

FORMAÇÃO DOCENTE EM RISCO: COMO A EAD E A IA RECONFIGURAM A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Valmir Arruda Sousa Neto¹

Resumo: este artigo examina criticamente o impacto da Inteligência Artificial (IA) e da Educação a Distância (EaD) na formação docente, analisando como essas tecnologias moldam o ensino sob a lógica da plataformação e mercantilização da educação. Argumenta-se que a adoção dessas inovações, longe de ser neutra, prioriza a padronização e a instrumentalização do ensino, reduzindo a autonomia do professor e limitando a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. A expansão da EaD, enquanto ferramenta potencialmente democratizadora, enfrenta desafios estruturais, como a precarização do trabalho docente e a perda da presencialidade, essenciais para a formação integral dos professores. Além disso, a inserção da IA na educação tende a reforçar uma lógica tecnicista e mercadológica, subordinando os processos educativos às exigências do capital e intensificando desigualdades no acesso ao conhecimento. O estudo propõe alternativas para uma formação docente que valorizem a criticidade, o diálogo e a humanização da prática pedagógica, destacando a necessidade de um modelo educacional que resista à mercantilização e promova a emancipação social.

Palavras-chave: inteligência artificial, educação a distância, formação docente, plataformação, educação crítica.

Introdução

Nos últimos anos, o campo educacional tem sido profundamente impactado pelas transformações tecnológicas, com destaque para o avanço das ferramentas de inteligência artificial (IA) e a expansão do ensino a distância (EaD). Essas inovações, muitas vezes apresentadas como soluções modernas e eficazes para a formação de novos profissionais, têm levantado questões críticas sobre seus impactos no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, na construção da identidade docente.

A utilização de inteligência artificial em plataformas educacionais, por exemplo, tende a privilegiar uma visão tecnicista e instrumental do conhe-

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE; Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília - PPGEF/FEF/UNB.

cimento, alinhada aos interesses do mercado. Nesse cenário, a formação de professores é moldada por padrões predefinidos que priorizam habilidades e competências imediatas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. A centralização da tecnologia nos processos educativos não apenas substitui, mas também desumaniza as interações pedagógicas, reduzindo o papel do educador a um mero facilitador de conteúdos automatizados.

Paralelamente, a modalidade EaD, enquanto ferramenta potencialmente democratizadora do acesso à educação, enfrenta desafios significativos quando aplicada à formação inicial de professores. A ausência da experiência presencial em contextos escolares reais e a intermediação tecnológica criam um estranhamento que dificulta a compreensão das dinâmicas concretas do ambiente escolar. Ademais, o isolamento inerente ao EaD pode comprometer o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, na colaboração e na troca de experiências entre pares.

Diante disso, este artigo tem como objetivos analisar criticamente o papel da inteligência artificial na formação de professores, destacando as contradições dessa tecnologia no processo educativo; discutir as limitações da educação à distância na construção da identidade docente e na preparação para a prática escolar; investigar como as dinâmicas de plataforma e mercantilização da educação impactam a qualidade da formação inicial de professores; e propor alternativas para uma formação docente que valorize a reflexão crítica, o diálogo e a humanização dos processos educacionais.

Propomos discutir como essas práticas reforçam uma lógica de plataforma do trabalho docente, que privilegia a padronização, a eficientização e a despersonalização das relações educativas. Nesse contexto, questionamos em que medida essas tecnologias contribuem para a formação de um trabalhador adequadamente inserido nas demandas da sociedade contemporânea, mas alienado dos princípios emancipatórios que deveriam orientar a educação.

A conjuntura atual da educação: tecnologia e trabalho

A expansão capitalista aprofunda a contradição entre a produção para necessidades humanas e a auto-reprodução do sistema, intensificando a precarização do trabalho, a exploração ambiental e a competitividade destrutiva. Sob o capital, a relação entre homem, tecnologia e natureza é subsumida à lógica da mercadoria, resultando na “reificação das relações sociais”².

O desenvolvimento contemporâneo do capital combina avanço tecnológico com reconfigurações de poder, reestruturando as dinâmicas sociais e

2 LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ampliando contradições internas³. O metabolismo social do capital, mundializado e expansionista, gera crises estruturais, marcadas por depressões cíclicas e esgotamento das bases de acumulação⁴.

Nesse contexto, a crise surge como um elemento constitutivo e paradoxal do capital, gerando, por um lado, destruição das forças produtivas e reconfiguração institucional e, por outro, condições para a renovação de suas bases de acumulação. Segundo Mészáros⁵, a crise é uma dinâmica intrínseca à lógica do capital, funcionando como mecanismo de regulação e adaptação, mas, ao se aprofundar, revela o caráter insustentável do sistema, apontando para a necessidade de transformação radical.

Pochmann⁶ destaca que a sofisticação na extração de mais-valia intensifica o empobrecimento e a desintegração da classe média, com crescente concentração de renda no topo e precarização na base, resultado de políticas monetaristas que beneficiam o capital financeiro enquanto mitigam a pobreza com transferências mínimas. Paulani⁷ reforça essa análise, apontando que o Brasil consolidou uma política econômica monetarista e rentista, agravando o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e a predominância de empregos de baixo valor agregado.

As políticas focadas no “alívio à pobreza” asseguraram a continuidade de um projeto político, mas revelam um dilema estrutural. Sem uma transformação profunda que viabilize uma real redistribuição de renda, tais políticas permanecem insuficientes. Para que ocorra uma inclusão socioeconômica sustentável, é imprescindível adotar um modelo de desenvolvimento capaz de gerar empregos com maior valor agregado, aliado à universalização de uma educação básica de qualidade social efetiva. Essa deve estar articulada a uma educação profissional e técnica que transcenda o mero adestramento funcional ao mercado, priorizando uma formação crítica e emancipatória⁸.

No campo educacional, essas políticas refletem e reforçam esse dilema, evidenciando desafios que vão além da ampliação do acesso à escola. A educação básica, no contexto dessas políticas, muitas vezes é tratada como uma ferramenta para a inclusão imediata no mercado de trabalho, sem considerar a necessidade de uma formação integral que promova a emancipação social e a capacidade crítica dos indivíduos. Como apontam Dardot e Laval⁹, a mercantilização da educação tem convertido escolas e instituições de ensino em

3 HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2014.

4 MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

5 MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

6 POCHMANN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2004.

7 PAULANI, L. M. **Brasil delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2006.

8 HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2007.

9 DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2017.

espaços subordinados à lógica do mercado, priorizando habilidades utilitárias em detrimento de um desenvolvimento amplo e humanístico.

Uma consequência direta dessa perspectiva é a diminuição do potencial crítico e emancipatório da educação. Conforme Freire¹⁰, a educação deve ser um ato político capaz de transformar as condições sociais dos oprimidos, promovendo uma consciência crítica que os capacite a questionar e superar as estruturas que os subjugam. No entanto, sem reformas estruturais que priorizem a universalização de uma educação básica de qualidade efetiva e articulada a um projeto de desenvolvimento nacional, o sistema educacional tende a funcionar como um mecanismo de ajuste às demandas imediatas do mercado, desconsiderando as necessidades mais amplas de uma sociedade democrática.

Para superar essa limitação, é imprescindível integrar a educação profissional e técnica a um projeto educativo mais amplo, que não se restrinja ao adestramento funcional. Como afirmam Marx e Engels¹¹, o trabalho humano deve ser compreendido como uma atividade criativa e transformadora, e não meramente como um meio de subsistência. Assim, a educação precisa capacitar os indivíduos para compreenderem e participarem ativamente das transformações sociais e econômicas, em vez de simplesmente ajustá-los às demandas do mercado.

A plataforma tem se consolidado como um dos elementos centrais do capitalismo contemporâneo, transformando radicalmente diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Sua dinâmica é caracterizada pela ampliação de plataformas digitais que mediam relações econômicas e sociais, moldando os modos de produção, consumo e trabalho de forma a reforçar a hegemonia do capital.

No setor educacional, a adoção de plataformas digitais tem sido frequentemente apresentada como solução para ampliar o acesso à educação e melhorar a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário analisar criticamente como essas ferramentas são implementadas e quais são suas implicações. De acordo com Harvey¹², o capital tende a buscar novas formas de organização que não apenas ampliem sua base de acumulação, mas também flexibilizem as relações de produção. Na educação, isso se traduz em plataformas que promovem a “eficientização” do ensino, padronizando conteúdos e desvalorizando a prática pedagógica como um ato humano e relacional.

A lógica da plataforma também intensifica a precarização das condições de trabalho. Conforme explica Antunes¹³, o capitalismo contemporâneo

10 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

11 MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

12 HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2014.

13 ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do

neo tem promovido uma reorganização produtiva baseada na flexibilização e na desterritorialização do trabalho, criando uma “nova morfologia” das relações laborais. No caso da educação, isso se reflete na expansão do ensino a distância e na contratação de professores como prestadores de serviço em regime temporário, muitas vezes sem garantias trabalhistas. Essa situação não apenas precariza o trabalho docente, mas também compromete a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

É fundamental destacar que a lógica da plataformização é orientada pelos interesses do capital. Sua implantação nos setores produtivos e sociais, incluindo a educação, reflete e reproduz as contradições do sistema capitalista, aprofundando a alienação, a exploração e a desigualdade. Nesse sentido, a resistência a esses processos passa por uma leitura crítica de suas bases estruturais e por uma prática política que busque construir alternativas emancipatórias.

O ensino a distância e a formação de professores

Na década de 1990, a educação a distância (EaD) assumiu um papel mais central no âmbito das políticas educacionais brasileiras, consolidando-se por meio de dispositivos legais e estratégias políticas que elevaram seu status junto ao Ministério da Educação (MEC). Essas transformações foram acompanhadas por um crescente discurso que exaltava o uso de tecnologias educacionais como ferramentas essenciais para democratizar e ampliar o acesso à educação. O marco legal mais significativo desse período foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996¹⁴, cujo artigo 80 determinava que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Essa valorização da EaD não ocorreu de forma neutra, mas se deu em um contexto de reformas econômicas e educacionais alinhadas a políticas neoliberais, que promoveram a diversificação e a diferenciação institucional no setor. Como destacam Dardot e Laval¹⁵, o avanço das políticas neoliberais nesse período redefiniu a função social da educação, inserindo-a em uma lógica de mercado que privilegia a eficiência e o custo-benefício em detrimento de valores como igualdade e inclusão. Barreto¹⁶ analisa que o discurso sobre a EaD foi construído em oposição ao ensino presencial, introduzindo uma distinção que buscava legitimar essa modalidade. Barreto argumenta que o adjetivo “presencial”, amplamente utilizado para diferenciar a EaD, cria uma dicotomia entre o trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

14 BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

15 DARDOT, P.; LAVAL, C. Op. cit.

16 BARRETO, R. G. Educação a distância e ensino presencial: dicotomias e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 21-40, jan./abr. 2003.

“velho” e o “novo”, associando o ensino presencial a práticas desatualizadas e o ensino à distância à modernidade e inovação tecnológica.

Ainda nos anos 1990, pesquisadores como Lima e Orquiza¹⁷ apontaram para a crescente mercantilização da EaD, impulsionada pela parceria entre o Estado e a iniciativa privada. Essa colaboração resultou na criação de fundações e Organizações Não-Governamentais (ONGs) voltadas à gestão educacional, frequentemente financiadas em detrimento de instituições públicas consolidadas. Nesse modelo, as universidades públicas passaram a oferecer serviços privados, enquanto instituições privadas eram subsidiadas, reforçando a confusão entre as esferas pública e privada e fomentando um mercado lucrativo no setor educacional.

O avanço da EaD ganhou novo impulso nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com a criação de iniciativas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto 5.800/2006¹⁸. A UAB buscava expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, promovendo um aumento significativo nas matrículas. Mandeli¹⁹ aponta que, entre 2008 e 2014, os cursos de graduação em EaD cresceram 68,89%, enquanto os presenciais aumentaram apenas 22,79%. Apesar dos índices apresentarem avanços significativos, os dados também mostram que o setor privado dominou a oferta de licenciaturas em EaD, com um crescimento de 7.499,59% nas matrículas, em comparação aos 217,06% registrados no setor público durante o mesmo período.

A pandemia de covid-19 acelerou ainda mais o uso da EaD, com a publicação da Portaria nº 343/2020²⁰, que autorizou, em caráter emergencial, a substituição de aulas presenciais por atividades mediadas por tecnologias digitais. Essa medida, apesar de necessária em um contexto de crise sanitária, evidenciou a fragilidade das políticas públicas voltadas à EaD, especialmente no que diz respeito à infraestrutura tecnológica e ao suporte para estudantes e professores.

Segundo o Censo da Educação Superior²¹, o Brasil oferece 3.180 cursos de graduação e sequenciais na modalidade a distância, com 2.056.559 matrículas, mas apenas 273.921 concluintes, evidenciando desafios de retenção e conclusão. Excluindo os cursos sequenciais, restam 3.177 cursos, dos quais apenas 495 (15,5%) são ofertados por instituições públicas, com 325 em universidades federais, destacando a predominância do setor privado. Nas públicas, foram

17 LIMA, L. C.; ORQUIZAS, A. M. Educação à distância e a formação docente: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 45-60, jan./mar. 2001.

18 BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil.

19 MANDELI, A. Crescimento da EaD no Brasil e seus desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 145-163, 2014.

20 BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por atividades remotas em caráter emergencial.

21 INEP. Censo da Educação Superior 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

registradas 172.975 matrículas, com apenas 16.900 concluintes, indicando alta evasão e a necessidade de estudos sobre suporte acadêmico, infraestrutura, condições socioeconômicas e metodologias de ensino.

A distribuição dos polos EaD também reflete desigualdades: dos 31.724 polos, apenas 5.882 (9,8%) são públicos, sendo 3.123 vinculados a universidades federais, o que reforça a necessidade de políticas de interiorização e expansão no setor público. Apesar do crescimento da EaD, persistem desafios estruturais, como a precarização do trabalho docente, remuneração inadequada, indefinição de atribuições e falta de planos de carreira específicos, comprometendo a qualidade e consolidação da modalidade nas instituições públicas.

As contrarreformas universitárias no Brasil, disfarçadas de políticas inclusivas, atraem trabalhadores com promessas de flexibilidade, mensalidades acessíveis e acesso ao ensino superior. Porém, a realidade da EaD frequentemente revela um ensino aligeirado e de baixa qualidade, frustrando expectativas e precarizando a educação²². A mercantilização do setor é evidente na invasão da escola pública por sistemas privados, na imposição da EaD em cursos presenciais, na criação de programas como o ReUni Digital e no desvio de recursos públicos para empresas educacionais. Como Marx²³ alerta em suas “Teses sobre Feuerbach”, a educação não pode ser reduzida a um produto, pois o próprio educador precisa ser educado, e as circunstâncias são modificadas pelos seres humanos, não apenas por sistemas mercantilizados.

Esse fragmento nos permite questionar: em quais circunstâncias o educador é educado? Quem educa o educador? Ao relacionarmos essas questões ao cenário atual, percebemos que o capital é o principal educador dos educadores. O sistema educacional moldado pela lógica capitalista transforma o ensino em uma mercadoria, conformando professores segundo os interesses da burguesia para perpetuar a exploração da classe trabalhadora²⁴.

Estamos, portanto, lidando com um fenômeno inserido na dinâmica da sociedade de classes, onde os interesses particulares da burguesia são universalizados. Como apontam Saviani e Galvão²⁵, desde a década de 1990, essas políticas têm contribuído para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Essa entrega da formação docente ao setor privado evidencia não apenas o descompromisso do Estado com uma educação de qualidade, mas também a consolidação da educação como mercadoria.

22 SEKI, A. P.; SOUZA, J. C.; EVANGELISTA, O. Educação à distância e a mercantilização do ensino superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 449-468, 2017.

23 MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Boitempo, 1999.

24 MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

25 SAVIANI, D.; GALVÃO, A. **A educação como direito e a mercantilização do ensino no Brasil contemporâneo**. Campinas: Autores associados, 2021.

Inteligência artificial na educação: entre a inovação e a reprodução das desigualdades

A ascensão da inteligência artificial (IA) na educação tem sido apresentada como um avanço promissor, capaz de personalizar o ensino, otimizar a aprendizagem e democratizar o acesso ao conhecimento. No entanto, por trás desse discurso otimista, encontram-se desafios estruturais que refletem e aprofundam as contradições do sistema educacional dentro da lógica do capitalismo contemporâneo. A introdução da IA na educação não é um fenômeno neutro, mas uma expressão da plataforma do ensino, inserida num modelo de desenvolvimento que prioriza a mercantilização do conhecimento e a adaptação da força de trabalho às exigências do mercado.

A primeira contradição da IA na educação está em sua funcionalidade no sistema capitalista. Como destacam Dardot e Laval²⁶, a expansão das tecnologias digitais nas instituições de ensino é impulsionada por uma racionalização econômica que transforma o conhecimento em mercadoria e a aprendizagem em produto mensurável. Isso resulta na padronização dos processos educativos, na redução da interação humana e na substituição da mediação pedagógica pelo processamento de dados, deslocando o papel do professor de agente formador para operador de sistemas algorítmicos, limitando sua autonomia e capacidade crítica.

Outro aspecto crucial é a desigualdade de acesso e apropriação das tecnologias de IA. Apesar da promessa de democratização do conhecimento, essas ferramentas são controladas por conglomerados tecnológicos que atuam conforme os interesses do capital. Zuboff²⁷ aponta que a economia da vigilância, baseada na coleta massiva de dados, configura um modelo de controle social que impacta a educação, reforçando desigualdades preexistentes ao desconsiderar a diversidade sociocultural dos alunos.

A IA também intensifica a precarização do trabalho docente. A substituição do professor por sistemas automatizados desvaloriza a relação pedagógica humanizada e impõe uma lógica de produtividade que compromete o caráter crítico da formação. Esse fenômeno dialoga com Antunes²⁸, que analisa a reestruturação do trabalho como pilar da acumulação capitalista na era digital, gerando novas formas de exploração.

Nesse sentido, a padronização promovida pelos algoritmos de IA intensifica uma lógica de ensino homogênea, que desconsidera as especificidades dos estudantes e os diferentes contextos sociais em que estão inseridos. Freire, em sua crítica à educação bancária, já alertava para o risco de um modelo

26 DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

27 ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

28 ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

pedagógico que vê o aluno como um receptor passivo de informações, em vez de sujeito ativo na construção do conhecimento. Para o autor, “a educação que se impõe aos que realmente se comprometem com a libertação não pode fundar-se em uma compreensão mecanicista do conteúdo, mas na problematização do saber e da realidade”²⁹.

A IA, ao estruturar trilhas de aprendizagem baseadas em padrões algorítmicos, reforça esse modelo mecanicista com caminhos de ensino previamente estabelecidos e guiados por métricas de desempenho. Isso limita a autonomia do estudante na construção do conhecimento e reduz as possibilidades de um ensino dialógico e problematizador. Além disso, como alerta Apple³⁰, a influência do capital sobre a educação tende a tornar as tecnologias educacionais ferramentas de reprodução ideológica, ao invés de instrumentos de transformação social.

Diante desse cenário, a incorporação da IA na educação precisa ser repensada criticamente, evitando que essa tecnologia se torne apenas mais um mecanismo de controle e reprodução das desigualdades sociais. O desafio está em construir um modelo educacional que utilize a tecnologia como ferramenta de apoio ao ensino, mas sem perder de vista a centralidade do professor e a importância de um aprendizado que valorize a reflexão, a criatividade e a emancipação dos sujeitos.

A inteligência artificial na educação, longe de ser um avanço neutro e inquestionável, reflete e intensifica as contradições do sistema capitalista. Se, por um lado, essa tecnologia tem o potencial de ampliar o acesso à informação, por outro, está inserida em uma lógica de plataforma que precariza o trabalho docente, padroniza os processos educativos e reforça uma visão tecnicista do ensino. Para Saviani³¹ a educação deve ser um espaço de problematização da realidade, e não um mero instrumento de adestramento funcional para o mercado. Portanto, é fundamental que as decisões sobre a adoção da IA na educação sejam orientadas por um debate crítico que coloque em primeiro plano os interesses sociais e pedagógicos, e não apenas as demandas do capital.

Formação docente, tecnologia e presencialidade: rumo a uma educação crítica e humanizadora

A formação docente no contexto contemporâneo enfrenta desafios significativos diante da crescente influência das tecnologias digitais e da reconfiguração do trabalho educacional. Para que a educação cumpra seu papel

29 FREIRE, P. Op. cit. p. 79.

30 APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

31 SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2008

social emancipatório, é fundamental que a formação de professores valorize a criticidade, a ética na incorporação tecnológica e a centralidade do diálogo e da presencialidade na prática pedagógica.

A formação de professores não pode se limitar ao desenvolvimento de competências técnicas ou à adaptação às demandas do mercado, mas deve priorizar a construção de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade educacional. Como aponta Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção”³². Nesse sentido, a docência exige um posicionamento ativo diante das condições sociais, políticas e culturais que permeiam a educação. O avanço da inteligência artificial e da plataformização do ensino impõe desafios que exigem uma reflexão aprofundada sobre o papel do professor. A padronização dos processos educativos e a dependência de algoritmos reduzem a autonomia docente e dificultam a adaptação do ensino às necessidades específicas dos estudantes³³. Portanto, uma formação docente pautada na reflexão crítica deve capacitar os professores a questionar e resistir a modelos tecnicistas que priorizam a eficiência e a produtividade em detrimento do desenvolvimento humano integral.

A inserção das tecnologias digitais na educação não é, por si só, negativa, mas requer um olhar atento sobre seus impactos na prática pedagógica e na formação de sujeitos críticos. A apropriação tecnológica na educação deve ser orientada por princípios éticos e humanizadores, que garantam que o professor continue sendo mediador do conhecimento e não um mero operador de plataformas digitais.

No entanto, a atual tendência de mercantilização da educação subordina a inserção tecnológica aos interesses do capital, privilegiando soluções automatizadas e a individualização dos processos de ensino-aprendizagem³⁴. Dessa forma, é fundamental que a formação docente contemple o uso crítico das tecnologias, estimulando a apropriação de ferramentas digitais como instrumentos que ampliem as possibilidades de ensino, mas sem comprometer a dimensão humanizadora do ato educativo.

Embora a educação a distância e o ensino híbrido possam ampliar o acesso ao conhecimento, a presencialidade ainda se mantém como um elemento central para a formação docente. A interação face a face possibilita a construção de vínculos, o desenvolvimento da empatia e a vivência de experiências coletivas que são essenciais para a formação integral dos estudantes. Como argumenta Gadotti³⁵, “a educação é um ato dialógico, e o diálogo só pode acontecer plenamente quando há troca, interação e presença”.

O conceito de presencialidade na educação refere-se à importância da interação direta e física entre educadores e estudantes no processo de ensino.

32 FREIRE, Op. cit. p. 25.

33 APPLE, M. W. Op. cit.

34 SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2019

35 GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2005. p. 83.

no-aprendizagem. Para Arroyo, a presencialidade não se reduz à simples coexistência no mesmo espaço, mas envolve a construção de vínculos, o compartilhamento de experiências e a mediação pedagógica que favorece o desenvolvimento crítico dos sujeitos. Segundo o autor, “a escola, como espaço de encontros, de diálogo e de trocas, é insubstituível na construção das identidades dos sujeitos e no fortalecimento de práticas emancipatórias”³⁶. Assim, a presencialidade se configura como um elemento essencial para a efetivação de uma educação que valorize a diversidade, a participação e a humanização dos processos educativos.

Além disso, a presencialidade na formação de professores permite que os futuros docentes compreendam a complexidade das relações escolares, experimentem diferentes metodologias e desenvolvam práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na colaboração. Em contraste, modelos exclusivamente remotos tendem a enfraquecer o caráter coletivo da aprendizagem e a reduzir a educação a um processo instrumentalizado e fragmentado³⁷.

Portanto, garantir a centralidade do diálogo e da presencialidade na formação docente é essencial para a construção de uma educação democrática e crítica. A combinação equilibrada entre o uso de tecnologias e a interação humana possibilita uma prática pedagógica mais significativa, em que os professores não apenas transmitem conteúdos, mas também estimulam a reflexão, a participação e a construção coletiva do conhecimento.

Diante dos desafios impostos pelas novas tecnologias e pela lógica da plataformização, a formação docente precisa se orientar por princípios que garantam a criticidade, a ética e a humanização da prática pedagógica. A incorporação de tecnologias deve ocorrer de forma reflexiva e consciente, sem comprometer a dimensão interativa e dialógica da educação. Somente assim será possível resistir às tendências de mercantilização do ensino e garantir uma formação que vá além da mera adaptação ao mercado, promovendo um ensino emancipatório e socialmente transformador.

Considerações finais

Este estudo analisou criticamente o impacto da inteligência artificial (IA) e da educação a distância (EaD) na formação docente, destacando como essas tecnologias reforçam a plataformização e a mercantilização da educação. Embora sejam promovidas como ferramentas de modernização e democratização do ensino, frequentemente operam sob uma lógica mercadológica, transformando a educação em produto e a aprendizagem em métricas de desempenho.

³⁶ ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 45.

³⁷ MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

A ênfase em soluções automatizadas e padronizadas compromete a autonomia docente, reduzindo a prática pedagógica a um modelo tecnicista voltado às demandas do mercado. A IA, ao priorizar conteúdos padronizados e atividades algorítmicas, desloca o professor para um papel secundário, enfraquecendo a mediação pedagógica e o caráter relacional da educação. Isso limita a aprendizagem significativa e a formação crítica dos estudantes.

A EaD, apesar de seu potencial democratizador, enfrenta desafios estruturais que prejudicam a formação docente. A ausência de presencialidade compromete a interação e a construção de uma identidade docente sólida, além de intensificar a precarização do trabalho. A formação individualizada, sem vivências coletivas e práticas em sala de aula, dificulta a preparação dos futuros professores para a complexidade da prática pedagógica.

A expansão da EaD no Brasil tem sido marcada pela mercantilização do ensino superior, com grandes conglomerados priorizando cursos massificados e de baixo custo, em detrimento da qualidade. Docentes formados nesse modelo ingressam no mercado sem preparo adequado, perpetuando a fragilização da educação básica e a desvalorização do magistério.

A substituição do ensino presencial por plataformas digitais reforça desigualdades e restringe a educação à preparação para o mercado, ignorando sua função emancipatória. Enquanto camadas privilegiadas têm acesso a uma educação crítica, os mais vulneráveis são direcionados a cursos pragmáticos e precários.

Concluimos que é essencial resistir à mercantilização e priorizar uma formação docente crítica, dialógica e humanizadora. A integração de tecnologias na educação deve ser ética e reflexiva, garantindo que sirvam à qualidade do ensino e à valorização dos profissionais. Políticas públicas devem assegurar que a inovação tecnológica promova uma educação emancipatória, preparando indivíduos para atuar de forma consciente e transformadora.