

## Entre vigilância e alteridade: a constituição da presencialidade nos ambientes educacionais digitais

*Between Surveillance and Alterity: the construction of presence in digital educational environments*

*Entre vigilancia y la alteridad: la constitución de la presencia física en los entornos educativos digitales*

**Luiz Carlos da Cruz<sup>i</sup>**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | Brasil 

**Simão Pedro P. Marinho<sup>ii</sup>**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | Brasil 

### Resumo:

Este artigo analisa a constituição da presencialidade nos ambientes educacionais digitais, problematizando concepções tradicionais que a associam à copresença física, à vigilância e ao controle docente. Partindo de aportes teóricos da ética da alteridade e da teoria da distância transacional, o estudo compreende a presencialidade como um fenômeno relacional, ético e pedagógico, sustentado pela qualidade das interações, do diálogo e da mediação docente no contexto da educação digital contemporânea. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, e os dados foram produzidos por meio de um grupo focal realizado em dezembro de 2025, com oito docentes de uma instituição de ensino superior localizada em Belo Horizonte/MG. As falas foram transcritas e, posteriormente, organizadas com o apoio do software Atlas.Ti, permitindo a codificação dos dados em categorias analíticas relacionadas ao uso de ferramentas digitais, à interação, à vigilância e à percepção de presença no ensino remoto. Os resultados evidenciam que a presencialidade digital não é garantida nem pela simples conexão técnica nem pelo monitoramento contínuo dos estudantes. Ao contrário, práticas baseadas na vigilância tendem a ampliar a distância pedagógica e a fragilizar a relação educativa. Por sua vez, estratégias fundamentadas no diálogo, no feedback contínuo, na autonomia discente e no uso intencional de recursos interacionais, como chat e salas simultâneas, favorecem a presença social e reduzem a distância transacional.

**Palavras-chave:** Panóptico digital. Microsoft Teams. Relação pedagógica. Presença Social.

### Abstract:

This article analyzes the nature of presence in digital educational environments, challenging traditional conceptions that associate it with physical co-presence, surveillance, and teacher control. Drawing on theoretical contributions from the ethics of otherness and transactional distance theory, the study understands presence as a relational, ethical, and pedagogical phenomenon, sustained by the quality of interactions, dialogue, and teacher mediation in the context of contemporary digital education. The research adopts a qualitative approach, and the data were collected through a focus group conducted in December 2025 with eight faculty members from a higher education institution

located in Belo Horizonte, Minas Gerais. The statements were transcribed and subsequently organized using Atlas.Ti software, allowing for the coding of data into analytical categories related to the use of digital tools, interaction, surveillance, and the perception of presence in remote teaching. The results show that digital presence is not guaranteed by a simple technical connection or by continuous monitoring of students. On the contrary, surveillance-based practices tend to widen the pedagogical distance and weaken the educational relationship. On the other hand, strategies grounded in dialogue, continuous feedback, student autonomy, and the intentional use of interactive resources such as chat and breakout rooms foster social presence and reduce transactional distance.

**Keywords:** Digital Panopticon. Microsoft Teams. Pedagogical relationship. Social Presence.

### **Resumen:**

Este artículo analiza la constitución de la presencia física en los entornos educativos digitales, cuestionando las concepciones tradicionales que la asocian a la copresencia física, la vigilancia y el control docente. Partiendo de aportaciones teóricas de la ética de la alteridad y de la teoría de la distancia transaccional, el estudio entiende la presencia como un fenómeno relacional, ético y pedagógico, sustentado por la calidad de las interacciones, el diálogo y la mediación docente en el contexto de la educación digital contemporánea. La investigación adopta un enfoque cualitativo y los datos se obtuvieron mediante un grupo focal realizado en diciembre de 2025 con ocho docentes de una institución de enseñanza superior ubicada en Belo Horizonte/MG. Las intervenciones fueron transcritas y posteriormente organizadas con la ayuda del software Atlas.Ti, lo que permitió la codificación de los datos en categorías analíticas relacionadas con el uso de herramientas digitales, la interacción, la vigilancia y la percepción de la presencia en la enseñanza a distancia. Los resultados evidencian que la presencia digital no está garantizada por la simple conexión técnica ni por el seguimiento continuo de los estudiantes. Por el contrario, las prácticas basadas en la vigilancia tienden a ampliar la distancia pedagógica y a debilitar la relación educativa. Por otro lado, las estrategias basadas en el diálogo, la retroalimentación continua, la autonomía del alumno y el uso intencional de recursos interactivos como el chat y las salas simultáneas favorecen la presencia social y reducen la distancia transaccional.

**Palabras clave:** Panóptico digital. Microsoft Teams. Relación pedagógica. Presencia social.

## **1 INTRODUÇÃO**

A expansão dos ambientes educacionais mediados por tecnologias digitais impôs à educação contemporânea um deslocamento conceitual profundo acerca do significado de presença e presencialidade no processo de ensino-aprendizagem. A virtualização das relações educacionais não apenas desafia essa compreensão, mas evidencia que a presença pedagógica não se esgota no corpo fisicamente localizado, mas se constitui em uma experiência relacional, ética e comunicacional.

Nesse cenário, a educação digital expõe a fragilidade de modelos pedagógicos baseados no controle sensorial, na vigilância e na autoridade espacial do professor, uma vez que, no ambiente digital, a dinâmica é modificada: predomina a ausência do contato físico direto, do olhar contínuo e da materialidade do espaço de sala de aula, o que desloca o eixo da presença. Tal deslocamento exige

a revisão de fundamentos pedagógicos e éticos que sustentam o fazer docente, sobretudo no que se refere à relação com o outro – o estudante – no ambiente virtual.

A ética da alteridade, conforme formulada por Lévinas (2004), possibilita compreender que a relação com o outro não se reduz à compreensão cognitiva ou à mediação instrumental, pois é estabelecida pelo encontro com o rosto, entendido como expressão viva da alteridade e fundamento da responsabilidade ética. Para o autor, o rosto interpela, convoca e rompe com qualquer tentativa de objetificação do outro, instaurando uma relação que antecede a linguagem formal e o conhecimento sistematizado. No contexto educacional, essa perspectiva desloca o foco do ensino como transmissão de conhecimentos para a aprendizagem como relação ética, na qual o professor não exerce poder sobre o outro, mas responde ao seu chamado.

Nessa perspectiva, um grande desafio dos ambientes digitais refere-se à possibilidade de ocultação, fragmentação ou substituição do outro – detentor de um rosto – por interfaces técnicas, o que gera situações peculiares para a constituição da presença ética. A câmera desligada, o silêncio comunicacional e a mediação excessivamente tecnicista podem reduzir o outro à invisibilidade, enfraquecendo o vínculo pedagógico e ampliando o espaço psicológico entre professor e aluno. Nessa condição, a presença pode ser confundida com a mera conexão técnica, enquanto a presencialidade, entendida como relação viva, dialógica e significativa, se esvazia.

Tal fato ocorre porque, na educação mediada por tecnologias, a distância é pedagógica e psicológica, e não somente geográfica (Moore, 1993). Essa distância é resultante do grau de diálogo estabelecido entre os sujeitos e do nível de rigidez ou flexibilidade da estrutura do curso. Quanto menor o diálogo e mais rígida a estrutura, maior tende a ser a distância transacional, independentemente dos recursos tecnológicos disponíveis. Corroborando esse entendimento, **Lévy (2003) menciona que** a qualidade da presença no ambiente digital depende menos do aparato técnico e mais da intencionalidade pedagógica voltada à interação, à escuta e à construção coletiva do conhecimento.

A articulação entre a ética da alteridade e a teoria da distância transacional permite compreender que estar presente é estar implicado eticamente na relação, assumindo a responsabilidade pela construção de sentidos no processo educativo. Dessa forma, a educação digital convoca o professor a abandonar modelos baseados na autoridade e a assumir o papel de mediador da presencialidade social, capaz de reduzir distâncias não pelo poder, mas pela relação.

Assim, investigar a presencialidade nos ambientes educacionais digitais implica compreender como ética, pedagogia e tecnologia se entrelaçam na constituição das experiências de aprendizagem, inclusive após a publicação do Decreto nº 12.456/2025, que instituiu novas diretrizes para o ensino

superior. É nesse contexto que este estudo se fundamenta, objetivando compreender quais ferramentas comunicacionais da plataforma Teams são mais eficazes para estabelecer a presencialidade e para romper com a ideia de vigília docente no espaço educacional, principalmente no ambiente digital.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No intuito de embasar as discussões, torna-se importante abordar a ética da alteridade, que tem como premissa um conjunto social que se integra de diferentes maneiras. Essa perspectiva compreende o homem como detentor de uma face (rostro) e de uma identidade, utilizando-se de diferentes formas de expressão. **O termo “presencialidade” possui uma de suas raízes no campo filosófico, tomando como base a terminologia “alteridade”, que se apoia nos princípios da ética e no respeito à diferença e à diversidade, além de valorizar a perspectiva e a identidade do outro como humano. O filósofo Emmanuel Lévinas apoia-se na ontologia contemporânea – uma disciplina filosófica que trata da natureza do ser, da existência e da realidade – para traçar suas reflexões sobre a alteridade, investigando as características essenciais do ser e as relações de diferentes entidades entre si.**

A compreensão do ser não supõe só uma atitude teórica, mas todo o comportamento humano. O homem inteiro é ontologia "precisamente porque" nas suas preocupações temporais soleta-se a compreensão do ser. No entanto, identifica-se aí uma ruptura insuficiente em relação ao idealismo, à medida que a ideia nova de compreensão pretende englobar toda exterioridade no horizonte do desejo de tudo desvelar por parte do sujeito. "Compreender e relacionar-se ao particular, único a existir, pelo conhecimento que é sempre conhecimento do universal (Lévinas, 2004, p. 13).

Lévinas (2004, p. 14) afirma que a relação com o outro "consiste certamente em querer compreendê-lo, mas a relação (da alteridade) excede esta compreensão". Significa que "outrem não é, primeiramente, objeto de compreensão e, depois, interlocutor". Chaves e Goergen (2021, p. 1106) aprofundam tal perspectiva ao afirmar que "um mundo sem rosto se configura em vazio de relações éticas, sem revelação da alteridade, somente aparência mimética e por sua vez, a redução do outro ao mesmo". As expressões do rosto constituem uma forma de comunicação que, mesmo sem palavras, se manifesta diante de reações cognitivas situadas no momento e no espaço em questão, assim como direciona, ou não, sua intencionalidade.

Tais expressões podem, em muitos momentos, se constituir como porta de entrada do diálogo e da comunicação, pois antes mesmo que o diálogo verbal se instale, o rosto já fala: a expressão facial

é a primeira linguagem da presencialidade. Chaves e Goergen (2021, p. 1111) afirmam que, “no contexto educacional, o Outro/aluno faz um apelo e/ou um chamado ao professor. A resposta do docente representa o início do diálogo e da orientação educativa”. Os autores ainda complementam: “na relação professor e aluno, o Outro é aquele que, ao mesmo tempo, sensibiliza, desequilibra e questiona o eu”. Constata-se que, sem comunicação, dificilmente se estabelece a aprendizagem, e que as variáveis comunicacionais mencionadas até aqui implicam desde o modelo de ensino em ambiente físico (presencial) até a modalidade EaD e os momentos síncronos.

No ambiente digital, essa é uma premissa importante, pois, quando uma câmera está desligada, suprime-se essa primeira camada da presença, o que pode reduzir a interação. Portanto, ao se falar de aprendizagem, especialmente a distância, torna-se fundamental abordar a “Interação a Distância” proposta por Moore (1993), que considera o (i) diálogo e a (ii) estrutura do programa de curso – somados à (iii) autonomia do estudante – como variáveis essenciais ao processo de comunicação. Moore (1993, p. 24) caracteriza o “diálogo” como uma das concepções constitutivas do ensino, pois:

Um diálogo é direcionado construtivo e apreciado pelos participantes. Cada uma das partes presta respeitosa e interessada atenção ao que o outro tem a dizer. Cada uma das partes contribui com algo para o seu desenvolvimento e se refere às contribuições do outro partido. Podem ocorrer interações negativas e neutras. O termo diálogo, no entanto, sempre se reporta a interações positivas. Dá-se importância a uma solução conjunta do problema discutido, desejando chegar a uma compreensão mais profunda dos estudantes (Moore, 1993, p. 24).

Quando os mecanismos comunicacionais são reduzidos, cria-se o ambiente perfeito para a instalação da distância transacional, uma vez que tais mecanismos, quando acionados no ambiente digital, têm como objetivo justamente reduzir o espaço psicológico e pedagógico entre o professor e o aluno. A distância transacional atinge seu maior grau quando docentes e discentes não estabelecem a intercomunicação e o programa de ensino é pré-programado, em todos os detalhes, para não permitir construções coletivas. Em contrapartida, essa distância tende a diminuir quando o programa de estudos está aberto e o diálogo é estimulado e frequente, permitindo que conhecimentos prévios e interesses dos estudantes contribuam para o andamento do processo de ensinar e aprender.

Se há interação, possivelmente constitui-se a presença social, pois os sentidos sensoriais são ativados. Biocca (1997) define a presença social como "o grau em que um usuário sente acesso à inteligência, intenções e impressões sensoriais de outro". Ambientes virtuais imersivos são locais em que a visão e os outros sentidos devem estar ativos, uma vez que o conhecimento do ser humano sobre o mundo é incorporado e construído a partir de padrões de energia detectados pelo corpo – entendido como a superfície na qual todos os campos de energia incidem.

Quando os indivíduos utilizam a mídia, geralmente o fazem em um espaço que suprime

estímulos do ambiente físico. A esse fenômeno, Biocca (1997) denomina “supressão sensorial do ambiente imediato”, explicando que ela decorre de características da interface ou do ambiente do usuário que amortecem, eliminam ou minimizam o impacto dos estímulos nos canais sensoriais não envolvidos ou não saturados pela interface. Quando as pessoas se reúnem – mesmo em número mínimo de presença social –, tendem a “sentir uma forma, comportamento ou experiência sensorial”.

Biocca (1997) também destaca que a presença social deveria ser vista não como uma replicação da comunicação face a face, mas, de forma mais ampla, como uma simulação de outra inteligência, baseada em movimentos e sinais corporais. Esse processo ocorre quando a simulação é executada no corpo e na mente de quem percebe, permitindo modelar internamente a experiência de um outro corpo expressivo e em movimento.

Trata-se de uma simulação porque pode ocorrer independentemente de o objeto em movimento possuir ou não inteligência ou intencionalidade – seja o “outro” um ser humano, seja uma animação composta apenas por padrões de tinta em movimento. A intencionalidade constitui um aspecto importantíssimo no processo comunicacional. Nesse sentido, Amaral e Guerra (2020, p. 92) ressaltam que, havendo interação, possivelmente haverá emoção, e esta

[...] sinaliza o valor da experiência, promove constituição de sentido e gera motivação para a aprendizagem. Emoção e cognição são indissociáveis. Sem emoção é impossível construir memórias, realizar pensamentos complexos, tomar decisões significativas e gerenciar interações sociais para aprender (Amaral; Guerra, 2020, p. 92).

O espaço virtualizado não constitui um vazio de vida; ao contrário, configura-se como um espaço vivido. Para Lévy (1999, p. 127), “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas”.

A intencionalidade atribui significados e denota utilidade ao espaço físico ou virtual. Essa atribuição, em alguns contextos, remete a ligações emocionais, afetivas e psicológicas que as pessoas desenvolvem com os lugares, o que Tuan ([1974]/1980) conceitua como topofilia. No sentido inverso, pode haver aversão ou medo em relação a determinados espaços, fenômeno que o autor denomina topofobia. Logo, quando o espaço digital é construído como um ambiente significativo e prazeroso, sua utilidade é orientada pelo prazer e pelo sentido positivo que a aula pode proporcionar. Caso contrário, instaura-se a topofobia e, conseqüentemente, amplia-se a distância transacional.

Santos (1994), ao corroborar os significados do espaço, afirma que a sociedade vivencia uma crescente substituição do conjunto natural pelo conjunto da técnica, o qual denomina tecnoesfera. O autor destaca também que o ser social carrega um conjunto de atributos que inspiram comportamentos

filosóficos e práticos em relação aos lugares e aos espaços de vivência, dimensão que caracteriza como psicoesfera. Tais conotações indicam a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades para o trânsito e a vivência no âmbito digital, sobretudo por parte do docente, uma vez que a tecnologia o pressiona a assumir um papel de mediador da presencialidade social no mundo híbrido, no *onlife* – isto é, um contexto em que o virtual se funde ao físico e no qual já não se separam claramente o offline e o online. Trata-se justamente de um movimento de reequilíbrio entre tecnoesfera e psicoesfera na educação contemporânea.

A grande questão nesse movimento reside na capacidade do indivíduo de reconhecer que está imerso nesse ambiente *onlife*, pois, como já foi mencionado, ele atribui aos espaços significados percebidos, sejam eles de afeição ou de rejeição. Se o conhecimento do virtual é entendido prioritariamente como um espaço de diversão, pode ocorrer uma dissonância cognitiva, ou seja, uma diferença entre a realidade e o percebido, o que tende a gerar resistência à mudança, uma vez que implica a desconstrução de um saber. O termo “conhecimento”, ainda que parcial e não plenamente experienciado, pode se converter em opiniões, as quais serão proporcionais ao entendimento sobre o fato. Para Festinger (1957, p. 25):

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. Isso não significa que não existam importantes distinções a fazer entre esses vários termos (Festinger, 1957, p. 25).

Festinger (1957) identifica que a resistência à mudança está enraizada em fatores racionais (como perdas concretas), emocionais (como medo ou apego) e cognitivos (como desconhecimento de alternativas). A teoria da dissonância cognitiva indica que as pessoas possuem uma tendência a buscar coerência em suas crenças; a presença de inconsistências, nesse caso, cria desconforto psicológico, remetendo o indivíduo a referências prévias e dificultando a experiência do novo. Quando isso ocorre, ao direcionar o olhar para o docente, observa-se que ele tende a permanecer em suas práticas cotidianas, ficando impedido, em suas raízes, de ressignificar a própria presencialidade nos ambientes digitais.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza fenomenológica, com o objetivo



de compreender a ressignificação da presencialidade no ensino superior a partir das experiências vividas por docentes. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso explicativo (causal/explanatório) e, conforme Yin (2001), centrado em um fenômeno contemporâneo ainda em consolidação, investigado por meio de questões do tipo “como” e “por que”.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas complementares: a primeira consistiu na aplicação de um formulário estruturado, via Google Forms, direcionado a docentes de uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte. A segunda envolveu o convite a oito docentes que, em uma questão específica do formulário, manifestaram interesse em participar de um grupo focal para o desenvolvimento do estudo, dentre um total de 17 respondentes.

O grupo focal foi realizado por meio plataforma Teams, por garantir a segurança dos dados, assim como a possibilidade de gravação. Atendendo a aspectos éticos de pesquisa, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além do registro na Plataforma Brasil e da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo a participação voluntária, o anonimato, a confidencialidade dos dados e a inexistência de riscos adicionais aos participantes.

Após a coleta, os dados foram integralmente transcritos e carregados no software Atlas.ti, utilizado para organização, codificação e interpretação do material textual. A análise qualitativa e interpretativa foi orientada pela abordagem fenomenológica, identificando unidades de significados, temas recorrentes, padrões e similaridades nas falas dos participantes. Essa ferramenta possibilitou a construção de inferências causais percebidas, considerando as relações entre contextos e articulando os achados às proposições teóricas.

## **4 RESULTADOS**

Os resultados apresentados decorrem da análise qualitativa das entrevistas com docentes a respeito da ressignificação da presencialidade no contexto do ensino superior mediado por tecnologias, especialmente no uso da plataforma Microsoft Teams. Os resultados foram organizados em eixos analíticos que articulam: (i – códigos 14, 15 e 16) o uso das ferramentas digitais como mediadoras da presença no ambiente virtual; (ii) a ambivalência da câmera entre encontro ético e vigilância; (iii) o papel das salas simultâneas na reconstrução do espaço pedagógico digital; (iv – código 17) a persistência do poder da vigília como herança do paradigma presencial físico; e (v – código 18) a redefinição conceitual de presença e presencialidade a partir da desterritorialização das relações educativas.



No primeiro eixo, as ferramentas do Teams voltadas à promoção da presença no ambiente digital – como câmera, chat e sala simultânea (códigos 14, 15, 16) – revelaram, na percepção docente, que sua eficácia depende do grau em que o diálogo e a alteridade se fazem presentes no momento, contribuindo para a redução da distância transacional. O chat é caracterizado como espaço de expressão emocional e cognitiva, conforme verificado nas falas dos docentes 06 e 08, sendo identificado como o canal mais ágil de retroalimentação, sobretudo para alunos que manifestam resistência ou timidez no uso do microfone. A escrita breve e o uso de emojis permitem expressar emoções e níveis de compreensão, configurando uma presença afetiva mínima, porém significativa.

Levando em consideração Teams é reagir, levantar a mão, chat, obviamente, câmera e sala simultânea (Entrevistado 06, Doc: Entrevista Docentes, p. 30).

Quando a gente está lecionando, a gente consegue pegar o chat e eles jogam o emoji no chat. Já vi plugins que eles colocam até um termômetro de conhecimento, mandam uma cara aflita, uma cara não aflita. A cara aflita. Até o professor pode combinar isso com os alunos, né? Como um termômetro de aula. A cara aflita você não está entendendo muito bem o conteúdo. A cara alegre, você está entendendo o conteúdo. Eu já combinei isso com as minhas turmas. Falei assim: gente, durante três vezes na aula eu quero ver o retorno de vocês, é que vocês têm vergonha de falar no virtual, manda um emoji para mim, carinha alegre, tá me entendendo? Carinha não alegre não tá entendendo? Então a gente consegue fazer isso aí, as telas compartilhadas também, então isso ajuda muito essa parte rápida. Então vai da criatividade do professor, né? Em termos de câmeras, são hardwares, né? Então vai depender muito se você está utilizando uma câmera acoplada ao seu notebook ou uma câmera externa (Entrevistado 08, Doc: Entrevista Docentes, p. 29).

O chat, conforme as falas, representa o termômetro do diálogo e da emoção, sobretudo porque os alunos podem utilizar emojis e plugins que possibilitam feedback rápido sobre o entendimento do conteúdo. Além disso, por operar como um canal imediato de interações, contribui para reduzir a distância transacional entre alunos e professor. Essas ferramentas mostram-se fundamentais, uma vez que a emoção sinaliza o valor da experiência para a memória e favorece reações rápidas de ambas as partes. Nesse contexto, é imprescindível que o docente acompanhe o ritmo, mantendo uma observação atenta e responsiva.

Para o docente, essas ferramentas podem ser ainda mais relevantes, pois permitem compreender o cenário real do momento e, caso ele não esteja alinhado ao percurso planejado, as reações dos alunos orientam correções de rumo em tempo real. Para tanto, torna-se necessário desenvolver habilidades de percepção sistêmica condizentes com o ambiente virtual, mediadas pelas próprias ferramentas interacionais, que se distinguem daquelas do ambiente físico.

A câmera é apontada como uma ferramenta básica para a reação e a interação no ambiente digital, pois possibilita a visualização do rosto. Lévinas (2004) afirma que o homem, por ser um animal predominantemente visual, depende em grande medida do olhar para obter informações

detalhadas e específicas sobre o mundo. A câmera também desempenha o papel de revelar a face, que é a expressão viva de alteridade e a base da relação ética e pedagógica, comunicando pelas expressões faciais e interpelando o outro antes mesmo das palavras. No entanto, deve-se destacar que existe uma apreensão em relação ao uso da câmera, ora para o encontro ético, ora como instrumento de vigilância. A fala do docente 01 evidencia essa ambivalência.

Eu acho que essa ferramenta não foi criada para a gente poder medir. Ela foi criada para fazer reuniões, então ela dificulta um pouco. Eu acho que as salas compartilhadas realmente ajudam, mas hoje estão sendo criadas outras ferramentas. Você tem softwares aonde o aluno, ele vai pontuando, como é que a aula tá andando e tem um termômetro do lado, tem software de inteligência artificial que a pessoa é obrigada a ficar com a câmera aberta e ela vai dando a quantidade de tempo que a pessoa realmente está olhando para a tela. Então, assim, existem outras ferramentas hoje que ajudam bastante, mas a ferramenta que a gente usa na aula não é preparada para fazer essa avaliação e a ferramenta inicialmente não foi criada para isso. Então não acho que ela é um bom medidor (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docentes, p. 30).

O depoimento menciona softwares de IA que obrigam o aluno a ficar com a câmera aberta para medição do tempo de atenção. Essa prática revela uma contradição, pois a presencialidade não deve ser fruto de vigília ou controle, mas sim uma resposta ética ao chamado do outro, mediada pelo processo interacional. Além disso, mesmo que a câmera se mantenha aberta e a face esteja exposta durante todo o tempo da aula, o processo interacional não é garantido, uma vez que a presencialidade no ambiente digital depende do diálogo, da emoção implementada no momento, da intenção comunicacional e dos diversos sentidos sensoriais e cognitivos. Nesse caso, a câmara assume uma função ambivalente: presença versus controle.

Cabe destacar que a plataforma Teams não foi criada para medir presença, e a fala do docente 01 não é desconexa, pois não se trata apenas da transposição acrítica de estratégias presenciais para o digital, problemática em si, mas também do uso de ferramentas digitais não pedagógicas como se fossem instrumentos de mediação de presença e aprendizagem.

As salas simultâneas foram apontadas como a estratégia com maior concordância quanto à eficácia na promoção de movimentação e participação dos alunos. A possibilidade de o professor transitar entre as salas, como se estivesse circulando entre agrupamentos de mesas, em alusão ao ambiente físico, favorece a interatividade e a colaboração. As falas dos docentes 05 e 06 representam bem essa questão.

Para mim, sala simultânea! É o que eu consigo mais movimentação da turma e participação. Isso especificamente do teams (Entrevistado 05, Doc: Entrevista Docentes, p. 25).

Levando em consideração Teams é reagir, levantar a mão, chat, obviamente, câmera e sala simultânea (Entrevistado 06, Doc: Entrevista Docentes, p. 30).

Isso, de certa forma, reduz a rigidez da estrutura da aula e fomenta o diálogo, contribuindo para diminuir a distância transacional. Essa dinâmica também estimula a autonomia dos estudantes, ao permitir que tomem decisões sobre o aprendizado em pequenos grupos, e, assim, ressignifica o espaço digital, atribuindo-lhe um novo significado, de ação e atividade, conforme proposto por Wolpert (1965). Nesse caso, a movimentação no espaço não é geográfica, mas corresponde a uma translocação no espaço-tempo digital, incidindo na tecnoesfera definida por Santos (1994).

Outra questão que envolve as salas simultâneas é que elas remetem à noção de *onlife*, em que as dimensões da vida digital e da vida física se sobrepõem. Nesse contexto, o professor não percebe a sala simultânea com indiferença, mas como um ambiente de troca e interação validando, a visão de Lévy (2003) de que as comunidades virtuais são construídas por afinidades e projetos mútuos. No entanto, cabe ressaltar que a funcionalidade citada pelos professores depende do engajamento dos alunos na interface; caso contrário, a presencialidade se perde para distrações externas do espaço físico em que o aluno se encontra.

O código 17 incide sobre o “poder de vigília” docente. Em diversos momentos, as falas remetem a essa questão, ressaltando a lógica do panóptico, ou seja, a falsa sensação “do olho que tudo vê”, o que revela uma inquietação relacionada a práticas docentes baseadas no controle sensorial em contraste com uma concepção de presencialidade fundamentada na ética da alteridade e no engajamento, já discutida anteriormente. A percepção associada ao poder de vigília vai na contramão da relação ética e do processo de ressignificação da presencialidade. Isso ocorre porque os docentes 03 e 04 associam a presença física ao confinamento, ao comando e à capacidade de intimidar o aluno para que ele não utilize o aparelho celular.

No ambiente físico também! O celular está lá. Só que o professor ali, talvez ele tenha uma percepção mais rápida, um campo visual, enfim, um contato direto, como colega disse, de perceber. Então, naquele momento, talvez o aluno, ele vai se sentir um pouco até intimidado a pegar o celular e ficar lá navegando no Instagram, olhando WhatsApp (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 04).

Então assim, é interessante porque até agora não tinha refletido que a gente, enquanto professor, exerce um poder, mesmo que seja dentro da microfísica, do poder, igual, relata Foucault de uma maneira um tanto quanto interessante no aluno que isso influencia inclusive no seu comportamento de estar presente ou não, então é uma coisa que eu não tinha pensado até então (Entrevistado 04, Doc: Entrevista Docentes, p. 07).

Na fala em que foi citado “Foucault”, evidencia-se a lógica segundo a qual o professor vê, o aluno sente-se observado e, conseqüentemente, inibe a dispersão. Trata-se do que “Foucault” estruturalmente denomina poder disciplinar por visibilidade, que se assemelha ao panóptico pedagógico. Subentende-se que o indivíduo internaliza a vigilância e se regula por ela; no entanto,

ressalta-se que o mundo não se constitui somente do espaço físico, mas também do ciberespaço, que torna possível o movimento de desterritorialização. Em qualquer situação de discordância, o aluno migra para outro ambiente – na maioria das vezes, para o virtual – como forma de suprimir sentidos sensoriais que não lhe interessam. Nesse caso, incide uma posição docente monolítica, na qual o aluno não é envolvido no processo de construção e, conseqüentemente, não se sente parte dele, produzindo uma condição de topofobia social, ou seja, uma aversão àquele espaço, conforme discutido por Tuan (1980). As falas dos docentes 01, 08 e 06 ratificam tal questão.

Em sala de aula (física) é mais tranquilo, porque a gente mede pela participação que a gente vê física e emocional do aluno ali, durante a sala de aula, a gente consegue perceber o envolvimento dele na hora que ele está copiando o material, na hora que ele está, às vezes sentado do lado do colega, resolvendo o exercício. Então toda aquela situação física e comportamental do aluno, ela reflete o nosso poder sensorial de fazer essa avaliação, inclusive porque a gente sempre foi treinado desde o início do nosso processo de tutor, para poder é enxergar esses pontos que eles são pontos, empíricos, vamos dizer assim, não totalmente empíricos, mas que percebe essa relação de interação humana. Quer dizer, a gente foi criado com interação humana, então a gente consegue perceber se há ou não essa interação física, então são vários, são vários elementos (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docentes, p. 30).

Então até a confiança do aluno no aspecto físico, do confinamento de uma sala de aula extrai dele uma confiança maior, porque ele tem a liberdade de dialogar com o professor naquele momento (Entrevistado 08, Doc: Entrevista Docentes, p. 08).

Analiticamente, observa-se que a vigilância não garante presença relacional, seja no espaço físico, seja no digital. Ela produz conformidade, mas não engajamento ético ou dialógico. A permanência dessa lógica reforça uma dissonância cognitiva, uma vez que presença é confundida com imobilidade e controle, obscurecendo possibilidades mais amplas de mediação, autonomia e diálogo, conforme expresso nas falas dos docentes 08 e 06.

Então, quando a gente pega a presencialidade, é o espaço físico, ele tem alguns fatores que vão contribuir grandemente no aspecto de uma aula mais dinâmica, de uma aula mais empenhada. De o aluno manter o foco e a concentração, porque ele passa pela questão da vigilância. Então, essa vigilância, ela é uma aliada do que se passa na percepção cognitiva de concentração (Entrevistado 08, Doc: Entrevista Docentes, p. 08).

O professor, ele comanda, ele tem o poder. É isso mesmo, a gente perde um pouco o poder quando a gente vai para o EaD (Entrevistado 06, Doc: Entrevista Docentes, p. 10).

A perspectiva de vigilância emerge como estratégia compensatória diante da fragilização da presença social, mas não como solução pedagógica sustentável. Lévinas (2004) discorda radicalmente dessa visão do panóptico. Na opinião do autor, uma resposta ética ao chamado do outro mostra-se mais relevante, uma vez que a essência da presencialidade reside no reconhecimento do rosto como

expressão de alteridade, e não como objeto passível de vigilância, sem expressão facial. Mais uma vez, a falsa sensação associada ao poder de vigília pode incidir em uma dissonância cognitiva, nos termos de Festinger (1957), pois uma presença estática não se equipara a uma presença com ação, interação e diálogo, elementos que, juntos, participam da construção de sentido, tanto no ambiente físico quando no digital.

Enquanto o docente lamenta a perda de poder no digital, deixa de reconhecer a oportunidade de trabalhar na ressignificação da presencialidade, pois também cabe a ele diminuir o espaço psicológico por meio do diálogo e da autonomia do estudante, e não pelo simples exercício da autoridade física. Quando essa lógica persiste, a insistência em uma presença quase estática parte do próprio docente, o que, consequentemente, pouco contribui para a ressignificação da presencialidade.

A vigilância incide sobre um processo de intimidação que não garante a presencialidade digital, tampouco a presença relacional no ambiente físico. Nesse caso, a falha reside na falta de presença social, definida por Biocca (1997) como o grau em que o aluno percebe acesso à inteligência e às intenções do outro – o professor. Desse modo, a vigilância física configura-se apenas como uma tentativa mecânica de suprir essa falha de conexão humana. Por sua vez, o novo momento da educação mediada por tecnologias exige que o docente abandone a dependência do poder sensorial da vigilância, para se tornar um mediador da presencialidade social no mundo híbrido, ou *onlife*. Uma questão relevante para reflexão refere-se à “perda de poder docente” do ambiente digital, da qual emerge a indagação de como o professor interpreta esse cenário: como um problema ou como uma oportunidade. Tal problemática está representada na fala do docente 08.

Como que a gente consegue fazer, estar nessa interação sem ter o limitador físico? A gente sabe que dentro do ambiente físico isso é mais fácil. Isso é nítido. Inclusive no pós-pandemia, os alunos hoje, quando estão dentro de sala de aula, eles têm muito mais engajamento, mesmo tendo rede social, celular, jogo em plataforma online de streaming (Entrevistado 08, Doc: Entrevista Docentes, p. 22).

O excerto é enfático no que diz respeito à conotação negativa da perda. Contudo, tanto Moore (1993) quanto Lévy (2003) sugerem uma perspectiva alternativa, pois, no ambiente digital, à medida que o poder docente de vigília diminui, a autonomia do aluno aumenta. Moore afirma que a autonomia do aluno constitui uma das três variáveis centrais da distância transacional, e que alguns programas educacionais são mais flexíveis ao explorá-la. Lévy propõe que o digital cria condições para uma inteligência coletiva horizontal e menos dependente da autoridade central do professor. Nesse sentido, a “perda de poder” pode não representar apenas perda, mas também abertura. O digital força o professor a migrar de um modelo de autoridade e vigilância para um modelo de mediação e diálogo,

o que, se bem instrumentalizado, pode produzir uma presencialidade mais rica do que aquela regulada pela vigília.

O código 18, relativo à noção de que “presença é estar no momento e não definida pelo espaço”, possibilita uma série de observações. A primeira diz respeito à confusão conceitual e ao real significado das terminologias “presença” e “presencialidade”, especialmente no que concerne às definições contidas no Decreto nº 12.456/2025, segundo o qual a presencialidade remete a um conceito institucional e regulatório associado à copresença física de estudantes e docentes em um mesmo tempo e espaço. Por sua vez, presença refere-se à participação em tempo coincidente, ainda que em lugares distintos, sendo passível de mediação pela tecnologia. No contexto do on-line, entretanto, a presencialidade remete a um processo interacional entre alunos e professores. Assim, o ponto central é que a presença do século XXI deixa de estar atrelada a uma coordenada geográfica para se tornar uma coordenada temporal e relacional.

A pergunta é um tanto quanto interessante, porque quando a gente pega o tempo, mesmo que a gente saiba que o tempo não é linear, a gente divide o tempo lá de passado, presente e futuro, a gente entende que presente, é estar no momento (Entrevistado 04, Doc: Entrevista Docentes, p. 02).

É um desafio muito grande para nós mesmos estarmos presentes e os alunos estarem presentes, independente se é fisicamente ou se é virtual, porque eu acredito que presença nesse sentido seria majoritariamente estar no momento (Entrevistado 04, Doc: Entrevista Docentes, p. 02).

Os relatos do docente 04 incidem sobre a concepção de presença, porém meramente estática, desprovida de diálogo ou troca. A simples presença não implica, necessariamente, presença social. Estar no momento é um ponto; transformar esse momento em experiência relacional é outra questão, pois depende dos estímulos que serão proporcionados para que o aprendizado, a partir do diálogo e da interação, possa ocorrer. A presença sob o “olho que tudo vê” simplesmente mascara o real objetivo do processo de aprendizagem.

No entanto, outras falas, como as dos docentes 03, 08 e 01, estão em consonância com a presencialidade no ambiente digital, uma vez que ela se estabelece onde o aluno encontra significado. Nesse ponto, a noção de topofilia proposta por Tuan (1980) ganha destaque novamente, pois a mediação ativa do professor transforma o espaço – seja ele qual for – em lugar dotado de valor sistêmico e humanizado.

Eu entendo que a presencialidade não é definida pelo espaço, pelo ambiente. Eu posso ter um ambiente virtual, um ambiente presencial, mas não necessariamente eu vou ter ali uma presencialidade efetiva (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 04).

A questão da presencialidade, engajamento a presencialidade não é estar na sala, eu acho que é interação. Então essa sala ela pode ser virtual, essa sala ela pode ser presente, então, o que para mim é estar nessa interação, nessa relação? Quando eu, como professor, consigo fazer a mediação ativa. Eu acredito que isso vai gerar a participação do aluno. Eu acho que a gente vai ter aí uma troca significativa (Entrevistado 08, Doc: Entrevista Docentes, p. 22).

Eu posso ter um aluno na aula on-line, no ambiente virtual, muito mais presente do que um outro aluno lá no ambiente presencial, que está lá só de corpo presente, mas eu estou falando e ele está olhando para mim assim, pensando o que ele vai comer quando ele chegar na casa dele! Ele não está participando, ele está ali só de corpo presente! Então, no meu entendimento, de fato, assim, o ambiente contribui, contribui para a presencialidade, mas não define (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 05).

Eu acho que independentemente do local ou da forma de trabalho que a gente está executando, quando a gente percebe que o aluno está envolvido naquele conteúdo que está sendo ministrado, ele participa, ele faz pergunta ou ele está ali ativo, mostrando interesse, eu acho que, para mim isso é a presença. Eu acho que a presença, é na minha concepção, ela é uma *presença de espírito*, não uma presença física (Entrevistado 01, Doc: Entrevista Docentes, p. 33).

Um ponto importante de análise diz respeito à “presença de espírito” mencionada pelo docente 01, que incide sobre a subjetividade e carece de critérios pedagógicos. Trata-se de uma expressão pouco operacional como indicador pedagógico, sem uma definição mais precisa de seus componentes. A presencialidade envolve estímulos sensoriais inerentes ao humano, o que é empiricamente identificável. Biocca (1997) oferece uma via mais precisa de análise ao definir presença social como o grau em que o usuário sente acesso à inteligência, às intenções e às impressões sensoriais do outro.

Amaral e Guerra (2020) também contribuem nessa discussão. Para eles, um aluno aparentemente engajado em uma tela pode estar operando em um modo cognitivo superficial, sem a ativação emocional que o corpo produz. A presença de espírito, portanto, não se constitui de forma independente do ambiente corporal, sendo, em parte, produzida por ele.

Biocca diferencia presença mediada de presença plena. No contexto presencial, o professor acessa o corpo inteiro do aluno como superfície expressiva; no ambiente digital, porém, acessa apenas fragmentos filtrados pela interface. Há, portanto, uma redução fenomenológica da presença que a motivação intrínseca do aluno, por si só, não compensa, pois o professor também precisa sentir essa presença, e não apenas inferi-la.

Para Lévinas, a presencialidade não constitui um estado interior, mas uma relação ética que só se instaura no encontro com o rosto do outro, uma vez que o rosto fala antes mesmo da linguagem, quando exposto. É ele que interpela o “eu” e o torna responsável. Uma “presença de espírito” que dispensa o rosto dispensa também a responsabilidade ética e, para Lévinas, não configura presencialidade plena, mas apenas engajamento cognitivo sem encontro humano. O embasamento



teórico apresentado não nega a “presença de espírito”, mas a situa como condição necessária, porém insuficiente, pois a presencialidade plena exige a convergência de três dimensões: (i) dimensão ética, referente ao encontro com o rosto do outro (Lévinas, 2004); (ii) dimensão sensorial, relativa ao acesso corporal multimodal ao outro (Biocca, 1997; Amaral; Guerra, 2020); (iii) dimensão pedagógica, ligada ao diálogo estruturado e progressivo (Moore, 1993).

Um aluno com “presença de espírito” em um ambiente no qual o rosto está oculto, o corpo está ausente e o diálogo é esporádico realiza uma presencialidade parcial: real, porém reduzida. Chaves e Goergen (2021) aprofundam essa questão ao defenderem que um mundo sem rosto é vazio de relações éticas. O aluno motivado e ativo, mas invisível, configura presença cognitiva sem alteridade. As falas dos docentes 03 e 05 expressam uma transição conceitual relevante, na qual a presença passa a ser compreendida como “estar no momento”, desvinculada da copresença espacial.

Então tem aquela troca. Então, assim, resumindo, eu entendo que a presencialidade, ela realmente ela não está simplesmente atrelada ao fato do físico, da pessoa, estar ali. A gente mesmo aqui, nós estamos fazendo esse trabalho de forma remota e está todo mundo, no meu entendimento, presente aqui. Então é, tem a troca e eu considero que para existir a troca tem que ter essa interação do aluno. É o que a gente entende como a aprendizagem dialógica, né! Então tem a interação ali entre professor, aluno, colega. É uma troca, é uma construção em conjunto (Entrevistado 03, Doc: Entrevista Docentes, p. 02).

Presencialidade não tem relação com o corpo presente e sim com você realmente está é motivado e dedicado àquela presença, aquele momento. Então, importante a gente considerar isso, porque é mais do que você está lá de corpo físico, um aluno te ver, se o aluno não tiver engajado e pronto para aquele momento, a presença física, ela não é uma presencialidade (Entrevistado 05, Doc: Entrevista Docentes, p. 3).

A presencialidade atual é desterritorializada e não se define pelo espaço físico. Tal compreensão constitui um dos pilares da teoria de Lévy (1999), ao argumentar que a virtualização desterritorializa também as relações, permitindo que as comunidades/alunos se organizem no ciberespaço a partir de afinidades e interesses, independentemente de proximidades geográficas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste estudo permitem aferir que a presencialidade em ambientes educacionais digitais constitui um fenômeno relacional, ético e pedagógico, cuja efetividade independe da copresença física e da vigilância exercida pelo docente, estando vinculada à qualidade do diálogo, à mediação pedagógica e ao reconhecimento do outro como sujeito do processo educativo.

As percepções docentes analisadas revelam fissuras entre concepções tradicionais de presença, centradas no controle sensorial e na autoridade espacial, e as demandas atuais de uma

educação mediada por tecnologias digitais.

A persistência da noção de presença como visibilidade e confinamento evidencia uma dificuldade de ruptura com modelos pedagógicos monológicos, nos quais a aprendizagem é concebida como transmissão unidirecional do saber. Tal perspectiva insiste na lógica do panóptico digital e incide em uma dissonância cognitiva intrínseca, resistente a mudanças. À luz da teoria da distância transacional, essas concepções contribuem para ampliar o distanciamento pedagógico e psicológico entre docentes e estudantes, mesmo em contextos tecnologicamente avançados.

Do ponto de vista ético, a análise indica que o uso das tecnologias como mecanismo de controle desloca a relação pedagógica do campo da alteridade para o da disciplina, esvaziando o potencial formativo do encontro educativo. Em contraposição, práticas mediadas pelo diálogo, pela interação e pela autonomia discente favorecem a constituição da presença social e a redução da distância transacional, ressignificando o espaço digital como lugar de aprendizagem compartilhada.

A contribuição teórica do estudo reside na articulação entre a ética da alteridade e a teoria da distância transacional como chaves interpretativas da presencialidade digital, permitindo compreender que a presença significativa emerge quando o ensino se organiza como relação ética, e não como exercício de poder. Por fim, os resultados indicam que a educação digital convoca o docente a abandonar a lógica da vigilância e a assumir o papel de mediador da presencialidade social no contexto contemporâneo, no qual o digital não substitui o encontro humano, mas redefine suas formas de constituição.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2020.

BIOCCA, F. “The Cyborg’s Dilemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments”. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 3, n. 2, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00070.x>. Acesso em: 31 ago. 2023.

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 maio 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm). Acesso em: 28 abr. 2026.

CHAVES, Amanda Pires; GOERGEN, Pedro L. Ética da alteridade: implicações da não presencialidade na educação a distância. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1104-

1122, set./dez. 2021. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 28 abr. 2026.

FESTINGER, Leon. **Teoria da dissonância cognitiva**. Tradução de Eduardo Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1957.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 5. ed. Tradução de Pergentino Pivato. 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: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980. Obra original publicada em 1974.

WOLPERT, Julian. Behavioral aspects of the decision to migrate. **Papers and proceedings of the Regional Science Association**, v. 15, p. 159-169, 1965. Disponível em: [https://www.academia.edu/48883616/Behavioral\\_aspects\\_of\\_the\\_decision\\_to\\_migrate](https://www.academia.edu/48883616/Behavioral_aspects_of_the_decision_to_migrate). Acesso em: 28 abr. 2026.

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

---

<sup>i</sup> **Luiz Carlos da Cruz**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | MG | Brasil

Doutorando em Educação. Mestre em Administração - linha de Economia Ambiental. Especialista em Gestão de Projetos pela HSM University; Especialista em Gestão e Manejo Ambiental em Sistemas Agrícolas; Especialização (cursando) Futuros Acadêmicos e Currículos Integrados. Graduado em Geografia (licenciatura); Bacharel em Análise Ambiental; Experiência com elaboração, gestão, execução e avaliação de projetos educacionais; Experiência docente em cursos de graduação, pós graduação, ensino técnico Federal e ensino de base; Experiência de gestão de equipes acadêmicas ocupando cargo de coordenação de cursos superiores (Gestão Ambiental; Engenharias e Geologia) ao longo de mais de 10 anos; Experiência como professor de Tempo Integral (TI) no suporte as coordenações de cursos superiores.

E-mail: [lucarlos2000@yahoo.com.br](mailto:lucarlos2000@yahoo.com.br) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8127-9423>

<sup>ii</sup> **Simão Pedro P. Marinho**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | MG | Brasil

Graduado em Ciências/História Natural pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), Especialista em Morfologia (1978) e Mestre em Morfologia (1987) pela Universidade Federal de Minas Gerais, Doutor em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Tem experiência na área de educação, com ênfase no uso educacional das tecnologias digitais de informação em comunicação, formação docente e inovação educacional. Atua como pesquisador e professor nos temas relacionados ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (no ensino presencial e na educação a distância) e formação docente.

E-mail: [marinhos@uol.com.br](mailto:marinhos@uol.com.br) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2382-4697>

**Disponibilidade de Dados**

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

**Editores responsáveis**

Guilherme José Pereira.

**Como citar este artigo ABNT e APA:**

CRUZ, Luiz Carlos da; MARINHO, Simão Pedro P. Entre vigilância e alteridade: a constituição da presencialidade nos ambientes educacionais digitais. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 22-41, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p22-41>

Cruz, L. C., & Marinho, S. P. P. (2026). Entre vigilância e alteridade: a constituição da presencialidade nos ambientes educacionais digitais. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 14(23), 22-41. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p22-41>