

INOVAÇÃO EDUCACIONAL E HUMANIZAÇÃO: DESAFIOS DAS RELAÇÕES HUMANAS NA ERA DIGITAL

EDUCATIONAL INNOVATION AND HUMANIZATION: CHALLENGES OF
HUMAN RELATIONS IN THE DIGITAL AGE

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas • 30/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780119508](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780119508)

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹

Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar²

Jutta Battenberg Galindo³

Madson Fernandes de Melo Junior⁴

Wibison Menezes Silva⁵

Camila de Souza da Silva⁶

Ane Patrícia Viana José de Mira⁷

RESUMO

O presente artigo analisa a centralidade das relações humanas no processo de ensino e aprendizagem em um contexto marcado pela hipertecnologização, pelo individualismo e pelas transformações socioeconômicas contemporâneas. Partindo de uma abordagem teórico-reflexiva, o estudo discute como a intensificação do uso das tecnologias digitais, embora amplie o acesso à informação e favoreça novas possibilidades educacionais, também pode contribuir para processos de desumanização pedagógica, isolamento social e enfraquecimento dos vínculos interpessoais. O texto examina aspectos relacionados à condição humana, ao contexto pós-pandemia, ao individualismo, às redes sociais e aos impactos da tecnologização na educação, articulando contribuições de diferentes autores da filosofia, sociologia, psicologia e educação. Defende-se que a aprendizagem significativa não se reduz à transmissão de conteúdo ou ao uso eficiente de ferramentas tecnológicas, mas depende fundamentalmente da interação humana, do diálogo, da empatia e da construção coletiva do conhecimento. As reflexões evidenciam que a inovação educacional não pode ser compreendida apenas pela incorporação de tecnologias, mas pela capacidade de promover práticas formativas humanizadoras. Conclui-se que a recuperação da centralidade das relações humanas constitui um desafio urgente para a educação contemporânea, especialmente diante das tendências de fragmentação social e instrumentalização da aprendizagem.

Palavras-chave: relações humanas; humanização; inovação educacional; tecnologia; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the centrality of human relationships in the teaching and learning process within a context marked by hyper-

technologization, individualism, and contemporary socioeconomic transformations. Based on a theoretical-reflective approach, the study discusses how the intensification of digital technologies, although expanding access to information and fostering new educational possibilities, may also contribute to processes of pedagogical dehumanization, social isolation, and the weakening of interpersonal bonds. The text examines aspects related to the human condition, the post-pandemic context, individualism, social networks, and the impacts of technologization on education, articulating contributions from philosophy, sociology, psychology, and educational studies. It argues that meaningful learning cannot be reduced to the transmission of content or the efficient use of technological tools, but fundamentally depends on human interaction, dialogue, empathy, and the collective construction of knowledge. The reflections highlight that educational innovation cannot be understood solely through the incorporation of technologies, but rather through its ability to promote humanizing educational practices. It concludes that restoring the centrality of human relationships represents an urgent challenge for contemporary education, especially in the face of increasing social fragmentation and the instrumentalization of learning.

Keywords: human relationships; humanization; educational innovation; technology; teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

Inovação educacional não se refere apenas a formulações que nunca existiram, mas inclui até uma forma diferente de usar propostas do passado que, por algum motivo, deixaram de ser privilegiadas, até uma adaptação dessas ao contexto atual (Rimari, 1996, p. 13) ou a uma maneira diferente de fazer as coisas (Orrego

Tapia, 2022, pp. 97–98). Nesse sentido, ressaltar a importância das relações humanas no processo de ensino e aprendizagem tem sido promovido há algum tempo (Covarrubias; Piña, 2004; Gallardo; Reyes, 2010; García-Rangel; Rangel; Angulo, 2014).

No entanto, reconhecê-la agora, à luz da atual hipertecnologização, permite, por um lado, resgatar o fundamento da existência e, por outro, alertar sobre uma possível ameaça no horizonte educacional e social. De fato, vários estudos contemporâneos apontam que a integração tecnológica acelerada pode gerar processos de desumanização pedagógica quando não é acompanhada de uma abordagem centrada na pessoa (Selwyn, 2016; Biesta, 2022), que nos obriga a repensar criticamente o significado da inovação além do mero progresso técnico.

De fato, o essencial na existência humana é a capacidade de se conectar com outros seres humanos (Hurtado; Losardo; Bianchi, 2021; Spotorno, 2017; Goleman, 2010), daí a necessidade de refletir sobre a tendência para a hipertecnologização, reconhecendo que ela pode levar, a princípio, ao isolamento pessoal. Subsequentemente, é possível propor alternativas que, sem renunciar às vantagens do desenvolvimento tecnológico, mantenham relações interpessoais e coloquem o ser humano como eixo prioritário do desenvolvimento.

Nesse sentido, pesquisas recentes em psicologia social e educação mostraram que a qualidade das interações humanas continua sendo um fator determinante nos processos de aprendizagem significativa e bem-estar emocional (OCDE, 2021; Unesco, 2023), que reforça a necessidade de equilibrar tecnologia e vínculo humano em ambientes educacionais.

Neste artigo, objetiva-se analisar a centralidade das relações humanas no processo de ensino-aprendizagem em um contexto marcado pela hipertecnologização, pelo individualismo e pelas transformações socioeconômicas contemporâneas, refletindo criticamente sobre os impactos da intensificação das tecnologias digitais na educação e na formação humana. Para tanto, adotou-se uma abordagem teórico-reflexiva, de caráter qualitativo, fundamentada na revisão bibliográfica de autores das áreas da filosofia, sociologia, psicologia e educação, buscando compreender os desafios e as possibilidades da humanização das práticas educativas na era digital.

Inicialmente, discute-se a condição humana e, posteriormente, revisa-se o contexto contemporâneo, destacando aspectos que contribuem para processos de isolamento social e enfraquecimento das relações interpessoais. Em seguida, analisam-se os benefícios e os riscos associados ao avanço tecnológico, enfatizando a necessidade de equilibrar inovação educacional e formação humanizadora. Assim, o percurso analítico desenvolvido não busca apenas descrever problemáticas emergentes, mas também promover uma postura crítica diante de modelos educacionais centrados exclusivamente na eficiência, na produtividade e na digitalização, os quais tendem a secundarizar dimensões fundamentais da educação, como diálogo, empatia, interação humana e construção coletiva do conhecimento.

2. REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA

A condição humana possui uma série de características que a diferenciarão do restante da espécie; entre todas elas, as que interessam a este artigo são àquelas relacionadas ao seu ser social,

sua capacidade de aprendizagem e seu constante impulso pela inovação. Essa dimensão tripla não apenas define a natureza humana, mas também configura a base sobre a qual os processos educacionais são estruturados. Já que aprender, conviver e inovar são expressões inseparáveis da experiência humana na sociedade. Nesse sentido, autores contemporâneos como Morin (2011) enfatizam que compreender a condição humana é um requisito indispensável para repensar a educação, pois não pode ser desligada da complexidade do aprendiz.

Seu ser social surge da miséria. Na verdade, os seres humanos têm pouca capacidade de sobreviver exclusivamente por seus próprios meios. Muitos outros animais são mais rápidos, mais fortes, mais habilidosos; suas peles os protegem do ambiente em que se desenvolvem sem necessidade de qualquer elemento extra. Alguns voam, outros nadam e podem mergulhar em grandes profundidades. Embora estejam expostos a predadores naturais, a maioria mantém um equilíbrio suficiente para garantir a sobrevivência da espécie. Diante disso, a vulnerabilidade humana força a cooperação como estratégia de sobrevivência, o que permitiu o desenvolvimento de estruturas sociais cada vez mais complexas. Da antropologia filosófica, essa fragilidade é interpretada não como uma limitação, mas como a condição de possibilidade da cultura, já que ela impulsiona a construção coletiva de soluções (Gehlen, 1987; Nussbaum, 2011).

Além disso, os animais respondem às exigências do ambiente e à sua sobrevivência graças ao instinto. As respostas deles são automáticas, sempre as mesmas e corretas. No caso dos seres humanos, embora o instinto seja mantido, ele ocupa uma parte mínima do cérebro, que é habilitada para um futuro não

programado, como afirmam autores como Martínez (2008), Ortega y Gasset (1959) e Scheler (1943). Essa característica que a distingue, embora seja responsável por seu desenvolvimento e evolução, é sempre preliminar e imperfeita, ou seja, ela sempre pode encontrar melhores formas de existir.

Assim, o ser humano não é mais apenas uma entidade biológica cuja necessidade de outros o força a viver em grupo, mas ao construir sua própria cultura, ele precisa de estruturas, normas, ideais e convicções que lhe permitam funcionar além do instinto (Hurtado et al. 2021; Zubiri, 2006; Maturana, 1990). Essas culturas emergentes são sempre condicionadas por pressupostos idealizados do mais conveniente para aquele momento naquele contexto, onde os desafios representados pelos ambientes geográficos em que se desenvolvem, crenças anteriores, condições socioeconômicas e até mesmo as concepções religiosas que explicam e explicam a existência são articulados (Pérez, 1995).

Estritamente falando, a primeira coisa que os grupos humanos precisaram resolver desde o aparecimento dos hominídeos, que são os ancestrais mais diretos e distantes encontrados, até o surgimento do *Homo sapiens* (Cadena, 2013), sempre foi a sobrevivência (Carbonell; Parra, 2024). Assim, a própria natureza teve uma influência primordial, já que são as condições do ambiente que facilitaram ou complicaram a subsistência, que sempre incluiu as mudanças sazonais cíclicas e regulares e o imprevisível, tais como fenômenos naturais como terremotos, erupções vulcânicas, furacões, entre outros.

Essa primeira característica que compartilhou com os animais foi resolvida com o que é propriamente humano: a evolução do cérebro

que facilitou a autoconsciência (Lopera, 2006), a capacidade de aprender (Pozo, 2014; Ormrod, 2005), o esforço para melhorar seu meio ambiente (Long, 2010; Ordóñez, 2007; González, 2006) e o desenvolvimento das culturas (Galarsi, et al, 2011; Lopera, 2006).

Cada grupo humano, desde o mais antigo e primitivo até o mais moderno e desenvolvido, não apenas buscou sua sobrevivência, mas também um argumento que lhes permitiu explicar a realidade, sustentar as estruturas sociais que criaram e propor novas formas de atender às necessidades emergentes (Carbonell & Parra, 2024).

Assim, os seres humanos não apenas assimilam seu ambiente, mas estão sempre preocupados em melhorar suas condições, o que lhes permite articular de várias formas as informações anteriores que criam novidades em todas as áreas de sua existência (González-Orozco, 2024; Salas, 2023) incluindo educação (Palacios; Acosta, 2021).

3. CONTEXTO ATUAL

O contexto atual implica certas características que devem ser consideradas porque, de uma forma ou de outra, elas impactam a experiência pessoal e comunitária. Entre os considerados neste trabalho estão: tecnologia, estresse pós-pandemia, aspecto socioeconômico, individualismo, redes sociais, entre muitos outros que poderiam ser aprofundados, mas que superam a intenção deste trabalho. De uma perspectiva mais ampla, as características descritas não devem ser entendidas como fenômenos isolados, mas como expressões inter-relacionadas de mudanças civilizacionais mais profundas.

A convergência entre tecnologização, transformações socioeconômicas, individualismo e redes digitais configura o que alguns autores chamam de "nova ecologia da experiência humana" (McLuhan, 1996; Castells, 2010), nas quais as formas de interação, percepção do tempo e construção da identidade foram profundamente alteradas. Nesse sentido, o contexto atual não apenas influencia as condições externas da educação, mas também modifica diretamente os processos internos de aprendizagem, especialmente em relação à atenção, memória e construção do significado.

Em relação à tecnologia, embora tenha ampliado as possibilidades de acesso ao conhecimento, ela também gerou o que autores como Han (2012) descrevem como uma saturação de estímulos que enfraquecem a capacidade contemplativa e reflexiva do sujeito. Esse fenômeno tem importantes implicações educacionais, já que o *deep learning* requer tempos de internalização que são constantemente interrompidos pela lógica da imediaticidade digital. Portanto, em vez de integrar a tecnologia de forma acrítica, é necessário desenvolver propostas pedagógicas que regulem seu uso e favoreçam processos cognitivos complexos (Selwyn, 2016).

Quanto ao estresse pós-pandemia, além de seus efeitos imediatos, pode ser entendido como um ponto de virada que evidenciou a fragilidade dos sistemas sociais e educacionais. A transição forçada para a virtualidade não implicou apenas uma adaptação técnica, mas também emocional, que continua tendo repercussões para professores e alunos. Nesse sentido, o componente socioemocional é de relevância central, já que a aprendizagem não ocorre em condições de alta ansiedade ou incerteza sustentada, o que nos

obriga a repensar o papel da educação como espaço de contenção e reconstrução do tecido social (OCDE, 2021).

Na esfera socioeconômica, a primazia do capital sobre a pessoa impacta não apenas as condições de trabalho, mas também a orientação dos sistemas educacionais, que tendem a privilegiar as competências produtivas em detrimento das dimensões éticas e humanas. Essa lógica instrumental da educação tem sido amplamente criticada por autores como Nussbaum (2010), que alerta sobre o risco de treinar indivíduos tecnicamente competentes, incapazes de empatia ou pensamento crítico. Consequentemente, recuperar a centralidade da pessoa nos processos educacionais torna-se uma tarefa urgente diante de modelos que reduzem a educação ao seu valor econômico.

Quanto ao individualismo, seu impacto na educação vai além da esfera social, pois afeta diretamente a forma como os alunos se relacionam com o conhecimento e com os outros. O crescimento da autorreferencialidade dificulta a construção de aprendizagem colaborativa e enfraquece o senso de pertencimento a uma comunidade educacional. Isso é particularmente problemático se o conhecimento for considerado essencialmente um produto social. Nesse sentido, a educação deve assumir um papel ativo na reconstrução do "nós", promovendo experiências que favoreçam a cooperação e o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo (Freire, 2005).

Por fim, o papel das redes sociais na configuração das subjetividades contemporâneas representa um dos maiores desafios para a educação atualmente. A construção de identidades mediada pela exposição constante e validação externa gera dinâmicas de

comparação, ansiedade e superficialidade nos relacionamentos. Diversos estudos recentes indicam que o uso intensivo de redes sociais está associado a dificuldades em habilidades sociais profundas e regulação emocional (Twenge, 2018; APA, 2023). Nesse contexto, a educação não pode permanecer à margem, mas deve incorporar uma alfabetização digital crítica que permita aos alunos compreender, questionar e gerenciar conscientemente sua presença em ambientes virtuais.

Juntas, essas características mostram que o desafio atual da educação não está apenas em se adaptar às mudanças de contexto, mas em interpretá-las criticamente para guiar sua transformação em termos do desenvolvimento integral do ser humano. Caso contrário, há o risco de dinâmicas reprodutivas que, embora eficientes do ponto de vista técnico, são empobrecidas em termos humanos e sociais.

4. A TECNOLOGIA

Embora a tecnologia sempre tenha acompanhado a existência humana desde a criação das primeiras ferramentas (Susman, 1991), desde a revolução industrial, a vida humana tornou-se tecnologicizada, em ritmo crescente, permeando todos os aspectos da existência (Schwab, 2020), incluindo a educação. Embora isso tenha trazido muitos benefícios e confortos para os seres humanos, também implicou modificações e riscos imprevisíveis, que afetaram o meio ambiente (Moreno; Munz, 2017) e as pessoas (Parker, 2021; Lara et al. 2024; Cuervo et al, 2018).

Esse fenômeno exigiu uma adaptação cada vez mais rápida por parte da população em geral, assim como de professores e alunos

em particular, apesar da resistência presente, especialmente entre os primeiros e idosos que têm dificuldades para se adaptar às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) tão amplamente utilizadas hoje em alguns ambientes educacionais (Sorroza et al., 2018) e cujo uso buscou se tornar comum em alguns setores, enquanto outros resistem após sua implementação forçada devido à pandemia de Covid-19, como mostrado no artigo de Bajaña e Bustos (2022).

A tecnologia não pode ser entendida apenas como um conjunto de ferramentas neutras a serviço dos seres humanos, mas como um fenômeno que transforma profundamente as formas de pensar, relacionar-se e aprender. Nesse sentido, autores como Postman (1993) alertam que toda tecnologia implica uma reconfiguração cultural, na medida em que introduz novas lógicas operacionais que, com o tempo, tendem a se naturalizar. Isso é especialmente relevante no campo educacional, onde o uso de tecnologias não apenas modifica os meios de ensino, mas também os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

Da mesma forma, a crescente incorporação de tecnologias digitais deu origem ao que alguns pesquisadores chamam de "externalização do conhecimento", ou seja, a delegação de processos mentais, como memória ou raciocínio, a dispositivos tecnológicos (Carr, 2011). Embora isso possa facilitar a resolução imediata de problemas, também pode enfraquecer habilidades cognitivas profundas se não for acompanhado por processos educacionais intencionais. Portanto, a integração tecnológica na educação deve ser acompanhada por estratégias pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a reflexão e a compreensão, evitando dependência excessiva de informações imediatamente disponíveis.

Por outro lado, a divisão digital continua sendo um elemento-chave na análise da tecnologia na educação. Nem todas as pessoas têm acesso aos mesmos recursos ou condições para aproveitá-los, o que gera desigualdades que transcendem o campo técnico e se inserem nas esferas social e econômica. Nesse sentido, a Unesco (2023) apontou que o acesso equitativo à tecnologia é uma condição necessária, mas não suficiente, para garantir educação de qualidade, já que apoio pedagógico e formação de professores também são necessários para seu uso significativo.

Por fim, é importante considerar que a relação entre tecnologia e educação não deve ser apresentada em termos dicotômicos – aceitação ou rejeição – mas a partir de uma lógica de discernimento crítico. A tecnologia pode aprimorar o aprendizado, mas também pode desumanizá-lo ao substituir a interação direta entre as pessoas. Nesse sentido, a chave está em manter um equilíbrio que permita integrar seus benefícios sem perder de vista o fato de que o processo educacional é, acima de tudo, um processo humano e relacional (Biesta, 2022; Selwyn, 2016). Essa perspectiva nos convida a repensar o papel do professor não como mero transmissor de conteúdo, mas como mediador que guia o uso consciente e significativo de ferramentas tecnológicas.

5. ESTRESSE PÓS-PANDEMIA

Embora a Covid-19 tenha surpreendido a maioria das pessoas, uma pandemia como tal era uma possibilidade considerada por especialistas em epidemiologia (Alonso, 2010), que já haviam estabelecido os protocolos a serem seguidos para conter seus efeitos destrutivos. Neste caso, os problemas de saúde causados pelo surgimento dos primeiros casos em dezembro de 2019 na China e

pela declaração de pandemia feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tornaram possível, em alguns casos, preparar-se para a emergência de saúde.

Como precursor da recente pandemia, em 2009 a epidemia de Influenza A (H1N1) colocou à prova os sistemas nacionais e globais de saúde com as medidas graduais propostas pela OMS (Alonso, 2010). No México, foi tomada a decisão de fechar as escolas em 24 de abril daquele ano, juntamente com medidas de higiene e distanciamento social mantidas por duas semanas, quando as atividades foram normalizadas, mas mantendo o alerta epidemiológico por mais alguns meses. (González et al., 2011).

Os efeitos dessa primeira emergência de saúde no século XXI foram limitados devido à sua duração relativamente curta, à contenção relevante, aos tratamentos funcionais e ao uso ainda escasso das redes sociais⁸, e mesmo quando houve consequências econômicas e emocionais, essas foram muito menores do que as causadas pela pandemia de Covid-19.

De fato, a longa duração da emergência de saúde de 2020, com a saturação de hospitais, alta mortalidade, confinamento social, influência de notícias falsas nas redes sociais, incerteza e repercussões econômicas, aumentou significativamente a carga estressante sobre os professores, que já estão sobrecarregados, conforme relatado por vários estudos revisados por Hernández e Beltrón (2022).

Embora ainda existam poucos estudos que investiguem o sentimento de vulnerabilidade pós-pandemia, limitado a pessoas que sofreram da doença (Ponce et al., 2024) ou a habilidades

específicas afetadas (Fernández-Hoya, 2025); as especificamente relacionadas aos professores são contraditórias porque, enquanto alguns afirmam que há aumento (Morales et al., 2023), outros afirmam o oposto (Quispe et al., 2023)

Certamente é difícil saber o sentimento de vulnerabilidade na população em geral e entre os professores em particular; no entanto, a emergência mostrou o quão frágil a realidade pode ser, somada às constantes notícias sobre o surgimento de novas ameaças pandêmicas (Parra, 2025; Conselho Global de Monitoramento da Preparação, 2024; López-Goñi, 2024; Guynup, 2022) e a propaganda das campanhas de vacinação contra doenças sazonais como gripe e coronavírus forçam as pessoas a adquirir estratégias de enfrentamento para conter o estresse (Dionicio-Escalante et al. 2023; Hernández; Beltrón, 2022).

De uma perspectiva mais ampla, o estresse pós-pandemia não deve ser entendido apenas como uma consequência circunstancial da crise de saúde, mas como um fenômeno que deixou marcas estruturais na forma como as pessoas percebem a segurança, a interação social e seu próprio bem-estar. Diversos estudos indicaram que a pandemia de Covid-19 gerou um aumento significativo nos níveis de ansiedade, depressão e fadiga emocional em diferentes populações, especialmente em professores e alunos, que enfrentaram processos simultâneos de adaptação tecnológica, isolamento social e incerteza no emprego (OMS, 2022; Unesco, 2021). Nesse sentido, o contexto pós-pandemia continua a configurar um cenário em que a estabilidade emocional não é totalmente restaurada, o que tem impacto direto nos processos de ensino e aprendizagem.

No campo educacional, essa situação mostrou que a aprendizagem não é um processo exclusivamente cognitivo, mas profundamente influenciada por fatores emocionais e relacionais. A sobrecarga de trabalho dos professores, o borramento das fronteiras entre vida pessoal e profissional durante a virtualidade, assim como a pressão para cumprir os requisitos institucionais, levaram a fenômenos como o esgotamento educacional (Herman et al., 2023). Isso é particularmente relevante, já que um professor emocionalmente afetado dificilmente consegue gerar ambientes de aprendizagem significativos. Portanto, a recuperação pós-pandemia requer não apenas estratégias acadêmicas, mas também intervenções voltadas para o bem-estar socioemocional dos atores educacionais.

Nos estudantes, foram identificadas prejuízos em habilidades sociais, motivação e autorregulação da aprendizagem, em grande parte derivados do isolamento prolongado e da predominância de interações mediadas por telas. Pesquisas recentes indicam que, após a pandemia, muitos estudantes têm dificuldades para manter a atenção, trabalhar em colaboração e estabelecer fortes laços interpessoais (OCDE, 2021; APA, 2023). Esse fenômeno mostra que a escola não apenas cumpre uma função instrutiva, mas também socializante, cuja interrupção prolongada gera consequências que transcendem a esfera acadêmica.

A exposição constante a informações contraditórias, notícias alarmistas e cenários de risco contribuiu para a construção de uma percepção persistente de vulnerabilidade. Esse elemento, longe de desaparecer com o fim da emergência de saúde, permanece um componente latente na experiência contemporânea, especialmente diante da possibilidade de novas crises globais. Nesse sentido, o estresse pós-pandemia pode ser entendido como parte de um clima

mais amplo de incerteza, característico das sociedades atuais, que exige o desenvolvimento de habilidades associadas à resiliência, gestão emocional e adaptação à mudança (Díaz Barriga, 2022).

Por fim, esse contexto nos obriga a repensar o papel da educação não apenas como espaço para a transmissão do conhecimento, mas também para a reconstrução do equilíbrio humano. A incorporação de abordagens pedagógicas focadas em cuidado, empatia e contenção emocional torna-se essencial para responder às necessidades atuais. Conseqüentemente, a relação humana no processo educacional adquire ainda maior relevância no cenário pós-pandemia, pois constitui um fator protetor contra o isolamento, ansiedade e fragmentação social, reafirmando que a aprendizagem significativa se constrói, acima de tudo, na interação com os outros.

6. ASPECTO SOCIOECONÔMICO

Outra característica central da realidade atual em grande parte do planeta corresponde ao aspecto socioeconômico, onde o lucro está acima das pessoas (Bourdieu, 1997). O que é importante para as empresas é o capital que geram e a opulência que podem manifestar para seus lucros: fábricas automatizadas, prédios inteligentes, velocidade em seus serviços; acima de melhores salários ou benefícios para todos os seus funcionários, bem como a preservação dos empregos (Lautano et al, 2020).

Essa realidade impacta não apenas as condições de vida específicas da população em geral, mas também influencia diretamente toda interação pessoal com os outros e com o meio ambiente, uma situação que precisa ser analisada profunda e criticamente, como fazem López Castellanos (2020), Han (2012) e o Papa Francisco

(2020). Nesse sentido, não se trata apenas de um problema macro ou microeconômico, que por si só é importante, mas está intimamente relacionado ao bem-estar integral da pessoa, onde o simbólico, o material, o relacional e o sentido da vida são comprometidos.

Em grande parte, a análise do aspecto socioeconômico hoje não pode ser dissociada do processo de globalização e da consolidação de modelos econômicos que priorizam eficiência, competitividade e lucratividade em detrimento do bem-estar humano integral. Nesse sentido, autores como Bauman (2007) descreveram a transição para uma "modernidade líquida", caracterizada pela instabilidade das relações trabalhistas, fragilidade dos laços sociais e a constante incerteza que a vida cotidiana enfrenta. Essa dinâmica não só tem impacto econômico, mas também reconfigura profundamente a forma como as pessoas se relacionam consigo mesmas e com os outros, gerando um terreno favorável ao enfraquecimento do tecido social.

No campo da educação, essas transformações se refletem em uma tendência crescente de orientar os sistemas de treinamento para as demandas do mercado de trabalho, privilegiando o desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento da formação abrangente. Embora essa orientação responda às necessidades reais de empregabilidade, vários autores alertam que uma educação focada exclusivamente na produtividade pode empobrecer as capacidades críticas, éticas e cívicas dos indivíduos (Nussbaum, 2010). Dessa forma, a lógica econômica acaba permeando o propósito da educação, reduzindo-a a um instrumento de inserção de trabalho e deixando sua dimensão humanizadora em segundo plano.

Em outro sentido, a desigualdade socioeconômica continua sendo um dos fatores estruturais que mais condicionam o acesso, a permanência e o sucesso nos sistemas educacionais. Apesar dos avanços tecnológicos e da expansão da educação a distância, o acesso desigual a recursos materiais, conectividade e capital cultural continua a ampliar as lacunas existentes. Nesse sentido, Bourdieu (1997) já alertou que o sistema educacional, longe de ser um espaço neutro, tende a reproduzir desigualdades sociais se mecanismos compensatórios eficazes não forem implementados. Esse problema adquire relevância especial em contextos onde a tecnologia é apresentada como solução, mas sem considerar as condições reais dos sujeitos que a utilizam.

A insegurança no emprego e a incerteza econômica têm influência direta na experiência educacional tanto dos alunos quanto dos professores. No caso do primeiro, a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho ou de sustentar condições econômicas adversas pode limitar sua dedicação ao estudo. Enquanto, nos professores, a instabilidade no emprego e a sobrecarga administrativa podem afetar a qualidade do ensino. Essas condições mostram que a educação não pode ser analisada isoladamente, mas como parte de um tecido social mais amplo no qual as variáveis econômicas desempenham um papel determinante.

É importante reconhecer que o aspecto socioeconômico não deve ser tratado apenas de uma perspectiva diagnóstica, mas também pela possibilidade de transformação. A educação tem potencial para se tornar um espaço de resistência contra lógicas desumanizantes, promovendo valores como solidariedade, justiça social e o reconhecimento do outro. Nesse sentido, recuperar a centralidade

da pessoa nos processos educacionais implica não apenas questionar o modelo econômico dominante, mas também gerar práticas pedagógicas que favorecem a equidade e a inclusão, reafirmando que o desenvolvimento não pode ser medido exclusivamente em termos de crescimento econômico, mas sim em termos do bem-estar integral das pessoas (Sen, 1999).

7. INDIVIDUALISMO

Uma das características do nosso tempo está relacionada ao individualismo (Martuccelli, 2009; Lipovetsky, 2002) que, embora legitime a natureza pessoal e única de cada pessoa, também se torna um obstáculo para estabelecer relações funcionais familiares e sociais. De fato, o individualismo parece dominar as pessoas e as relações sociais, como o Papa Francisco corretamente ressaltou em sua encíclica *Fratelli tutti* (2020), cujos antecedentes já foram vislumbrados tanto na exortação apostólica *Evangelii Gaudium* (2013), onde ele denunciou que "o individualismo pós-moderno e globalizado favorece um estilo de vida que enfraquece o desenvolvimento e a estabilidade dos laços entre as pessoas, e que distorce os laços familiares" (nº 67) e na encíclica *Laudato si* (2015) "na qual é repetidamente convidado a superar o individualismo, que destrói tanto o planeta quanto o ser humano" (Conesa, 2021, p. 124)

O individualismo inibe a sensibilização ao outro e ao outro; o não-eu é objetificado e sua existência é justificada apenas na medida em que pode ser um meio de obter satisfação pessoal. Nesse sentido, os relacionamentos interpessoais tornam-se exclusivamente utilitaristas, o que gera indiferença à vida e ao contexto, porque só o "eu" importa. Assim, em relacionamentos interpessoais, a capacidade de tolerância é significativamente reduzida e meios

virtuais de interação são preferidos onde há mais controle sobre os outros, situações e o que se deseja, frequentemente associados a situações idealizadas.

O individualismo contemporâneo não pode ser entendido apenas como uma afirmação da liberdade pessoal, mas como um fenômeno complexo profundamente ligado às transformações culturais, econômicas e tecnológicas das sociedades atuais. Nesse sentido, Bauman (2007) aponta que, na modernidade líquida, os relacionamentos humanos tornam-se frágeis, temporários e facilmente substituíveis, o que enfraquece os laços duradouros e favorece uma lógica de desconexão emocional. Essa fragilidade relacional tem impacto direto na forma como os sujeitos se relacionam entre si em espaços educacionais, onde a construção coletiva do conhecimento pode ser substituída por dinâmicas individualistas focadas no desempenho pessoal.

Então, e somente então, o individualismo atual está intimamente relacionado a processos de autoexploração e autodemanda, características do que Han (2012) chama de "sociedade performativa". Nesse contexto, o sujeito deixa de ser percebido como parte de uma comunidade para ser configurado como um projeto individual que deve ser constantemente otimizado, o que gera altos níveis de estresse, competição e exaustão emocional. Essa lógica é transferida para o campo educacional, onde alunos e professores enfrentam pressões para alcançar padrões de desempenho que frequentemente privilegiam resultados quantificáveis em detrimento de processos de treinamento significativos. Como consequência, a relação educacional pode ser reduzida a uma interação funcional, perdendo sua dimensão humana e formativa.

O surgimento do individualismo também transformou a forma como o outro é percebido, que deixa de ser um interlocutor válido para se tornar, em muitos casos, um concorrente ou um meio para alcançar fins pessoais. Esse fenômeno tem profundas implicações para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, pois limita a empatia, a cooperação e a capacidade de diálogo. Do ponto de vista da educação, isso representa um desafio central, já que a aprendizagem significativa é construída na interação com os outros e requer o reconhecimento da diversidade como um elemento enriquecedor (Freire, 2005). Conseqüentemente, fomentar espaços educacionais que promovam encontros genuínos entre pessoas torna-se uma tarefa fundamental diante da crescente tendência ao isolamento.

Da mesma forma, é importante considerar que o individualismo não deve necessariamente ser entendido em termos negativos, pois também permitiu o reconhecimento da singularidade, autonomia e direitos individuais. No entanto, o problema surge quando essa ênfase no "eu" é desarticulada do "nós", gerando uma visão fragmentada da realidade. Nesse sentido, autores como Taylor (1996) alertam sobre a necessidade de equilibrar a autenticidade pessoal com o reconhecimento dos arca-bouços sociais que tornam possível a identidade individual. Sob essa perspectiva, a educação tem o desafio de formar sujeitos capazes de se afirmar sem perder a capacidade de criar laços significativos com os outros.

No contexto educacional atual, combater os efeitos do individualismo implica promover estratégias pedagógicas focadas no trabalho colaborativo, aprendizagem dialógica e construção de comunidade. Isso responde não apenas a uma necessidade didática, mas também a uma exigência antropológica, já que o ser humano é

constituído em relação aos outros. Nesse sentido, recuperar a dimensão comunitária da educação torna-se um elemento chave para fortalecer a humanização do processo de ensino-aprendizagem, reafirmando que o conhecimento adquire significado na medida em que é compartilhado, construído coletivamente e orientado para o bem comum.

8. REDES SOCIAIS

Certamente, a virtualidade e o surgimento das redes sociais têm sido uma influência importante na estruturação da vida de indivíduos e povos, como afirmado (Flores, et al., 2017). Os benefícios e vantagens que proporcionam também se tornam ameaças difíceis de perceber nos estágios iniciais, por isso exigem análise e reflexão constantes para reconhecer o efeito real que estão gerando nas pessoas (Flores et al. 2017), pois, embora nos permitam recuperar relacionamentos do passado e possamos estar em contato com mais pessoas. Isso, ainda, é um obstáculo para nos conectarmos com quem está ao nosso redor por um lado, e por outro, ainda é uma ilusão.

Por que as redes sociais são uma ilusão? Porque só nos permitem saber o que os outros querem mostrar sobre sua realidade, como uma vitrine de loja, que embora faça parte da vida deles, não é tudo, também faz com que os *links* permaneçam superficiais porque é impossível ir mais fundo com todos os seguidores de uma conta, por um lado, e, por outro, a pessoa que se comunica pode continuar escondendo suas sombras ou áreas de oportunidade, como dizem os discursos sobre desenvolvimento humano. Ao fazer isso, a capacidade de coexistir com a própria escuridão, lidar com ela,

superá-la e manter um vínculo nutritivo a partir da totalidade de quem se é se torna significativamente diluída.

Outro aspecto das redes sociais é o tempo que elas absorvem, que, embora tenham se tornado um meio fabuloso de superar o tédio do ser humano e a solidão que nosso tempo gera, também podem ser preferidas para lidar com a realidade que envolve a pessoa e se tornar um obstáculo para transformar sua história. Porque acaba sendo mais fácil deixar o tempo passar nas múltiplas atrações que oferecem do que encarar a si mesmo.

Em um nível mais amplo, as redes sociais devem ser analisadas não apenas como ferramentas de comunicação, mas como ambientes que configuram novas formas de subjetividade. Essas plataformas transformaram a forma como as pessoas constroem sua identidade, que não é mais um processo íntimo, mas uma representação mediada por validação externa. Nesse sentido, autores como Turkle (2017) apontam que a hiperconectividade não necessariamente fortalece os relacionamentos humanos, mas pode gerar um paradoxo em que as pessoas estão constantemente conectadas, mas emocionalmente distantes. Esse fenômeno tem implicações diretas no campo educacional, onde a identidade do aluno é influenciada por dinâmicas de comparação e reconhecimento social que podem afetar sua autoestima e sua disposição para aprender.

De forma complementar, a operação algorítmica das redes sociais introduz uma lógica de seleção de conteúdo que reforça crenças anteriores e limita a exposição a perspectivas diversas. Esse fenômeno, conhecido como "câmaras de eco", pode dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico, reduzindo a possibilidade de ideias contrastantes (Pariser, 2011). No contexto educacional, isso

representa um desafio significativo, já que aprender exige confronto de posições, diálogo e abertura ao que é diferente. Portanto, a presença de redes sociais no cotidiano dos estudantes exige uma intervenção pedagógica que promova habilidades de análise, argumentação e discernimento diante das informações consumidas.

Em outra linha de análise, vários estudos mostraram que o uso intensivo de redes sociais está associado a efeitos na saúde mental, especialmente em adolescentes e jovens. Pesquisas recentes indicam uma correlação entre o tempo gasto usando essas plataformas e o aumento dos sintomas relacionados à ansiedade, depressão e isolamento (Twenge, 2018; APA, 2023). Esse impacto não é uniforme, mas é relevante o suficiente para considerar sua influência nos processos educacionais, dado que o bem-estar emocional é um fator determinante na disposição para aprender. Nesse sentido, as redes sociais não afetam apenas a forma como nos relacionamos uns com os outros, mas também a qualidade da experiência educacional.

Por outro lado, é importante reconhecer que essas plataformas também oferecem valiosas oportunidades de aprendizado, como acesso a comunidades de conhecimento, disseminação de conteúdo educacional e criação de redes colaborativas. No entanto, seu potencial educacional depende em grande parte do uso que eles são feitos e do apoio que os estudantes recebem. Como apontam Greenhow e Lewin (2016), as redes sociais podem se tornar espaços de aprendizagem significativa se forem intencionalmente integradas aos processos educacionais, favorecendo a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento.

Para encerrar, o principal desafio não está em eliminar ou restringir o uso das redes sociais, mas em formar sujeitos capazes de interagir criticamente com elas. Isso envolve o desenvolvimento de alfabetização digital que transcende o técnico para incluir dimensões éticas, emocionais e sociais. Nesse cenário, a relação humana volta a ser colocada no centro, pois somente por meio de encontros autênticos com outros é possível combater a superficialidade e fragmentação que, em muitos casos, esses ambientes virtuais promovem. Dessa forma, a educação é posicionada como um espaço chave para resignificar o uso das redes sociais, orientando-a para a construção de vínculos mais conscientes, responsáveis e humanizadores.

9. BENEFÍCIOS E RISCOS DA TECNOLOGIZAÇÃO NA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Sem dúvida, os avanços tecnológicos facilitaram os processos de ensino-aprendizagem. O acesso à produção acadêmica está ao alcance de qualquer pessoa que tenha um computador ou *smartphone* e conexão com a *internet*; a virtualidade possibilitou lidar com os inconvenientes do distanciamento social causados pela pandemia, a assincronia facilita o acesso a cursos no momento em que a pessoa pode se adaptar a eles sem sacrificar outras atividades; Além disso, a velocidade de busca de informações hoje é sem precedentes; No entanto, também representa riscos graves não apenas na formação dos estudantes, mas também na estruturação das sociedades presentes e futuras.

De fato, o objetivo da educação, em qualquer nível, não é apenas a relação do ser humano com o conhecimento, conforme declarado no relatório da Unesco de 1994 (Delors, 1994) e ratificado em outro

texto da Unesco de 2021, atualizado em 2023⁹, mas com outros aspectos que são em si mesmos, inclusive quando não há consciência ou intencionalidade disso. Ou seja, a própria natureza do ser humano o faz nascer como condição de possibilidade, mas ele precisa desenvolver as capacidades que já possui potencialmente, o que ele faz copiando do ambiente por meio de aprendizado informal, não formal e informal (Battenberg, 2020; 2017; Martín, 2024), onde alguns, devido à falta de estímulo, são inibidos e outros até hiperdesenvolvem¹⁰

Outro risco da hipertecnologização que privilegia utilidade e velocidade em detrimento das pessoas é o descarte das pessoas (Félix Blengino, 2025; Mora e De Lorenzo, 2024; Gamboa, 2023; FT, 18, 30; 235) porque é preferível mais rápido e a um custo menor do que manter o emprego. Nesse sentido, ela, na educação, também está substituindo trabalhadores diretos e indiretos relacionados à formação escolar, sendo o caso extremo o teste piloto em Londres no David Game College, onde um grupo de 16 estudantes é ensinado e administrado por meio de plataformas de inteligência artificial (González, 2025).

A outra grande ameaça está relacionada ao isolamento que a tecnologia produz em si mesma, porque a relação vai de pessoa para pessoa, de pessoa para pessoa ou para meio de comunicação, com isso, as habilidades interpessoais se deterioram porque o único agente é o indivíduo, que, de qualquer forma, lida com a tecnologia, mas não com outra identidade.

A tecnologização na educação deve ser entendida como um fenômeno ambivalente, no qual possibilidades sem precedentes coexistem com riscos significativos. Embora as ferramentas digitais

tenham democratizado o acesso ao conhecimento, elas também geraram uma ilusão de aprendizado imediato que nem sempre se traduz em compreensão profunda. Nesse sentido, autores como Carr (2011) alertam que a exposição excessiva a informações fragmentadas pode dificultar a concentração sustentada, um elemento essencial para uma aprendizagem significativa. Portanto, o desafio não está no acesso à informação, mas na capacidade de processá-la criticamente.

De forma complementar, a incorporação de tecnologias nos processos educacionais promoveu novas metodologias, como o aprendizado híbrido, o uso de plataformas virtuais e a personalização da aprendizagem. Essas estratégias, se bem implementadas, podem promover a autonomia dos alunos e a adaptação a diferentes ritmos de aprendizagem (OCDE, 2021). No entanto, sua eficácia depende em grande parte do apoio ao professor e do design pedagógico, já que a tecnologia sozinha não garante melhores resultados educacionais. Isso reforça a ideia de que a inovação não deve focar exclusivamente na mídia, mas nas intenções formativas que as guiam.

Um dos riscos mais relevantes da hipertecnologização é a possível despersonalização do processo educacional. Quando a mediação tecnológica substitui a interação direta, há o risco de reduzir a educação a uma transmissão de conteúdo, deixando de lado aspectos fundamentais como empatia, escuta e construção de significado compartilhado. Nesse sentido, Biesta (2022) aponta que a educação sempre implica uma dimensão relacional que não pode ser totalmente substituída por sistemas automatizados, por mais sofisticados que sejam. Esse alerta é particularmente pertinente em

contextos onde o uso intensivo da inteligência artificial é promovido sem reflexão ética e pedagógica suficiente.

Em contraponto, o progresso tecnológico também levanta questões sobre o papel do professor, cuja função é transformada em vez de desaparecer. Longe de ser substituído, o professor assume um papel ainda mais complexo como mediador, conselheiro e facilitador de experiências de aprendizagem significativas. Como Selwyn (2016) aponta, a chave não é se a tecnologia substituirá os professores, mas como eles podem apropriar-se criticamente das ferramentas para enriquecer sua prática. Nesse sentido, a formação contínua de professores torna-se um elemento essencial para garantir o uso pedagógico adequado da tecnologia.

Deve-se acrescentar que outro risco importante é a tendência a valorizar mais a velocidade do que a profundidade, o que pode gerar aprendizado superficial. A lógica da imediatividade inerente ao ambiente digital pode levar a priorizar a resposta rápida em detrimento da reflexão crítica, afetando a qualidade do conhecimento construído. Esse fenômeno é especialmente relevante em contextos educacionais onde eficiência e conformidade com o conteúdo são privilegiadas em detrimento da compreensão real. Consequentemente, é necessário promover estratégias que desacelerem o aprendizado, favorecendo processos de análise, discussão e reflexão.

Por fim, o desafio central não é escolher entre tecnologia ou humanização, mas integrar ambas as dimensões de forma equilibrada. A tecnologia pode aprimorar a educação, mas apenas na medida em que permanece subordinada ao desenvolvimento integral da pessoa. Nesse sentido, a inovação educacional autêntica

não é aquela que incorpora mais recursos digitais, mas sim aquela que consegue articulá-los com relacionamentos humanos significativos, reafirmando que a verdadeira aprendizagem ocorre na interação, no diálogo e na construção compartilhada do conhecimento.

10. RELAÇÕES HUMANAS E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Os humanos, mais do que qualquer outra espécie, nascem como uma condição de possibilidade. O biológico, entendido como anatômico e fisiológico, conduz autonomamente seu processo de maturação por meio de programas previamente estabelecidos no DNA mais relacionado à hominização; mas comportar-se como humano é um processo que, embora tenha fundamentos hereditários, é principalmente moldado pelas relações estabelecidas ao longo da história pessoal e leva à humanização (Carbonell; Hortolà, 2013).

Nesse sentido, o aprendizado e o ensino são constantes que começam conservadoramente no nascimento e terminam com a morte¹¹, um processo natural nas pessoas que ocorre até além da intencionalidade consciente como consequência da complexidade da evolução das estruturas humanas (Girola, 2010; Childe, 1988). O propósito desse processo em grupos humanos, especialmente na educação formal e não formal, baseia-se em um ideal do ser humano de acordo com as necessidades de seu tempo e espaço (Martí, 2104). Portanto, capacitar os seres humanos a serem capazes de autogestão educacional por meio do desenvolvimento de habilidades para a gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação (Fonte, 2024) é uma característica dos tempos atuais,

que se tornou especialmente relevante após a emergência causada pela pandemia de Covid-19.

De fato, tecnologia e virtualidade oferecem grandes benefícios, mas é preciso considerar que o contato humano é a base fundamental da humanização. O biológico segue seu próprio caminho, o acadêmico certamente pode ser desenvolvido virtualmente, até mesmo eliminando a interação humana, mas a humanização requer contato com o outro, tanto semelhante quanto diferente, porque é justamente através das relações humanas que o eu é descoberto (Buber, 2017; Huarte Cuéllar, 2017).

A relação humana não deve ser entendida apenas como um elemento complementar do processo educacional, mas como sua base ontológica. A educação, em essência, é um encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como interlocutores válidos na construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, autores como Levinas (1993) argumentam que o encontro com o outro constitui o ponto de partida de toda ética, o que implica que o processo educacional não apenas transmite conhecimento, mas também forma responsabilidade para com o outro. Essa abordagem reforça a ideia de que a humanização não ocorre isoladamente, mas no relacionamento.

A interação educacional é configurada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência crítica. Freire (2005) argumenta que a aprendizagem autêntica ocorre no diálogo, entendida não como uma simples troca de palavras, mas como um processo de reflexão compartilhada sobre a realidade. Nesse sentido, a relação professor-aluno transcende a transmissão de conteúdo para se tornar uma experiência transformadora, onde ambos os

sujeitos se reconhecem como participantes ativos. Essa visão é especialmente relevante em contextos altamente tecnológicos, onde o risco de reduzir a educação a um processo instrumental está aumentando.

O processo de humanização está intimamente ligado ao reconhecimento da alteridade, ou seja, à capacidade de aceitar o outro como diferente e valioso em si mesmo. Essa dimensão é fundamental nos ambientes educacionais, onde múltiplas perspectivas, experiências e formas de entender o mundo convergem. Autores como Nussbaum (2010) enfatizam que a educação deve cultivar empatia e imaginação moral, já que essas capacidades nos permitem compreender realidades diferentes das próprias. Conseqüentemente, a relação humana na educação não favorece apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a formação ética e social dos indivíduos.

Por sua vez, o processo de humanização também envolve o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que permitem uma coexistência autêntica e respeitosa. A interação constante com os outros favorece a regulação emocional, a comunicação assertiva e a construção de vínculos significativos. A partir da psicologia educacional, foi demonstrado que ambientes de aprendizagem que promovem relações positivas entre professores e alunos geram melhores resultados acadêmicos e maior bem-estar geral (OCDE, 2021). Essa constatação reforça a necessidade de considerar a relação humana não como um aspecto secundário, mas como um fator determinante na qualidade educacional.

Também deve ser enfatizado que a humanização não é um processo automático, mas uma construção permanente que exige

intencionalidade. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental como mediador de experiências que favorecem o encontro, o diálogo e a reflexão. Além do domínio disciplinar, sua capacidade de gerar ambientes de confiança, respeito e abertura é decisiva para o desenvolvimento integral dos alunos. Como aponta Biesta (2022), educar implica assumir a responsabilidade de apresentar os sujeitos ao mundo, não apenas a partir do conhecimento, mas também de sua dimensão ética e relacional.

Em síntese, em um contexto marcado pela tecnologização e individualismo, recuperar a centralidade da relação humana na educação torna-se uma tarefa urgente. A humanização do processo de ensino-aprendizagem não pode ser substituída por nenhum avanço técnico, pois responde a uma necessidade profundamente enraizada na condição humana. Nesse sentido, a educação que prioriza o encontro, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento não apenas forma indivíduos competentes, mas também pessoas capazes de conviver com os outros, compreendê-los e transformar sua realidade de forma consciente e responsável.

11. A RELAÇÃO HUMANA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem é muito mais do que a transmissão de dados relevantes para o funcionamento do mundo em que está habitado, pois possui um profundo significado social intimamente ligado a ideologias, crenças, costumes e expectativas dominantes no meio ambiente. Claro, é pertinente aproveitar a tecnologia para melhorar a educação, mas de forma alguma ela pode substituir o relacionamento pessoal não apenas entre o professor e os alunos, mas entre os alunos e todo o pessoal direto e

indireto envolvido, além do contato com a realidade que o deslocamento entre o lar e a escola implica. O relacionamento pessoal com os outros no processo de ensino e aprendizagem desenvolve habilidades socioemocionais (Aristulle; Paoloni-Stente, 2017) que são essenciais para uma existência harmoniosa, integrada e comprometida, pois contribui de forma intencional e direcionada para quebrar o egoísmo, o individualismo e a autorreferência: o eu, em poucas palavras, focar em um nós conforme corresponde à realidade.

Em um nível mais profundo, a relação humana no processo de ensino e aprendizagem não apenas facilita a transmissão do conhecimento, mas também molda o próprio significado do ato educacional. Ensinar e aprender necessariamente implicam um encontro entre sujeitos que interpretam, resignificam e constroem a realidade juntos. Sob essa perspectiva, a aprendizagem não pode ser reduzida à aquisição de conteúdo, pois envolve dimensões afetivas, sociais e éticas que só se desenvolvem na interação com outros (Vygotsky, 1978). Essa ideia reforça a necessidade de entender a educação como um processo relacional, onde o vínculo humano é um mediador fundamental do conhecimento.

De forma articulada, a presença do professor adquire um valor insubstituível ao orientar, orientar e dar significado ao processo de formação. Além do domínio disciplinar, a capacidade deles de construir relacionamentos significativos com os alunos influencia diretamente a motivação, o engajamento e a profundidade do aprendizado. Pesquisas contemporâneas mostraram que a qualidade da relação professor-aluno está positivamente associada a melhores resultados acadêmicos e maior bem-estar emocional (Hattie, 2009; OCDE, 2021). Nesse sentido, o ensino eficaz não

depende apenas de recursos ou metodologias, mas da qualidade do vínculo que é construído na sala de aula.

Em outra linha de análise, o processo de aprendizagem também é nutrido pela interação entre pares. A colaboração entre os alunos permite que eles confrontem ideias, enriqueçam perspectivas e desenvolvam habilidades sociais fundamentais como comunicação, empatia e trabalho em equipe. A partir da abordagem sociocultural da aprendizagem, essas interações são essenciais, já que o conhecimento é construído de forma coletiva e situada (Vygotsky, 1978). Consequentemente, limitar a educação a experiências individuais ou mediadas exclusivamente pela tecnologia reduz significativamente seu potencial formativo.

Entretanto, a relação humana no campo educacional cria condições de confiança que facilitam o erro como parte da aprendizagem. Quando os alunos se sentem seguros para se envolver, perguntar e cometer erros, isso promove um ambiente propício ao pensamento crítico e à exploração intelectual. Em contraste, ambientes impessoais ou excessivamente técnicos podem inibir a participação e fomentar uma atitude passiva em relação ao conhecimento. Isso é especialmente relevante em contextos onde a interação é mediada por plataformas digitais que, embora ampliem o acesso, podem enfraquecer a dimensão afetiva do processo educacional se não forem devidamente gerenciadas.

A relação educacional implica, ainda, um processo de reconhecimento mútuo, onde o aluno não é um receptor passivo, mas um sujeito com suas próprias experiências, conhecimentos e contextos. Freire (2005) enfatiza que a educação autêntica se baseia no diálogo e no reconhecimento da realidade do outro, o que

permite a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesse sentido, a relação humana não apenas facilita a aprendizagem, mas a legitima, ao reconhecer a dignidade e a voz do aluno dentro do processo educacional.

Para encerrar, em um contexto marcado pela crescente incorporação de tecnologias, é essencial reafirmar que a relação humana não é um elemento descartável, mas o eixo sobre o qual o processo de ensino e aprendizagem é articulado. A educação que prioriza o encontro, a interação e o diálogo não apenas impulsionam o conhecimento, mas também forma sujeitos capazes de conviver, colaborar e transformar seu ambiente. Dessa forma, integrar a dimensão relacional na educação não é uma opção complementar, mas uma condição essencial para garantir processos de treinamento verdadeiramente significativos.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo atual desafia análise, reflexão e criatividade humana. Nunca a humanidade esteve exposta a tanto conhecimento, tecnologias digitais e contato com aquilo que está além de seu ambiente físico e, ao mesmo tempo, tão desconectado daquilo que está em sua proximidade. O desejo de consumir e experimentar; aumentar o prazer em todos os aspectos e evitar a dor a qualquer custo domina a existência de muitos. Utilidade, velocidade e eficiência estão acima do valor da vida de todas as pessoas e, por fim, uma angústia sutil, porém persistente, domina a existência de tantos diante da incerteza da vida. Competição, comparação, consumismo, tão promovidos hoje afetam a existência, os dois primeiros tornando os outros inimigos a serem derrotados ou pelo menos ameaças no horizonte, o terceiro deixando um vazio

constante porque nunca se tem tudo o que o mundo e a publicidade oferecem, levando alguns até à ilegalidade.

Todo progresso tecnológico, todo desenvolvimento científico, toda evolução do conhecimento e das habilidades humanas são inúteis se faltarem pares com quem compartilhá-las. A recuperação como humanos é uma tarefa fundamental do nosso tempo. Nessa missão, a educação em todos os níveis assume um papel de liderança porque, como já foi proposto no final do século passado, uma das funções da educação está justamente relacionada a aprender a estar com os outros, a viver em sociedade (Unesco, 1994).

Em resumo, a jornada feita nos permite reconhecer que o problema abordado não se limita a um fenômeno educacional isolado, mas faz parte de uma transformação mais ampla na forma como os seres humanos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o conhecimento. A convergência entre tecnologização, individualismo e dinâmicas socioeconômicas moldou um cenário em que eficiência e imediatismo tendem a substituir dimensões essenciais como empatia, diálogo e construção coletiva. Nesse sentido, a educação enfrenta o desafio de não ser subordinada a essas lógicas, mas de reinterpretá-las criticamente em termos do desenvolvimento humano integral.

Na mesma linha, é evidente que o progresso tecnológico, longe de ser o problema em si, torna-se um fator de risco quando se desliga de sua dimensão humana. Como vários autores apontaram ao longo da análise, a incorporação acrítica de ferramentas digitais pode levar a processos educacionais empobrecidos, onde o acesso à informação substitui a compreensão e a interação é reduzida ao funcional. Portanto, o verdadeiro desafio não é resistir à mudança,

mas guiá-la conscientemente, reconhecendo que a tecnologia deve estar a serviço da pessoa e não o contrário.

De forma articulada, o contexto pós-pandemia destacou a necessidade de fortalecer os laços humanos como condição indispensável para o bem-estar e o aprendizado. As afetações emocionais, a fragilidade dos laços sociais e o sentimento de incerteza generalizada mostraram que a educação não pode ser sustentada apenas com base em bases técnicas ou cognitivas. Assim, a recuperação do sentido relacional do processo educacional é apresentada não apenas como uma alternativa, mas como uma exigência inevitável diante das condições atuais.

Também deve ser enfatizado que a formação educacional não pode ser reduzida à aquisição de habilidades úteis para o mercado, pois essa visão limita a compreensão do ser humano à sua dimensão produtiva. Pelo contrário, educar implica processos acompanhantes de construção do significado, desenvolvimento da consciência crítica e abertura ao outro. Nesse contexto, a relação humana adquire um valor insubstituível, pois é constituída como o espaço onde não apenas o conhecimento, mas também identidades, valores e formas de habitar o mundo são configurados.

Sob essa perspectiva, recuperar a centralidade da relação humana na educação não representa um retrocesso diante da inovação, mas sim uma condição necessária para que ela faça sentido. A verdadeira inovação educacional não está na incorporação de mais tecnologia, mas em sua capacidade de se integrar com práticas pedagógicas que fortalecem a interação, o diálogo e a construção compartilhada. Caso contrário, corre o risco de avançar tecnicamente enquanto regredi em termos humanos.

Por meio da projeção, é pertinente destacar que futuras linhas de pesquisa podem se aprofundar em estratégias educacionais concretas que permitam equilibrar o uso da tecnologia com o fortalecimento das relações humanas, especialmente em contextos de educação híbrida ou virtual. Da mesma forma, é necessário explorar o papel da formação de professores nesse processo, já que são os educadores que, em última análise, mediam entre os recursos disponíveis e a experiência de treinamento dos alunos.

À guisa de conclusão, afirma-se que o desafio contemporâneo não é escolher entre tecnologia ou humanização, mas articular ambas as dimensões a partir de uma visão crítica e profundamente humana. Somente uma educação que coloque a relação com o outro no centro será capaz de responder às necessidades do presente e contribuir para a construção de sociedades mais justas, solidárias e conscientes de sua própria condição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO REYNOSO, C. Influenza A (H1N1) e as medidas adotadas pelas autoridades de saúde. **Desprezo**, n. 32, p. 35-52, 2010.

ARISTULLE, P.; PAOLONI-STENTE, P. V. **Habilidades socioemocionais em comunidades educacionais: contribuições para a formação abrangente de professores**, 2017.

BAJAÑA QUIROZ, F. M.; BUSTOS BOHÓRQUEZ, A. A. Consequências do desenvolvimento na educação em tempos pós-pandemia. **Ciência e Educação**, v. 3, n. 8, p. 16-25, 2022.

BAQUE CASTRO, G. Y.; CALDERÓN CHINGA, G. M.; CALDERÓN LÓPEZ, J. G.; BARCÍA BRIONES, M. F. O papel dos professores e o

estresse da modalidade virtual. **Polo do Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 1016-1026, 2021.

BATTENBERG, J. A responsabilidade da aprendizagem social familiar na formação do assunto ético. In: CUDA, E. (org.). **Rumo a uma ética da participação e da esperança**. [S.l.]: CTEWC-PUJ, 2017. p. 203-214.

BATTENBERG, J. Sensibilização e sensibilização precoce para o estabelecimento da Igreja Sinodal. In: **Rumo a uma Igreja Sinodal: Avançando**, 2023, Bangalore, Índia. Anais [...]. Bangalore, Índia, 2023.

BOURDIEU, P. A essência do neoliberalismo. **Revista Colombiana de Educação**, n. 35, 1997.

BRUNER, J. **Educação, a porta para a cultura**. [S.l.]: Espectador, 1997.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. [S.l.]: Paidós, 2007.

BIESTA, G. **Educação centrada no mundo: uma visão para o presente**. Londres: Routledge, 2022.

BUBER, M. **Eu e você**. [S.l.]: Herder, 2017.

CADENA MONROY, L. Á. Dos primeiros hominídeos ao Homo sapiens. **Revista Colombiana de Bioética**, v. 8, n. 2, p. 49-63, 2013.

CARBONELL, E.; HORTOLÀ, P. **Hominização e humanização: dois conceitos-chave para entender nossa espécie**, 2013.

CARBONELL, E.; PARRA VERGARA, I. **Teoria da evolução social humana**. [S.l.]: Almoço, 2024.

CARR, N. **Superficial: o que a internet está fazendo com nossas mentes?** [S.l.]: Touro, 2011.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** [S.l.]: Aliança, 2010.

CHILDE, V. G. **Evolução social.** [S.l.]: Plaza e Valdés, 1988.

CUERVO CARABEL, T.; ORVIZ MARTÍNEZ, N.; ARCE GARCÍA, S.; FERNÁNDEZ

SUÁREZ, I. Tecnoestresse na sociedade da informação. **Arquivos de Prevenção de Riscos Ocupacionais**, v. 21, n. 1, p. 18-25, 2018.

DELORS, J. **A educação guarda um tesouro.** Paris: UNESCO, 1994.

DIONICIO-ESCALANTE, E. R.; MÉNDEZ-VERGARAY, J.; FLORES, E. Estratégias de enfrentamento para o esgotamento em professores. **Revista Vive**, v. 6, n. 18, p. 780-801, 2023.

FERNÁNDEZ HOYA, G. Efeitos na comunicação com os alunos após a pandemia. **Revisão Europeia de Inovação Pública e Social**, v. 10, p. 1-18, 2025.

FLORES LAGLA, G. A. et al. A influência das redes sociais nos estudantes. **Redipe Bulletin**, v. 6, n. 4, p. 56-65, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia dos oprimidos.** [S.l.]: Século XXI, 2005.

GAMBOA, G. Cultura descartável. **Cuadernos de Teología**, v. 15, 2023.

GALARSI, M. F. et al. Comportamento e evolução. **Fundamentos nas Humanidades**, v. 12, n. 24, p. 89-102, 2011.

GEHLEN, A. **Cara**. [S.l.]: Me siga, 1987.

GIROLA, L. Talcott Parsons. **Sociologica**, v. 25, n. 72, p. 139-165, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**. [S.l.]: Kairos, 2010.

GONZÁLEZ, G. A primeira sala de aula com inteligência artificial sem professores gera debate. **Newsweek em Inglês**, 2025.

GONZÁLEZ-OROZCO, M. **Inovação e aprendizado**. 2024.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. [S.l.]: Herder, 2012.

HATTIE, J. **Aprendizado visível**. Londres: Routledge, 2009.

HERNÁNDEZ CASTRO, M. I.; BELTRÓN CEDEÑO, R. A. Estresse dos professores na virtualidade. **Recimundo**, v. 6, n. 4, p. 625-639, 2022.

HURTADO, E.; LOSARDO, R.; BIANCHI, R. Evolução e transumanismo. **Jornal da Associação Médica Argentina**, v. 134, n. 3, 2021.

LAUTANO, R. et al. Futuro do trabalho. **Do Sul**, v. 12, n. 1, p. 307-342, 2020.

LEVINAS, E. **Ética e infinito**. [S.l.]: Espectador, 1993.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. [S.l.]: Anagrama, 2002.

LOPERA, F. Evolução e cognição. **Journal of Neuropsychology**, v. 6, n. 1, p. 27-34, 2006.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. **Epistemologia e metodologia qualitativa**. [S.l.]: Debulha, 2008.

MATURANA, H. **Biologia do fenômeno social**. [S.l.], 1990.

MORENO, D. M.; MUNZ, C. Impacto ambiental. **Pesquisa e Desenvolvimento em TIC**, v. 8, n. 1, p. 15-20, 2017.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. [S.l.]: Katz, 2010.

OCDE. **O estado da educação global**. Paris: OECD Publishing, 2021.

ORREGO TAPIA, V. Inovação educacional. **Journal of Pedagogical Essays**, v. 17, n. 2, p. 95-116, 2022.

ORMROD, J. **Aprendizado humano**. [S.l.]: Pearson, 2005.

ORTEGA GASSET, J. **Ideias e crenças**. [S.l.]: Revista de Occidente, 1959.

PARISER, E. **A bolha do filtro**. [S.l.]: Pinguim, 2011.

POZO, J. I. **Psicologia do aprendizado humano**. [S.l.]: Morata, 2014.

RIMARI ARIAS, W. **Inovação educacional**. 1996.

SELWYN, NI. **Educação e tecnologia**. Londres: Bloomsbury, 2016.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SCHWAB, K. A quarta revolução industrial. [S.l.]: **Debate**, 2020.

TAYLOR, C. **A ética da autenticidade.** [S.l.]: Paidós, 1996.

TURKLE, S. **Em defesa da conversa.** [S.l.]: Sótão, 2017.

TWENGE, J. **iGen.** [S.l.]: Atria, 2018.

UNESCO. **Reimaginando nossos futuros juntos.** Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Relatório sobre tecnologia na educação.** Paris: UNESCO, 2023.

VYGOTSKY, L. **Mente na sociedade.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZUBIRI, X. **Três dimensões do ser humano.** [S.l.]: Aliança, 2006.

¹ Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e tem Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Pós-Doutorando em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação pelo *Center for Advanced Studies of the Americas*. Mestre em Ciências Criminais pela Universidade da América do Norte. Pesquisador Estrangeiro do Grupo de Pesquisa em Inovação

Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Pós-Doutorado em Inovação Educacional em Cenários Emergentes na Universidade Intercontinental (UIC), Ph.D. em Teologia pela Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) em Bogotá, Colômbia. Fundadora da Associação de Graduados do Departamento de Ciências Religiosas (ASETI) e membro do Grupo de Pesquisa eTHEOS em Teologia Moral da Universidade Iberoamericana da Cidade do México e do grupo de trabalho Clacso "Transições Justas e Cuidado para o Lar Comum". Representante no México e chefe do Fórum de Publicações da Associação *Catholic Theological Ethics in The World Church* (CTEWC) e membro do Conselho Editorial da *Asian Horizons*.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab). Professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo](#)

[original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase na História da Filosofia Antiga, e Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Estudos Clássicos. Mestre em Filosofia pela UFPR, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: [acesse o artigo original](#)

[para visualizar o e-mail](#)

⁶ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFPa, mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia/UFPa, Bacharela e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará e Pedagoga pela Estácio de Sá.

Atua nas redes privadas de ensino básico de Belém do Pará e é Profa. Substituta da Universidade Federal do Pará (UFPa). E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Doutora em Educação (Unisinos), Mestre em Educação (Universidade La Salle). Docente do curso de pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na Verbo Educacional e no curso de especialização em Orientação Educacional da Unisc.

Orientadora educacional na rede privada em Minas Gerais.

Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse](#)

[o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Sobre este último ponto, refiro-me ao aspecto emocional da população, porque apesar de em 2009 o uso da internet ser bastante comum, Facebook, YouTube e Twitter já terem se tornado populares e o WhatsApp já ter sido inventado, o alcance e a disseminação por meio dessas redes sociais ainda eram limitados e, portanto, sua influência na mente das pessoas era relativa.

⁹ Disponível em <https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons>

¹⁰ Na mídia, isso é perceptível em grandes figuras do esporte ou do show business, cujos pais não se destacaram e eles alcançam grandes conquistas.

¹¹ Para os fins deste capítulo, justificativas que marcam limites mais longos, como concepção ou vidas anteriores, são desnecessárias.