

COMUNICAÇÃO DIGITAL ENTRE DOCENTE-DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: A INFORMALIDADE INSTITUCIONAL

DIGITAL COMMUNICATION BETWEEN FACULTY AND STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: INSTITUTIONAL INFORMALITY

COMUNICACIÓN DIGITAL ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INFORMALIDAD INSTITUCIONAL

Vanessa Engelage

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-4164-0406>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Paraná - Brasil

Josiane Peres Gonçalves

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7005-849X>

Pós-Doutorado em Educação (PUCRS) - PPGE/CPAN/UFMS - Brasil

Dartel Ferrari de Lima

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3633-9458>

Doutor em Medicina Preventiva (FMUSP) – PPGECEM/Unioeste/PR - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19225

Resumo: O uso de aplicativos de mensagens instantâneas na comunicação entre professores e discentes no ensino superior tornou-se prática corrente, mas essa incorporação ocorreu sem que normas institucionais acompanhassem o mesmo ritmo. Este estudo analisa, em perspectiva interdisciplinar, os riscos jurídicos, éticos, psicológicos e institucionais associados ao uso de ferramentas digitais informais, com destaque para o *WhatsApp*, na interação acadêmica. Situações como mensagens fora de horário, áudios sem mediação institucional e aproximações ambíguas podem evoluir para assédio moral ou sexual, exposição indevida e responsabilização civil e penal do docente. O objetivo é analisar criticamente esses riscos, articulando dimensões éticas, jurídicas e institucionais, e propor o Protocolo Normativo Institucional de Comunicação Acadêmica Digital. Trata-se de revisão crítica-interpretativa interdisciplinar da literatura, de abordagem qualitativa, articulando contribuições de Foucault, Bourdieu e Bauman com a legislação brasileira vigente, incluindo a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e os Códigos Civil e Penal. A ausência de regulação, nesse cenário, deixa de ser detalhe: torna-se parte do problema.

Palavras-Chave: Ética Docente; Comunicação Digital; Assédio

Abstract: The use of instant messaging applications in communication between faculty and students in higher education has become widespread practice. However, this incorporation occurred without institutional regulations keeping pace. This study analyzes, from an interdisciplinary perspective, the legal, ethical, psychological, and institutional risks associated with the use of informal digital tools, particularly WhatsApp, in academic interactions. Messages sent outside working hours, audio recordings without institutional mediation, and ambiguous forms of proximity may evolve into moral or sexual harassment, undue exposure, and civil or criminal liability for faculty members. The objective is to critically analyze these risks by articulating ethical, legal, and institutional dimensions, and to propose the Institutional Normative Protocol for Digital Academic Communication. This research draws on a qualitative, interdisciplinary critical-interpretive literature review, grounded in contributions from Foucault, Bourdieu, and Bauman, alongside Brazilian legislation, including the General Data Protection Law and the Civil and Criminal Codes. The absence of regulation ceases to be a minor issue; it becomes part of the problem.

Keywords: Teaching Ethics; Digital Communication; Harassment

Resumen: El uso de aplicaciones de mensajería instantánea en la comunicación entre docentes y estudiantes en la educación superior se ha convertido en una práctica habitual, pero esta incorporación ha ocurrido sin que las normativas institucionales hayan seguido el mismo ritmo. Este estudio analiza, desde una perspectiva interdisciplinaria, los riesgos jurídicos, éticos, psicológicos e institucionales asociados al uso de herramientas digitales informales, con énfasis en WhatsApp, en la interacción académica. Mensajes enviados fuera del horario laboral, audios compartidos sin mediación institucional y formas ambiguas de proximidad pueden derivar en acoso moral o sexual, exposición indebida y responsabilidad civil o penal del docente. El objetivo es analizar críticamente estos riesgos, articulando dimensiones éticas, jurídicas e institucionales, y proponer el Protocolo Normativo Institucional de Comunicación Académica Digital (PNICAD), a partir de una revisión crítica-interpretativa interdisciplinaria, con enfoque cualitativo, apoyada en aportes de Foucault, Bourdieu y Bauman, en diálogo con la legislación brasileña vigente. La ausencia de regulación se convierte en parte del problema.

Palabras clave: Ética Docente; Comunicación Digital; Acoso

Introdução

O avanço das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior brasileiro ampliou os meios disponíveis de interação entre docentes e discente, como alterou, profundamente, o modo como as relações pedagógicas se organizam no campo tecnológico e relacional. Nesse contexto, aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, deixaram de ocupar um papel periférico e passaram a integrar o cotidiano acadêmico, substituindo, com frequência, canais formais, como o e-mail ou os ambientes virtuais de aprendizagem institucional (Mendes; Evangelista, 2022).

Essa transição, ao deslocar interações pedagógicas para plataformas originalmente voltadas à comunicação pessoal, instauram-se zonas de ambiguidade difíceis de contornar. O que é institucional? O que permanece sendo privado? Onde termina o papel docente e onde começa a relação interpessoal? Essas fronteiras, já

porosas, tornam-se ainda mais instáveis quando atravessadas por assimetrias de poder que não desaparecem com a mediação tecnológica (Bourdieu, 1989; Foucault, 1979).

O cenário jurídico brasileiro recente amplia esse quadro. A Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD), a tipificação do *stalking* (perseguição) como crime autônomo pela Lei nº 14.132/2021 e as crescentes discussões em torno do assédio sexual e moral no ambiente acadêmico deslocam o estatuto dessas interações. Aquilo que antes poderia ser tratado como questão de etiqueta passa, em determinadas circunstâncias, a configurar risco jurídico concreto (Brasil, 2018; Brasil, 2021).

Configura-se, assim, um paradoxo de consequências práticas severas: ao mesmo tempo em que pressões sociais e institucionais por maior acessibilidade e responsividade empurram docentes para canais informais, o arcabouço jurídico em consolidação transforma cada interação digital em um potencial evento de responsabilização. O docente que responde a uma mensagem de *WhatsApp* em horário não institucional pode ser interpretado como disponível para interações de natureza extraacadêmica; o gesto de afeto registrado em fotografia pode, em contexto de conflito posterior, ser ressignificado como evidência de conduta imprópria. A rastreabilidade digital, nesse sentido, não apenas protege, também expõe.

A literatura recente tem avançado na compreensão dessas transformações. Estudos como os de Bortolazzo (2020) e Mendes e Evangelista (2022) mostram que a cultura digital introduz uma lógica de conectividade contínua, tensionando as fronteiras entre trabalho e vida pessoal. No campo da ética digital, Gomes (2024) chama atenção para o aumento dos riscos de exposição e ambiguidade relacional, sobretudo em contextos hierarquizados. Já autores como Selwyn (2019) e Biesta (2020) alertam para um ponto importante: a eficiência comunicacional não pode ser perseguida à custa da qualidade ética das relações educativas.

A revisão da literatura evidencia lacunas críticas que justificam a presente investigação. A normativa aponta a carência de regulamentação específica disciplinando o uso de aplicativos de comunicação nas relações pedagógicas do ensino superior. A lacuna institucional evidencia a insuficiência de políticas institucionais que estabeleçam diretrizes claras sobre canais de comunicação admissíveis, circunstâncias de uso e salvaguardas necessárias.

A lacuna formativa mostra que a capacitação docente raramente incluem a comunicação digital ética ou gestão de riscos jurídicos na relação pedagógica (Barros;

Tavares; Borba, 2023). A lacuna analítica indica poucos estudos que articulem, de forma interdisciplinar, as dimensões éticas, jurídicas, institucionais e psicológicas do problema.

Essas lacunas tornam-se ainda mais sensíveis na pós-graduação *stricto sensu*. A relação de orientação, marcada por intensidade, duração e dependência, amplia zonas de risco e potencializa conflitos (Vieira; Noskoski; Gysi, 2025). Há, ainda, um ponto frequentemente evitado, mas empiricamente presente: situações de envolvimento afetivo entre adultos, marcadas por consentimento, mas inseridas em relações assimétricas. A ausência de tratamento normativo para esses casos não elimina o problema, apenas o desloca para zonas de silêncio institucional.

A relevância deste estudo emerge desse conjunto de tensões. A litigiosidade potencial associada às interações digitais entre docentes e discentes pode produzir insegurança (Carlotto; Palazzo, 2021), retração relacional e, em alguns casos, empobrecimento das práticas pedagógicas. Falta, nesse cenário, orientação clara. Diante disso, formula-se a seguinte questão: em que medida o uso de aplicativos de mensagens instantâneas na relação docente-discente é compatível com os princípios éticos, jurídicos e institucionais que regem a docência no Brasil contemporâneo? E, sobretudo, que instrumentos normativos podem responder a esse desafio?

O objetivo deste estudo é analisar criticamente os riscos associados ao uso de ferramentas digitais informais na comunicação acadêmica, à luz de dimensões éticas, jurídicas e institucionais. Em caráter propositivo apresenta-se o Protocolo Normativo Institucional de Comunicação Acadêmica Digital (PNICAD), destinado a orientar práticas comunicacionais no ensino superior. Delimitado ao contexto brasileiro pós-LGPD, com ênfase na pós-graduação *stricto sensu*. O trabalho insere-se no campo teórico-reflexivo, assumindo suas proposições normativas fundamentada na literatura especializada e marcos legais vigentes.

Referencial Teórico

No referencial teórico são abordadas algumas questões relevantes como: relações de poder, *habitus* e violência simbólica, modernidade líquida, ética digital, assédio moral e sexual, Lei Geral de Proteção de Dados e Lei do Stalking no contexto acadêmico, entre outras.

Poder, saber e regulação da relação pedagógica

Pensar a relação docente-discente exige reconhecer um dado que, embora conhecido, nem sempre é devidamente explorado. Trata-se de relações estruturalmente assimétricas. Essa assimetria não se limita à autoridade formal. Ela atravessa práticas, discursos, espaços e rotinas institucionais. Nesse ponto, a contribuição de Michel Foucault (1926-1984) permanece decisiva. Em obras como *Vigiar e Punir* (1979) e *Microfísica do Poder* (1979b), o autor desloca a compreensão do poder como algo que se possui, para algo que se exerce. O poder circula, produz efeitos, organiza condutas, sobretudo, nas pequenas práticas do cotidiano.

Quando essa chave analítica é trazida para o campo educacional, a comunicação pedagógica deixa de parecer neutra. Ela passa a ser compreendida como parte de um conjunto de dispositivos que orientam comportamentos, expectativas e modos de subjetivação. A tecnologia, nesse cenário, não rompe com essas dinâmicas. Ela as reorganiza.

É nesse sentido que a incorporação de ferramentas digitais precisa ser lida com cautela. Ao invés de dissolver relações de poder, frequentemente as redistribui. Em alguns casos, inclusive, as intensifica. Macedo e Osório (2023), ao mobilizarem o conceito de governamentalidade, mostram que a conectividade permanente produz um efeito específico, quando o professor torna-se continuamente visível, acessível, convocado a responder. Não é apenas comunicação, é uma forma sutil de disciplinamento.

Daí emerge um ponto sensível. A rastreabilidade digital, frequentemente celebrada como mecanismo de proteção, opera também como dispositivo de vigilância. Algo próximo de um panóptico (torre de vigilância, geralmente prisional, cercada por celas em anel) invertido. Aqui, o professor não observa apenas, ele também é observado. Registros permanecem, interações são passíveis de reinterpretação, e o julgamento pode ocorrer fora do contexto original, e a chave foucaultiana nesse cenário favorece mecanismos de autorregulação. Mas, na ausência de diretrizes claras, o que se observa não é exatamente isso. O que emerge, com mais frequência, é um cenário de incerteza, que pode produzir ansiedade e medo.

Campo acadêmico, habitus e violência simbólica

Se em Michel Foucault o foco recai sobre as microdinâmicas do poder, em Pierre Bourdieu (1930-2002), a análise ganha outra camada: a estrutura dos campos sociais e a força do poder simbólico. O espaço acadêmico, nesse sentido, não é apenas um local de produção de conhecimento. Ele funciona como um campo regulado por regras próprias, muitas delas implícitas, no qual diferentes formas de capital (cultural, institucional, simbólico) definem posições e possibilidades de ação. O professor, ao ocupar uma posição reconhecida nesse campo, não exerce apenas autoridade formal. Sua autoridade é, sobretudo, simbólica e, justamente por isso, mais difícil de contestar.

É aqui que o conceito de habitus se torna particularmente útil nessa discussão. Para Bourdieu, o habitus é um sistema de disposições (maneiras de agir, pensar e sentir) que o indivíduo incorpora ao longo da vida de acordo com sua classe social e ambiente (Graziano, 2025).

Práticas que parecem espontâneas ou informais podem carregar estruturas internalizadas. O uso do WhatsApp, que ilustra essa dinâmica. À primeira vista, trata-se apenas de um canal prático de comunicação. Mas essa escolha não é neutra. Quando o professor define o canal, o ritmo e o tom da interação, ele também estabelece as regras do jogo. O estudante, por sua vez, dificilmente recusa, não porque seja obrigado explicitamente, mas porque a recusa tem custo simbólico. Pode soar como desinteresse, resistência ou falta de colaboração.

Essa dinâmica ajuda a compreender por que desigualdades educacionais se reproduzem também nos espaços digitais. Como mostram Vieira, Noskoski e Gysi (2025), estudantes em posições mais vulneráveis tendem a ter menor margem de manobra frente a expectativas informais. A comunicação, nesse contexto, pode deixar de ser apenas meio para torna-se mecanismo de reprodução de assimetrias.

Modernidade líquida e dissolução das fronteiras

A leitura da cultura digital contemporânea ganha outra espessura quando atravessada pela obra de Zygmunt Bauman (1925-2017). Em *Modernidade Líquida* (2001) o autor descreve uma sociedade marcada pela fluidez: vínculos instáveis, instituições menos rígidas, fronteiras cada vez mais negociáveis.

Essa chave interpretativa ajuda a compreender o que ocorre no ambiente acadêmico digital. O que antes parecia claramente delimitado: o espaço institucional, o tempo de trabalho, a formalidade das interações, tornou-se difuso. E essa difusão não acontece de forma abstrata. Ela se materializa em práticas cotidianas, como mensagens enviadas fora de horário, interações que transitam entre o profissional e o pessoal, expectativas de resposta imediata.

O uso de aplicativos de mensagens na educação superior é, nesse sentido, sintomático. Não é apenas uma escolha tecnológica. Expressa uma condição mais ampla. As fronteiras institucionais não desaparecem, mas deixam de operar com a mesma nitidez.

Há, porém, um equívoco recorrente ao supor que essa flexibilização seja necessariamente emancipatória. Ferraro (2020), ao aproximar Bauman de Michel Foucault, mostra que a fluidez pode também fragilizar mecanismos de proteção construídos historicamente para regular relações assimétricas. Menos rigidez, nesse caso, não significa mais liberdade, pode significar mais exposição e, essa exposição não é unilateral, não afeta somente a parte mais vulnerável da relação. Pode afetar ambos os atores envolvidos. Também o docente se expõe com suas fragilidades à crescente formalização de conflitos acadêmicos. Aqui, não é suficiente fazer o dever de modo correto. Há também a necessidade imperiosa de fazê-lo sem ser condenado e punido.

Bortolazzo (2020) avança nessa direção ao discutir a chamada “condição digital”. O que está em jogo não é apenas o uso de tecnologias, mas uma reorganização mais profunda da experiência docente. Mobilidade, ubiquidade, disponibilidade contínua sendo atributos valorizados. Mas também exigidos. O professor que não responde pode ser percebido como ausente; o que responde sempre, como excessivamente acessível. Em ambos os casos, há risco.

Nesse contexto, observa-se uma inflexão sutil, porém significativa, na relação pedagógica. O estudante, tradicionalmente concebido como finalidade do trabalho docente, passa a ser percebido também como um potencial vetor de risco institucional e jurídico, deslocando o eixo da ação educativa da centralidade formativa para a lógica da precaução.

Ética digital e responsabilidade docente

A ética aplicada às tecnologias digitais não se ajusta facilmente a modelos normativos tradicionais. O motivo é simples: as interações mediadas por tecnologia são mais rápidas, mais registráveis e, muitas vezes, mais ambíguas (Arencibia; Cardero; Gonzalez, 2022).

Gomes (2024), dialogando com a filosofia da tecnologia, propõe um deslocamento importante. A ética digital docente não pode se orientar apenas por critérios de eficiência ou conveniência. Ela exige considerar efeitos sobre indivíduos, instituições e relações. Exige também antecipação de riscos.

Esse ponto se torna ainda mais relevante quando se considera a crítica de Selwyn (2019) ao chamado solutionismo tecnológico, conceito originalmente formulado por Morozov (2013). A ideia de que tecnologias resolvem problemas pedagógicos complexos revela-se, nesse contexto, insuficiente. Tecnologias não são neutras. Elas carregam valores, organizam práticas e, frequentemente, ampliam desigualdades existentes.

Na mesma direção, Biesta (2020) destaca um aspecto frequentemente negligenciado: a mediação tecnológica não substitui o julgamento pedagógico. Ela o torna mais exigente. Mais exposto. E, em certa medida, mais vulnerável a interpretações externas.

Há ainda uma dimensão menos explorada, mas não menos importante desse cenário de comunicação docente-discente. A saúde mental do docente é diretamente tensionada nesse contexto. Estudos mostram que a intensificação das demandas de comunicação digital está associada ao aumento de quadros de burnout entre professores universitários, especialmente em ambientes marcados por alta pressão produtivista (Lima, Sampaio, Souza, 2024; Carlotto; Palazzo, 2021).

A comunicação, nesse cenário, deixa de ser apenas meio, tornando-se carga. Progressivamente, potencializa a fonte de exaustão psíquica, ampliando a sensação de vigilância permanente, urgência contínua e indisponibilidade do tempo pessoal. Não se trata apenas de sobrecarga operacional, mas de uma reconfiguração mais profunda das condições de trabalho docente, na qual o risco de adoecimento mental deixa de ser eventual e passa a configurar uma ameaça concreta, difusa e persistente (Mazmanian; Orlikowski; Yates, 2013).

2.5 A Lei Geral de Proteção de Dados e o ambiente acadêmico

A Lei nº 13.709/2018, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), regulamenta o tratamento de dados pessoais no Brasil. No contexto acadêmico, suas implicações são objetivas. As interações entre professor e estudante que envolvam o tratamento de dados pessoais, e a comunicação digital sujeita-se aos princípios legais. A lista de dados sensíveis é extensa, como nome, imagem, voz, desempenho acadêmico, preferências, entre outros. Também há regulamento para a coleta desses dados, seu armazenamento, circulação e eventual compartilhamento. A lei, ainda, estabelece conceitos de finalidade, necessidade, transparência e segurança desses dados. Em termos práticos, isso estabelece que a comunicação do docente não pode ocorrer de qualquer modo, em qualquer local e sob qualquer justificativa (Brasil, 2018).

Entre os princípios da LGPD, alguns se mostram particularmente sensíveis nesse contexto. O uso do WhatsApp, por exemplo, suscita questões específicas. Trata-se de um ambiente privado e externo à infraestrutura institucional, no qual dados pessoais circulam sem governança direta da universidade. Mensagens podem ser armazenadas, encaminhadas, compartilhadas indevidamente ou acessadas por terceiros. Em determinadas circunstâncias, podem ser descontextualizadas e utilizadas em procedimentos administrativos e judiciais, produzindo risco jurídico e dano reputacional ao docente, além de ampliar sua vulnerabilidade em processos formais e informais de responsabilização. Há ainda o problema da base legal. Em ambientes institucionais, a comunicação pode se apoiar em fundamentos como o legítimo interesse ou o cumprimento de obrigação legal. Fora desses ambientes, essa base se fragiliza. O que parece uma escolha prática pode se tornar, jurídica e institucionalmente, um ponto de vulnerabilidade.

Assédio moral e sexual no ambiente acadêmico digital

O assédio moral e sexual no ambiente de trabalho é tipificado pelo Código Penal Brasileiro como crime, com pena de detenção de um a dois anos, agravada em um terço quando a vítima é menor de dezoito anos (Brasil, 1940). No contexto acadêmico, a configuração do assédio sexual pela comunicação digital exige particular atenção. Mensagens de teor ambíguo, convites para encontros fora do horário e espaço acadêmico, comentários sobre a aparência física do estudante, expressões de afeto não

solicitadas ou que causem constrangimento, quando mediados por aplicativos de mensagens, produzem registros digitais que podem ser utilizados como prova em processos administrativos e judiciais (Helmold; Ituassu, 2024). A rastreabilidade, nesse sentido, é simultaneamente uma proteção para a vítima e um risco para o acusado, independentemente da veracidade ou do contexto das alegações

O assédio moral, por sua vez, pode se manifestar de formas sutis na comunicação digital. Cobranças excessivas por mensagens fora do horário institucional, respostas demoradas intencionalmente como forma de punição, comentários depreciativos sobre o trabalho do estudante, exclusão de grupos de orientação como forma de isolamento social. Essas condutas, quando documentadas digitalmente, configuram evidência de práticas que podem resultar em processos administrativos, ações civis por danos morais e, em casos graves, denúncias penais por constrangimento ilegal (Ferreira; Zille, 2021).

2.7 A Lei do Stalking e suas implicações para a docência

A Lei nº 14.132/2021 introduziu no ordenamento jurídico brasileiro o crime de perseguição (*stalking*). Tal conduta caracteriza-se pela prática de perseguir alguém de forma reiterada e obsessiva, ameaçando sua integridade física ou psicológica restringindo sua liberdade ou invadindo sua esfera de privacidade. Esse delito pode ocorrer tanto no ambiente físico quanto no virtual (*cyberstalking*), por meio de envio insistente de mensagens, ligações, e-mails, ou monitoramento constante de redes sociais (Brasil, 2021).

No contexto da docência, essa conduta exige um ajuste fino de prevenção. Interações frequentes fazem parte da relação do ensino e da aprendizagem, especialmente em processos de orientação. O problema não é a frequência em si. É a forma como ela é percebida. Mensagens reiteradas, monitoramento indireto de atividades, comentários recorrentes sobre a vida pessoal do estudante, práticas que podem ser interpretadas como zelo pedagógico podem, sob outra leitura, configurar conduta invasiva e criminosa.

Há aqui um elemento delicado: a subjetividade. O tipo penal considera a perturbação da esfera de liberdade ou privacidade, o que depende, em grande medida, da percepção da pessoa que recebe a interação. Isso amplia a zona de incerteza interpretativa. Na pós-graduação, onde a relação tende a ser mais intensa e prolongada,

essa fronteira torna-se ainda mais complexa de delimitar. O que, para o orientador, é acompanhamento diligente e zelo institucional; para o orientando, pode ser percebido como pressão excessiva, constrangimento ou invasão de limites pessoais podendo adquirir relevância jurídica conforme o contexto a depender de sua intensidade interpretação e efeitos produzidos

2.8 Responsabilidade civil e institucional

Para além da esfera penal, a atuação docente também se insere no campo da responsabilidade civil. Em termos simples: a ocorrência de dano pode gerar o dever de indenizar. No contexto educacional, esse princípio assume contornos específicos. Instituições privadas podem responder com base no Código de Defesa do Consumidor uma vez que a prestação de serviços educacionais pode ser compreendida como relação de consumo. Instituições públicas, por sua vez, respondem objetivamente pelos atos de seus agentes, nos termos constitucionais. O professor que pratica conduta lesiva no exercício de suas funções pode gerar obrigação de indenizar para a instituição, que, por sua vez, pode buscar o ressarcimento do docente (Brasil, 1990).

A comunicação digital entra nesse cenário como potencial fonte de danos. Exposição indevida de informações, criação de ambiente hostil, condutas negligentes, tudo isso pode fundamentar demandas indenizatórias (Ferraz; Villatore, 2018).

Mas há um ponto que merece atenção especial: a omissão institucional. Universidades não são apenas espaços de ensino. Do ponto de vista institucional, as universidades são organizações dotadas de poder normativo, ou seja, também responsáveis por regular as condições em que esse ensino ocorre. Quando deixam de estabelecer diretrizes claras para a comunicação digital, não estão apenas “deixando em aberto”. Estão assumindo o risco previsíveis decorrentes dessa ausência de orientação. No direito brasileiro, a omissão pode ser fonte de responsabilidade civil e gerar a obrigação de indenizar quando dela decorrem danos previsíveis e evitáveis (Brasil, 2002).

Há, portanto, um deslocamento importante que não se trata apenas de evitar condutas inadequadas, mas de criar condições para que elas não ocorram. Quando isso não acontece, a ausência de regulação deixa de ser um detalhe administrativo, tornando-se uma parte sensível do problema. Conforme Pretto (2005), tal responsabilidade tampouco se resume à inexistência de normas escritas, ela pode

emergir igualmente de políticas que existem formalmente, mas não são comunicadas, monitoradas ou aplicadas, o que, do ponto de vista da teoria da responsabilidade civil, equivale funcionalmente à omissão.

Esse quadro torna -se ainda mais sensível diante da assimetria de poder inerente à relação pedagógica, onde o docente ocupa certa posição de autoridade acadêmica sobre o discente, podendo criar vulnerabilidade estrutural que amplia o dever protetivo da instituição. Não basta, portanto, que a universidade se abstenha de causar danos diretamente; ela deve criar condições objetivas para prevenir os riscos das relação desigual, sob a pena de ver ampliada sua responsabilidade nos casos em que a omissão regulatória tiver contribuído para o dano sofrido.

Metodologia

Trata-se de uma revisão crítica-interpretativa interdisciplinar da literatura, voltada à regulação institucional da comunicação digital no ensino superior, de abordagem qualitativa, articulando, especialmente, contribuições de Foucault, Bourdieu e Bauman com a legislação brasileira vigente, incluindo a Lei Geral de Proteção de Dados e os Códigos Civil e Penal. A seleção das obras baseou-se em sua relevância teórica para a compreensão das relações de poder, mediação tecnológica e normatividade institucional.

Esse método é recorrente em publicações literárias na área das Ciências Humanas e Sociais quando o objeto investigado não se presta à mensuração direta, mas à interpretação de sentidos, normas e relações. Como observa Minayo (2017), a pesquisa qualitativa opera no plano dos significados, motivos, valores, crenças e atitudes, dimensões que escapam à lógica estrita da quantificação.

Essa escolha metodológica decorre do próprio objeto do estudo, situado na interseção entre dimensões éticas, jurídicas, institucionais e relacionais, cuja complexidade dificilmente poderia ser capturada por modelos analíticos de natureza exclusivamente empírica ou estatística.

O percurso adotado combinou a crítica de estudos alcançados por uma revisão narrativa da literatura com a análise normativa. A revisão buscou estudos que evidenciassem a comunicação digital e relações pedagógicas no ensino superior; a ética docente na mediação tecnológica de comunicação com seus discentes; os marcos

jurídicos brasileiro aplicável às interações digitais no contexto educacional; e aspectos de saúde mental dos docentes em contextos de conectividade permanente.

As buscas literárias que fundamentaram este trabalho foram realizadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos Capes, Google Scholar e *ResearchGate*, a partir de descritores em português e inglês, entre eles: “comunicação digital docente”, “ética docente-discente”, “assédio acadêmico”, “LGPD educação”, “*WhatsApp* ensino superior” e “relação pedagógica digital”.

A análise normativa complementou esse percurso, com exame direto dos principais diplomas legais relacionados ao tema. Esse cruzamento permitiu identificar pontos de tensão e zonas de risco jurídico associadas à comunicação digital docente.

Como desdobramento desse processo, foi desenvolvido o Protocolo Normativo Institucional de Comunicação Acadêmica Digital (PNICAD). Mais do que um produto teórico, trata-se de um instrumento com pretensão operacional, concebido para orientar práticas institucionais em diferentes contextos do ensino superior.

O PNICAD foi submetido à leitura crítica de três especialistas com formação nas áreas do direito educacional e da gestão pedagógica, todos com titulação de doutorado e experiência em pesquisa ou atuação profissional nas temáticas abordadas, que apreciaram a pertinência, a clareza normativa e a aplicabilidade dos dispositivos propostos, contribuindo com observações incorporadas à versão final do instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentadas algumas discussões sobre: a reconfiguração da docência na cultura da conectividade; a falsa horizontalidade da comunicação informal, a rastreabilidade digital; o assédio moral na relação de orientação; a dimensão psicológica, que inclui afastamentos e perda da qualidade pedagógica; e o envolvimento afetivo entre docente e estudantes adultos

A reconfiguração da docência na cultura da conectividade permanente

A expansão das tecnologias digitais na educação superior produziu o que Sharples (2000) e Santaella (2014) denominam de “docência ubíqua”, uma forma de existência profissional na qual o professor está potencialmente presente em vários lugares e tempos. Essa onipresença, alimentada pela disseminação de telefones

móveis e pelos aplicativos de mensagens instantâneos, produz efeitos comportamentais que não podem ser ignorados.

Paradoxalmente, se por um lado, a acessibilidade ao estudante é ampliada pelos novos meios de comunicação, por outro, pode instaurar uma pressão por disponibilidade contínua às atividades acadêmicas, gerando sobrecarga de trabalho e ruptura entre a vida profissional e pessoal do professor. O impacto dessa disponibilidade permanente pode gerar prejuízo da qualidade das interações pedagógicas, com o câmbio da reflexão cuidadosa pela resposta imediata (Carlotto; Palazzo, 2021).

A pesquisa de Barros, Tavares e Borba (2023) sobre os desafios da formação de professores na era digital evidencia que a maioria dos docentes universitários não recebeu nenhuma formação específica para gerenciar os riscos éticos e jurídicos da comunicação digital com discentes. Eles aprenderam, por tentativa e erro, por imitação de pares e por pressão implícita de estudantes, a usar ferramentas que o marco normativo institucional ainda não absorveu adequadamente. Essa é uma receita para a exposição jurídica involuntária.

A falsa horizontalidade da comunicação informal e seus riscos éticos

É comum ouvir que aplicativos de mensagens tornam a relação pedagógica mais horizontal e menos hierárquica. A ideia é sedutora: menos formalidade, mais proximidade, melhor a aprendizagem. O problema é que essa leitura simplifica demais o fenômeno tornando-o perigoso.

Como já demonstrado por Bourdieu (1989), a autoridade pedagógica não depende do canal de comunicação utilizado, mas da posição que os sujeitos ocupam no campo acadêmico. O professor que utiliza o WhatsApp para se comunicar com seus discentes, continua sendo aquele que avalia, orienta, recomenda, aprova ou reprova o estudante.

A informalidade, nesse sentido, não elimina a assimetria estrutural. Ela permanece e se torna menos visível. Simultaneamente, essa assimetria parece se equilibrar dificultando ser questionada. E é justamente aí que reside o risco. Quando a hierarquia se oculta, ela tende a operar de forma mais sutil e, por vezes, mais eficaz (Faria; Meneghetti, 2011).

Do lado do estudante, isso pode gerar expectativas equivocadas: interpretações de proximidade que não correspondem à natureza da relação pedagógica. Do lado do

professor, a sensação de informalidade pode reduzir o nível de cautela: expressões mais soltas, comentários ambíguos, interações que dificilmente ocorreriam em um e-mail institucional. O problema não é apenas o que se diz. É o fato de que tudo fica registrado. E registros fora de contexto institucional, que podem gerar novos sentidos de forma prejudicial (Martino, 2020).

Rastreabilidade digital: o registro que nunca desaparece

A crença de que aplicativos de mensagens são menos rastreáveis do que o e-mail institucional é um dos equívocos mais perigosos que circulam no ambiente acadêmico. Do ponto de vista técnico-jurídico, essa percepção é inteiramente equivocada. Aplicativos como o *WhatsApp* produzem registros detalhados de todas as interações, conteúdo das mensagens, horário de envio e recebimento, status de leitura, metadados de conexão, que podem ser armazenados localmente nos dispositivos dos usuários, exportados como arquivo, solicitados judicialmente às empresas operadoras e utilizados como prova em processos administrativos, cíveis e penais (Gomes, 2024).

A Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet) e a LGPD compõem parte relevante do regime jurídico aplicável a esses dados. O Marco Civil determina que os provedores de conexão e aplicações devem guardar registros de acesso pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser compelidos judicialmente a fornecê-los (Brasil, 2014). Empresas responsáveis por plataformas digitais, como a empresa Meta, operadora do *WhatsApp*, podem ser notificadas por autoridades competentes para apresentar informações sobre usuários e interações, nos termos dos tratados internacionais de cooperação jurídica.

Essa condição implica que cada mensagem trocada entre professor e estudante no *WhatsApp* é um documento potencialmente examinável em contexto de conflito. A informalidade da linguagem, o horário de envio, a frequência das interações, o teor emocional das mensagens, todos esses elementos podem ser apresentados, em contexto adversarial, como evidências de conduta inadequada. O professor que jamais imaginaria escrever em um e-mail institucional "você foi incrível hoje na defesa, te dou meu número caso precise de apoio", pode fazê-lo sem hesitação no *WhatsApp*, e esse registro pode ser o ponto de partida de um processo disciplinar ou de uma ação judicial.

Assédio moral na relação de orientação: quando o poder pedagógico adoece

A relação de orientação acadêmica no mestrado e no doutorado apresenta características singulares que a diferenciam de outras formas de relação pedagógica: é de longa duração (dois a quatro anos ou mais), de elevada intensidade (o orientador frequentemente é a figura de autoridade mais presente na vida acadêmica do pós-graduando), marcada por dependência funcional (o orientando depende do orientador para a aprovação de seu trabalho, para cartas de recomendação, para inserção em redes científicas) e com poucos mecanismos externos de controle e mediação.

Esse conjunto de características cria um terreno fértil para dinâmicas de assédio moral, que podem se manifestar de formas variadas: cobranças excessivas e humilhantes, ameaças veladas de abandono da orientação, comparações depreciativas com outros orientandos, apropriação indevida de ideias e produção intelectual, isolamento do orientando em relação ao grupo de pesquisa. Quando essas dinâmicas ocorrem, parcialmente ou integralmente, por meio de aplicativos de mensagens, elas produzem um registro digital que pode ser decisivo na comprovação da conduta abusiva (Carlotto; Palazzo, 2021).

A dimensão inversa desse problema, o orientando que acusa o orientador de assédio moral como instrumento de pressão em conflitos acadêmicos legítimos também precisa ser reconhecida. O orientador que exige rigor acadêmico, que pede reescrita de capítulos, que aponta falhas metodológicas com franqueza, pode ter sua conduta, registrada em mensagens digitais, reinterpretada como perseguição ou humilhação. A ausência de protocolos claros que definam o que constitui exigência legítima e o que configura abuso torna o professor vulnerável a acusações que, mesmo infundadas, podem produzir consequências devastadoras para sua carreira e saúde mental.

A dimensão psicológica: afastamento defensivo e perda da qualidade pedagógica

Uma consequência concreta e preocupante do cenário descrito é o desenvolvimento do que se pode denominar "síndrome do afastamento defensivo": a tendência crescente de professores universitários a reduzir ao mínimo possível suas interações com discentes, especialmente fora dos espaços e tempos institucionalmente delimitados, como estratégia de autopreservação jurídica. Esse fenômeno, ainda pouco estudado na literatura brasileira, tem implicações pedagógicas graves.

O professor que evita abraçar um estudante na comemoração da defesa de tese, que responde friamente a uma mensagem de desespero de um orientando em crise existencial, que se recusa a comentar o trabalho de um estudante fora do horário de atendimento formal, esse professor pode estar se protegendo juridicamente, mas está simultaneamente abdicando dos elementos mais essenciais da relação pedagógica: a presença, a empatia, o cuidado. A desumanização das relações pedagógicas, provocada pelo medo jurídico, é um custo que as instituições de ensino superior precisam reconhecer e enfrentar.

Vieira, Noskoski e Gysi (2025) alertam que esse distanciamento afeta desproporcionalmente os discentes em situação de maior vulnerabilidade, aqueles que mais necessitam de suporte próximo e humanizado para superar as barreiras estruturais que a universidade historicamente lhes impôs. O afastamento defensivo do professor, nesse sentido, reproduz desigualdades que o discurso institucional afirma combater.

Situações de excepcional complexidade: o envolvimento afetivo entre professor e estudante adultos

Entre as situações de maior complexidade ética e jurídica que podem emergir no ambiente acadêmico, destaca-se o envolvimento afetivo sério, mútuo e consensual entre um professor e um estudante adulto. Essa situação, recorrente na realidade universitária, raramente recebe tratamento adequado na literatura acadêmica ou nas políticas institucionais, sendo frequentemente tratada com silêncio, moralismo ou proibição categórica que ignora a complexidade do fenômeno.

Do ponto de vista jurídico, não existe, no Brasil vedação ao relacionamento afetivo consensual entre adultos no ambiente universitário. A Constituição Federal garante, em seu art. 5º, a inviolabilidade da intimidade e da vida privada. A tipificação criminal exige a presença de elementos específicos: constrangimento, ameaça, abuso de autoridade, ausentes quando há consentimento genuíno e ausência de vínculo de dependência avaliativa direta (Brasil, 1988).

Contudo, o contexto acadêmico introduz complicações que não podem ser ignoradas. A assimetria de poder estrutural entre professor e estudante, especialmente na relação de orientação, cria condições que podem comprometer a genuinidade do consentimento, mesmo na ausência de coerção explícita. Bourdieu (1989) demonstra que o poder simbólico opera precisamente por não ser reconhecido como tal, o que

significa que um estudante pode se sentir "livremente" atraído por um orientador sem que haja consentimento verdadeiramente livre no sentido jurídico e ético do termo.

A orientação ética e institucional adequada para essas situações deve articular múltiplos princípios: respeito à autonomia e à vida privada dos adultos envolvidos; proteção da integridade do processo avaliativo e da equidade de tratamento em relação a outros estudantes; transparência perante a instituição; e adequação dos arranjos institucionais (transferência de orientação, afastamento da função avaliativa) para eliminar o conflito de interesses. O que a ética não pode recomendar é a proibição categórica que ignora direitos fundamentais, nem a permissividade irresponsável que ignora as assimetrias estruturais.

Do ponto de vista da comunicação digital, situações de envolvimento afetivo em desenvolvimento no ambiente acadêmico introduzem riscos adicionais específicos: a ambiguidade das mensagens pode ser interpretada de diferentes formas por diferentes partes; a intensificação da comunicação pode cruzar a linha do *stalking*; e, em caso de rompimento, o histórico de mensagens pode ser utilizado como ferramenta de poder de formas que causem dano desproporcional a uma ou ambas as partes. O protocolo normativo proposto neste estudo incorpora orientações específicas para essa categoria de situação.

É precisamente para dar resposta operacional ao conjunto de riscos e circunstâncias analisados nesta seção que se propõe, a seguir, o Protocolo Normativo Institucional de Comunicação Acadêmica Digital.

Protocolo Normativo Institucional de Comunicação Acadêmica Digital

Fundamentos e objetivos

O PNICAD constitui a contribuição central e inédita deste estudo. Diferencia-se das abordagens previamente descritas na literatura por articular, de maneira sistemática, integrada e operacional, quatro dimensões frequentemente tratadas de modo fragmentado: a ética, a jurídica, a pedagógica e a psicológica.

Não se trata de um código de conduta prescritivo ou de uma lista de proibições genéricas, mas de um instrumento normativo graduado, sensível à complexidade das relações acadêmicas contemporâneas, que oferece diretrizes diferenciadas conforme a natureza, a finalidade e o grau de sensibilidade das interações comunicacionais. O

PNICAD orienta-se por cinco objetivos estruturantes: estabelecer uma hierarquia de canais de comunicação acadêmica com definição clara de finalidades, limites e níveis de formalidade; reduzir zonas de ambiguidade comunicacional, protegendo docentes e discentes de exposições indevidas; oferecer parâmetros de conduta para situações de elevada complexidade relacional, incluindo conflitos e envolvimento afetivos; disponibilizar às instituições de ensino superior um instrumento normativo adaptável, juridicamente fundamentado e eticamente consistente; e fomentar a construção de uma cultura institucional de comunicação responsável, que concilie qualidade pedagógica, integridade relacional e segurança jurídica.

Hierarquia dos canais de comunicação acadêmica

O PNICAD organiza os canais de comunicação em três níveis hierárquicos, definidos segundo critérios de formalidade, rastreabilidade e risco institucional, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1. Hierarquia dos canais de comunicação acadêmica digital (PNICAD)

Nível	Denominação	Canal	Uso recomendado
1	Primário	E-mail institucional, AVA, sistemas oficiais	Avaliações, orientações, conflitos, registros formais
2	Complementar	Grupos coletivos em aplicativos	Comunicações logísticas e informativas
3	Excepcional	Mensagens individuais em aplicativos	Emergências; obrigatória formalização posterior no Nível 1

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Os canais de Nível 1 compreendem o e-mail institucional, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e os sistemas acadêmicos oficiais. Devem ser utilizados para todas as comunicações que envolvam avaliações, *feedbacks* formais, orientações com implicações curriculares, situações de conflito ou quaisquer interações com potencial de questionamento futuro. As comunicações realizadas nesses canais possuem validade institucional plena, assegurando rastreabilidade e proteção jurídica às partes envolvidas.

Os canais de Nível 2 incluem grupos coletivos em aplicativos de mensagens, desde que não utilizados de forma individualizada. Sua finalidade restringe-se a comunicações logísticas e informativas, tais como avisos operacionais, lembretes e divulgação de eventos acadêmicos. É desaconselhado, nesse nível, o tratamento de questões individualizadas, avaliações, conflitos ou qualquer conteúdo que exija formalidade, confidencialidade ou registro institucional.

Os canais de Nível 3 referem-se à comunicação individual por aplicativos de mensagens, admissível exclusivamente em situações excepcionais, como emergências acadêmicas, indisponibilidade de sistemas institucionais ou contextos de crise. Toda comunicação realizada nesse nível deve ser posteriormente formalizada nos canais de Nível 1, que passam a constituir o registro oficial da interação.

Princípios estruturantes do PNICAD

O PNICAD fundamenta-se em cinco princípios estruturantes, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Princípios estruturantes do PNICAD

Princípio	Enunciado
Formalidade proporcional	A escolha do canal deve refletir a relevância e as possíveis consequências da comunicação; interações de maior impacto acadêmico exigem maior formalidade e registro institucional.
Rastreabilidade protetora	Toda comunicação digital deve ser concebida como potencialmente passível de escrutínio futuro, exigindo prudência, clareza e responsabilidade discursiva.
Reconhecimento da assimetria	A relação entre docente e discente é estruturalmente assimétrica; interações percebidas como informais pelo professor podem ser interpretadas como pressão ou invasão pelo estudante.
Proteção mútua	As diretrizes visam simultaneamente proteger estudantes de situações de desconforto ou abuso e docentes de acusações infundadas ou interpretações distorcidas de condutas legítimas.
Temporalidade respeitosa	A comunicação acadêmica deve respeitar limites temporais razoáveis, sendo desaconselhadas interações entre 22h e 7h, salvo situações excepcionais devidamente justificadas.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Situações de excepcional complexidade

Reconhecendo que normativas tradicionais frequentemente falham em abarcar a densidade das relações acadêmicas, o PNICAD propõe diretrizes específicas para situações de maior sensibilidade.

Situação 1 - Interações gestuais e expressões físicas

Manifestações como apertos de mão ou abraços em contextos comemorativos são legítimas e pedagogicamente relevantes. Recomenda-se, contudo, atenção ao contexto, ausência de imposição e respeito a sinais de desconforto. Registros

fotográficos devem privilegiar contextos coletivos, sendo desaconselhadas imagens individuais em ambientes privados.

Situação 2 - Conflitos relacionais ou acusações de conduta inadequada

Diante de qualquer sinalização de desconforto, o docente deve: a) migrar imediatamente a comunicação para canais de Nível 1; b) comunicar formalmente a coordenação; c) solicitar mediação institucional; d) assegurar registro completo das interações. A condução do conflito por meios informais é fortemente desaconselhada.

Situação 3 - Envolvimento afetivo entre adultos

Ao reconhecer a existência de vínculo afetivo com discente sob sua responsabilidade, o docente deve: a) comunicar formalmente a coordenação; b) solicitar afastamento de funções avaliativas ou de orientação; c) suspender interações individualizadas até a eliminação do conflito de interesses; d) manter registro documental do processo. O PNICAD não proíbe relações entre adultos, mas estabelece como condição ética indispensável a eliminação prévia de qualquer assimetria avaliativa ou institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que o uso de aplicativos de mensagens instantâneas na relação professor–estudante no ensino superior está longe de ser uma questão meramente instrumental. O que se observa é um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões éticas, jurídicas, institucionais, pedagógicas e psicológicas que não se deixam reduzir à boa vontade dos sujeitos envolvidos. A questão, portanto, não é se esses aplicativos devem ou não ser utilizados. Eles já estão incorporados à prática acadêmica. O ponto é outro: em que condições esse uso se torna legítimo, seguro e compatível com os princípios que regem a docência.

A resposta construída neste estudo é direta, ainda que exigente. O uso dessas ferramentas só se sustenta de forma ética e institucionalmente adequada quando inserido em um protocolo normativo claro, capaz de definir finalidades, estabelecer

limites e organizar hierarquias entre canais de comunicação. Fora desse enquadramento, o que prevalece é um cenário de incerteza, onde o professor se expõe a riscos jurídicos pouco antecipados, enquanto o estudante pode vivenciar situações de desconforto, ambiguidade ou, em casos mais graves, abuso.

É nesse ponto que o PNICAD se apresenta não apenas como proposta teórica, mas como resposta operacional. Ao articular princípios éticos, fundamentos jurídicos e diretrizes pedagógicas em um instrumento aplicável, o protocolo oferece às instituições de ensino superior um caminho possível para enfrentar um problema que já não pode ser ignorado. Importa destacar que a adoção de protocolos dessa natureza não restringe a liberdade acadêmica. Ao contrário. Ao estabelecer parâmetros, reduz zonas de ambiguidade e cria condições para que a autonomia docente possa ser exercida com maior segurança, transparência e responsabilidade. Ainda assim, este estudo não esgota o tema. Há um campo empírico a ser explorado: compreender como professores efetivamente utilizam esses canais, quais são os impactos dessa prática sobre a saúde mental de docentes e discentes, e de que modo protocolos institucionais alteram, ou não, a qualidade das relações pedagógicas.

A construção de indicadores que permitam avaliar a efetividade do PNICAD em contextos reais constitui, nesse sentido, um desdobramento necessário. Mais do que isso, um convite. Porque, no limite, o que está em jogo não é apenas a forma como se comunica, mas a própria qualidade das relações que sustentam a experiência universitária. Ainda assim, no futuro, poder-se-aprofundar as dimensões empíricas do problema, investigando, por meio de pesquisa de campo, as práticas efetivas de comunicação digital de professores universitários brasileiros. A construção de indicadores para avaliação da efetividade do PNICAD em contextos reais constitui uma agenda de pesquisa promissora, que este estudo espera contribuir para consolidar esse campo emergente de investigação e reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

ARENCIBIA, Mario Gonzalez; CARDERO, Dagmaris Martinez; GONZALEZ, Jorge Luis Vazquez. Digital ethics: an analysis from the science-technology relationship. **American Journal of Applied Scientific Research**, New York, v. 8, n. 3, p. 52–57, 2022.

BARROS, Cesar Mangolin de; TAVARES, Elisabeth dos Santos; BORBA, Carlos Vieira. Tecnologia e educação: reflexão sobre os desafios colocados à formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 16, n. 35, p. 115–130, 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. What constitutes the good of education? Reflections on the possibility of educational philosophy. **Philosophy & Theory in Education**, London, v. 2, n. 1, p. 1–12, 2020.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 369–388, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código civil**. Arts. 186 e 927. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União, Brasília**, 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.132, de 31 de março de 2021. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 set. 1990.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout em professores: prevalência, fatores de risco e estratégias de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 26, e. 47, p. 1–15, 2021.

FARIA, José Henrique de; MENEGETTI, Francis Kanashiro. Burocracia, poder e dominação nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 3, p. 424–444, 2011

FERRARO, José Luís. Michel Foucault para pensar a educação em ciências: da crítica à prática. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luís, v. 10, n. 24, p. 67–84, 2020.

FERRAZ, Marcos; VILLATORE, Marco. A prova do dano moral no processo do trabalho: o entendimento dos tribunais sobre a possibilidade da utilização da gravação e as novas tecnologias de comunicação. **Revista Jurídica da FA7**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 85–107, 2018.

FERREIRA, Nelton José Araújo; ZILLE, Luciano Pereira. Assédio moral nas relações de trabalho: o caso de uma docente de uma instituição de ensino superior privada. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 11, n. 3, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1979.

GOMES, Catarina Barbosa Torres. Educação e ética em tempos digitais: uma questão para a filosofia da tecnologia. **Devir Educação**, Lavras, v. 9, n. 1, p. 1–22, 2024.

GRAZIANO, Roberto. Popular habitus: updating the concept of “habitus” as a guide for the selection of cases of analysis in qualitative digital research. **Societies**, v. 15, n. 6, 2025.

HELMOLD, Stefania; ITUASSU, Cristiana. O assédio em ambientes educacionais: como as universidades brasileiras estão lidando com ele? **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 12, n. 21, p. 84–104, 2024.

LIMA, Dartel; SAMPAIO, Adelar; SOUZA, Dayane. Mortality rates from suicide among Brazilian teachers: base year 2020. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1–22, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23249.053.

MACEDO, Yuri Miguel; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Educação profissional e tecnológica frente às novas tendências educacionais no Brasil: por uma perspectiva foucaultiana. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 33–46, 2023.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Interações digitais e produção de sentido: limites e possibilidades da comunicação mediada. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 134–152, 2020.

MAZMANIAN, Melissa; ORLIKOWSKI, Wanda J.; YATES, JoAnne. The autonomy paradox: the implications of mobile email devices for knowledge professionals. **Organization Science**, v. 24, n. 5, p. 1337–1357, 2013.

MENDES, Cláudio Lúcio; EVANGELISTA, Rui Maurício Fonseca. A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 1–18, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOROZOV, Evgeny. **To save everything, click here**: the folly of technological solutionism. New York: PublicAffairs, 2013.

PRETTO, Marcello. A responsabilidade civil subjetiva por omissão estatal. **Revista brasileira de direito público**, Belo Horizonte, v. 3, n. 10, p. 165–193, jul./set. 2005.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15–22, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3446>

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

SHARPLES, Mike. The design of personal mobile technologies for lifelong learning. **Computers & Education**, v. 34, n. 3-4, p. 177–193, 2000.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; NOSKOSKI, Luís Eduardo Carvalho; GYSI, Estéfani. Desigualdades educacionais no Brasil: uma análise fundamentada em Bourdieu, Foucault e Freire. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 1, p. 1–20, 2025.

SOBRE O(A)S AUTORE(A)S

Vanessa Engelage

Mestre em Ensino nas Ciências da Saúde. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Centro Universitário FAG, Cascavel – PR; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM/Unioeste). Correio eletrônico: vanessa.engelage@unioeste.br.

Josiane Peres Gonçalves

Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal (PPGE/CPAN/UFMS). Correio eletrônico: josiane.peres@ufms.br.

Dartel Ferrari de Lima

Doutor em Medicina Preventiva pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor permanente Pós- Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM/Unioeste). Correio eletrônico: dartel.lima@unioeste.br.

Recebido em: 21 de abril de 2026
Aprovado em: 16 de maio de 2026
Publicado em: 30 de junho de 2026

Como citar

ENGELAGE, Vanessa; GONÇALVES, Josiane Peres; LIMA, Dartel Ferrari de. Comunicação digital entre docente-discente no ensino superior: a informalidade institucional. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 435–449, 2026. DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19225. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/19225>. Acesso em: 30 jun. 2026.