

Comunicação pedagógica na era da plataformização: integração ou conflito?¹

Richard Romancini²

Fernanda Castilho³

Universidade de São Paulo – USP

Centro Paula Souza/UFSCar

Resumo

A plataformização da educação avança junto a outras dimensões sociais, reconfigurando práticas pedagógicas para além da mera inserção de tecnologias. Este artigo, com base em revisão bibliográfica sobre “excelência docente” no ensino superior, analisa convergências e tensões entre esse ideal e os processos de plataformização. Conclui-se que não há incompatibilidade intrínseca entre ambas as noções, mas que conflitos podem surgir conforme plataformas interferem nos vínculos pedagógicos, na avaliação e na autonomia docente. Dependendo dessas reconfigurações, a excelência pode ser mantida ou comprometida, sobretudo quando há esvaziamento da agência docente e enfraquecimento das relações significativas com os estudantes.

Palavra-chave: plataformização, comunicação pedagógica, excelência docente.

Introdução

A plataformização social, conceito discutido por autores como van Dijck, Poell e De Waal (2018), refere-se à forma como plataformas digitais – como redes sociais, mecanismos de busca e aplicativos de mensagens – tornaram-se infraestruturas fundamentais para a vida social contemporânea. “Cada vez mais, as plataformas fazem a mediação de todas as formas de produção e distribuição de bens econômicos e culturais” (Rivas, 2022, p. 16). Essa mediação estrutural tem afetado as sociedades em todas as suas esferas: trabalho, comércio, entretenimento, consumo cultural e, notadamente, a educação.

Nessa esfera, a relevância das plataformas digitais foi acelerada pela pandemia (Williamson, 2021). Para Rivas (2022), a plataformização representou a segunda etapa

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, do 25º Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 48º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutor em Comunicação, professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP. E-mail: richardromancini@usp.br.

³ Doutora em Comunicação pela Universidade de Coimbra (Portugal). Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceteps) e do Programa de Pós-Graduação de Produção de Conteúdo Multiplataforma da UFSCar. E-mail: fernanda.castilho@ufscar.br.

de inserção de tecnologias digitais na educação. Na primeira etapa, entre meados dos anos 1990 e 2010, o destaque foi a implementação de hardware e diversos softwares educacionais. Nesse período, houve tentativa de modernizar tecnologias antigas com novos dispositivos. Programas do tipo “um computador por aluno”, no Brasil o Projeto UCA, ganharam destaque, enquanto lousas interativas e tablets passaram a substituir ou conviver com lousas e livros didáticos tradicionais. Esse momento, como em tentativas anteriores de “modernização escolar” por meio de tecnologias, produziu frustrações, pelo fato de que muitas expectativas não foram atendidas (Cuban, 2003), com a escola tradicional mantendo suas características, boas e ruins, e com pouco impacto perceptível na aprendizagem.

Atualmente, ocorre uma mistura entre “os sistemas de conteúdo evolutivo, a gestão de alunos e as avaliações de aprendizagem. Trata-se de uma corrida acelerada para aumentar o tempo de aprendizagem virtual, a fim de melhorar a precisão dos algoritmos educacionais” (Rivas, 2022, p. 17). Os dados produzidos no contexto de uso das plataformas poderão servir para diferentes finalidades, como a supervisão, a personalização e a avaliação da aprendizagem.

A “plataformização da educação” pode ser entendida, entre outras dimensões, como mais um momento de introdução de mídias e tecnologias no cotidiano de escolas, com estímulos a mudanças nas práticas docentes. Neste artigo é feita uma síntese de discussões sobre essa noção, ao lado de um confronto com aspectos apontados pela pesquisa preocupada em caracterizar a “excelência docente”, particularmente no ensino universitário. O objetivo deste trabalho, assim, é refletir, a partir das informações obtidas por meio de revisão da literatura, sobre a possível interseção entre os debates desses dois temas.

Plataformização da educação

A direção que o processo de plataformização digital na educação pode tomar são variadas, podendo ir desde um reforço extremo da matriz do sistema educacional tradicional até profundas mudanças nas pedagogias e nos currículos. Do ponto de vista de possibilidades positivas, aventadas sobretudo em países desenvolvidos, autores como Redecker (2017) observam que as tecnologias digitais permitem a *reconfiguração do papel docente, de transmissor de conteúdo para facilitador e curador da aprendizagem*.

Essa tinha sido, aliás, uma das grandes promessas da introdução do computador na educação (cf. Papert, 1994).

No contexto atual, os estudos brasileiros sobre o tema da plataformização têm enfatizado principalmente aspectos negativos na realidade das redes educativas, principalmente estaduais (por exemplo, Barbosa; Alves, 2023), mas também no ensino superior (Barrera; Moraes, 2022), entre eles: a privatização da educação pública, hiperburocratização e padronização dos processos pedagógicos, bem como perda de capacidade tecnológica do país, ao utilizar produtos e serviços das *big tech* estrangeiras. Contudo, vale notar que o debate internacional, igualmente, destaca aspectos controversos da plataformização e introdução de tecnologias digitais avançadas na educação (cf. Selwyn, 2019). Não são processos neutros e produzem mudanças na educação, em dinâmicas complexas, mas que tornam necessário que os educadores procurem entender as lógicas das plataformas para usá-las estrategicamente. Isso ocorre, pois, além de enfrentar consequências negativas, esses atores podem tentar criar possibilidades para a aprendizagem. Embora, como será mostrado, a literatura científica tenha contemplado pouco a dimensão comunicacional, com o uso de mídias, que colabore com a excelência docente.

Comunicação pedagógica e excelência docente

Preocupado em definir o que caracteriza os professores universitários exemplares, Lowman (1996, 2004) desenvolveu um modelo, a partir da literatura sobre o assunto e investigações próprias, que defende que há duas dimensões centrais: as capacidades de *produzir estímulo intelectual* e de *construir relacionamento interpessoal positivo* com os alunos. A primeira se expressa em um sólido domínio da arena dramática da sala de aula, a partir de recursos expressivos de fala e gestuais que fazem com que sua instrução seja percebida como envolvente e intelectualmente estimulante. “Os docentes com alto nível nessa dimensão também demonstravam alta criatividade e uma perspectiva intelectual integradora quando apresentavam conteúdo ou elaboravam tarefas” (Lowman, 1996, p. 35, tradução nossa).

Já a segunda dimensão, do relacionamento interpessoal, envolve as atitudes positivas dos docentes em relação aos alunos como pessoas – por meio do tratamento pelos nomes ou pela demonstração de apreço, em interações antes, durante, depois ou

fora da sala de aula. Além disso, está relacionada à tendência de usar métodos democráticos em vez de autocráticos para gerir o trabalho pedagógico, com o docente enfatizando o desejo dos alunos de aprender, em vez de utilizar estratégias punitivas para incitá-los a realizar trabalhos. Os resultados de Goldstein e Benassi (2006), embora com o uso de termos diferentes, são consistentes com esse modelo, assim como o trabalho de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012), que procurou entender os “saberes” mobilizados por “professores-referência” na avaliação de estudantes brasileiros de contabilidade, com a diferença de que o domínio do conteúdo, os saberes experienciais e o conhecimento didático tiveram mais relevância do que as características pessoais do professor.

Lowman (1996, 2004) nota que as habilidades de gerar estímulo e estabelecer relacionamento são relativamente independentes, e que a excelência em uma delas pode gerar ensino efetivo com alguns estudantes e em certos tipos de classes. Disso resulta uma tipologia que compreende os perfis de professor “Totalmente exemplar” (excelente nas duas dimensões), “Palestrante exemplar” (excelente quanto ao estímulo intelectual, mas com nível moderado de diálogo interpessoal), “Autoridade intelectual” (também excelente no primeiro quesito, mas com nível de qualidade em relações mais baixo ainda), entre outros (Lowman, 2004, p. 52).

Perspectiva investigativa similar encontra-se nos estudos que buscam definir o desempenho de um “ensino eficaz”, de qualidade. Esses trabalhos têm utilizado diferentes fontes, principalmente avaliações estudantis, inclusive de alunos que já são professores experientes (Miron; Mevorach, 2014), e de outros docentes ou membros de equipes de apoio pedagógico (Williams; Nixon; Hennessy; Mahon; Adams, 2016), bem como abordagens metodológicas diversas (qualitativas, quantitativas e mistas), como notam Bledsoe, Richardson e Kalle (2021). Apesar disso, de acordo com a revisão de Hativa (2014), há alguns consensos nos resultados, com quatro características sendo recorrentemente apontadas: 1) organização; 2) clareza; 3) envolvimento/entusiasmo/interesse/expressão e 4) relacionamento. Outros três componentes também são citados em muitos trabalhos: 1) interação/questionamento e discussão; 2) exames/notas/avaliação do aluno; carga de trabalho/dificuldade; e 3) aprendizado ou resultado percebido pelo aluno e impacto da instrução.

A pesquisa de Bledsoe et al. (2021) fez uma análise de conteúdo das justificativas escritas por estudantes, em uma universidade nos Estados Unidos, ao indicarem docentes para um prêmio. Os textos deveriam descrever atos específicos relacionados à excelência no ensino. A análise identificou dez temas (vide Tabela 1, com descrições e frequência de ocorrências), relacionados com a conexão socioemocional. São indicados comportamentos relevantes para a aprendizagem e características de docentes, geralmente já percebidos por estudos prévios como os mostrados. Porém, dois temas, ainda não destacados pela literatura, emergiram: o papel do docente como um modelo e como alguém cujos esforços superam as expectativas.

Tabela 1. Temas associados à excelência no ensino e suas características

Tema	Características da docência	Freq. (%)
Sucesso estudantil	Preocupa-se com o sucesso do aluno ou apoia o seu aprendizado. Esse tema não inclui o fato dele ser apaixonado pelo ensino.	48,3
Acima da média	É empenhada ou vai além das expectativas.	36,9
Pedagogia	Incorpora atividades que ampliam o conhecimento; planejamento do curso; intencionalidade pedagógica ou o comportamento específico de ensino.	35,2
Envolvimento	Envolve os alunos nas atividades de aprendizagem de forma divertida ou não entediante. Cria uma atmosfera envolvente, um ambiente de aprendizado positivo ou uma atmosfera propícia ao aprendizado.	34,7
Cuidado	Preocupa-se com o aluno como pessoa, trata os estudantes como adultos, respeitando-os.	26,1
Acessibilidade	É acessível aos alunos, acolhedora, aberta ou faz com que os alunos se sintam confortáveis em relação à aula ou ao aprendizado.	17,6
Entusiasmo	Expressa entusiasmo, paixão e/ou gosto pelo ensino.	17,6
Modelo	Tem papel de mentorear, serve como modelo de profissionalismo ou é identificada com excelência profissional.	17
Desafio	Desafia o estudante a aprender.	9,1
Expertise	Evidencia amplo conhecimento do conteúdo.	7,4

Fonte: Bledsoe et al. (2021).

As discussões têm destacado ainda a relação entre os aspectos valorizados pelos estudantes e os diferentes contextos, entre eles, os disciplinares. Assim, nas ciências

sociais e humanidades, a qualidade dos relacionamentos e os métodos de quem ensina têm sido vistos como mais importantes, em comparação com outros campos, pelos alunos (Alhija, 2017). Já para os estudantes de medicina, as características de personalidade – como o humor ou a vestimenta – têm menos peso do que o desempenho docente, que se associa a aspectos como o conhecimento sobre o assunto e boas habilidades comunicativas (Al-Mohaimed e Khan, 2014). A pesquisa de Bledsoe et al. (2021) também observa diferenças quanto a esse aspecto, com os estudantes de graduação apontando mais o tema “Envolvimento”, do que os de nível mais avançado. Isso está em linha com os achados de Derounian (2017) que, ao pesquisar o que seria um “ensino inspirador” para estudantes de graduação em ciências sociais, indica que o aspecto mais importante é a dimensão motivacional, seguida pelas relacionadas com o encorajamento e com a percepção de que o docente tem entusiasmo pelo que ensina.

A interpretação sobre as diferenças valorativas em relação às características do professor exemplar, conforme os contextos, está diretamente relacionada à diversidade de imagens do que é um bom professor. O que é considerado “bom” é cultural e moralmente heterogêneo, como nota Sockett (2008). Nesse sentido, os quatro modelos típicos, identificados pelo autor mencionado, relacionados à docência, ao caráter do professor e à percepção do que faz um bom professor têm sido usados em investigações. Os modelos são os seguintes: a) *acadêmico-profissional* – enfatiza o domínio do conhecimento disciplinar, a responsabilidade moral de manter o rigor intelectual e o alto padrão acadêmico; b) *cuidador-profissional* – preocupa-se com a dimensão afetiva do ensino e com o papel docente na formação do ser humano, valorizando o cuidado, a empatia e o suporte emocional; c) *reflexivo e adaptativo* – destaca a reflexão crítica sobre a prática e a adaptação ao contexto de atuação; d) *profissional de agente moral* – ênfase na responsabilidade ética e social do docente, guiado por princípios de justiça, equidade e bem comum.

O estudo de Miron e Mevorach (2014), com avaliações de professores experientes que regressam aos estudos universitários, encontrou três desses modelos, sendo o mais frequente o de cuidador-profissional, identificado com o “relacionamento pessoal”, seguido pelo reflexivo-adaptativo, relacionado à competência em “métodos de instrução” e, por fim, o acadêmico-profissional, que se associa ao domínio do “conhecimento da área”.

É válido notar, também, que os próprios docentes possuem preferências e modelos, assim, é bastante sugestiva a conclusão do estudo de Goldstein e Benassi (2006), mostrando que as avaliações de alunos investigados sobre seus professores foram mais altas quando alunos e professores concordaram (o que nem sempre ocorre) em suas percepções sobre as características de docentes excelentes. Essa concordância, provavelmente, se estende a compreensões sobre os objetivos e os fins da ação educativa.

Discussão e considerações

Um dado relevante da literatura sobre a excelência docente, para nossa discussão, é que ela não prioriza o uso de mídias ou tecnologias como fator central. Lowman (1996) afirma que métodos inovadores (como computadores ou ensino cooperativo) têm impacto menor do que as qualidades do professor e dos alunos. Apesar disso, em seu livro sobre didática do ensino, o autor apresenta uma rara discussão sobre o tema. Isso ocorre no capítulo sétimo, “Planejando o conteúdo do curso e as técnicas de ensino para maximizar o interesse”, em que discute o uso de computadores em aulas, notando que eles devem ser utilizados somente quando necessário, para que os objetivos do curso sejam atingidos. Por outro lado, observa que o computador, assim como outros métodos de aprendizagem, não “pode sustentar-se sozinho e eliminar a necessidade de um professor universitário criativo e comprometido, que interage com os estudantes de maneira que os alunos consideram satisfatória” (Lowman, 2004, p. 209).

Há, neste ponto, uma possível limitação do trabalho, relacionada ao método de busca de artigos em bases de dados que não incluiu termos diretamente vinculados à mídia, apenas a respeito da *excelência docente*. Soma-se a isso uma certa lacuna na própria literatura consultada. Essa constatação indica a necessidade de continuidade da pesquisa bibliográfica, agora considerando esse aspecto em futuras etapas do estudo.

Ao mesmo tempo, podemos dizer, de modo mais assertivo, que, enquanto a plataforma introduz lógicas tecnológicas que reconfiguram processos pedagógicos, a excelência docente, principalmente a universitária (foco dos textos consultados) está ancorada sobretudo em dimensões humanas e relacionais, como estímulo intelectual (domínio expressivo, criatividade, integração de saberes) e o vínculo ou relacionamento

interpessoal (empatia, métodos democráticos, acessibilidade) (Lowman, 1996, 2004). Observa-se, assim, uma contradição entre essas noções: enquanto as plataformas priorizam métricas e eficiência, a docência de excelência valoriza subjetividades, improvisação pedagógica e adaptação contextual – elementos difíceis de serem capturados por algoritmos. A plataformização promete personalização via análise de dados (Rivas, 2022), ajustando conteúdos conforme o desempenho do aluno. No entanto, essa personalização é técnica, baseada em padrões pré-definidos, e pode negligenciar aspectos afetivos e motivacionais.

Já a excelência docente opera uma personalização relacional, como destacam Bledsoe et al. (2021), enfatizando aspectos como o Cuidado, a Acessibilidade e o professor como Modelo e referência humana. Ou seja, a mediação tecnológica não substitui a presença docente como fator de engajamento e inspiração, especialmente em áreas como as humanidades (Alhija, 2017). Em que medida, e como, dimensões de docência mediada por tecnologias podem favorecer os aspectos apontados é um tema que merece atenção, entretanto.

Da mesma forma, a questão do professor, num contexto de plataformização, ao assumir um papel de curador e facilitador, sai do modelo tradicional de transmissão. No entanto, os estudos críticos alertam que a plataformização pode levar à hiperburocratização, reduzindo o docente a um operador de sistemas, em vez de um intelectual autônomo. E isso contrasta, fortemente, com a visão de excelência docente, que indica aspectos como a Criatividade (Lowman, 1996), Capacidade de adaptação (Miron; Mevorach, 2014) e Reflexão crítica (no modelo reflexivo-adaptativo de Sockett, 2008). Assim, se os modelos de plataformização impuserem lógicas rígidas (como sequências de aprendizagem predeterminadas), a docência excelente, que depende de flexibilidade e improvisação, tenderá a ser prejudicada.

Nota-se que, embora as plataformas possam ser ferramentas úteis, elas não substituem as competências humanas essenciais para um ensino de qualidade. A ênfase recai sobre: Clareza e organização (Hativa, 2014); Entusiasmo e interação (Bledsoe et al., 2021); Relacionamento (Goldstein & Benassi, 2006). Perceber como a literatura sobre a tecnologia e a comunicação na educação já discute esses pontos, particularmente no contexto atual de aceleração social de uso de dispositivos digitais, pode ajudar a esclarecer possibilidades das mídias quanto aos pontos mencionados.

Em conclusão, a plataformização e a excelência docente não são necessariamente antagônicas, mas, dependendo de como se dá a forma de reconfiguração educativa por plataformas, pode haver conflitos. Ao ser imposta de forma vertical, ela pode esvaziar a agência docente, diminuindo sua capacidade de produzir um trabalho pedagógico estimulante e que desenvolva relacionamentos significativos com estudantes. Ao ser utilizada de maneira mais crítica, deve ser capaz de ampliar recursos para personalização e feedback, desburocratizando tarefas repetitivas e liberando tempo para interações significativas.

O desafio central está em não reduzir a docência a métricas, mantendo o foco nas dimensões que a pesquisa reitera, como: estímulo intelectual e relacionamento. De acordo com a discussão, as tecnologias nunca são neutras – cabendo aos educadores apropriar-se delas sem perder de vista a qualidade humana do ensino.

Referências

- ALHIJA, F. N.-A. Teaching in higher education: good teaching through students' lens. **Studies in Educational Evaluation**, v. 54, p. 4-12, 2017.
- AL-MOHAIMEED, A. A.; KHAN, N. Z. Perceptions of Saudi medical students on the qualities of effective teachers. **Saudi Med J**, v. 35, n. 2, p. 183-188, 2014.
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, v. 21, e61619, 2023.
- BARRERA, D. F.; MORAES, R. de A. (2022). Plataformas digitais proprietárias na educação pública: O barato que pode sair caro. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 22, e022036, 2022.
- BLEDSON, R. S.; RICHARDSON, D. S.; KALLE, A. Student perceptions of great teaching: a qualitative analysis. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 21, n. 3, p. 21-32, 2021.
- COTTERILL, S. T. Inspiring and motivating learners in higher education: the staff perspective. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 17, p. 5-13, 2015.
- CUBAN, L. **Oversold and underused: computers in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- DEROUNIAN, J. G. Mr. Inspirational teaching in higher education: what does it look, sound and feel like? **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 11, n. 1, Artigo 9, 2017.
- GOLDSTEIN, G. S.; BENASSI, V. A. Students' and instructors' beliefs about excellent lecturers and discussion leaders. **Research in Higher Education**, v. 47, p. 685-707, 2006.

HATIVA, N. **Student ratings of instruction: a practical approach to designing, operating and reporting.** Tel Aviv: Oron, 2014.

LOWMAN, J. Professors as performers and motivators. **College Teaching**, v. 42, n. 4, p. 137-141, 1994.

LOWMAN, J. Characteristics of exemplary teachers. **New directions for Teaching and Learning**, v. 65, p. 33-40, 1996.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas, 2004.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.

MIRON, M.; MEVORACH, M. The “good professor” as perceived by experienced teachers who are graduate students. **Journal of Education and Training Studies**, v. 2, n. 3, p. 82-87, 2014.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REDECKER, C. **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.** Publications Office of the European Union, 2017.

RIVAS, A. A plataforma da educação: Um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida. **Panorama Setorial da Internet**, v. 14, n. 2, p. 16-27, 2022.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers? AI and the future of education.** Cambridge: Polity, 2019.

SOCKETT, H. The moral and epistemic purposes of teacher education. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J.; DEMERS, K. E. (Eds.). **Handbook of research on teacher education.** Enduring questions in changing contexts. 3. ed. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2008. p. 45-65.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society: public values in a connective world.** Oxford: Oxford University Press, 2018.

WILLIAMS, L.; NIXON, S.; HENNESSY, C.; MAHON, E.; ADAMS, G. Inspiring to inspire: developing teaching in higher education. **Cogent Education**, v. 3, n. 1, 2016.

WILLIAMSON, B. Education platforms and the pandemic: Microsoft, Google, and Zoom shaping remote teaching. **Learning, Media and Technology**, v. 46, n. 1, p. 1-21, 2021.