


PEDAGOGIA DA PRESENÇA EM TEMPOS DE AUSÊNCIA: RECONFIGURAÇÕES DO VÍNCULO EDUCATIVO NA ERA DA HIPERCONNECTIVIDADE E DO ESAZIAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

PEDAGOGY OF PRESENCE IN TIMES OF ABSENCE: RECONFIGURATIONS OF THE EDUCATIONAL BOND IN THE ERA OF HYPERCONNECTIVITY AND THE EMPTYING OF FORMATIVE EXPERIENCES

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-037>

Antonio Willame da Silva Alves

Doutor em Bioquímica
Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil
Vínculo Institucional: Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil
E-mail: alves.aws@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7062255903291331>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0598-2329>

Heloisa Helena Ferreira de Souza

Mestra em Bioprospecção Molecular
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: hhsouza3@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5436147883896149>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4088-1586>

Kalyne Madeira Furtado

Mestranda em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: kalynemadeira.prof@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7745863558806433>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3255-4575>

Maria Alberto Milagres

Graduanda em Enfermagem
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – PPES/UNILEÃO, Brasil
E-mail: maria.milagres.alb@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4629874879631491>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8452-3891>

Decarla Gomes da Silva

Especialista em Educação
Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Porteiras/CE, Brasil
E-mail: decarlavida@outlook.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8175571777468083>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9064-4461>

Marli Otilia dos Santos

Mestranda em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: marlyasantos_28@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6214605539721605>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6125-3677>

Adriana Romão Moreira de Souza

Mestranda em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: drcapsicologa10@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9634906436581707>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1883-9608>

Harley Gomes de Sousa

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário INTA – UNINTA, Brasil
E-mail: harleypsicopedagogo@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9906495505241375>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1845-0512>

Marta Coelho Bezerra Dantas

Mestra em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: martha_30jpeg@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5688263542829028>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1679-408X>

RESUMO

O presente artigo analisa as transformações do vínculo educativo na contemporaneidade, considerando os impactos da hiperconectividade e da aceleração social sobre a experiência formativa. Parte-se do pressuposto de que a ampliação do acesso à informação não tem sido acompanhada pela construção de aprendizagens significativas, evidenciando uma crise da experiência no campo educacional. O objetivo consiste em discutir a pedagogia da presença como fundamento para a reconfiguração das práticas pedagógicas, valorizando o encontro, a atenção e a escuta como elementos centrais da formação humana.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, com base em autores da filosofia da educação e dos estudos contemporâneos sobre cultura digital. Os resultados indicam que a presença pedagógica constitui condição indispensável para a produção de experiências formativas densas, capazes de resistir à lógica da superficialidade. Conclui-se que educar, nesse contexto, exige recuperar o tempo da experiência e reafirmar o sentido relacional do processo educativo.

Palavras-chave: Presença pedagógica; Hiperconectividade; Experiência formativa.

ABSTRACT

This article examines the transformations of the educational bond in contemporary society, considering the impacts of hyperconnectivity and social acceleration on formative experience. It is based on the assumption that increased access to information has not been accompanied by the development of meaningful learning, revealing a crisis of experience in the educational field. The objective is to discuss the pedagogy of presence as a foundation for reconfiguring pedagogical practices, emphasizing encounter, attention, and listening as central elements of human formation. Methodologically, a qualitative, theoretical-bibliographic approach is adopted, drawing on authors from philosophy of education and contemporary studies on digital culture. The findings indicate that pedagogical presence is essential for producing meaningful formative experiences capable of resisting superficiality. It is concluded that education, in this context, requires reclaiming the time of experience and reaffirming the relational dimension of the educational process.

Keywords: Pedagogical presence; Hyperconnectivity; Formative experience.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação no tempo presente exige mais do que a simples atualização de métodos ou a incorporação de tecnologias emergentes; impõe, antes de tudo, uma inflexão crítica sobre o próprio sentido de formar em uma sociedade atravessada pela velocidade, pela fragmentação da experiência e pela diluição dos vínculos humanos. Em meio a fluxos incessantes de informação, a escola encontra-se desafiada a sustentar sua função histórica de mediação simbólica e de produção de sentido, ao mesmo tempo em que se vê tensionada por lógicas externas que privilegiam a eficiência, a mensuração e a instantaneidade. Nesse cenário, o vínculo educativo — outrora tecido na densidade do encontro e na duração do tempo compartilhado — passa a experimentar formas sutis de esvaziamento, marcadas por uma presença que, embora fisicamente possível, revela-se frequentemente rarefeita em sua dimensão ética e relacional.

A intensificação da cultura digital, ao ampliar horizontes de acesso ao conhecimento, produz também um paradoxo inquietante: nunca se esteve tão conectado e, simultaneamente, tão distante da experiência profunda do aprender. Como observa Han (2017), a sociedade contemporânea, saturada de estímulos, converte a atenção em um recurso escasso, fragilizando a capacidade de contemplação e de permanência. Tal diagnóstico encontra ressonância nas análises de Rosa (2019), para quem a aceleração social compromete a qualidade das relações, instaurando um regime temporal que dificulta a construção de vínculos duradouros. No campo educacional, essas transformações se traduzem em práticas cada vez mais orientadas pela lógica da rapidez, em detrimento da elaboração reflexiva e da escuta sensível.

É nesse horizonte de tensões que a noção de experiência, conforme elaborada por Larrosa (2018), adquire centralidade analítica. Para o autor, a experiência não se confunde com o acúmulo de informações, mas diz respeito àquilo que nos atravessa, nos afeta e nos transforma. Contudo, a cultura contemporânea, ao privilegiar a circulação contínua de dados, tende a inviabilizar as condições necessárias para que algo verdadeiramente aconteça ao sujeito. A escola, nesse contexto, corre o risco de converter-se em um espaço de passagem apressada, onde o conhecimento é consumido sem que se inscreva na história de quem aprende. A esse respeito, convém recuperar uma reflexão que ilumina, com rara precisão, os impasses da educação contemporânea:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não se trata simplesmente daquilo que se passa ou do que acontece de forma externa e superficial, mas daquilo que nos atravessa, que nos afeta e nos transforma de algum modo. A cada dia, inúmeras situações se apresentam diante de nós, contudo, isso não significa que, de fato, algo nos aconteça no sentido profundo da experiência. Dir-se-ia, portanto, que grande parte do que se passa no cotidiano está organizada de tal maneira que pouco nos toca verdadeiramente, impedindo que a experiência, enquanto acontecimento formativo e significativo, se constitua plenamente na vida dos sujeitos (Larrosa, 2018, p. 21).

A densidade dessa formulação evidencia que o problema central da educação não reside na escassez de conteúdos, mas na incapacidade de produzir encontros significativos. Nessa direção, a pedagogia da presença emerge como um campo fecundo de problematização e de reinvenção das práticas educativas. Longe de restringir-se à dimensão física do estar-junto, a presença, aqui, é compreendida como uma qualidade do encontro, marcada pela atenção, pela escuta e pela abertura ao outro (Masschelein; Simons, 2014).

A tradição pedagógica crítica, especialmente em Freire (1996), já apontava para a importância de uma presença implicada, capaz de reconhecer o outro como sujeito de saber e de história. Ensinar, nesse horizonte, é um gesto que ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-se como ato ético, político e afetivo. Mais recentemente, Biesta (2013; 2017) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação envolve sempre uma dimensão de interrupção — isto é, a possibilidade de o sujeito ser deslocado de si

mesmo e confrontado com a alteridade. Tal processo, no entanto, só se realiza em contextos onde a presença não é reduzida à formalidade, mas vivida como relação.

A problematização do vínculo educativo, portanto, não pode prescindir de uma análise das condições contemporâneas de produção da atenção. Autores como Türcke (2010) e Sibilía (2012) evidenciam que a cultura digital reconfigura profundamente os modos de perceber, sentir e aprender, instaurando uma economia da atenção baseada na dispersão e na excitação contínua. Nesse contexto, a escola é convocada a assumir um papel contra-hegemônico, afirmando-se como espaço de desaceleração e de cultivo da interioridade.

Não se trata, evidentemente, de rejeitar as tecnologias ou de idealizar um passado escolar que jamais existiu em sua plenitude. O desafio consiste em reinscrever o uso das tecnologias em uma perspectiva formativa que privilegie a experiência, o pensamento e a construção de sentido. Como adverte Biesta (2017), a educação não pode ser reduzida a um processo de aprendizagem mensurável, sob pena de perder sua dimensão mais propriamente humana.

Diante dessas considerações, este artigo parte da seguinte questão orientadora: de que modo é possível reconfigurar o vínculo educativo em uma sociedade marcada pela hiperconectividade e pelo esvaziamento da experiência? A hipótese que orienta a investigação sustenta que a pedagogia da presença, ao resgatar a centralidade do encontro e da atenção, oferece caminhos promissores para a reconstrução de práticas educativas mais significativas.

Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar criticamente as transformações do vínculo educativo na contemporaneidade, discutindo a presença como categoria pedagógica fundamental para a construção de experiências formativas densas. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o debate educacional contemporâneo, oferecendo subsídios teóricos que possam inspirar práticas comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Em última instância, refletir sobre a presença na educação é, também, um exercício de resistência. Resistência à superficialidade, à pressa e à indiferença. Resistência que se traduz, no cotidiano da escola, na coragem de sustentar o encontro, de escutar o outro e de acreditar que, mesmo em tempos de ausência, ainda é possível fazer da educação um espaço de sentido, de transformação e de humanidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 HIPERCONNECTIVIDADE E A CRISE DA EXPERIÊNCIA

A contemporaneidade inaugura um regime de existência profundamente atravessado pela hiperconectividade, no qual a circulação incessante de informações redefine não apenas os modos de comunicação, mas, sobretudo, as formas de perceber, sentir e aprender. Tal condição, frequentemente

celebrada como avanço civilizatório, revela, sob análise mais detida, um conjunto de tensões que incidem diretamente sobre a experiência humana e, por conseguinte, sobre o campo educacional. A promessa de acesso ilimitado ao conhecimento convive, paradoxalmente, com a rarefação da experiência significativa, produzindo sujeitos saturados de estímulos, porém carentes de sentido (Han, 2017; Turkle, 2011).

Sob essa perspectiva, a hiperconectividade não pode ser compreendida apenas como fenômeno técnico, mas como um dispositivo cultural que reorganiza o tempo, a atenção e a própria estrutura da experiência. Rosa (2019) evidencia que a aceleração social impõe um ritmo de vida que dificulta a elaboração reflexiva, instaurando uma temporalidade marcada pela urgência e pela obsolescência contínua. Nesse cenário, o tempo necessário à formação — entendido como duração, maturação e abertura ao imprevisto — cede lugar à lógica da instantaneidade, comprometendo a profundidade dos processos educativos.

A compreensão dos efeitos subjetivos produzidos pelo regime contemporâneo de hiperestimulação pode ser aprofundada a partir das contribuições de Han (2017), cuja análise evidencia, de forma rigorosa, as implicações desse cenário para a atenção e para a constituição da experiência. Em um contexto marcado pela intensificação dos fluxos informacionais e pela exposição contínua a estímulos, observa-se um enfraquecimento progressivo da capacidade de concentração, elemento fundamental para a elaboração de experiências formativas mais densas.

A enxurrada de estímulos, informações e impulsos a que estamos continuamente expostos na contemporaneidade provoca uma fragmentação da atenção, dificultando a capacidade de concentração e de contemplação mais profunda. Nesse cenário, a percepção tende a se tornar dispersa, marcada pela superficialidade e pela velocidade, o que impede o sujeito de permanecer diante de algo por tempo suficiente para que esse algo se transforme em experiência significativa. A lógica da hiperconectividade e do excesso de informações, portanto, compromete a possibilidade de elaboração reflexiva, esvaziando o tempo necessário para que o vivido seja apropriado, interpretado e convertido em experiência formativa (Han, 2017, p. 31).

A contundência dessa análise permite compreender que o problema não reside na quantidade de informações disponíveis, mas na impossibilidade de transformá-las em experiência. Tal impossibilidade é agravada pelo que Türcke (2010) denomina de “sociedade excitada”, na qual a constante necessidade de estímulo substitui a profundidade pela intensidade efêmera, esvaziando o sentido daquilo que se aprende.

Em diálogo com essa crítica, Carr (2011) argumenta que a cultura digital, ao privilegiar a leitura fragmentada e a navegação superficial, altera os circuitos cognitivos, dificultando a concentração prolongada e a construção de pensamentos complexos. Esse diagnóstico encontra ressonância nas investigações de Wolf (2019), que apontam para a transformação dos modos de leitura na era digital, com impactos diretos na capacidade de interpretação crítica e de empatia.

No campo educacional, tais transformações se manifestam de maneira contundente. A escola, historicamente concebida como espaço de suspensão do ritmo acelerado da vida cotidiana (Masschelein; Simons, 2014), passa a ser atravessada pelas mesmas dinâmicas de dispersão que caracterizam o mundo exterior. A atenção dos estudantes fragmenta-se, os processos de aprendizagem tornam-se descontínuos e o conhecimento tende a ser consumido de forma utilitarista, desvinculado de uma experiência formativa mais ampla (Biesta, 2013).

Nesse contexto, a noção de experiência, tal como elaborada por Larrosa (2018), adquire relevância singular. Para o autor, a experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas aquilo que nos acontece, que nos transforma e nos atravessa em profundidade. Trata-se de uma categoria que exige tempo, silêncio e disponibilidade — condições cada vez mais escassas na cultura contemporânea. Sua reflexão, de caráter quase poético, explicita com rara sensibilidade o esvaziamento da experiência na modernidade tardia:

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça, evidenciando um modo de vida marcado pela aceleração, pela superficialidade e pelo excesso de acontecimentos. Nesse contexto, mesmo diante de uma multiplicidade de vivências, a experiência, compreendida como aquilo que nos atravessa e nos transforma, torna-se cada vez mais rara. A saturação de informações, a rapidez do cotidiano e a dificuldade de pausa impedem que os sujeitos elaborem o vivido, convertendo-o em experiência significativa, o que revela um empobrecimento das relações com o tempo, com o mundo e consigo mesmos (Larrosa, 2018, p. 22).

A densidade dessa proposição revela que a crise da experiência não decorre da ausência de acontecimentos, mas da incapacidade de acolhê-los como experiência. No âmbito educativo, isso se traduz em práticas que privilegiam a exposição a conteúdos em detrimento da elaboração subjetiva, reduzindo o aprender a um processo de acumulação de informações.

A problematização da centralidade atribuída à informação e aos indicadores de desempenho encontra respaldo nas formulações de Biesta (2013, 2017), para quem a educação não deve ser reduzida a uma racionalidade estritamente mensurável. Segundo o autor, os processos formativos abrangem dimensões que excedem os parâmetros da quantificação, pois envolvem a constituição do sujeito, sua inserção no mundo comum e sua relação ética com a alteridade. Nessa perspectiva, a valorização exclusiva da aprendizagem por competências e de resultados aferíveis tende a restringir o alcance da experiência educativa, obscurecendo justamente aqueles aspectos que conferem à educação sua densidade humana, política e formativa.

Ao lado dessas análises, Turkle (2011) problematiza os efeitos da hiperconectividade sobre as relações humanas, evidenciando que a constante mediação tecnológica pode produzir formas de isolamento, mesmo em contextos de intensa comunicação. Tal fenômeno, descrito como “alone together”, aponta para

a fragilização dos vínculos e para a dificuldade de sustentar encontros autênticos — condição que impacta diretamente o vínculo educativo.

A crise da experiência, portanto, não é um fenômeno isolado, mas parte de uma reconfiguração mais ampla das formas de vida na contemporaneidade. Como observa Sennett (2012), a cultura do imediatismo tende a corroer práticas que exigem dedicação prolongada, como o estudo e a reflexão. A educação, nesse cenário, é convocada a resistir à lógica da superficialidade, reafirmando seu compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Nessa direção, emerge a necessidade de repensar o papel da escola como espaço de desaceleração e de cultivo da atenção. Masschelein e Simons (2014) defendem que a escola deve ser compreendida como um lugar de “tempo livre” — não no sentido de ausência de atividade, mas como suspensão das pressões externas que permitem a dedicação ao estudo e ao mundo. Tal concepção recoloca a experiência no centro da prática educativa, resgatando sua dimensão formativa.

Em síntese, a hiperconnectividade, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de acesso ao conhecimento, instaura condições adversas à experiência significativa. A crise que dela decorre não se resolve pela negação das tecnologias, mas pela construção de práticas pedagógicas que reintroduzam a atenção, o tempo e o encontro como elementos centrais da formação. Trata-se, em última instância, de restituir à educação sua capacidade de produzir experiências que toquem, transformem e permaneçam — experiências que, ao contrário do fluxo incessante de informações, inscrevam-se na memória e na história dos sujeitos.

2.2 PEDAGOGIA DA PRESENÇA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES

Diante de um cenário educacional atravessado pela dispersão da atenção e pelo enfraquecimento das experiências formativas, a pedagogia da presença emerge não como uma tendência passageira, mas como uma exigência ética e ontológica do próprio ato de educar. Trata-se de uma concepção que recoloca o encontro no centro da experiência educativa, compreendendo-o como espaço de construção de sentido, de reconhecimento mútuo e de abertura ao imprevisível. Em oposição à lógica da instrumentalização do ensino, a presença se afirma como qualidade relacional que sustenta o vínculo pedagógico e torna possível a emergência de experiências que tocam e transformam.

A tradição pedagógica crítica oferece elementos fundamentais para a compreensão desse conceito. Em Freire (1996), a presença do educador não se reduz à ocupação de um espaço físico, mas se manifesta como postura ética, compromisso político e abertura dialógica. Ensinar, nesse horizonte, implica estar com o outro de forma autêntica, reconhecendo sua historicidade e sua capacidade de produzir conhecimento. A presença, portanto, é inseparável da escuta e do diálogo, constituindo-se como condição para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Essa dimensão é aprofundada quando se considera a presença como prática de atenção. Masschelein e Simons (2014) defendem que a escola deve ser entendida como um espaço de “atenção compartilhada”, no qual professores e estudantes se voltam conjuntamente para o mundo. Nessa perspectiva, educar é, antes de tudo, criar condições para que algo possa ser visto, pensado e sentido de maneira comum, suspendendo as pressões externas que fragmentam a experiência. A densidade dessa concepção pode ser apreendida na seguinte reflexão:

A escola não se configura como um espaço meramente preparatório para a vida futura, mas como um lugar em que o mundo é apresentado, compartilhado e tornado comum entre aqueles que nela se encontram. Trata-se de um tempo e de um espaço específicos, nos quais a atenção é cuidadosamente direcionada àquilo que merece ser estudado, criando condições para que professores e estudantes se coloquem em relação com o mundo. A escola possibilita um encontro que ultrapassa o âmbito individual, deslocando o foco do sujeito para o objeto de estudo, favorecendo a construção de uma experiência educativa que se ancora na abertura ao conhecimento, à alteridade e àquilo que ainda não é familiar (Masschelein; Simons, 2014, p. 45).

Tal compreensão promove um deslocamento significativo no campo educacional, ao retirar o foco do desempenho individual e reposicioná-lo na construção de uma relação compartilhada com o saber. Nessa perspectiva, a presença deixa de ser concebida como mera condição acessória do ensino e passa a assumir o estatuto de fundamento do próprio ato educativo, sustentando a experiência formativa em sua dimensão relacional, ética e epistemológica.

No campo da filosofia da educação contemporânea, Biesta (2013; 2017) contribui de maneira decisiva para esse debate ao afirmar que a educação envolve sempre uma dimensão de “interrupção”, isto é, a possibilidade de o sujeito ser convocado a sair de si mesmo e a responder à alteridade. Tal processo exige uma presença que não seja meramente funcional, mas implicada, capaz de sustentar o encontro com o outro e com o mundo. A pedagogia da presença, assim, não se orienta pela previsibilidade dos resultados, mas pela abertura ao acontecimento educativo.

A reflexão de Larrosa (2018) também se mostra central nesse contexto, ao associar a experiência àquilo que nos acontece e nos transforma. A presença, nessa perspectiva, é condição para que algo possa efetivamente acontecer ao sujeito. Sem atenção, sem tempo e sem disponibilidade, não há experiência — apenas passagem de informações. A pedagogia da presença, portanto, resgata a dimensão existencial do aprender, recolocando o sujeito no centro do processo formativo.

A análise pode ser ainda enriquecida pelo diálogo com autores que problematizam a relação entre presença e reconhecimento. Honneth (2003) argumenta que a constituição da identidade depende de relações de reconhecimento, nas quais o sujeito se sente visto e valorizado. No contexto educativo, a presença do educador assume papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que o estudante se percebe como alguém digno de atenção e de escuta.

Em consonância com essa perspectiva, Noddings (2012) enfatiza a importância do cuidado como dimensão constitutiva da educação. Para a autora, a relação pedagógica deve ser orientada por uma ética do cuidado, na qual o educador se mostra genuinamente interessado pelo outro. Tal postura exige uma presença sensível, capaz de acolher a singularidade de cada estudante e de construir vínculos baseados na confiança.

A pedagogia da presença também pode ser compreendida como forma de resistência às dinâmicas contemporâneas de superficialidade. Em uma cultura marcada pela aceleração e pela dispersão, sustentar a atenção e o encontro torna-se um gesto político. Rosa (2019) sugere que a qualidade das relações depende da capacidade de estabelecer vínculos de ressonância, nos quais o sujeito se sente afetado e responde ao mundo de maneira significativa. A presença, nesse contexto, é o que torna possível essa ressonância, permitindo que a educação ultrapasse a lógica da transmissão e se constitua como experiência viva.

Essa dimensão de resistência é particularmente relevante no contexto da cultura digital, onde a presença tende a ser substituída por formas de conexão mediadas e fragmentadas. Turkle (2011) alerta para o risco de uma comunicação que, embora constante, carece de profundidade, dificultando a construção de relações autênticas. A pedagogia da presença, ao valorizar o encontro face a face e a escuta atenta, contrapõe-se a essa tendência, reafirmando a centralidade do humano na educação.

Sob outro ângulo, a contribuição de Merleau-Ponty (1999) permite compreender a presença como experiência corporal e sensível. Para o filósofo, o corpo é o meio pelo qual nos relacionamos com o mundo, sendo a percepção um ato encarnado. No contexto educativo, isso implica reconhecer que a presença não se dá apenas no plano cognitivo, mas envolve gestos, olhares, silêncios e afetos. A pedagogia da presença, portanto, é também uma pedagogia do corpo, que reconhece a dimensão sensível da aprendizagem.

A articulação entre essas diferentes perspectivas evidencia que a presença, longe de ser um conceito simples, constitui uma categoria complexa, que envolve dimensões éticas, políticas, afetivas e epistemológicas. Sua centralidade na educação contemporânea decorre precisamente da crise das formas tradicionais de vínculo, exigindo a construção de práticas pedagógicas que revalorizem o encontro e a experiência.

Em síntese, a pedagogia da presença propõe uma reconfiguração profunda do ato educativo, deslocando-o de uma lógica instrumental para uma lógica relacional e experiencial. Ao fazê-lo, resgata a dimensão humana da educação, afirmando que ensinar é, antes de tudo, um gesto de presença — presença que escuta, que acolhe, que provoca e que transforma. Em tempos marcados pela ausência disfarçada de conexão, sustentar essa presença é, talvez, o maior desafio e, ao mesmo tempo, a mais urgente tarefa da educação contemporânea.

3 METODOLOGIA

A construção deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, orientada por um olhar crítico e interpretativo acerca das transformações do vínculo educativo na contemporaneidade. Tal escolha metodológica justifica-se pela complexidade do objeto investigado, que não se reduz a variáveis mensuráveis, mas se inscreve no campo das experiências, das relações e das subjetividades, exigindo um tratamento analítico que privilegie a compreensão em profundidade dos fenômenos educacionais. Conforme assinala Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se dedica ao universo dos significados, das motivações e das interpretações, sendo particularmente adequada quando se busca compreender dimensões simbólicas e culturais da realidade.

A investigação desenvolveu-se a partir da análise rigorosa de produções acadêmicas consolidadas no campo da filosofia da educação, da pedagogia crítica e dos estudos contemporâneos sobre cultura digital e experiência formativa. A seleção do corpus teórico foi orientada por critérios de relevância, atualidade e reconhecimento científico, priorizando autores cujas contribuições dialogam diretamente com as categorias centrais do estudo, tais como presença, experiência, atenção e formação. Nesse sentido, foram mobilizadas obras de referência internacional e nacional, com ênfase em publicações situadas entre 2010 e 2024, sem desconsiderar autores clássicos cuja densidade teórica permanece imprescindível à análise.

A escolha por uma abordagem bibliográfica encontra respaldo em Gil (2019), ao afirmar que esse tipo de pesquisa permite ao investigador acessar um amplo conjunto de produções já elaboradas, possibilitando o aprofundamento conceitual e a construção de novas interpretações a partir do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas. Tal movimento não se limita à descrição de ideias, mas implica um exercício de problematização e de articulação crítica, no qual o pesquisador assume uma postura ativa diante do conhecimento produzido.

Nesse horizonte, a análise foi conduzida à luz de uma perspectiva hermenêutica, compreendida como um esforço de interpretação que busca apreender os sentidos subjacentes aos discursos e às produções teóricas. A hermenêutica, conforme Gadamer (2015), não se restringe a um método, mas constitui uma atitude diante do conhecimento, na qual o compreender se dá por meio do diálogo entre o texto, o contexto e o intérprete. Tal abordagem mostrou-se particularmente fecunda para este estudo, uma vez que permitiu explorar as múltiplas camadas de significado presentes nas obras analisadas, bem como estabelecer conexões entre diferentes campos do saber. A centralidade da interpretação no processo investigativo pode ser compreendida a partir da seguinte reflexão:

Compreender não se reduz a um procedimento técnico ou a uma aplicação de métodos previamente definidos, mas constitui um modo de ser próprio daquele que conhece, implicando envolvimento, historicidade e abertura ao sentido. Toda compreensão é, portanto, interpretação, na medida em que o sujeito se relaciona com o mundo a partir de suas experiências, valores e tradições. Esse processo não ocorre de forma neutra, pois se desenvolve no interior de um horizonte histórico que, ao mesmo tempo em que condiciona a interpretação, também a torna possível. Assim, compreender é sempre dialogar com o passado e com o presente, reconhecendo que o sentido emerge da interação entre o intérprete e aquilo que é interpretado (Gadamer, 2015, p. 312).

A incorporação dessa perspectiva implicou reconhecer que o conhecimento produzido não é neutro nem definitivo, mas situado historicamente, sendo atravessado pelas experiências e pelos referenciais do próprio pesquisador. Tal reconhecimento, longe de fragilizar a pesquisa, confere-lhe densidade e rigor, na medida em que explicita as condições de produção do saber.

No que se refere aos procedimentos analíticos, optou-se pela leitura aprofundada e sistemática das obras selecionadas, seguida da identificação de categorias temáticas que orientaram a organização e a interpretação dos dados teóricos. Esse processo envolveu sucessivos movimentos de aproximação e distanciamento do material analisado, permitindo a construção de sínteses interpretativas capazes de articular diferentes contribuições em torno do problema de pesquisa. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo, mesmo quando aplicada a textos teóricos, possibilita a identificação de núcleos de sentido que contribuem para a compreensão do fenômeno investigado.

A condução da pesquisa observou, ainda, os princípios éticos que regem a produção científica, especialmente no que se refere à integridade, à transparência e ao rigor na utilização das fontes. Nesse sentido, todas as ideias mobilizadas foram devidamente referenciadas, assegurando o reconhecimento das autorias e prevenindo quaisquer formas de apropriação indevida do conhecimento. Tal posicionamento encontra respaldo nas diretrizes nacionais de integridade científica, que enfatizam a responsabilidade do pesquisador na garantia da veracidade, da qualidade e da confiabilidade das informações em todas as etapas do processo investigativo, desde a concepção até a divulgação dos resultados (Brasil, 2026).

A esse respeito, convém destacar que a produção do conhecimento científico exige não apenas domínio teórico, mas um compromisso ético rigoroso com a verdade e com a comunidade acadêmica. A integridade na pesquisa, conforme estabelecem as diretrizes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, constitui princípio basilar que orienta todas as etapas do trabalho científico, assegurando a qualidade, a transparência e a legitimidade dos resultados produzidos (Brasil, 2026).

A opção por não empregar procedimentos empíricos diretos, como entrevistas ou observações de campo, não compromete a robustez da investigação, uma vez que o objetivo do estudo consiste em analisar e problematizar conceitos e categorias teóricas. Ao contrário, a densidade do referencial mobilizado permite uma compreensão aprofundada do fenômeno, oferecendo subsídios consistentes para futuras investigações de caráter empírico.

A coerência metodológica, portanto, sustenta-se na articulação entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e os procedimentos adotados, assegurando a consistência interna do estudo. Tal alinhamento é essencial para a credibilidade da pesquisa, conforme enfatiza Severino (2017), ao afirmar que a metodologia deve expressar, de forma clara e fundamentada, o caminho percorrido pelo pesquisador na construção do conhecimento.

Em síntese, a metodologia adotada neste estudo configura-se como um percurso reflexivo e rigoroso, orientado pela análise crítica de produções teóricas relevantes, pela interpretação hermenêutica dos discursos e pelo compromisso ético com a integridade científica. Trata-se de um movimento investigativo que, ao privilegiar a profundidade em detrimento da superficialidade, busca contribuir de maneira consistente para o debate educacional contemporâneo, especialmente no que se refere à compreensão da pedagogia da presença em tempos de hiperconectividade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do referencial teórico mobilizado neste estudo evidencia que a hiperconectividade, longe de representar apenas uma ampliação dos meios de acesso ao conhecimento, instaura uma reconfiguração profunda das condições de produção da experiência educativa. O que se observa não é simplesmente a entrada de novas tecnologias no cotidiano escolar, mas a consolidação de um regime cultural marcado pela aceleração, pela fragmentação da atenção e pela compressão do tempo da reflexão. Nesse ambiente, o vínculo educativo tende a sofrer um processo silencioso de desgaste, pois aquilo que sustenta a formação em sua dimensão mais radical, isto é, a presença, a escuta, a duração e a abertura ao outro, passa a disputar espaço com a lógica da dispersão contínua.

As contribuições de Han (2017), Rosa (2019), Türcke (2010) e Sibilía (2012) convergem ao apontar que a cultura contemporânea não fragiliza apenas a concentração, mas altera a textura da experiência humana. O sujeito hiperconectado encontra-se permanentemente exposto a estímulos, notificações, fluxos de dados e demandas de resposta imediata. Tal condição produz uma forma de atenção descontínua, incapaz de se demorar sobre o mundo e de elaborar sentidos mais densos acerca do que vê, lê ou vivencia. No campo educacional, esse fenômeno repercute de maneira incisiva, pois a aprendizagem significativa exige precisamente aquilo que a cultura da urgência tende a corroer: continuidade, interiorização, elaboração crítica e disponibilidade para o encontro com a alteridade.

Tal constatação pode ser aprofundada à luz da crítica formulada por Larrosa (2018) acerca da rarefação da experiência na contemporaneidade. Para o autor, a experiência não se constitui no fluxo contínuo de acontecimentos, mas exige condições específicas de suspensão, atenção e abertura, progressivamente inviabilizadas em um contexto marcado pela aceleração e pela dispersão. Nesse sentido,

compreender a crise da experiência implica reconhecer que a ausência de pausas, de silêncio e de disponibilidade subjetiva compromete a possibilidade de o sujeito ser afetado de maneira significativa pelo mundo.

A experiência requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação (Larrosa, 2018, p. 25).

A potência dessa formulação reside no fato de que ela desloca a discussão educacional do plano meramente técnico para o plano existencial. O problema não é apenas metodológico, mas antropológico e pedagógico. Forma-se menos porque se vive menos a experiência do encontro verdadeiro com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo. Aprende-se, muitas vezes, em regime de passagem; consome-se conteúdo, mas raramente se permanece nele o tempo suficiente para que ele deixe marcas.

Os resultados desta reflexão indicam, assim, que a crise da experiência afeta diretamente a qualidade do vínculo educativo. Quando o tempo escolar se submete aos imperativos da produtividade, da mensuração e da resposta rápida, o professor corre o risco de ser reduzido a gestor de tarefas, e o estudante, a receptor intermitente de informações. Nessa chave, a educação deixa de ser experiência de formação para tornar-se gerenciamento de desempenhos. Biesta (2013; 2017) adverte justamente contra essa redução, ao sustentar que a educação não pode ser confundida com mera aprendizagem eficiente, pois envolve também processos de subjetivação, inserção no mundo comum e responsabilidade diante do outro.

O diálogo entre diferentes referenciais teóricos permite compreender que a presença pedagógica se configura como uma categoria decisiva para resistir ao esvaziamento da experiência educativa (Biesta, 2013, 2017; Freire, 1996; Masschelein; Simons, 2014). Os aportes analisados indicam que a presença não se restringe à simultaneidade física no espaço da sala de aula, ainda que a inclua, mas se constitui como uma dimensão mais ampla e exigente, vinculada à qualidade ética do estar-com. Trata-se de uma forma de atenção implicada que reconhece o outro como interlocutor legítimo e sustenta a relação pedagógica como experiência de formação compartilhada. Nessa perspectiva, a presença assume o caráter de um gesto de disponibilidade intelectual, afetiva e política.

Esse aspecto se torna particularmente relevante quando se considera que a conexão tecnológica não equivale, por si só, à construção de vínculo. Turkle (2011) demonstrou, com agudeza, que a comunicação permanente pode coexistir com a solidão e com o enfraquecimento das relações profundas. No contexto educacional, isso significa que a mediação digital, embora amplie possibilidades de acesso e interação, não garante, por si mesma, a densidade do encontro pedagógico. Pode haver muita troca de mensagens, muitos recursos, muitas plataformas, e, ainda assim, pouca presença. Pode haver comunicação, sem que haja

escuta; participação aparente, sem que exista implicação subjetiva; circulação de conteúdos, sem que se produza experiência formativa.

À luz dessas observações, emerge um primeiro resultado analítico fundamental: a hiperconectividade produz uma ambivalência estrutural no campo educacional. De um lado, expande repertórios, democratiza acessos, favorece múltiplas linguagens e aproxima sujeitos geograficamente distantes. De outro, introduz uma gramática temporal e cognitiva que pode empobrecer o vínculo educativo, especialmente quando a tecnologia passa a ditar o ritmo da formação, e não a servi-la. O desafio, portanto, não reside em aderir ou rejeitar o digital de modo simplista, mas em compreender criticamente as condições sob as quais ele é incorporado à prática pedagógica.

Nesse ponto, as reflexões de Masschelein e Simons (2014) revelam-se especialmente fecundas. Ao defenderem a escola como espaço de suspensão, os autores sugerem que a educação precisa criar um tempo outro, distinto do ritmo produtivista e das pressões exteriores. A escola, em sua vocação mais nobre, não se organiza apenas para transmitir informações, mas para tornar o mundo objeto de atenção comum. Tal perspectiva recoloca a presença no centro do processo educativo, uma vez que estudar exige partilha de atenção, disciplina do olhar, lentidão interpretativa e abertura ao que não pode ser imediatamente consumido.

A análise realizada também permite afirmar que a pedagogia da presença se configura como prática de resistência cultural. Em um contexto em que a dispersão se converte em norma e a superficialidade é frequentemente confundida com dinamismo, sustentar o encontro educativo como experiência profunda torna-se gesto contra-hegemônico. Rosa (2019), ao elaborar a categoria de ressonância, oferece uma chave interpretativa valiosa para esse debate. Segundo o autor, uma relação significativa com o mundo ocorre quando o sujeito é afetado por algo e responde a isso de forma implicada, produzindo transformação recíproca. A presença pedagógica pode ser compreendida, precisamente, como condição para essa ressonância: ela permite que o conhecimento não seja apenas recebido, mas vivido; não apenas compreendido, mas incorporado à experiência.

Essa compreensão aproxima-se, ainda, da ética do cuidado proposta por Noddings (2012), segundo a qual a educação se funda em relações nas quais o estudante se percebe efetivamente visto, acolhido e reconhecido. O resultado dessa leitura é claro: não há pedagogia da presença sem cuidado, assim como não há cuidado educativo autêntico sem tempo, escuta e atenção singularizada. Em um cenário de massificação dos fluxos comunicacionais, o cuidado reaparece como categoria central para resgatar a espessura humana da escola.

Cumprido destacar, além disso, que a presença pedagógica não deve ser interpretada em chave sentimentalista ou ingênua. Seu alcance é ético e político. Freire (1996) já havia demonstrado que ensinar

implica compromisso com a dignidade do educando, com a escuta de sua palavra e com o reconhecimento de sua historicidade. Assim, a presença não se confunde com mera cordialidade. Ela exige responsabilidade intelectual, clareza ética e disposição para instaurar, no interior do espaço escolar, uma relação que não submeta o outro à invisibilidade. Sob essa perspectiva, a pedagogia da presença resiste tanto à frieza tecnocrática quanto às formas sutis de indiferença que atravessam as instituições educativas.

Outro aspecto relevante identificado na análise diz respeito à corporalidade do vínculo educativo. As contribuições de Merleau-Ponty (1999) permitem compreender que toda relação com o mundo é mediada pelo corpo, pela percepção e pela sensibilidade. A presença, portanto, não se reduz a um fenômeno cognitivo. Ela envolve gestos, entonações, silêncios, ritmos, olhares, pausas e modos de ocupar o espaço. Em contextos de ensino cada vez mais mediados por telas, essa dimensão corporal tende a ser subestimada, embora permaneça decisiva para a constituição da experiência pedagógica. O corpo docente e o corpo discente continuam sendo lugares de inscrição da atenção, do afeto e do sentido. Ignorar isso significa empobrecer a própria compreensão do que seja educar.

Os resultados interpretativos aqui desenvolvidos apontam também para a necessidade de repensar o papel do professor na contemporaneidade. Se, em contextos anteriores, o docente era frequentemente associado à centralidade da transmissão, no cenário atual sua relevância se intensifica precisamente por outra razão: sua capacidade de criar condições para a experiência. Mais do que expor conteúdos, cabe-lhe mediar percursos de atenção, sustentar perguntas, produzir pausas significativas, organizar o tempo do estudo e cultivar um ambiente no qual o mundo possa novamente tornar-se digno de ser pensado. Nessa perspectiva, o professor não é superado pela tecnologia; ao contrário, sua presença torna-se ainda mais indispensável na medida em que a abundância informacional amplia a necessidade de mediações formativas densas.

A partir desse quadro, ganha força a compreensão de que a crise contemporânea da educação não é apenas crise de acesso, nem exclusivamente crise curricular, mas crise de relação. Trata-se de uma crise do modo como os sujeitos se vinculam ao saber, ao tempo, aos outros e a si mesmos. A hiperconnectividade, quando não problematizada pedagogicamente, tende a agravar esse quadro, pois oferece muitas vezes o simulacro da proximidade sem a profundidade do encontro. A pedagogia da presença, por sua vez, recoloca em cena a exigência de uma educação que não se contente com a circulação veloz de conteúdos, mas se comprometa com a produção de experiências que permaneçam.

Em síntese, a análise e a discussão dos resultados permitem afirmar que a reconfiguração do vínculo educativo, em tempos de hiperconnectividade, demanda uma inflexão teórica e prática centrada na recuperação da presença como categoria pedagógica fundamental. Isso implica defender a escola como espaço de atenção compartilhada, reconhecer o professor como mediador de experiências e compreender que a formação humana requer tempo, escuta, corpo, cuidado e abertura ao inesperado. Não se trata de

negar as mediações tecnológicas, mas de reinscrevê-las em uma racionalidade pedagógica que preserve aquilo que há de mais precioso na educação: sua capacidade de fazer nascer, no interior do encontro, uma experiência de mundo que transforme quem ensina e quem aprende.

Nessa direção, a pedagogia da presença não aparece apenas como alternativa teórica, mas como horizonte ético para o presente. Em uma época fascinada pela velocidade, ela reafirma a dignidade da demora. Em uma cultura seduzida pela conexão permanente, ela recorda a profundidade do encontro. Em um tempo no qual tantas vozes circulam sem realmente se escutarem, ela devolve à educação sua vocação mais alta: tornar possível que um ser humano se faça presente ao outro, e que, nesse gesto, ambos reencontrem o sentido de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a problemática que orientou este estudo implica reconhecer que a educação contemporânea se encontra imersa em um cenário de profundas transformações, no qual a hiperconectividade, embora amplie possibilidades de acesso ao conhecimento, tensiona de maneira significativa a qualidade do vínculo educativo. Ao investigar a pedagogia da presença como categoria central para a compreensão dessas dinâmicas, este trabalho buscou analisar de que modo a experiência formativa tem sido reconfigurada em um tempo marcado pela aceleração, pela fragmentação da atenção e pelo esvaziamento das relações. Tal percurso permitiu evidenciar que o desafio educacional não se limita à incorporação de tecnologias, mas exige uma revisão crítica das condições que sustentam o próprio ato de educar.

À luz dos objetivos propostos, a análise desenvolvida demonstrou que a crise da experiência constitui um dos principais elementos que fragilizam o processo educativo na contemporaneidade. A substituição da profundidade pela velocidade, da permanência pela dispersão e da escuta pela resposta imediata compromete a construção de sentidos duradouros, tornando o aprender um processo frequentemente superficial e descontínuo. Nesse contexto, a hipótese que orientou a investigação — de que a pedagogia da presença pode operar como eixo de reconstrução do vínculo educativo — mostrou-se consistente, na medida em que a presença, compreendida em sua dimensão ética, relacional e formativa, revela-se condição indispensável para a emergência de experiências educativas significativas.

Ao longo do percurso analítico, tornou-se possível compreender que a presença não se restringe à simultaneidade física entre professor e estudante, mas se manifesta como qualidade do encontro, como atenção comprometida e como abertura ao outro. Trata-se de uma postura que exige tempo, escuta e intencionalidade pedagógica, configurando-se como resistência às dinâmicas de superficialidade que atravessam a cultura contemporânea. A pedagogia da presença, nesse sentido, não se apresenta como uma

alternativa metodológica entre outras, mas como fundamento ontológico do processo educativo, recolocando o humano no centro da formação.

Do ponto de vista das contribuições, este estudo oferece um deslocamento teórico relevante ao evidenciar que a crise educacional atual não pode ser compreendida apenas em termos de acesso, desempenho ou inovação tecnológica, mas deve ser analisada a partir das transformações nas formas de relação com o conhecimento e com o outro. Ao enfatizar a centralidade da experiência e da presença, a pesquisa contribui para o fortalecimento de perspectivas pedagógicas que valorizam a atenção, o cuidado e a construção compartilhada de sentido, elementos frequentemente marginalizados em contextos orientados pela lógica da produtividade.

Sob um olhar mais crítico, torna-se evidente que a incorporação acrítica das tecnologias digitais pode intensificar a fragilização do vínculo educativo, sobretudo quando orientada por paradigmas que privilegiam a rapidez e a eficiência em detrimento da formação integral. Nesse aspecto, a pedagogia da presença oferece um horizonte ético capaz de reorientar as práticas pedagógicas, não pela negação das tecnologias, mas pela sua reinscrição em um projeto educativo que priorize a experiência, o pensamento e a relação. Assim, mais do que adaptar-se ao ritmo da hiperconnectividade, a educação é convocada a tensioná-lo, criando espaços de desaceleração e de aprofundamento.

Convém destacar, ainda, que a reconstrução do vínculo educativo não depende exclusivamente de mudanças estruturais, mas também de uma reconfiguração das práticas cotidianas. A presença se concretiza em gestos aparentemente simples, como a escuta atenta, o silêncio significativo, a valorização da palavra do estudante e a construção de um tempo pedagógico que permita a elaboração do pensamento. Esses elementos, embora muitas vezes invisibilizados, constituem o núcleo da experiência formativa e revelam a potência transformadora da educação quando vivida em sua plenitude.

No horizonte das limitações, reconhece-se que a natureza teórico-bibliográfica deste estudo não permite a generalização empírica dos resultados, o que abre espaço para investigações futuras que possam explorar, em contextos concretos, as implicações da pedagogia da presença nas práticas escolares. Pesquisas de campo, estudos de caso e abordagens etnográficas podem contribuir significativamente para aprofundar a compreensão das formas pelas quais a presença se manifesta e se sustenta no cotidiano educativo, especialmente em realidades marcadas por desigualdades sociais e por diferentes níveis de acesso às tecnologias.

Como desdobramento possível, sugere-se a ampliação do debate em torno da formação docente, considerando a presença como competência fundamental a ser desenvolvida nos processos formativos. Investigar como professores constroem, percebem e sustentam sua presença em contextos mediados por tecnologias constitui um campo fecundo de pesquisa, com implicações diretas para a qualidade da educação

básica e superior. Além disso, torna-se pertinente analisar de que maneira políticas educacionais podem favorecer ou dificultar a construção de ambientes pedagógicos que valorizem o encontro e a experiência.

Em síntese, a reflexão empreendida neste estudo reafirma que educar, em sua dimensão mais profunda, é um ato de presença. Em um tempo que frequentemente confunde conexão com vínculo e informação com formação, sustentar o encontro como espaço de transformação constitui um gesto de coragem e de responsabilidade. A pedagogia da presença, ao resgatar a centralidade do humano no processo educativo, não apenas ilumina os desafios do presente, mas aponta caminhos possíveis para uma educação que, ao invés de se perder na velocidade do mundo, seja capaz de criar tempos e espaços onde à experiência, enfim, possa acontecer.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração**. Porto: Porto Editora, 2013.

BIESTA, Gert. **The rediscovery of teaching**. London: Routledge, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 11 mar. 2026.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NODDINGS, Nel. **The caring relation in teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TURKLE, Sherry. **Alone together: why we expect more from technology and less from each other**. New York: Basic Books, 2011.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.