mascara a padronização das trajetórias. A plataforma adapta o conteúdo ao perfil do estudante, mas dentro de parâmetros pré-estabelecidos, que reforçam estereótipos e excluem formas alternativas de aprender.

#### **4. Impactos psicológicos da EAD na Subjetividade**

O advento da Educação a Distância (EAD), inserida nos moldes do neoliberalismo contemporâneo, exige do estudante uma autogestão extrema de seu percurso acadêmico, transformando a aprendizagem em um exercício incessante de controle emocional e autoavaliação (Han, 2015a). Essa imposição subjetiva se manifesta como responsabilidade ampliada por decisões individuais, enquanto as instituições educacionais se eximem de estruturas de suporte emocional adequadas.

Kalil e Tinoco (2023) identificaram que 82% dos estudantes de EAD relataram sintomas de ansiedade – tais como taquicardia, insônia, tremores e medo constante de falhar – atribuídos diretamente à dinâmica de cobrança e ritmo imposto pela modalidade. Esse panorama evidencia a natureza patogênica do formato educacional vigente, que fomenta o adoecimento psíquico sob aparência de flexibilidade.

Conforme supramencionado, Han (2015b) denomina esse padrão como “violência neuronal”, caracterizada pela exigência de desempenho ininterrupto e autoexigência afetiva. A presença constante de metas e relatórios nas plataformas configura um ambiente tóxico,

em que o indivíduo se torna vítima de sua própria produtividade, internalizada como medida de valor pessoal.

A experiência educacional por indicadores numéricos – presença, participação, nota – promove uma competitividade que fragmenta a subjetividade, reduzindo-a à comparação constante com uma norma padronizada (Barreto; Maurício, 2022). Tal lentidão impacta negativamente aspectos emocionais importantes, como autoestima, pertencimento e reconhecimento de necessidades individuais.

O *burnout* emerge como resultado da combinação entre esgotamento emocional, despersonalização e baixa percepção de realização. relatado por alunos de EAD que convivem com carga psicológica elevada, isolamento e ausência de redes de apoio afetivo (Kalil; Tinoco, 2023).

A falta de vínculos afetivos genuínos, mesmo nas interações virtuais, compromete a regulação emocional. O estudante, amparado apenas por tutorias técnicas, encontra um terreno pobre em empatia e suporte humano, que são fundamentais para a construção de resiliência emocional (Barreto; Maurício, 2022).

Freire (2005) conceitua “educação bancária” como o ato de “depositar” conteúdo em mentes vazias, sem o devido engajamento crítico. No contexto da EAD atual, essa alienação subjetiva é intensificada pela forma fragmentada e automatizada com que o conhecimento é transmitido.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Freire, 2005, p. 33-34)

Nesse paradigma, o estudante converte-se em mero receptor de informações, reduzido a uma unidade de consumo. Sem colocação ativa, o sujeito acaba privado das experiências de coautoria e reflexão que promovem o significado pessoal no ato de

aprender. A internalização da lógica neoliberal cria um ciclo auto-culpabilizador: ao fracassar, o sujeito se julga incapaz, ignorando a ausência de condições adequadas, suporte institucional e desigualdades de infraestrutura (Menezes, 2024). A falha é apenas do indivíduo, não do sistema.

A EAD neoliberal tende a criar cuidados simbólicos, que envolvem decorar elementos da plataforma em vez de processar emoções, memórias e narrativas pessoais. Esse tipo de blindagem subjetiva é frágil, mas costuma ser interpretado como preparo emocional, quando se trata de contenção emocional precária (Han, 2015b).

O estudante enfrenta uma contradição: ao mesmo tempo em que recebe a promessa de liberdade e flexibilidade, é coerentemente drenado emocionalmente, criando uma dissonância entre expectativas e experiências vividas na EAD. Essa dissonância desenvolve uma subjetividade insegura, que busca aprovação contínua, mas, ainda assim, nunca a atinge. Mesmo o sucesso acadêmico se converte em meta passageira, pois o sistema exige tempo integral de dedicação e baixo reconhecimento humano.

A EAD, ao se pautar por lógica mercadológica, precariza emocionalmente os sujeitos (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2020). O mesmo padrão se observa entre profissionais que atuam como tutores, que relatam solidão, sobrecarga e invisibilidade na relação com os estudantes – confirmando a precarização psicossocial do ambiente educacional (Bellinasso, 2020).

A desumanização, portanto, se torna experiência compartilhada, em que docentes e discentes vivem processos paralelos de sufocamento psicológico, sem escudos afetivos ou coletivos de proteção e solidariedade. Freire (2005), em oposição, propõe que a educação emancipadora é dialógica, onde educador e educando constroem sentidos juntos. No entanto, o modelo vigente repudia o diálogo autêntico, adotando comunicação transacional e mecanizada, sem espaço para subjetividades.

Essa ausência de diálogo impede o surgimento de uma cultura de solidariedade e pertencimento, essenciais para a formação de uma subjetividade crítica, consciente de seu contexto e atores.

Para reverter esse cenário, é imperativo integrar elementos psicológicos desde o planejamento da EAD. Espaços de escuta regular, rodas de diálogo, tutoria afetiva e acompanhamento emocional não podem ser vistos como luxos, mas como direitos

subjetivos intrínsecos. A inserção sistemática da psicologia educacional na EAD exige oferta de suporte institucional, programas terapêuticos e formação de tutores afetivos, capazes de reconhecer a dor subjetiva sociopoliticamente articulada. Dessacralizar a métrica, substituindo parte dos indicadores de desempenho por práticas de reflexão coletiva e escrita autoral, traz de volta à EAD sua função política: a formação de sujeitos críticos, não consumidores de conteúdo.

A EAD, quando ancorada em princípios de cuidado afetivo, pode ser território de reconexão subjetiva, que superpone o tecnicismo com uma prática humana de escuta e acolhimento. Essa reconexão envolve também reconhecer que as emoções desviantes – frustração, medo, inadequação – são respostas legítimas à cultura da autogestão forçada e da invisibilidade institucional.

A redefinição da EAD como prática afetiva implica uma revisão radical da qualidade docente, da estrutura de tutoria e do uso das tecnologias, orientando o uso da plataforma para facilitar encontros significativos.

Em vez de alimentar métricas, deve-se cultivar capacidade de escuta, estimular espaços virtuais de cuidado coletivo e trabalhar com os estudantes em seus contextos reais – sejam familiares, profissionais ou culturais.

Assim, a EAD enfrenta – ou, de fato, é, por si só – um dilema: ou persiste como tecnologia de controle e subjetivação precária, ou se reinventa como instrumento de cuidado integrativo, educando para o vínculo, a consciência emocional e a solidariedade. Esse esforço demanda políticas institucionais sólidas, financiamento adequado para suporte psicossocial e comprometimento político com o sentido humano do ato educacional.

A EAD deve ser reinventada como espaço da subversão crítica, em que se retoma o protagonismo emocional, a sujeição ao pensamento coletivo e a potência das subjetividades fragilizadas e dignas.

Formar sujeitos que resistam à lógica de autoexigência espiritualizada e se tornem agentes de si mesmos, mas coletivamente capazes de reconhecer e lidar com a própria vulnerabilidade – essa é a tarefa urgente e radical da educação brasileira.

## 5. Resistências e Hegemonia em Cursos de Psicologia e Direito

A expansão da Educação a Distância (EAD) no ensino superior brasileiro, impulsionada por políticas públicas e interesses de mercado, é frequentemente justificada pelo discurso da democratização do acesso ao ensino. Contudo, essa democratização é marcada por contradições profundas, especialmente quando se observa a resistência de determinados cursos, como Direito e Psicologia, à adesão integral a essa modalidade. Esses campos formativos têm se posicionado criticamente frente à lógica tecnogerida da EAD, reivindicando a manutenção da presencialidade como condição essencial à qualidade formativa e ao rigor ético das práticas profissionais.

A crítica de base gramsciana permite compreender essa resistência como parte de uma “guerra de posição” (Gramsci, 2000), em que determinados segmentos da sociedade civil contestam, de dentro das instituições, a hegemonia neoliberal sobre a educação. No caso da Psicologia, por exemplo, há farta produção que aponta para os limites da mediação digital em práticas que exigem presença, vínculo empático e escuta sensível. Lemos (2009), ao analisar o exercício da clínica psicológica, defende que a formação nessa área não pode prescindir da presencialidade, uma vez que envolve aspectos relacionais irredutíveis ao virtual.

Essa compreensão é reforçada por Jacinto e Reis (2020), que demonstram, com base em relatos de estudantes, que a formação em Psicologia, quando realizada via EAD, gera sentimentos de insegurança profissional, evidenciando lacunas na construção da identidade clínica. O próprio Conselho Federal de Psicologia (CFP) mantém, até o momento, restrições à oferta de cursos de Psicologia na modalidade totalmente remota, justamente por reconhecer que os aspectos éticos, afetivos e técnicos da profissão demandam uma vivência concreta e situada (CFP, 2022).

No campo jurídico, a resistência institucional se manifesta principalmente por meio da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que reitera a necessidade da formação presencial para assegurar o domínio prático das atividades forenses e argumentativas. Segundo Prado (2023), essa defesa está diretamente relacionada ao prestígio histórico da profissão jurídica e à valorização simbólica do diploma presencial, que carrega consigo um capital cultural e profissional não facilmente replicável por meios digitais.

Essas formas de resistência se articulam também com a crítica de Bourdieu (1998) à lógica de reprodução no campo educacional. O autor aponta que a escola, ao selecionar e legitimar determinados saberes, acaba por reforçar desigualdades simbólicas e sociais. No caso da EAD, isso se expressa na fragmentação do conteúdo em módulos padronizados e na descontextualização dos processos de aprendizagem, aspectos que desvalorizam o papel ativo do educador e comprometem a formação crítica do estudante.

A precarização do trabalho docente também figura como eixo central dessa crítica. Bellinaso (2020) evidencia que a EAD reduz o professor a um executor de conteúdos, comprometendo sua autonomia pedagógica e ampliando a lógica da sobrecarga e da desvalorização. Essa dinâmica afeta diretamente a qualidade do ensino e reforça a resistência dos cursos que prezam por uma formação integral, dialógica e situada.

Nesse contexto, a resistência à EAD nos cursos de Direito e Psicologia não deve ser compreendida como simples rejeição ao novo ou apego à tradição, mas como posicionamento político-pedagógico frente à reconfiguração da educação sob lógicas de mercado. O avanço da EAD, quando guiado por métricas de produtividade, por interfaces algorítmicas de controle e por uma pedagogia da eficiência, representa não apenas uma mudança de forma, mas uma mutação de fundo na natureza da formação superior. A lógica neoliberal, que pauta a platformização educacional, reduz o processo de ensino-aprendizagem a um consumo individualizado de conteúdos, suprimindo dimensões coletivas e dialógicas da formação (Zuboff, 2018).

A substituição da mediação pedagógica por recursos automatizados tem implicações simbólicas significativas. Segundo Rouvroy e Berns (2018), os dispositivos algorítmicos não apenas organizam fluxos de informação, mas moldam modos de subjetivação, criando formas de condução da conduta que excluem a reflexão crítica. Nesse sentido, a defesa da presencialidade em cursos como Psicologia e Direito configura-se como gesto de proteção não apenas à prática profissional, mas à própria constituição do sujeito ético, crítico e situado socialmente.

A desmaterialização da educação esvazia o espaço institucional como lugar de troca, conflito e produção coletiva de saberes. Isso é particularmente grave em áreas formativas que operam na interface entre técnica, ética e subjetividade. Na Psicologia, por exemplo, a escuta clínica pressupõe um corpo que sente, um tempo partilhado, uma

presença que sustenta a relação terapêutica — elementos que não são substituíveis por mediações tecnológicas (Lemos, 2009). Da mesma forma, no Direito, o exercício da argumentação jurídica se realiza em contextos públicos de deliberação, em que a linguagem corporal, a improvisação e o confronto de ideias dependem da presença física e do contato humano (Prado, 2023).

Além disso, a adesão irrestrita ao modelo EAD implica aceitar uma concepção de ensino como transmissão vertical de conteúdos, o que contradiz os princípios da educação emancipadora propostos por autores como Paulo Freire. Para Freire (2005), a educação deve ser um processo dialógico, problematizador e engajado com a realidade concreta dos educandos. A substituição dessa lógica por modelos instrucionais automatizados compromete a formação de sujeitos críticos e autônomos, substituindo-os por indivíduos adestrados à lógica da conformidade.

Torna-se, portanto, evidente que a resistência de cursos prestigiados à EAD não se resume à forma da oferta, mas expressa um posicionamento epistemológico e político diante de uma racionalidade que pretende tornar a educação uma operação logística, mensurável e indiferente à singularidade dos sujeitos. Ao defenderem a presencialidade, essas áreas reivindicam o tempo, o espaço e o encontro como dimensões inalienáveis da formação humana, confrontando diretamente a lógica da desmaterialização que sustenta o modelo tecnogerido — talvez porque o prestígio social alce-as para tal posição contrahegemônico.

Do ponto de vista epistemológico, a produção de conhecimento em áreas como Direito e Psicologia exige mediações simbólicas, afetivas e contextuais que não se realizam plenamente nos moldes da Educação a Distância. Como argumenta Bourdieu (1998), o valor do saber não se limita ao conteúdo, mas se anora nas formas legitimadas de transmissão e na autoridade institucional que as sustenta. A tentativa de transferir essa densidade simbólica para fluxos digitais, frequentemente organizados por plataformas que padronizam conteúdos e reduzem o ensino a índices de desempenho, compromete os fins formativos da educação.

A plataformação, como indicam Van Dijck, Poell e De Waal (2018), não atua apenas como instrumento pedagógico, mas como lógica que produz novos regimes de verdade, normatizando condutas e definindo critérios de qualidade baseados na eficiência.

A adesão irrestrita a essa lógica ignora especificidades epistemológicas e desqualifica práticas docentes críticas que não se enquadram em modelos performativos. A recusa de cursos prestigiados à EAD, portanto, não representa uma negação à tecnologia, mas um gesto de resistência à sua apropriação despolitizada e tecnocrática.

Essa resistência, interpretada nos termos de Gramsci (2000) como “guerra de posição”, busca tensionar o consenso tecnogerido da educação superior, defendendo a centralidade da presença, do encontro e da interação como fundamentos pedagógicos essenciais. Longe de se oporem ao uso de tecnologias, esses cursos reivindicam formas híbridas, críticas e situadas, que preservem o sentido ético, político e simbólico do processo formativo. Como defende Freire (2005), educar é um ato político, e insistir na presencialidade é afirmar a educação como prática de liberdade e construção coletiva do conhecimento.

Em suma, a recusa à EAD integral nos cursos de Direito e Psicologia traduz uma disputa que é, acima de tudo, epistemológica e política. Ela protege não apenas conteúdos disciplinares, mas formas de saber e modos de existência que requerem corpo, tempo e espaço partilhados. Reafirmar a presencialidade, neste contexto, é um ato de resistência que reconfigura o campo educacional em defesa de uma formação ética, crítica e comprometida com a transformação social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a expansão da Educação a Distância (EAD) no ensino superior brasileiro deve ser interpretada não apenas como resultado de inovações tecnológicas ou políticas educacionais pontuais, mas como expressão estruturante de uma racionalidade neoliberal que reconfigura o campo educacional em todas as suas dimensões. A platformização do ensino, longe de se restringir ao ambiente digital, representa uma reorganização profunda da experiência pedagógica, dos vínculos formativos e das subjetividades envolvidas, a partir de dispositivos de controle, automonitoramento e performatividade.

Conforme delineado na introdução, o trabalho partiu da hipótese de que a EAD, quando articulada a uma lógica neoliberal de eficiência e desmaterialização institucional, deixa de ser instrumento de democratização para se tornar vetor de exclusão simbólica e

precarização. Essa hipótese foi confirmada por meio da análise documental, bibliográfica e normativa, em articulação com autores como Bourdieu (1998), Gramsci (2000) e Freire (2005), cujas contribuições permitiram tensionar as promessas de acesso ampliado com as evidências de esvaziamento formativo e fragilização da mediação docente.

Os dados analisados revelaram que a EAD, ao ser conduzida por métricas de produtividade e sistemas de vigilância algorítmica, transforma o estudante em um empreendedor de si e o professor em mero executor técnico, desprovido de autonomia intelectual. Esse cenário tem implicações diretas na saúde mental discente, como apontam estudos sobre ansiedade, *burnout* e solidão acadêmica, e na estrutura simbólica da educação superior, que passa a operar sob os moldes de uma gestão logística e mercantilizada (Zuboff, 2018; Han, 2015b).

Entretanto, este artigo também demonstrou que há fissuras nessa hegemonia. Cursos como Direito e Psicologia apresentam resistências estruturadas, que não se baseiam em saudosismo ou conservadorismo, mas em fundamentos epistemológicos sólidos. Essas áreas dependem de processos formativos que envolvem escuta, interação, presença e negociação de sentidos em tempo real — elementos que são empobrecidos ou inviabilizados na lógica padronizadora da EAD. Ao insistirem na presencialidade, esses cursos protagonizam uma disputa por sentidos, que Gramsci (2000) denominaria de “guerra de posição”, enfrentando de dentro das instituições a naturalização da plataformação.

Essa resistência é também uma denúncia da precarização do trabalho docente. A redução da docência à tutoria técnica, aliada à intensificação da carga de trabalho e à desvalorização simbólica da prática pedagógica, compromete não apenas a qualidade do ensino, mas a própria função crítica da universidade. A autonomia docente, a construção coletiva do currículo e o compromisso com a formação ética tornam-se ameaçados por modelos de gestão educacional que priorizam indicadores de desempenho em detrimento da experiência formativa.

A análise interdisciplinar desenvolvida neste estudo permitiu evidenciar que a crise da EAD é também uma crise da concepção de sujeito que está em disputa na contemporaneidade. Trata-se da contraposição entre o sujeito autônomo, crítico, ético e situado historicamente — que a pedagogia crítica busca formar — e o sujeito adaptado, funcional, competitivo e individualizado — que o modelo tecnogerido tende a produzir. As

práticas contra-hegemônicas identificadas no interior das instituições, como currículos híbridos, supervisões presenciais, tutorias críticas e metodologias colaborativas, indicam que ainda é possível afirmar uma educação que tenha a formação humana como eixo central.

Reivindicar a presencialidade em determinados contextos não significa recusar a tecnologia, mas reconfigurá-la a partir de critérios pedagógicos e políticos. Como argumentam Van Dijck, Poell e De Waal (2018), é preciso disputar a arquitetura das plataformas e construir alternativas digitais que respeitem a diversidade dos processos de aprendizagem. Isso implica em políticas públicas que regulamente a EAD com base em parâmetros de qualidade formativa, em vez de interesses corporativos, e em práticas institucionais que valorizem o trabalho docente, a escuta qualificada e a coautoria dos estudantes em seus percursos formativos.

Por fim, conclui-se que a superação das limitações da EAD, tal como operada sob o paradigma neoliberal, exige uma reorientação profunda das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e das tecnologias adotadas. A educação digital precisa ser reconcebida a partir de um paradigma democrático, ético, dialógico e sensível às subjetividades. Em resposta à pergunta norteadora deste artigo, afirma-se que a EAD pode, sim, ser uma ferramenta potente para ampliar o acesso e diversificar metodologias — desde que não seja capturada por lógicas de mercado que alienam sujeitos, precarizam saberes e corroem os fundamentos da formação crítica. Reafirmar o corpo, o tempo e o espaço como territórios da aprendizagem é, neste momento histórico, um ato de resistência e de esperança.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil:** histórico, propostas, políticas e implicações. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 27 out. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30840>>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BARRETTO, Bruna Petraroli; MAURÍCIO, Adriana Fogagnolo. Isolamento social, ensino à distância e seus impactos no estudante universitário durante a pandemia de Covid-19. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 4506–4524, mar./abr. 2022.

BELLINASO, Filipe. **Educação a distância (EaD) e o trabalho docente:** o aumento da precarização. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020. Orientador: Henrique Tahan Novaes. 116 p.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 151 p. ISBN 85-7110-476-X.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quanto à oferta de educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mai. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), a Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei n. 5.452/1943) e o Decreto-Lei n. 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano CLVI, n. 157, p. 1-4, 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Vaneide Alves Barbosa. **Tecnologias digitais e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio.** 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 27 set. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12566>. Acesso em: 15 jun. 2025.

COUTINHO, Elke Alves Farias. **Produção de textos na perspectiva dos multiletramentos: o uso de plataformas digitais nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023. 268 f. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4798>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.74384.

FIGUEIREDO, Severino Ramos Correia de. **Princípio da alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária.** Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 15 jun. 2015. 147 p. Orientador: Rui Gomes de Mattos de Mesquita. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19993>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL, Yves Faria Pessanha. **Contramovimentos diante da precarização do trabalho no contexto do capitalismo de plataforma e sua racionalidade empreendedora neoliberal.** Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2023. Orientador: Ricardo André Avelar da Nóbrega. 141 p. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2023/09/Dissertacao-Yves-Faria-Pessanha-Gabriel.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder.** Belo Horizonte: Vozes, 2015a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2019:** Acesso à internet. Rio de Janeiro, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2023.** Brasília, 2024.

JACINTO, Pablo Mateus dos Santos; REIS, Ana Lúcia Pellegrini Pessoa dos. Educação a distância e ensino de psicologia: impasses e possibilidades na perspectiva de psicólogos(os) e estudantes. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 108–125, maio 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.522.

JARDIM, Tiago de Negreiros; PINTO NETO, Moysés. A governamentalidade algorítmica nas plataformas educacionais: um estudo de caso a partir da Udemy. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER*, 16., 2023, Santa Maria. **Anais [...].** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/abciber/abciber16/paper/download/2333/1187>. Acesso em: 21 jun. 2025.

KALIL, Eduarda Costa; TINOCO, Larissa Vieira Diana. **Os impactos da ansiedade no processo ensino-aprendizagem:** uma abordagem pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal Fluminense, Campus Itaperuna, Itaperuna, 2023. Orientador: Anders Teixeira Gomes; Coorientadora: Patrícia Gonçalo Corradini. Disponível em: <https://portal2015.iff.edu.br/nossos-campi/itaperuna/cursos/cursos-superiores/trabalhos-de-conclus>

ao-de-curso-tcc/os-impactos-da-ansiedade-no-processo-de-ensino-aprendizagem.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Educação a distância na sociedade de controle. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 9, n. 3, dez. 2009.

MENEZES, Sabrina de Souza. A educação sob o neoliberalismo: entre a psicologização e o trabalho “empreendedor”. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2024, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/vi-eipdpp/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOREIRA, Sandra Seabra. EAD alcançou 49,2 % do total de matrículas em 2023. **Revista Ensino Superior**, 3 out. 2024. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/10/03/ead-alcancou-492-do-total-de-matriculas-em-2023/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PALÚ, J.; ARBIGAUS, J. S.; SILVEIRA, A. A. D. Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. **Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen**, v. 54, p. 1–20, 2023.

PRADO, Sibila Stahlke. A crise do ensino jurídico no Brasil e o sistema EAD: algumas considerações. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 93–110, jan.–jun. 2023.

REIS, Leonardo dos Santos. **Entre a disciplina e o desempenho: uma reflexão sobre a educação escolar e suas controvérsias**. 2023. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023. 79 f. Orientador: Danilo Bilate de Carvalho. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13516>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ROSE, Nikolas. **Inventing Ourselves: Psychology, Power, and Personhood**. New York: Cambridge University Press, 1998a.

ROSE, Nikolas. Governing Risky Individuals: The Role of Psychiatry in New Regimes of Control. **Psychiatry, Psychology and Law**, v.5 , n.2, 1-19, 198b.

ROSE, Nikolas. **Powers of Freedom: Reframing Political Tought**. New York: Cambridge University Press, 2002.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação. In: BRUNO, Fernanda et al. **Tecnopolíticas da vigilância**, 2018. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 107-141.

SEDGWICK, Peter. **Psychopolitics**. London: Pluto Press, 1982.

SILVA, Nathália Aparecida Gonçalves da.; CAROLEI, Paula. Plataformização da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 1–17, 2024.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda et al. **Tecnopolíticas da vigilância**, São Paulo: Boitempo, 2018, p. 17-69.