

ALGORITMOS E A FRAGMENTAÇÃO DO MUNDO COMUM NA EDUCAÇÃO: PLATAFORMIZAÇÃO, REALIDADES PARALELAS E RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA

ALGORITHMS AND THE FRAGMENTATION OF THE COMMON WORLD IN EDUCATION: PLATFORMIZATION, PARALLEL REALITIES, AND PEDAGOGICAL RESISTANCE

Tatiana dos Santos¹

Must University, Estados Unidos

Camila do Nascimento Kuhnen²

Must University, Estados Unidos

Edinaldo Enoque da Silva Júnior³

Rede Pública Estadual de Santa Catarina, Brasil

Jenerton Arlan Schütz⁴

Must University, Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.766>

Aceito em: 13.08.2026

Resumo: Este artigo analisa de que modo a personalização algorítmica e a plataformação da educação interferem nas condições de construção de um mundo comum, compreendido, a partir de Hannah Arendt, como espaço compartilhado entre sujeitos plurais. Adota-se abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, desenvolvida em perspectiva teórico-ensaística. O corpus reúne obras de Arendt e de comentadores brasileiros, estudos do Sul Global sobre colonialidade dos dados, racismo algorítmico e soberania tecnológica, pesquisas nacionais sobre currículo, inteligência artificial e trabalho docente, além de indicadores das pesquisas TIC Kids Online Brasil 2024 e TIC Educação 2024. A análise evidencia que os sistemas algorítmicos não determinam mecanicamente opiniões, mas reorganizam visibilidades, frequências, ausências e oportunidades de encontro com perspectivas divergentes. No campo educacional, a plataformação converte experiências em dados, amplia a participação de agentes privados e pode transferir parte da autoridade curricular e pedagógica para infraestruturas corporativas. Conclui-se que a escola pode resistir a esse processo ao preservar a mediação docente, o tempo do estudo, o julgamento crítico e a construção coletiva de critérios para o uso das

- 1 Doutora em Educação (Univali). Diretora do Programa de Educação da Must University. E-mail: tatiana.santos@mustedu.com.
- 2 Doutoranda em Liderança Educacional (Must University). Coordenadora de Relacionamento na Must University. E-mail: camila.nascimento@mustedu.com.
- 3 Doutor em Ciências da Educação (Unades). Docente da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. E-mail: eenoquejr@gmail.com.
- 4 Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Coordenador do Programa de Doutorado em Liderança Educacional da Must University. E-mail: jenerton.schutz@mustedu.com.



tecnologias. A literacia algorítmica, articulada à responsabilidade pública, constitui uma possibilidade de reconstrução do mundo comum sem rejeição das culturas digitais.

Palavras-chave: Mundo comum; Plataformização da educação; Algoritmos; Literacia algorítmica; Mediação docente.

Abstract: This article analyzes how algorithmic personalization and the platformization of education interfere with the conditions required for building a common world, understood, from Hannah Arendt's perspective, as a shared space among plural subjects. The study adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach developed from a theoretical-essay perspective. Its corpus includes works by Arendt and Brazilian scholars, Global South studies on data coloniality, algorithmic racism, and technological sovereignty, national research on curriculum, artificial intelligence, and teaching work, as well as indicators from the 2024 ICT Kids Online Brazil and 2024 ICT in Education surveys. The analysis shows that algorithmic systems do not mechanically determine opinions, but reorganize visibility, frequency, absence, and opportunities for contact with divergent perspectives. In education, platformization transforms experiences into data, expands the participation of private actors, and may transfer part of curricular and pedagogical authority to corporate infrastructures. The article concludes that schools can resist this process by preserving teacher mediation, study time, critical judgment, and the collective construction of criteria for the use of technologies. Algorithmic literacy, when connected to public responsibility, becomes a pathway for rebuilding the common world without rejecting digital cultures.

Keywords: Common world; Platformization of education; Algorithms; Algorithmic literacy; Teacher mediation.

1 Introdução

A expansão das plataformas digitais alterou as formas de pesquisar, comunicar, ensinar e aprender. Buscadores, redes sociais, ambientes virtuais e sistemas de inteligência artificial não apenas oferecem conteúdos, mas selecionam, ordenam e recomendam informações com base em dados de navegação, padrões de interação e interesses comerciais. A tela, portanto, não reproduz de modo neutro o mundo disponível: ela o reorganiza por arquiteturas opacas que classificam comportamentos, antecipam preferências e orientam percursos sem tornar plenamente visíveis seus critérios nem seus efeitos sociais na vida escolar contemporânea.

Essa transformação assume relevância educacional porque a escola sempre participou da seleção, conservação e apresentação dos conhecimentos às novas gerações. Currículos, livros, professores e instituições científicas realizam escolhas atravessadas por disputas históricas e políticas. A diferença contemporânea está no crescimento de plataformas privadas que registram ações, hierarquizam conteúdos, classificam desempenhos e convertem experiências escolares em dados, frequentemente sem debate público proporcional ao poder que passam a exercer sobre a vida escolar e sobre o próprio conhecimento no interior das instituições.

Em Hannah Arendt, o mundo comum não corresponde a uma realidade uniforme nem a um consenso obrigatório. Ele designa o espaço existente entre sujeitos plurais, no qual acontecimentos, conhecimentos e experiências podem aparecer sob perspectivas diferentes. Ao discutir essa condição, Arendt (2016a) mostra que a pluralidade não destrói o comum, mas o torna possível. Para que a divergência exista, porém, alguma realidade precisa permanecer compartilhável; sem referências comuns, enfraquecem-se o julgamento, a responsabilidade e a participação pública indispensáveis à vida democrática e à construção de sentidos compartilhados.

A personalização algorítmica interfere justamente nessas condições de aparecimento. Sujeitos diferentes podem receber versões persistentes e desiguais de um mesmo acontecimento, tema científico ou conteúdo escolar, sem conhecer os critérios que orientaram a seleção. Isso não significa que cada usuário esteja preso em uma bolha absoluta nem que algoritmos determinem mecanicamente opiniões. Significa que eles alteram frequências, sequências, ausências e oportunidades de encontro com o contraditório, influenciando aquilo que ganha visibilidade, reconhecimento, atenção e autoridade pública no cotidiano social e escolar.

A perspectiva do Sul Global impede que essa fragmentação seja tratada como experiência abstrata ou igualmente distribuída. Ricaurte (2023) mostra que epistemologias centradas em dados podem reproduzir relações de colonialidade ao impor categorias e modos de conhecer apresentados como universais. Silva (2022), por sua vez, evidencia que sistemas algorítmicos também reproduzem desigualdades raciais, combinando invisibilização e hipervisibilidade. A fragmentação do comum atravessa, assim, poder, território, raça, língua, condições materiais de acesso e possibilidade de reconhecimento no espaço público digital.

Este artigo pergunta de que modo a personalização algorítmica e a plataformização da educação fragmentam as condições de construção de um mundo comum e quais possibilidades de resistência pedagógica podem ser assumidas pela escola. Defende-se que esses processos privatizam critérios de visibilidade, transformam experiências escolares em dados e deslocam parte da autoridade pedagógica para infraestruturas corporativas. O objetivo é analisar seus efeitos sobre as relações com o conhecimento e a autonomia docente. Após o percurso metodológico, o desenvolvimento organiza-se em três seções analíticas.

2 Percurso metodológico

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida em perspectiva teórico-ensaística. A escolha desse percurso decorre do problema investigado, que exige colocar conceitos, pesquisas e documentos em tensão, em vez de apenas reuni-los de maneira descritiva. Conforme Severino (2016), a pesquisa bibliográfica permite examinar criticamente produções já consolidadas. A dimensão ensaística, por sua vez, favorece a construção de uma interpretação própria, sustentada por coerência argumentativa, rigor conceitual e diálogo entre diferentes tradições de pensamento.

A composição do corpus ocorreu de forma intencional, orientada pelos eixos mundo comum e educação; algoritmos, plataformas e colonialidade dos dados; inteligência artificial, currículo e trabalho docente. Foram reunidas obras de Hannah Arendt e de comentadores brasileiros, estudos do Sul Global e pesquisas nacionais diretamente relacionadas ao problema. Priorizaram-se produções em português e trabalhos que apresentassem abordagem crítica, sem excluir contribuições internacionais indispensáveis. Textos meramente operacionais ou sem relação direta com os eixos delimitados não foram incorporados à análise. A composição do corpus não pretendeu realizar levantamento sistemático ou exaustivo da produção, mas selecionar interlocuções conceitualmente pertinentes à tese desenvolvida.

Quanto à dimensão documental, o artigo mobiliza relatórios e indicadores produzidos pelo CGI.br e pelo Cetic.br, especialmente as pesquisas TIC Kids Online Brasil 2024 e TIC Educação 2024. Esses dados não foram tratados como comprovação automática da tese, mas como elementos capazes de situar empiricamente a discussão teórica. A leitura considerou desigualdades de acesso, formas de uso, orientação escolar, presença da inteligência artificial e condições institucionais, relacionando números, categorias analíticas e implicações educacionais sem reduzir experiências complexas a percentuais isolados.

O tratamento do material ocorreu mediante leitura comparativa e interpretação crítica, articuladas em três eixos: fragmentação do mundo comum, plataformização da educação e resistência pedagógica. Em vez de apresentar uma sucessão de resumos, o texto confronta argumentos, reconhece limites e produz aproximações entre Arendt, comentadores brasileiros e pesquisadores do Sul Global. Como observa Meneghetti (2011), o ensaio teórico exige elaboração conceitual e posicionamento; por essa razão, as referências foram mobilizadas para sustentar, tensionar ou ampliar a tese central, e não como simples ornamentação acadêmica.

3 Algoritmos e a fragmentação do mundo comum: personalização, visibilidade e realidades paralelas

Na reflexão de Hannah Arendt, o mundo comum não se confunde com homogeneidade nem com submissão a uma interpretação única. Ele corresponde ao espaço que se estabelece entre pessoas diferentes, reunidas diante de objetos, acontecimentos e obras vistos sob perspectivas diversas. Como mostra Arendt (2016a), a realidade depende também da presença de outros que veem e escutam aquilo que percebemos. O comum nasce, portanto, da pluralidade, mas exige algo relativamente estável entre os sujeitos, capaz de ser reconhecido, discutido e julgado de forma coletiva e pública, preservando um horizonte compartilhado de sentidos.

Longe de ameaçar esse mundo compartilhado, a diversidade de pontos de vista constitui sua condição de existência; sem ela, haveria repetição ou isolamento, e não vida pública. Almeida (2008) esclarece, no interior dessa discussão, que sujeitos singulares constituem o comum por palavras e ações. O problema começa quando as perspectivas deixam de se referir a algo compartilhável e passam a circular em ambientes que raramente se encontram. Nessa condição, a

diferença pode converter-se em incomunicabilidade, certezas privadas e dificuldade de formular critérios comuns para sustentar o debate público plural.

Nesse horizonte, a fragmentação não decorre da simples existência de opiniões divergentes. Ela surge quando as condições de acesso ao visível, ao relevante e ao reconhecido como verdadeiro são distribuídas de maneira personalizada e opaca. Dois estudantes podem pesquisar o mesmo tema e receber fontes, enquadramentos e sequências profundamente diferentes, sem saber por que alguns conteúdos apareceram e outros foram excluídos. A distância entre essas experiências não elimina o mundo material compartilhado, mas enfraquece as referências usadas para nomeá-lo, compará-lo e discuti-lo no espaço escolar e na convivência social.

No campo educacional, essa questão ganha densidade porque apresentar o mundo às novas gerações não se reduz à transmissão de informações. Ao relacionar educação e natalidade, Almeida (2013) mostra que os recém-chegados precisam encontrar um mundo anterior para assumir responsabilidade por sua continuidade e renovação. A escola participa desse processo ao selecionar obras, linguagens, conhecimentos e acontecimentos dignos de atenção. Quando essa seleção depende de sistemas privados de recomendação, altera-se não apenas o meio de acesso, mas a autoridade que define aquilo que merece aparecer como conhecimento publicamente relevante.

Em termos empíricos, a escala dessa mediação aparece na TIC Kids Online Brasil 2024. O levantamento divulgado pelo CGI.br (2025a) mostrou que 93% da população de 9 a 17 anos havia utilizado a Internet nos três meses anteriores, índice de 97% entre adolescentes de 15 a 17 anos. Entre os usuários, 86% pesquisaram conteúdos para trabalhos escolares e 83% possuíam perfil próprio em plataformas digitais. Os números não demonstram confinamento algorítmico, mas indicam que a formação juvenil ocorre em ambientes organizados por recomendação, coleta de dados e interesses privados que interferem na construção de repertórios.

No interior dessa disputa, os algoritmos estabelecem critérios de relevância em ambientes centrais para a experiência social. Gillespie (2014) demonstra que tais critérios possuem dimensão política porque organizam a visibilidade sem expor integralmente valores, pesos e exclusões. A análise ganha profundidade quando Bruno (2013) mostra que dispositivos digitais não apenas observam comportamentos previamente constituídos: registram rastros, produzem perfis e devolvem classificações. O poder algorítmico participa, assim, da forma como os sujeitos são percebidos e passam a perceber a si mesmos no cotidiano digital.

Sob a aparência de neutralidade, resultados e recomendações são apresentados como consequências naturais da preferência individual ou da relevância objetiva, embora cada ordenação dependa de escolhas sobre dados, comportamentos e metas. Essa opacidade aparece nos próprios usuários: segundo o CGI.br (2025b), 50% dos jovens de 11 a 17 anos consideravam o primeiro resultado da busca a melhor fonte, enquanto 52% acreditavam que todos encontravam as mesmas informações. O uso frequente, portanto, não significa compreensão dos mecanismos de seleção que orientam a experiência digital, nem garante uma leitura crítica das interfaces.

A partir dessa lógica, a personalização funciona como forma de modulação: organiza o ambiente, altera as opções mais acessíveis e orienta condutas sem eliminar formalmente a escolha. Silveira (2019) mostra que esse poder opera por probabilidades e ajustes contínuos. O sujeito continua escolhendo, mas dentro de um campo previamente desenhado, no qual algumas possibilidades ganham frequência, conveniência e destaque. Quando plataformas dependem de cliques e permanência, conteúdos capazes de provocar reação imediata adquirem vantagem, mesmo que sua consistência científica ou relevância pedagógica seja limitada.

Ainda assim, a expressão “realidades paralelas” não designa universos inteiramente fechados. Ela se refere a ambientes informacionais distintos, produzidos pela combinação entre personalização, pertencimentos sociais e desigualdades materiais. A metáfora da bolha, difundida por Pariser (2012), tornou visível o problema, mas pode exagerar o confinamento. Dahlgren (2021) lembra que a exposição seletiva também resulta de crenças, grupos e escolhas anteriores às plataformas. A crítica precisa, por isso, reconhecer a influência das arquiteturas técnicas sem atribuir aos algoritmos poder absoluto sobre opiniões e comportamentos.

Esse cuidado analítico encontra apoio na pesquisa experimental de Liu. (2025). Em uma plataforma semelhante ao YouTube, os autores compararam exposições ideologicamente equilibradas e inclinadas sem identificar efeitos detectáveis de polarização no curto prazo. O resultado não absolve os sistemas de recomendação, mas indica que sua força pode operar menos como conversão súbita e mais pela repetição, pelo enquadramento e pela formação acumulativa dos repertórios. A ausência de determinação automática não elimina o poder de alterar frequências, hierarquias, ausências e oportunidades de descoberta ao longo do tempo.

Em contraste com a abertura ao novo, esse modelo preditivo entra em tensão com a natalidade, conceito pelo qual Arendt reconhece em cada recém-chegado a capacidade de iniciar algo imprevisível. No campo educacional, Almeida (2013) situa a formação entre um mundo já constituído e a possibilidade humana de produzir o novo. Sistemas preditivos procuram antecipar comportamentos com base em rastros anteriores e semelhanças estatísticas. A previsão pode apoiar decisões, mas se torna problemática quando reduz o futuro às probabilidades do passado, fecha experiências ainda não vividas e trata a singularidade como variação previsível.

Vista a partir do Sul Global, a dataficação revela uma camada adicional de poder. Ricaurte (2023) argumenta que epistemologias centradas em dados atualizam relações de colonialidade ao impor formas específicas de classificar, conhecer e administrar a vida. Dados não são fragmentos neutros retirados da realidade; dependem de infraestruturas, categorias e interesses que definem o que será registrado e o que permanecerá ausente. Quando esses sistemas se apresentam como universais, experiências locais e saberes não convertíveis em métricas podem ser silenciados, desqualificados ou tornados socialmente invisíveis.

Por essa razão, a defesa de um mundo comum precisa evitar a restauração de uma universalidade construída pela exclusão. A herança apresentada às novas gerações reúne realizações culturais e científicas, mas também colonização, violência e silenciamentos, como observa

Almeida (2023). Introduzir estudantes nesse mundo não significa exigir reverência ao legado, e sim criar condições para conhecê-lo, julgá-lo e transformá-lo. O comum somente se amplia quando acolhe perspectivas historicamente impedidas de aparecer; caso contrário, conserva uma memória seletiva e naturaliza justamente os apagamentos que afirma pretender superar.

Sob o recorte racial, essa distribuição desigual da visibilidade torna-se ainda mais evidente. Ao analisar o racismo algorítmico, Silva (2022) mostra que pessoas racializadas podem ser invisibilizadas como sujeitos de conhecimento e direitos, enquanto se tornam hipervisíveis para vigilância, classificação e exploração. O problema não decorre apenas de falhas ocasionais no código, mas de bases de dados, decisões de design e modelos de negócio atravessados por desigualdades históricas. Realidades paralelas não são formadas somente por gostos individuais, mas também por políticas técnicas e sociais de aparecimento.

Do ponto de vista material, as diferenças de acesso aprofundam esse quadro. Em 2024, 98% dos usuários brasileiros de 9 a 17 anos acessavam a rede pelo celular, enquanto apenas 37% utilizavam algum computador, segundo o CGI.br (2025a). A conexão móvel amplia possibilidades, mas pode dificultar a comparação simultânea de fontes, a leitura de documentos extensos e a produção complexa. As desigualdades também eram territoriais e raciais: o uso recente alcançava 98% no Sul e 85% no Norte, além de 96% entre brancos, 88% entre pretos e 78% entre indígenas, revelando condições distintas de participação crítica.

Dessa articulação entre arquitetura técnica, interesses econômicos, desigualdades sociais e histórias de exclusão resulta a fragmentação do mundo comum. O risco educacional não consiste apenas em estudantes acreditarem em conteúdos falsos, mas em perderem contato com critérios pelos quais uma afirmação pode ser comparada, contestada e reconhecida publicamente. Sem objetos comuns de atenção, a divergência tende a transformar-se em confronto entre certezas privadas. O problema se agrava quando as mesmas lógicas de seleção, previsão e datificação passam a organizar plataformas, currículos, avaliações e trabalho docente.

4 Plataformização da educação: colonialidade digital, datificação e erosão da autonomia pedagógica

Ao alcançar o interior das instituições, a fragmentação do mundo comum assume nova forma. Sistemas digitais passam a organizar comunicação, materiais, avaliações, registros e percursos de aprendizagem, deixando de atuar como recursos acrescentados ao ensino para assumir função estrutural. A plataformização nasce dessa mudança de escala: a infraestrutura técnica começa a definir condições de acesso, participação e desempenho. O problema não está apenas no uso das tecnologias, mas no poder que arquiteturas privadas adquirem para orientar práticas que deveriam permanecer pedagogicamente justificáveis no âmbito da educação pública.

Em contraste com uma ferramenta pontual, que pode ser escolhida, adaptada ou abandonada conforme a atividade, a plataforma tende a integrar serviços, armazenar dados, estabelecer padrões e criar dependências. Ao reunir autenticação, comunicação, conteúdo,

avaliação e acompanhamento, ela transforma conveniência técnica em poder institucional. É nesse sentido que De Waal *et al.* (2018) recusam a imagem da neutralidade: plataformas incorporam valores, interesses econômicos e formas de governança às infraestruturas que passam a mediar a vida cotidiana das instituições escolares e a condicionar suas escolhas pedagógicas.

Nesse processo, modifica-se também a responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações. Quando conteúdos, percursos e avaliações são ordenados por sistemas proprietários, a escola não perde apenas controle sobre ferramentas, mas parte da autoridade para decidir o que merece ser ensinado e reconhecido como aprendizagem. A plataforma participa dessa seleção por recomendações, filtros e métricas. A disputa envolve, assim, a posse dos dados e a capacidade de determinar quais conhecimentos ganham visibilidade, quais trajetórias são valorizadas e quais experiências permanecem periféricas no currículo público.

No contexto brasileiro, a expansão digital ocorre sobre condições materiais desiguais. Os dados da TIC Educação 2024, publicados pelo CGI.br (2025a), registraram acesso à Internet em 95% das escolas públicas, mas apenas 57% ofereciam computador e conexão para uso dos estudantes. O mesmo recurso estava disponível em 90% das escolas da Região Sul e em somente 28% das instituições do Norte; nas áreas urbanas, alcançava 76%, contra 28% nas rurais. Esses números mostram que a mesma política pode ampliar repertórios em alguns contextos e aprofundar exclusões em outros.

Para compreender a profundidade dessa mudança, convém distinguir digitalização e datificação. Digitalizar significa incorporar recursos tecnológicos a práticas existentes; datificar implica converter ações, relações e comportamentos em registros processáveis. No estudo de Arguelho *et al.* (2024), essa passagem aparece ligada à expansão de redes privadas de governança. O que pode ser medido ganha peso crescente na decisão, enquanto esforço, vínculo, criatividade, contexto social e colaboração permanecem menos visíveis, embora sejam decisivos para interpretar a experiência escolar em sua complexidade concreta.

Além das decisões tomadas por escolas e redes públicas, o avanço das políticas digitais envolve coalizões mais amplas. Ao mapear a reforma educativa brasileira Arguelho *et al.* (2024) identificaram 46 atores centrais e 157 conexões entre governos, corporações, fundações, bancos e organismos internacionais. Mais do que demonstrar escala, os dados revelam que diagnósticos, prioridades e soluções são formulados em redes que incluem agentes econômicos. A inovação passa, então, a integrar estratégias de expansão institucional, influência política, abertura de mercados educacionais e orientação das próprias políticas públicas.

Embora a presença privada não invalide automaticamente uma política, ela exige examinar quem formula os problemas e quais respostas se tornam possíveis. Quando empresas, fundações e bancos participam da definição das agendas, questões educacionais complexas podem ser traduzidas em demandas compatíveis com produtos escaláveis. A financeirização das EdTechs vincula o sucesso de uma proposta à ampliação de usuários, contratos, dados e dependência tecnológica. A lógica pedagógica passa a conviver com uma racionalidade que privilegia

padronização, crescimento acelerado e retorno financeiro, frequentemente em detrimento do debate público.

No plano curricular, essa transformação alcança a seleção dos conhecimentos e a organização das trajetórias. A expressão algoritmização curricular, desenvolvida por Dias da Silva (2024), descreve o uso de dados e tecnologias preditivas para planejar aulas, recomendar conteúdos e acompanhar estudantes. O problema não está em empregar informações para apoiar decisões, mas em permitir que previsões técnicas substituam o julgamento pedagógico. Quando o sistema indica o percurso, o currículo deixa de ser uma escolha cultural debatida publicamente e se aproxima de uma prescrição automatizada sobre o conhecimento escolar.

Sob a promessa de atender às diferenças, a personalização pode favorecer o acompanhamento de dificuldades, mas também transformar previsões em limites. Um estudante classificado como alguém de baixo desempenho pode receber atividades simplificadas, enquanto outro é conduzido a tarefas mais complexas. A classificação parece apenas descrever diferenças, mas participa da produção das oportunidades futuras. Nesse ponto, a previsão torna-se performativa: recomenda com base no passado e ajuda a construir o resultado anunciado. A desigualdade anterior reaparece, assim, como trajetória tecnicamente validada, naturalizada e difícil de contestar.

Também se altera aquilo que a instituição consegue reconhecer como experiência escolar. Participação pode ser traduzida em quantidade de acessos; interesse, em tempo de permanência; aprendizagem, em porcentagem de acertos; colaboração, em número de interações. Esses indicadores podem apoiar o acompanhamento, mas não carregam sozinhos o significado das ações. Um acesso breve pode indicar domínio ou abandono, assim como uma plataforma aberta por longo tempo não comprova estudo. Separado do contexto, o dado pode sustentar interpretações frágeis, sobretudo quando decisões passam a depender exclusivamente das métricas produzidas pelo sistema.

Na prática docente, essa lógica já se encontra amplamente incorporada. Os dados da TIC Educação 2024, publicados pelo CGI.br (2025b), mostram que 96% dos professores utilizaram tecnologias digitais em atividades educacionais e 69% recorreram a esses recursos para avaliar a aprendizagem. Entre os usuários de plataformas, 57% analisaram dados sobre desempenho e 42% observaram informações sobre a resolução das questões. Os números revelam possibilidades de acompanhamento, mas também indicam que a interpretação das trajetórias passa por painéis cuja arquitetura e cujas limitações raramente são conhecidas pelos docentes.

Apesar da intensidade da adoção, plataformas não garantem renovação pedagógica. Em escolas do sul de Minas Gerais, Pamplona *et al.* (2025) identificaram predomínio de tecnologias das Big Techs, uso instrumental, desigualdade de conectividade e precarização do trabalho. Na rede paulista, Cipoli *et al.* (2025) relacionaram adoção obrigatória, padronização curricular, gestão por resultados e redução da autonomia. A inovação aparente pode ampliar tarefas de registro, disponibilidade permanente, controle por metas e responsabilização docente sem modificar as finalidades do ensino ou fortalecer a autoria profissional.

Por consequência, a autonomia se enfraquece não apenas quando o professor é impedido de escolher, mas quando suas escolhas deixam de produzir efeitos institucionais. Relatórios, rankings e metas podem induzir práticas orientadas pelo que o sistema consegue registrar. A necessidade de alimentar painéis, cumprir percursos e demonstrar produtividade desloca a atenção da experiência formativa para a evidência numérica apresentada à gestão. O indicador deixa de apoiar a interpretação e se converte em finalidade, enquanto o trabalho pedagógico passa a ser julgado por sua adequação às métricas e aos ritmos definidos externamente.

Com a inteligência artificial generativa, essa transferência de autoridade se amplia. Segundo os dados da TIC Educação 2024, divulgados pelo CGI.br (2025a), 70% dos estudantes do Ensino Médio utilizavam essas ferramentas em pesquisas escolares, enquanto somente 32% afirmavam ter recebido orientação na escola. Entre os professores, 43% empregaram IA na preparação de conteúdos. A distância entre adoção e formação crítica mostra que sistemas capazes de produzir textos, exercícios e avaliações entram no cotidiano antes que as instituições definam critérios comuns sobre fontes, autoria, vieses, proteção de dados e responsabilidade por seu uso.

Sob a perspectiva da colonialidade, a assimetria torna-se ainda mais evidente quando infraestruturas, modelos e categorias usados nas escolas brasileiras são controlados longe das comunidades que produzem os dados. Ricaurte (2023) alerta que sistemas orientados por dados carregam modos específicos de conhecer e classificar, enquanto Meireles e Adão (2025) relacionam a plataformização à reconfiguração da relação professor-estudante. A dependência não decorre apenas da origem estrangeira da ferramenta, mas da ausência de soberania, auditoria e participação pública sobre critérios que interferem em decisões educacionais concretas.

Por fim, a crítica não pode ser reduzida à oposição entre tecnologia e sua ausência. Recursos digitais ampliam acesso, apoiam estudantes com deficiência, favorecem colaboração e permitem novas formas de produção. O problema surge quando essas possibilidades naturalizam a entrega de decisões curriculares e pedagógicas a empresas privadas. Uma política democrática precisa avaliar o que a plataforma oferece, quais dados exige, que dependências cria, que concepção de aprendizagem incorpora e quem pode revisar seus resultados. Desse ponto emerge a necessidade de reconstruir o comum por meio da mediação docente e da literacia algorítmica.

5. A escola e a reconstrução do mundo comum: mediação docente, literacia algorítmica e resistência pedagógica

Para que a crítica à plataformização se complete, ela precisa alcançar as possibilidades de ação da escola. Reconhecer opacidade, dependência e captura de dados não basta se a resposta se limitar à proibição de dispositivos ou à defesa abstrata do retorno ao passado. A questão decisiva consiste em saber como a instituição pode utilizar tecnologias sem entregar a elas a organização do conhecimento. Reconstruir o mundo comum significa, nesse horizonte, recuperar a capacidade de reunir sujeitos diferentes diante de objetos compartilháveis, cujos sentidos possam ser examinados, disputados e publicamente discutidos.

Nesse horizonte, a escola ocupa posição singular porque introduz crianças e jovens em um mundo que existia antes deles e continuará depois de sua passagem. Essa tarefa não equivale a transmitir conteúdos imóveis, mas a oferecer referências para reconhecer a realidade, situar conflitos e participar de sua renovação. Ao aproximar educação e natalidade, Almeida (2013) mostra que o novo somente pode surgir quando encontra um mundo ao qual responder. Sem herança, a novidade perde consistência; sem abertura ao inesperado, a transmissão converte-se em repetição e impede que os recém-chegados assumam autoria sobre o legado.

Em vez de exigir unanimidade, o mundo comum depende da presença de perspectivas distintas diante de algo que não pertence exclusivamente a nenhuma delas. Quando a personalização separa sujeitos em fluxos incomunicáveis, a escola pode colocar repertórios diferentes em relação. A contribuição de Arendt (2016a) torna-se decisiva nesse ponto: a realidade do comum nasce da possibilidade de ser vista por muitos. O trabalho educativo precisa impedir que a divergência se reduza ao choque entre certezas privadas, sem critérios compartilháveis e publicamente reconhecíveis no espaço escolar e na vida coletiva.

Sob essa responsabilidade, torna-se necessário recuperar a autoridade docente sem confundi-la com autoritarismo. O professor não ocupa seu lugar porque controla todas as respostas, mas porque assume compromisso público com o mundo apresentado. Carvalho (2015) mostra que a autoridade educacional se funda no reconhecimento de uma responsabilidade, e não em violência ou obediência cega. Diante de sistemas que recomendam conteúdos sem responder por suas consequências, a mediação humana pode explicar escolhas, rever interpretações, reconhecer erros e justificar por que determinado conhecimento merece atenção no trabalho educativo.

Diferentemente da recomendação algorítmica, orientada a antecipar aquilo que provavelmente manterá o usuário envolvido, a mediação docente pode apresentar obras, problemas e argumentos que o estudante ainda não conhece ou não buscaria espontaneamente. Essa diferença não deriva de superioridade moral automática do professor, mas da finalidade pública de sua atuação. Enquanto a plataforma responde a métricas de permanência e interação, a escola pode sustentar conteúdos difíceis, demorados ou inicialmente estranhos, cuja relevância não depende de reação imediata nem de confirmação das preferências atuais dos estudantes.

Além disso, a mediação cria condições para que informação se transforme em conhecimento. Receber uma resposta pronta não significa compreender seus pressupostos, reconhecer limites ou relacioná-la a outros problemas. Em diálogo com Arendt, Almeida (2023) afirma que a herança precisa ser lida, e não apenas recebida. Essa leitura envolve contextualizar obras, identificar conflitos e perceber que todo legado contém realizações e violências. Ao trabalhar criticamente com o que chega pelas plataformas, o professor devolve historicidade a conteúdos apresentados como fragmentos autossuficientes, desprovidos de origem, contexto e relações.

Por outro lado, reconstruir o comum não significa restaurar uma narrativa única nem tornar conhecimentos legitimados imunes à crítica. A própria escola participou de apagamentos,

hierarquias e exclusões que impediram muitos sujeitos de aparecer como produtores de conhecimento. A leitura de Arendt precisa, por isso, ser tensionada pelo Sul Global. Ricaurte (2023) mostra que a colonialidade dos dados organiza ausências e define quais modos de conhecer são considerados inteligíveis. O comum somente se fortalece quando amplia as vozes capazes de participar de sua elaboração pública, em vez de conservar um mundo edificado por antigas exclusões.

Nesse mesmo sentido, a pluralidade não pode ser reduzida à presença decorativa de opiniões diferentes. Ela exige condições materiais e simbólicas para que sujeitos historicamente silenciados sejam ouvidos e reconhecidos. Ao analisar o racismo algorítmico, Tarcízio Silva (2022) evidencia que visibilidade e invisibilidade são distribuídas por relações de poder. A escola precisa discutir quem aparece nas bases de dados, quais grupos são representados por estereótipos e que conhecimentos permanecem ausentes. Sem essa crítica, a defesa do mundo comum pode conservar desigualdades sob uma linguagem aparentemente universal.

Do ponto de vista formativo, preservar o tempo do estudo também se torna indispensável. Plataformas organizadas pela atualização contínua estimulam passagem rápida entre conteúdos, recompensas imediatas e abandono do que não produz interesse inicial. A escola pode interromper esse ritmo ao criar situações de leitura demorada, retorno às fontes e revisão de interpretações. Essa desaceleração não representa nostalgia, mas proteção do pensamento contra a obrigação de responder instantaneamente. Com ela, o estudante aprende que compreender exige permanecer diante de um problema mesmo quando a solução não aparece na primeira busca.

Nessa experiência, a dúvida possui valor formativo porque impede que a resposta mais acessível seja tomada como definitiva. Sistemas generativos apresentam textos organizados, mas sua fluidez pode esconder controvérsias, ausências e erros. Ao defender a curiosidade epistemológica, Freire (1996) oferece uma chave para transformar a resposta automática em objeto de investigação. Comparar versões, localizar fontes e perguntar o que foi omitido desloca a atividade da reprodução para o julgamento. A ferramenta deixa de ocupar o lugar de autoridade e passa a ser examinada como produção situada, limitada e passível de contestação.

Diante desse desafio, torna-se necessária uma concepção ampla de literacia algorítmica. Não basta reconhecer que algoritmos existem nem aprender noções básicas de programação. Araujo e Sá (2024) mostram que o campo envolve compreensão das funções dos sistemas, consciência de seus efeitos e capacidade de intervenção crítica. No espaço escolar, isso significa analisar quais dados alimentam uma recomendação, quem definiu as categorias utilizadas e que interesses orientam o resultado. O estudante precisa perceber que a interface não é uma janela transparente, mas uma construção social marcada por decisões técnicas, políticas e econômicas.

Por atravessar diferentes modos de produzir conhecimento, a literacia algorítmica não deve constituir responsabilidade exclusiva de uma disciplina. Seus efeitos alcançam História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Arte e todas as áreas que trabalham com fontes, evidências e representação. Em cada componente, a crítica precisa comparar enquadramentos,

distinguir popularidade de validade científica, examinar probabilidades, analisar autoria e reconhecer estereótipos. O objetivo não é criar um manual fixo, mas tornar discutíveis os sistemas que interferem na seleção, circulação e legitimação dos saberes escolares.

Consequentemente, a avaliação escolar precisa acompanhar essa mudança. Trabalhos baseados somente na resposta final tornam-se frágeis diante de ferramentas capazes de produzir textos em segundos. A alternativa não é abandonar a escrita, mas valorizar processos que tornem a compreensão visível. Registros de percurso, justificativas, comparação de fontes, defesa oral e revisão de erros permitem observar como o estudante construiu o argumento. A transparência sobre o uso de inteligência artificial desloca o debate da descoberta do uso para a responsabilidade pelo resultado, fortalecendo autoria, julgamento e compreensão.

No plano institucional, a resistência pedagógica depende de decisões coletivas. Professores isolados não conseguem enfrentar contratos opacos, mudanças constantes de sistemas e políticas de dados definidas por empresas. A escola precisa construir regras comuns sobre armazenamento, privacidade, autoria, avaliação e usos aceitáveis de inteligência artificial. A autoridade, como sugere Carvalho (2015), envolve responsabilidade pelo mundo e não pode ser transferida aos técnicos. Essas escolhas exigem participação de docentes, estudantes, famílias e gestores, pois definem condições concretas de ensino, exposição, proteção e responsabilidade institucional.

Ao mesmo tempo, criticar plataformas corporativas não implica rejeitar culturas digitais nem reduzir estudantes a vítimas passivas. Tecnologias podem ampliar autoria, colaboração e circulação de conhecimentos quando apropriadas de forma criativa. Pretto e Pinto (2006) propõem pensar redes como ambientes de produção cultural, e não como simples instrumentos de transmissão. Recursos abertos, softwares livres e práticas colaborativas não resolvem sozinhos as desigualdades, mas mostram que a tecnologia pode ser organizada por valores diferentes da vigilância, da extração de dados, do confinamento em sistemas fechados e do controle privado do conhecimento.

Em síntese, resistir pedagogicamente significa interromper lógicas apresentadas como inevitáveis. Diante da personalização, a escola pode propor problemas compartilhados; diante da resposta imediata, sustentar a pergunta; diante da previsão, preservar a possibilidade do novo; diante da quantificação, recuperar a interpretação situada. Arendt (2016b) vincula a educação à responsabilidade e ao amor pelo mundo, sem retirar dos novos a possibilidade de renová-lo. A escola não garante consenso, mas pode formar sujeitos capazes de comparar perspectivas, julgar evidências e responder publicamente pelo mundo construído com outros.

6 Considerações finais

As análises desenvolvidas mostram que a fragmentação do mundo comum não resulta apenas da circulação de opiniões diferentes, mas da privatização crescente das condições de visibilidade, atenção e reconhecimento. Sistemas de recomendação, mecanismos de busca e aplicações de inteligência artificial não controlam integralmente os sujeitos, porém interferem

naquilo que se torna mais frequente, acessível e legítimo. Ao organizar percursos informacionais por critérios opacos, essas infraestruturas enfraquecem referências compartilháveis e tornam mais difícil construir julgamentos públicos sobre problemas sociais comuns.

No campo educacional, esse processo adquire maior gravidade porque a escola não lida somente com informação, mas com a responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações. Quando plataformas privadas passam a ordenar conteúdos, registrar comportamentos, recomendar trajetórias e interpretar desempenhos, parte dessa responsabilidade é deslocada para sistemas que não respondem publicamente por suas escolhas. A plataformização, portanto, não representa simples modernização técnica; ela redefine quem pode selecionar conhecimentos, estabelecer métricas e influenciar expectativas sobre estudantes, docentes e instituições.

Os dados analisados confirmam que a expansão digital ocorre em condições profundamente desiguais. A conectividade não garante acesso qualificado, domínio crítico ou possibilidade semelhante de comparar fontes, compreender algoritmos e produzir conhecimento. Diferenças territoriais, raciais e materiais atravessam a experiência digital e impedem tratar usuários como grupo homogêneo. Sob essa perspectiva, a colonialidade dos dados não é apenas dependência tecnológica, mas também imposição de categorias, modelos e formas de conhecer que podem invisibilizar saberes, sujeitos e contextos situados fora dos centros de poder.

Diante desse cenário, a resposta educacional não pode oscilar entre a proibição generalizada e a adesão acrítica. A escola precisa recuperar sua capacidade de decidir coletivamente quais tecnologias utilizar, para quais finalidades e sob quais condições. Isso exige transparência sobre dados, critérios de avaliação, autoria, privacidade e limites da automação. Exige também preservar a mediação docente como responsabilidade pública, pois nenhum sistema automatizado substitui a possibilidade humana de contextualizar conflitos, reconhecer singularidades, rever interpretações e justificar escolhas diante de uma comunidade.

A reconstrução do mundo comum depende, assim, de práticas que ampliem o encontro com perspectivas diferentes e revelem as estruturas que organizam a experiência digital. A literacia algorítmica contribui quando ultrapassa o domínio técnico e alcança questões éticas, políticas, econômicas e culturais. Comparar fontes, examinar recomendações, identificar ausências, discutir vieses e registrar o uso de inteligência artificial são caminhos relevantes, desde que não se convertam em receitas. Seu sentido maior está em formar sujeitos capazes de julgar resultados, contestar classificações automatizadas e intervir criticamente.

Conclui-se que a escola permanece relevante não por competir com a velocidade das plataformas, mas por oferecer aquilo que elas não conseguem garantir: tempo para o pensamento, encontro entre diferentes, responsabilidade pelo conhecimento e possibilidade de revisão. Ao preservar perguntas, sustentar o estudo e tornar públicos os critérios de escolha, a educação pode reduzir a invisibilidade do poder algorítmico sem rejeitar as tecnologias. Reconstruir o mundo comum significa impedir que sistemas privados definam silenciosamente os limites do que estudantes e professores podem conhecer, imaginar, compartilhar e transformar.

Referências

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S1517-97022008000300004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300004>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 221-237, maio/ago. 2013. DOI: 10.1590/S0103-73072013000200014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200014>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Uma herança a ser lida: reflexões educacionais a partir de Hannah Arendt e Paul Ricoeur. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e264315, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349264315. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349264315>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- ARAUJO, Willian Fernandes; SÁ, Fernanda Pires de. Educação para os algoritmos: levantamento bibliográfico e debate sobre o conceito de literacia algorítmica. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, e49440, 2024. DOI: 10.1590/1983-3652.2024.49440. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/49440>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016b.
- BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/S1413-24782015206309. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206309>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024**. São Paulo: CGI.br, 2025a. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2024/>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2024**. São Paulo: CGI.br, 2025b. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2024/>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- DAHLGREN, Peter M. A critical review of filter bubbles and a comparison with selective exposure. **Nordicom Review**, Göteborg, v. 42, n. 1, p. 15-33, 2021. DOI: 10.2478/nor-2021-0002. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0002>. Acesso em: 18 jul. 2026.

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

GARBIN, Mônica Cristina; RIBEIRO, Priscilla Ramos Lara; CIPOLI, Isabella Cristina Sena de Oliveira. Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 36, e2025c1402BR, 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2025-0055BR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0055BR>. Acesso em: 18 jul. 2026.

GILLESPIE, Tarleton. The relevance of algorithms. In: GILLESPIE, Tarleton; BOCZKOWSKI, Pablo J.; FOOT, Kirsten A. (ed.). **Media technologies: essays on communication, materiality, and society**. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. p. 167-194. DOI: 10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009. Disponível em: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>. Acesso em: 18 jul. 2026.

LIU, Naijia. Short-term exposure to filter-bubble recommendation systems has limited polarization effects: naturalistic experiments on YouTube. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, Washington, v. 122, n. 8, e2318127122, 2025. DOI: 10.1073/pnas.2318127122. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.2318127122>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MATTA, Cláudia Eliane da; RIBEIRO, Mariana Alves; PAMPLONA, Luciany Sacramento. Impactos da plataformização na Educação Básica: desafios e implicações no contexto educacional. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e15109, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e15109. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/15109>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MEIRELES, Jacqueline; ADÃO, Felipe da Silva Pinto. Plataformização da educação em tempos de colonialismo digital: reconfigurações da relação professor-estudante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e296486, 2025. DOI: 10.1590/ES.296486. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fm8xTvTkCDgPcghM36kRH7z/>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1415-65552011000200010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>. Acesso em: 18 jul. 2026.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a Internet está escondendo de você**. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PRETTO, Nelson De Luca; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000100003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100003>. Acesso em: 18 jul. 2026.

RICAUARTE, Paola. Epistemologias de dados, colonialidade do poder e resistência. **Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 6-26, jul./dez. 2023. DOI: 10.5752/P.2237-9967.2023v12n22p6-26. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/dispositiva/article/view/32017>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Theresa; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital:

agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286486, 2024. DOI: 10.1590/ES.286486. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.286486>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Crítica ao processo de algoritmização curricular no Brasil do século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e278984, 2024. DOI: 10.1590/ES.278984. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.278984>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018. DOI: 10.1093/oso/9780190889760.001.0001. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>. Acesso em: 18 jul. 2026.