

VALDÊNIA RODRIGUES FERNANDES ELEOTÉRIO

***CIBERSTALKING* NA COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS.**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2026

VALDÊNIA RODRIGUES FERNADES ELEOTÉRIO

***CIBERSTALKING* NA COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Maria Cristina Lima Paniago.

Grupo de Pesquisa: GETED - Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

E37c Eleotério, Valdênia Rodrigues Fernandes
Ciberstalking na compreensão dos estudantes dos anos
finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal
de Campo Grande-MS/ Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério
sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Lima
Paniago.-- Campo Grande, MS : 2026.
257 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026
Bibliografia: p. 229-246

1. Artefatos culturais. 2. Ciberstalking. 3. Educação.
4. Juventude I. Paniago, Maria Cristina Lima. II. Título.

CDD: 372

“CIBERSTALKING NA COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS”

VALDÊNIA RODRIGUES FERNANDES ELEOTÉRIO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca Maria Cristina L. Paniago

Prof. Dr. Danilo Garcia da Silva (UFMT) Examinador Externo P/ Maria Cristina L. Paniago

Profa. Dra. Kátia Alexandra de Godoi e Silva (UNIDERP E UNOPAR), Examinadora Externa Katia Alexandra de Godoi e Silva

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Adir Casaro Nascimento

Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Flavinês Rebolo

Campo Grande, 23 de fevereiro de 2026

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico todos os diálogos e reflexões desta pesquisa as crianças, adolescentes e jovens que sofrem cotidianamente os mais variados tipos de violência em diferentes contextos sociais, por causa da classe social que ocupam, raça, credo, deficiência ou gênero, que nesta pesquisa serão representados e representadas de maneira tocável pelos meus filhos: **Ana Vitória e José.**

Crianças, adolescentes e jovens que diariamente remam contra a maré do antidiálogo, do preconceito, da exclusão, de brincadeiras que causam constrangimento, da discriminação, das perseguições física, virtual e da naturalização da prática de ódio gratuito de pessoas que desconhecem o verdadeiro sentido das palavras respeito, empatia, simpatia, afeto e humanidade.

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus** de aliança, **Deus** de promessas, **Deus** de realizações. Há oito anos atrás eu lhe fiz um pedido, esse pedido é concedido hoje com a defesa desta pesquisa.

À **Nossa Senhora Auxiliadora**, pelos diálogos e interseções diárias.

Ao meu amado, **José Geraldo**, meu lugar de afeto, encanto e paz. **Preto**, obrigado por ter aceitado recomeçar a vida em outra cidade para que eu pudesse cursar o Doutorado.

À minha filha, **Ana Vitória**, menina dos meus olhos. **Meu amor**, suas dores e seus enfrentamentos inspiraram a construção desta nova pesquisa.

Ao meu filho, **José**, que cotidianamente roubava beijos, abraços e afagos enquanto eu lia os livros ou digitava o texto desta pesquisa. **Filho, Deus** conversa comigo por meio de você.

À minha irmã, **Vanda**, por ter dedicado parte de sua adolescência à minha educação e formação. Agradeço por vibrar com tanto entusiasmo a cada degrau que subo e pelo amor incondicional que nos une.

À minha amiga de doutorado, **Juliana Sabatins Lins**. Sua humildade, afeto, carinho e, especialmente, as partilhas que tínhamos no percurso para as aulas eram um verdadeiro bálsamo para a minha vida.

A todos os professores do PPGE/UCDB; **Adir Casaro, Flavinês Rebolo, Ruth Pavan, Nádia Bigarella, Marta Brostolin, Heitor Martinez, Licínio Backes, Regina Cestari e Celeida Maria**, pela troca de saberes e conhecimento que muito contribuíram para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Aos integrantes do **GETED**, pela convivência afetuosa, pelo acolhimento, pelos debates acalorados regados a intensas reflexões e muita alegria.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo financiamento desta pesquisa.

À minha orientadora, a **Profª. Drª. Maria Cristina Paniago**, que carinhosamente chamo de **Cris**. Cris é uma fonte inesgotável de amorosidade, empatia, afeto, profissionalismo e acolhimento. Cris é inspiração singular, tanto como ser humano quanto como referência profissional.

A todos vocês... Muuuuuuuito Obrigadooooo!

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para outro" por homens que são falsos "seres para si". É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (Paulo Freire).

ELEOTÉRIO, Valdênia Rodrigues Fernandes. *Cyberstalking* na compreensão dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campo Grande-MS. Campo Grande, 2026. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa II, intitulada: “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB) e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). O objetivo geral foi analisar o *cyberstalking* a partir dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Articulado com os seguintes objetivos específicos: 1) identificar a compreensão dos estudantes sobre o fenômeno *cyberstalking*; 2) compreender como são tecidas as relações dos estudantes com as redes sociais digitais; e 3) analisar as implicações do fenômeno *cyberstalking* no contexto escolar. O *cyberstalking* é um fenômeno virtual, onde o agressor utiliza artefatos culturais para monitorar, perseguir, ameaçar ou intimidar de forma reiterada uma pessoa. O arcabouço teórico é constituído de obras clássicas e contemporâneas, inspirado nos teóricos críticos, sobretudo nas obras dos autores Freire (1967), Santaella (2013), Groppo, (2004) e Reno (1999). A pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram o círculo de cultura freiriano e o diário de bordo. E para gravações orais um aparelho celular. O campo empírico foi uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona urbana, da cidade de Campo Grande-MS, no Brasil, que atende aproximadamente 422 alunos, na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Os interlocutores foram sete alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º e 8º ano), sendo dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Os dados produzidos foram analisados por meio da Análise Temática (AT) e os resultados demonstraram: que os participantes compreendem o *cyberstalking* como uma prática de ódio e intolerância onde o agressor utiliza a internet para perseguir, assediar, intimidar, agredir, manipular e chantagear pessoas que ele sente aversão, desprezo ou inveja, como negros e homossexuais, devido a preconceitos, uma forma desumana de perseguição. Que a maioria dos participantes possuem perfil em mais de uma rede social digital (*WhatsApp*, *Facebook*, *TiKTok*, *YouTube*, *Twitter* e *Instagram*). A mais acessada é o *Instagram* e a utilizam como um canal de informação, pesquisas escolares e atualização sobre notícias, músicas, moda e jogos *on line*. Que a prática do *cyberstalking* traz sérias implicações ao contexto escolar, pois interfere negativamente nas interações, na comunicação entre família/aluno(a), professor(a)/aluno(a), coordenadora pedagógica/aluno(a) e alunos/alunas, pela falta de entendimento da família e da coordenadora pedagógica sobre o fenômeno e a tensão gerada em quem está sendo perseguido, provocando conflitos, a deterioração dessas relações. Ao processo de aprendizagem pelos diversos problemas causados (depressão, automutilação, isolamento social e tentativa de suicídio), afetando diretamente a saúde mental, emocional, o bem-estar físico e social, comprometendo diretamente o desempenho escolar, pois a preocupação constante com a perseguição sofrida faz com que a vítima tenha dificuldade em se concentrar durante as aulas, interagir com seus pares e realizar atividades escolares. Algumas vítimas, por medo, faltam às aulas e pensam até mesmo em abandonar a escola para evitar o contato com agressores anônimos ou para fugir do ambiente que associam ao trauma. De posse do conhecimento

produzido, afirmamos que a prática do *ciberstalking* tem um impacto negativo, intenso e multifacetado sobre a vida da vítima, de sua família e do contexto escolar de maneira geral. Como esse espaço escolar há vítimas da prática do fenômeno, da prática do fenômeno, torna-se essencial que políticas e estratégias de prevenção, combate e apoio sejam implementadas para proteger e auxiliar as vítimas, minimizar os danos e promover um ambiente escolar seguro e saudável para todos.

Palavras-chave: Artefatos Culturais. *Ciberstalking*. Educação. Juventude.

ELEOTÉRIO, Valdênia Rodrigues Fernandes. Cyberstalking in the understanding of students in the final years of elementary school from a municipal school in Campo Grande-MS. Campo Grande, 2026. 257 p. Thesis (Doctorate in Education) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This thesis is linked to research line II, entitled: “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training”, of the Postgraduate Program in Education (Master's and Doctorate) at the Dom Bosco Catholic University (PPGE/UCDB) and to the Research and Studies Group in Educational Technology and Distance Education (GETED). The overall objective was to analyze cyberstalking among students in the final years of elementary school. This is articulated with the following specific objectives: 1) to identify students' understanding of the cyberstalking phenomenon; 2) to understand how students' relationships with digital social networks are woven; and 3) to analyze the implications of the cyberstalking phenomenon in the school context. Cyberstalking is a virtual phenomenon where the aggressor uses cultural artifacts to repeatedly monitor, stalk, threaten, or intimidate a person. The theoretical framework consists of classic and contemporary works, inspired by critical theorists, especially the works of authors Freire (1967), Santaella (2013), Groppo (2004), and Reno (1999). The research is qualitative in nature, with a bibliographic and field-based approach. The instruments used for data collection were the Freirean culture circle and a logbook. Oral recordings were made using a cell phone. The empirical field was a municipal school located in the urban area of Campo Grande-MS, Brazil, which serves approximately 422 students in early childhood education, the initial and final years of elementary school, in the morning and afternoon shifts. The participants were seven students in the final years of elementary school (7th and 8th grade), two male and five female. The data produced were analyzed using Thematic Analysis (TA), and the results demonstrated that: participants understand cyberstalking as a hateful and intolerant practice where the aggressor uses the internet to persecute, harass, intimidate, assault, manipulate, and blackmail people they dislike, despise, or envy, such as Black people and homosexuals, due to prejudice; an inhumane form of persecution. Most participants have profiles on more than one social media platform (WhatsApp, Facebook, TikTok, YouTube, Twitter, and Instagram). The most accessed platform is Instagram, used as a channel for information, school research, and updates on news, music, fashion, and online games. The practice of cyberstalking has serious implications for the school context, negatively interfering with interactions and communication between family/student, teacher/student, pedagogical coordinator/student, and students themselves. This is due to a lack of understanding by families and pedagogical coordinators about the phenomenon and the tension it generates for those being stalked, leading to conflicts and the deterioration of these relationships. It also negatively impacts the learning process due to various problems (depression, self-harm, social isolation, and suicide attempts), directly affecting mental and emotional health, physical and social well-being, and directly compromising school performance. The constant worry about the stalking makes it difficult for the victim to concentrate during classes, interact with peers, and complete schoolwork. Some victims, out of fear, skip classes and even consider dropping out of school to avoid contact with anonymous aggressors or to escape the environment they associate with the trauma. Based on the knowledge gathered, we affirm that the practice of cyberstalking has a negative, intense, and multifaceted impact on the victim's life, their family, and the school context in general. Since there are victims of this phenomenon within the school environment, it becomes essential

that policies and strategies for prevention, Combating and supporting measures should be implemented to protect and assist victims, minimize harm, and promote a safe and healthy school environment for all.

Keywords: Cultural Artifacts. Cyberstalking. Education. Youth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As seis etapas da Análise Temática.....	46
Quadro 2 - Perfil socioeconômico dos interlocutores da pesquisa.....	50
Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no campo empírico.....	52
Quadro 4 - Publicações <i>ciberstalking</i> (2019-2023).....	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 6 – Círculo de cultura freiriano	39
Figura 8 – Notícias sobre o <i>Ciberstalking</i>	167

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	247
Anexo B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	251
Anexo C – Formação continuada para professores.....	255

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ART. – Artigo

ATI – Análise Temática Indutiva

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BTD/IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CADRI - *Conflict in Adolescent Dating Relationships*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

EAC - Escala de Avaliação de *Cyberstalking*

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDAE-A - Escala de Depressão e Ansiedade e Estresse

FDUP - Faculdade de Direito da Universidade do Porto (FDUP)

GETED – Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância

IVEM – Instituto Universitário Egas Moniz

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IVS – Inventário Vitimação por *Stalking*

IPISOS - Instituto de Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo

SSPS – Statistical Pacge For Social Scences

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SciELO – Biblioteca Científica Eletrônica *On Line*

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digital da Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UMA SIMBIOSE ENTRE A VIDA DA PESQUISADORA E O TEMA INVESTIGADO.....	18
CAPÍTULO I - DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	28
1.1 Diretrizes éticas e procedimentos legais para a pesquisa científica em educação.....	30
1.2 A Pesquisa qualitativa como estratégia para desvelar as múltiplas dimensões do fenômeno em estudo.....	32
1.3 Dialogando, escrevendo, gravando: os instrumentos utilizados para a produção dos dados.....	34
1.4 Análise temática: a emergência dos temas geradores.....	43
1.5 Apresentando o campo empírico.....	47
1.6 Os interlocutores da pesquisa.....	49
1.7 Atividades desenvolvidas no campo empírico.....	51
CAPÍTULO II - ACHADOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE DO CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O <i>CIBERSTALKING</i> (2019-2023)	62
2.1 Compreensão sobre as pesquisas analisadas.....	80
CAPÍTULO III – PARA ALÉM DA TELA: O FENÔMENO VIRTUAL <i>CIBERSTALKING</i>.....	84
3.1 <i>Cyberstalking</i> na cultura digital: um campo teórico em construção.....	88
3.2 Educação dialógica: um possível caminho para o reconhecimento e o enfrentamento do <i>cyberstalking</i> no contexto escolar.....	108
CAPÍTULO IV – A JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DESDE O SÉCULO XVIII ATÉ A ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	126
4.1 Da desordem moral à ciência positivista: a juventude como problema social?.....	126
4.2 A juventude na modernidade: entre a rebeldia e a inclusão.....	129
4.3 A juventude como protagonista na sociedade da informação e comunicação.....	132
4.4 Conceituando jovem e juventude na pesquisa.....	136
4.4 A juventude e as redes sociais digitais: tecituras no espaço virtual.....	150
CAPÍTULO V – DIVULGANDO O CONHECIMENTO PRODUZIDO POR MEIO DE UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA.....	165
5.1 <i>Cyberstalking</i> : a polifonia das vozes dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS.....	229
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	247

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	251
ANEXO C – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES.....	255

INTRODUÇÃO: UMA SIMBIOSE¹ ENTRE A VIDA DA PESQUISADORA E O TEMA INVESTIGADO

A violência, em suas dimensões física, psicológica e simbólica, sempre se manifestou em minha trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Essa realidade está diretamente ligada à minha origem: sou filha de uma ex-cortadora de cana-de-açúcar, mulher preta, periférica e semianalfabeta. Minha mãe, aos oito anos de idade, foi forçada a abandonar o ambiente escolar para trabalhar, uma imposição estrutural comum à vida das populações economicamente desfavorecidas na região nordeste, do Brasil.

O trabalho exercido por ela no canavial resultou, em pouco tempo, na violência física marcada no corpo: as mãos e os braços sangravam ao final da tarde, pois a palha que envolve a cana-de-açúcar funcionava como uma verdadeira navalha, ferindo a pele. A violência psicológica e de gênero também era um imperativo de sobrevivência nesse espaço, uma vez que precisava fugir diariamente do assédio masculino e das tentativas de abuso e estupro para garantir sua integridade.

Em um esforço de autoproteção e na busca por um contexto social menos agressivo, minha mãe fugiu de sua cidade, Petrolina, em Pernambuco, aos 12 anos. Movida por um envolvimento afetivo e pela esperança, ela se dirigiu a cidade de Canindé, no estado do Ceará, acompanhada de um empresário 18 anos mais velho, branco, culto e reconhecido no ramo da construção civil. Essa nova etapa, no entanto, marcou o início de uma outra saga de violência.

Cresci testemunhando minha mãe ser excluída e menosprezada, tratada como um ser humano de menor valor em virtude da cor de sua pele preta e da ausência de instrução formal. O preconceito era sistemático, manifestado nos olhares atravessados da família de meu

¹ Associação íntima, ligação (Simbiose, 2024, *on line*). A palavra simbiose enfatiza uma relação de troca, onde a investigação e a vida da pesquisadora se retroalimentam, tornando o processo de pesquisa não apenas acadêmico, mas também pessoal e transformador.

genitor², no círculo machista de amigos que frequentava nossa casa e na própria comunidade escolar. Além da violência simbólica e racial, quando ela se posicionava contra tais situações, sofria violência psicológica e era agredida brutalmente por seu marido até ter o rosto ensanguentado, na frente dos filhos.

Quando tais agressões ocorriam, minha mãe, tomada pela vergonha, cobria o rosto com as mãos e se recolhia ao fundo do quintal para chorar. Meus sete irmãos, paralisados pelo medo, permaneciam sem ação. Eu, no entanto, agia: ia ao encontro dela, olhava dentro dos seus olhos e, com as mãos pequenas de uma criança de seis anos, enxugava as lágrimas de seu rosto para depois abraçá-la. Permitia-me ficar em seu colo, em um esforço instintivo de amenizar a sua dor. Esse ciclo de violência se repetia a cada tentativa de reclamação que ela manifestava.

Quando essas múltiplas violências ocorriam, eu levava meu sofrimento para o ambiente escolar. Minha estratégia de denúncia passiva era olhar fixamente para a professora, na esperança de que ela questionasse minha falta de atenção ou tristeza. Meu intuito era transferir a responsabilidade da denúncia, evitando a culpa imposta por valores religiosos que nos condicionam a respeitar e não expor os pais. Contudo, essa intervenção não se concretizou. Embora ela também olhasse em minha direção intensamente, demonstrando uma percepção intuitiva do meu sofrimento, a professora optou pelo silêncio.

Alguns anos mais tarde, surgiu uma oportunidade de trabalho para o esposo de minha mãe no estado do Maranhão, o que motivou nossa mudança. Após alguns meses residindo na cidade de Imperatriz, minha mãe descobriu que ele mantinha outra família em uma cidade distinta. Depois de mais um episódio de violência doméstica, ele partiu e nunca mais retornou. Até os dias atuais, manifesto profundo alívio por essa decisão. Suas atitudes machistas e as múltiplas violências perpetradas contra minha mãe produziram feridas profundas em meu corpo, minha mente e minha alma.

Cerca de uma década e meia depois, casada com um homem preto, presencio cotidianamente a repetição do ciclo de violência antes imposto à minha mãe. Desde a tenra infância, meus dois filhos sofrem perseguições persistentes, tanto no espaço físico quanto no virtual, no contexto escolar. Essas agressões são motivadas pela melanina de suas peles pretas, pela textura do cabelo e por demais características associadas à afrodescendência. Tais perseguições, ao longo dos anos, culminaram no diagnóstico de transtorno de ansiedade

² Termo técnico e objetivo que se refere à conexão biológica entre um adulto e uma criança. “Pai” implica um vínculo afetivo e uma responsabilidade ativa na criação e no cuidado da criança (Valença, 2024, n.p.).

generalizada e depressão severa, o que demonstra as implicações psicossociais negativas e a gravidade de sofrer um estímulo externo ameaçador análogo à prática do *ciberstalking*.

Minha filha, Ana Vitória, há cinco anos trava uma batalha persistente contra seus transtornos. Essa vivência resultou na disfunção da autoimagem e a levou a um distanciamento físico que marcou toda a sua adolescência. Para descrever esses anos, recorro a uma analogia com o “Mito da Caverna”, texto de Platão, em uma versão contemporânea: Ana foi jogada para essa caverna escura, ficando aprisionada em uma realidade distorcida onde suas dores se refletiam apenas como sombras. Minha decisão, como mãe, foi posicionar-me à entrada dessa caverna, pacientemente, oferecendo a luz da esperança, da empatia e do amor como suporte para que Ana pudesse, a seu tempo, sair e enfrentar a realidade.

Igualmente, durante o período de minha formação inicial (2014-2017) em Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Aquidauana, presenciei explicitamente as mesmas perseguições sofridas por meus filhos, direcionadas a colegas negros, indígenas, quilombolas e homossexuais. O cenário encontrado nas escolas onde atuei não é distinto. Observo com preocupação a naturalização desse contexto de violência e a estagnação das discussões sobre essas questões na educação básica. A cada novo episódio de violência, seja perseguição física ou virtual, o espaço escolar, acadêmico se limita a apagar “incêndios pontuais”, falhando em promover mudanças estruturais.

Hoje, ao escrever esta introdução, compreendo que a escolha de minha profissão e o delineamento de minhas práticas pedagógicas foram fortemente influenciados por aquela relação distante e impessoal que vivenciei com a professora na infância. Tal modelo relacional é característico do ensino tradicional, marcado pela frieza e distanciamento, e serviu como motivação propulsora para que eu buscasse uma prática oposta, fundamentada no afeto, na escuta sensível e no diálogo.

Da mesma forma, percebo que minhas dores de infância e as diversas perseguições e exclusões violentas presenciadas nos contextos familiar, escolar, acadêmico e profissional foram basilares não só para a escolha dos temas das pesquisas de mestrado e doutorado, mas para a constituição da filha, da mãe, da esposa e da profissional que me tornei. Sou um ser humano que mantém a convicção de que dias melhores sempre virão e de que uma educação baseada no diálogo, no respeito e no afeto é basilar para a relação professor/aluno, e, de maneira mais ampla, para toda e qualquer relação humana.

As experiências traumáticas atravessaram minha história, mas não me moldaram na aspereza. Ao contrário, a empatia, a amorosidade e a simpatia consolidaram-se como guias de minha conduta. Desenvolvi uma sensibilidade aguçada, buscando sempre o olhar das pessoas

enquanto dialogo ou ministro minhas aulas. Essa postura é intencional, busco recordar que, hoje, ocupo o lugar daquela professora de minha infância, e algum estudante pode estar atravessando situações de violência e vulnerabilidade. Acredito, que educar também é, um ato de amor e acolhimento.

Diante de todo o contexto apresentado, o interesse em pesquisar o *ciberstalking* surge especificamente no ano de 2017, durante o último ano da minha Graduação. Naquele período, o desenvolvimento dos estágios de observação e regência em uma escola pública da rede estadual de ensino, no município de Aquidauana/MS, permitiu-me vivenciar a complexidade do trabalho pedagógico docente. Pude constatar, de maneira simultânea, como o ambiente escolar é fascinante pela vasta gama de conhecimento acessível e, ao mesmo tempo, cercado por uma hostilidade estudantil que exigia análise e intervenção.

Mergulhada nesse contexto escolar, presenciei diversas práticas de violências física, psicológica e simbólica, entre os estudantes, motivadas por questões de gênero, classe social, raça e religião. Algumas dessas práticas eram filmadas e compartilhadas por meio de artefatos culturais e compartilhadas em grupos de *WhatsApp* e *Facebook*. Todos esses fatores me levaram a uma reflexão aprofundada sobre as implicações éticas, positivas e negativas que recaem sobre a escola contemporânea e a sociedade a cada novo avanço tecnológico.

Em meio ao desenvolvimento do estágio de regência, pude acompanhar um caso de *ciberstalking*, vivenciado por Mariana (nome fictício), aluna de 12 anos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Durante o período de permanência naquela escola, iniciei a pesquisa exploratória sobre o fenômeno e constatei que a prática do *ciberstalking* apresentava uma crescente incidência naquele espaço escolar, naquela região e na sociedade em geral.

Utilizando esses dados empíricos, resolvi elaborar um projeto de pesquisa para concorrer a uma vaga no mestrado em educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no ano de 2018. Fui aprovada e, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Cristina, desenvolvemos a pesquisa intitulada: *Ciberstalking!? e suas Implicações no Espaço Escolar*. O estudo contou com a participação de quatro docentes e do coordenador pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental. O campo empírico da pesquisa foi a mesma escola onde acompanhei o caso inicial de *ciberstalking*.

Na defesa da dissertação, realizada no ano de 2021, as professoras que compuseram a banca examinadora ressaltaram a relevância científica da pesquisa para o campo educacional e para a sociedade. Nessa ocasião, foi sugerido que o tema tivesse continuidade investigativa no doutorado, tendo agora como interlocutores os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Instigada pelas considerações da banca examinadora, elaborei um novo projeto de pesquisa e, em dezembro do mesmo ano, obtive aprovação para o doutorado em educação. Considerando a logística desafiadora, eu residia em Aquidauana/MS, a 140,9 Km da universidade, e as aulas no PPGE/UCDB exigiriam minha ausência do seio familiar por dois dias na semana, e analisando em conjunto a gravidade do adoecimento psicológico de Ana Vitória (filha), eu e meu marido tomamos a decisão de nos mudar para Campo Grande/MS. Em função desses fatores, o desenvolvimento desta investigação não ocorreu na mesma escola que serviu como campo empírico para a pesquisa de mestrado.

Nesse ponto da escrita, solicito a permissão ao meu eu simbiótico para que ceda espaço à voz coletiva, o nós. Esta investigação foi concebida e desenvolvida de forma colaborativa, sendo fruto do diálogo, das experiências e dos saberes múltiplos de diversas vozes. Por essa razão, a pesquisa não pode ser interpretada ou conduzida de maneira unidimensional, mas sim como uma expressão de polifonia.

Estamos inseridos em uma sociedade progressivamente hiperconectada, na qual os artefatos estimulam a transformação contínua das dinâmicas sociais e culturais, impactando diretamente a comunicação, o aprendizado, a geração de conhecimento, as subjetividades e as identidades. Em meio a esta cultura digital, notamos um paradoxo; embora grande parte da população mundial utilize esses artefatos culturais para o seu desenvolvimento pessoal, escolar, acadêmico e profissional, milhares de pessoas persistem em uma situação de exclusão digital. Mais grave ainda, uma parcela da sociedade os utiliza de maneira negativa, mobilizando-os como instrumentos de perseguição e violência contra minorias sociais.

Informamos que nesta pesquisa, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são compreendidas como artefatos culturais não neutros, visto que são produtos da cultura humana e de sua produção, carregando em si as intencionalidades e valores de seus criadores. Já a cultura digital é compreendida como o conjunto de práticas, comportamentos, linguagens, valores e formas de produção e circulação de conhecimento e informação que surgem a partir do uso dos artefatos culturais, especialmente da internet (Santaella, 2003).

Segundo Silva e Alonso (2018, p. 109) “a cultura digital é uma cultura em constituição que denota um constante porvir, dadas as possibilidades de compartilhamento, remixagens, mesclas e hibridizações que refletem novas e outras maneiras de construção e socialização de conhecimento”.

Atualmente, um *smartphone* converge em um único artefato funções como telefonia, câmera, música, vídeo, acesso à internet e redes sociais digitais, promovendo uma

completa fusão de formatos midiáticos antigos e novos. As plataformas digitais exemplificam essa convergência; vídeos, antes restritos à televisão, são compartilhados em serviços de *streaming* e sites, músicas, ouvidas via rádio, migraram para *podcasts* e *playlists online*, e notícias escritas aparecem em portais com vídeos e comentários interativos, os quais, por sua vez, podem gerar novas pautas. Nesse sentido, é possível afirmar que a cultura digital não constitui um fenômeno passageiro, mas sim um estado contínuo de transformação que impõe impactos profundos e significativos nos modos de viver em sociedade.

Segundo Silva e Alonso (2018, 109), na atualidade é perceptível a relação de interdependência, de “co-existência” entre esses artefatos e seus “praticantes culturais”. Para Santos (2020, *on line*), a pandemia da covid-19 contribuiu para a intensificação do uso dos artefatos culturais, devido ao distanciamento físico, “fazendo com que a vigilância inapropriada de pessoas sofresse um boom inesperado, mostrando que o excesso de tempo livre fez com que a quantidade de stalkers crescesse”. Ou seja, pessoas monitorando, controlando ou assediando outras de forma abusiva.

Spagnol (2016, *on line*) argumenta que “pesquisas de diversas instituições, tanto brasileiras quanto estrangeiras, apontam que a principal vítima do *cyberstalking* são as mulheres”. Cunha (2024, *on line*), baseado em estudos de especialistas na área da violência de gênero explica que: “a violência contra as mulheres nos ambientes digitais pode ser uma extensão da violência que já acontece presencialmente”. Já Dias (2024) pondera que “as próprias ambiências digitais, em especial, trazem características que potencializam a violência de gênero”. E explica:

hoje em dia, todos nós somos produtores de conteúdo. Produz conteúdo desde aquela pessoa que tem consciência, senso crítico, ética, quanto aquela que não tem. Existe uma mínima filtragem daquilo. Há um perfil de um masculinista, estudado na pesquisa, que tem discursos misóginos, diz que mulher com *piercing* em partes íntimas é puta. Isso gera repúdio, gera violência contra a mulher. O algoritmo não consegue identificar o discurso preconceituoso, que pode gerar violência. A arquitetura das plataformas digitais pode beneficiar, fazer com que essa violência venha a acontecer. (Dias, 2024, *on line*).

Isso significa que discursos de ódio e preconceito podem se propagar com a mesma facilidade que informações construtivas. O problema se agrava quando as plataformas digitais, estruturadas para maximizar o engajamento e a permanência dos usuários, muitas vezes falham na filtragem dos conteúdos.

Discursos misóginos, como os promovidos por alguns grupos machistas, reforçam estereótipos e fomentam a violência contra as mulheres, seja ela simbólica, psicológica ou física

em qualquer espaço. A incapacidade dos algoritmos de identificar e coibir essas mensagens problemáticas contribui para um ambiente virtual onde o ódio pode se espalhar sem controle, naturalizando atitudes discriminatórias e práticas de perseguição. Para Dias (2024, *on line*) “esse discurso vai passando para as pessoas, principalmente adolescentes”, que vão assimilando todo esse cenário como natural perpetrando a violência.

Pinheiro (2016) e Reno (1999) ponderam que os jovens em idade escolar configuram como público-alvo da prática do *ciberstalking* quer como vítima quer como agressor. Nesse sentido, entendemos que um possível caminho para compreender os motivos, as causas e os efeitos na vida dessa população é dar-lhes ouvidos.

Segundo Monserrat e Martiniuk (2023, *on line*), no Brasil já foram registradas 63 mil denúncias e a região centro-oeste está em terceiro lugar no *ranking* nacional, apresentado 6.762 casos. Esse dado demonstra a relevância social da construção dessa nova pesquisa.

Diante do cenário apresentado, informamos que o objetivo geral desta investigação foi analisar o *ciberstalking* a partir dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Articulado com os seguintes objetivos específicos: 1) identificar a compreensão dos estudantes sobre o fenômeno *ciberstalking*; 2) compreender como são tecidas a relação dos estudantes com as redes sociais digitais; e 3) analisar as implicações do fenômeno *ciberstalking* no contexto escolar. Tendo como pergunta norteadora: qual a compreensão dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o *ciberstalking*.

A pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: o círculo de cultura freiriano e o diário de bordo. Também foi utilizado um aparelho celular onde foram gravados os áudios dos diálogos com os interlocutores e as minhas percepções sobre o campo empírico. Os dados produzidos foram analisados por meio da Análise Temática, que Braun e Clarke (2006, p. 6) definem como “um método para identificar, analisar e relatar (temas) dentro de dados³”.

O referencial foi inspirado nos teóricos críticos, principalmente nas obras do autor Paulo Freire que em seus escritos aborda a educação baseada no diálogo para a autonomia e a libertação dos sujeitos que se encontram em situação de opressão, Lúcia Santaella que em suas obras explora questões relacionadas às transformações ocorridas na sociedade, na cultura e na educação em função da utilização dos artefatos culturais e à complexidade dos processos de comunicação e significação na humanidade, Luis Antônio Groppo que compreende a juventude

³ “a method for identifying, analyzing, and reporting (themes) within data” (Braun; Clarke, 2006, p. 6).

como categoria sócio-histórico e cultural e Janet Reno precursora na investigação sobre o *ciberstalking*.

O campo empírico é uma escola da rede municipal de ensino, situada na zona urbana, em um bairro de classe média, da cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, que atende aproximadamente 422 alunos, na educação infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. O público atendido por essa escola é diverso culturalmente (indígenas, negros, pardos e brancos) e economicamente (classe baixa, média e média alta).

Justificamos a escolha do campo empírico pela incidência de casos de perseguição virtual. Dentre os casos, o que tomou notoriedade, foi de um(a) usuário(a) da internet ainda não identificado(o), que criou um perfil *fake* no *Instagram*, para perseguir, amedrotar e difamar alguns estudantes dessa escola. Ao se sentirem acuados e expostos os alunos e alunas de diferentes faixas etárias, gêneros e séries contaram aos pais e/ou responsáveis o que estava acontecendo. Preocupados com a intimidação, os responsáveis legais, imediatamente denunciaram o caso à gestão escolar e solicitaram a resolução do problema.

A escola informou o ocorrido à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que enviou uma equipe multidisciplinar (psicólogos, assistente social e formadores de professores) à escola, para trabalhar as implicações psicológicas negativas que resultam dessas práticas, suas relações com a aprendizagem e as competências sociemocionais. Em outro momento, a escola contou com participação da polícia militar para falar sobre as responsabilidades legais, de acordo com o ECA, que recaem sobre adolescentes que cometem práticas de perseguições no espaço físico e virtual.

Nesse sentido, os interlocutores da pesquisa foram os alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental (7º e 8º ano). Justificamos a escolha pelas inúmeras problemáticas que a escola vem enfrentando pelo uso indevido dos artefatos culturais, por esse grupo específico, que já vem chamando a atenção de toda a comunidade escolar, da SEMED e do entorno onde a escola está localizada, local de abrangência da residência da pesquisadora.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo buscamos agir com ética e respeito em relação aos interlocutores, cumprindo plenamente a legislação em vigor, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNE) e a Lei n. 8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Informamos ainda que para fins de autorização do desenvolvimento da pesquisa, como os interlocutores eram menores de idade, as assinaturas foram coletadas por meio do

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do seu responsável legal por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a introdução a pesquisa está organizada da seguinte forma: no capítulo um, de tema: desenho metodológico da pesquisa, é descrito detalhadamente os documentos obrigatórios para a autorização do desenvolvimento de uma investigação *stricto sensu* na área de educação, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, os critérios empregados para a escolha do campo empírico, dos interlocutores, as atividades desenvolvidas e os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo dois intitulado: achados e perspectivas: uma análise do conhecimento produzido sobre o *ciberstalking* (2019-2023), dialogamos sobre os estudos elaborados nos últimos 5 anos sobre esse fenômeno virtual. A pesquisa foi realizada na Biblioteca virtual da UCDB, no Google Acadêmico, na biblioteca eletrônica *on line Scientific Electronic Library (SciELO)*, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/ibict), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No capítulo três, para além da tela: o fenômeno virtual *ciberstalking*, o diálogo concentra-se no tema da pesquisa. Debates principalmente sobre os conceitos, formas de perseguição e suas principais características. Também abordamos a educação dialógica na perspectiva freiriana como um possível caminho para o reconhecimento e o enfrentamento do *ciberstalking* no contexto escolar.

No capítulo quatro de tema, a juventude como categoria social: uma construção histórica e cultural, do século XVIII à era das tecnologias digitais, apresentamos um breve panorama sobre a origem da juventude como categoria social, os conceitos de jovem e juventude que foram historicamente estabelecidos, além das tramas que esse grupo social vem tecendo no ciberespaço, especificamente, nas redes sociais digitais.

No capítulo cinco apresentamos a análise e discussão do conhecimento produzido no campo empírico, por meio de uma experiência coletiva e colaborativa entre a escola, as pesquisadoras e os interlocutores, ao longo de seis meses, que vão desde a primeira reunião com a gestão até o último círculo de cultura realizado.

Com a compreensão de que finalizamos mais um ciclo acadêmico e projetando ciclos futuros por meio de questionamentos emergentes ao longo desse trajeto de desenvolvimento que se revelou por vezes desafiador, por outras prazeroso, ora coletivo ora

bastante solitário, que por fim, apresentamos as considerações finais, as referências, os apêndices e demais anexos que compõem a estrutura desta pesquisa.

CAPÍTULO I – DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O delineamento metodológico desta pesquisa surge da necessidade de investigar o *ciberstalking*, fenômeno ainda pouco explorado no campo educacional, conforme indicam os levantamentos do estado do conhecimento, visando a um entendimento aprofundado sobre o tema. Adotamos uma metodologia flexível e participativa, desenvolvida organicamente durante o processo. Priorizamos a escuta ativa dos estudantes, articulando-a ao contexto escolar e ao referencial teórico, para melhor compreender as perspectivas dos interlocutores sobre o tema de estudo.

Dessa forma, o presente capítulo dialoga sobre os fundamentos e as escolhas metodológicas, organizando-se em torno dos seguintes tópicos: as normas ético-legais e os documentos de autorização; a abordagem teórico-metodológica adotada; a caracterização do campo empírico e dos interlocutores da pesquisa; a descrição dos instrumentos e das atividades para a produção dos dados; e, por fim, os procedimentos de análise utilizados.

Antes de traçarmos os objetivos, passamos um longo período conhecendo o tema investigado por meio do conhecimento já produzido. Segundo Freire (2001, p. 31), “outro dever é procurarmos, com rigor, conhecer o objeto de nossa crítica, não é ético nem rigoroso criticar o que não conhecemos”. Para o autor, “o rigor é o desejo de saber mais sobre o desconhecido, por meio de um processo intelectual antidogmático. Pois o mundo não é, está sendo” (Freire, 2016, p. 85).

Adotamos a premissa freiriana da necessária articulação entre apropriação teórica e intervenção contextualizada. Nesse sentido, concordamos com Freire (2001) que não se pode contextualizar minimamente um tema sem o embasamento aprofundado do conhecimento que o cerca. Consequentemente, a clareza sobre o conhecimento acumulado é que direciona a seleção dos instrumentos metodológicos mais assertivos para a produção de dados no campo da pesquisa.

Diante do exposto, informamos que objetivo geral da pesquisa foi analisar o *ciberstalking* a partir dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Articulado com os seguintes objetivos específicos: 1) identificar a compreensão dos estudantes sobre o fenômeno *ciberstalking*; 2) compreender como são tecidas as relações dos estudantes com as redes sociais digitais; e 3) analisar as implicações do fenômeno *ciberstalking* no contexto escolar. Tendo como pergunta norteadora: qual a compreensão dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o fenômeno *ciberstalking*?

Conforme postula Morin (2000, p. 95), a compreensão humana “exige o reconhecimento da qualidade de sujeito do outro, inclui necessariamente um processo de empatia, de identificação e projeção”. Essa premissa sugere que para que se compreenda a gravidade desse fenômeno, é relevante que ocorra o desenvolvimento de uma competência cognitiva e sensível, a capacidade de reconhecer que o outro possui sentimentos, história e dignidade próprios, não sendo apenas um mero objeto ou um perfil nos artefatos culturais. Assim, a compreensão deixa de ser um dado objetivo para tornar-se um exercício intersubjetivo, no qual homens e mulheres se projetam no lugar do outro, percebendo as repercussões subjetivas da violência digital.

O referencial foi inspirado nos teóricos críticos, principalmente nas obras do autor Paulo Freire, que aborda a educação baseada no diálogo para a autonomia e libertação dos sujeitos que se encontram em situação de opressão; Lúcia Santaella que dialoga sobre temas ligados as mudanças na sociedade, cultura e educação, devido ao uso de artefatos culturais e a complexidade dos processos de comunicação e significado na história humana; Luís Antônio Groppo que define a juventude como categoria sócio-histórico e cultural, e Janet Reno pioneira nos estudos sobre *o ciberstalking*.

Segundo Gatti (2007, p. 57) “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. A autora critica a produção científica mecânica, onde se escolhe um formato antes mesmo de entender o fenômeno. Ela sugere que a realidade é viva e complexa demais para ser limitada por regras burocráticas ou verdades absolutas. Para Laville e Dionne (1999, p. 100), uma reflexão aprofundada sobre “uma situação que cause problema, situação, a pesquisa permitiria compreender e eventualmente modificar”.

De acordo com Alves (1984, p. 70-72), “não é possível ao investigador ficar fora dos problemas que ele investiga. É necessário tomar partido. “Todo ato de pesquisar é um ato político”. Para nós, o ato de pesquisar também é considerado um processo educativo intenso.

Segundo Freire (2001, p. 25) “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”.

No próximo item dialogaremos sobre os documentos necessários para a realização de uma pesquisa científica *stricto sensu* na área de educação.

1.1 Diretrizes éticas e procedimentos legais para a pesquisa científica em educação

Em 26 de junho de 2023, finalizada a elaboração do projeto de pesquisa, uma cópia foi protocolada via *e-mail* junto ao coordenador do PPGE/UCDB, visando à apreciação da relevância social e à verificação da adequação à linha de pesquisa. Com o parecer favorável obtido dois dias após o envio, procedeu-se à assinatura do termo de anuência e à expedição da carta de apresentação. Este último documento detalha os dados da pesquisadora (nome, telefone, tema, objetivos, métodos, interlocutores e campo empírico), sendo indispensável para a solicitação de acesso aos campos de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

No dia 30 de junho, deu-se o protocolo da carta de apresentação juntamente com uma cópia do projeto de pesquisa, solicitando a apreciação e a autorização para o seu desenvolvimento na escola selecionada. Em 10 de julho, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) expediu o ofício de autorização, assinado pelo secretário municipal de educação, o qual estabelecia os seguintes critérios para o acesso ao campo empírico: ao se apresentar à gestão da escola, a pesquisadora deveria portar: uma cópia do ofício de autorização expedido pela SEMED, o parecer de aprovação do projeto de pesquisa expedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UCDB), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

Em 27 de julho, após a obtenção de toda a documentação devidamente assinada, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UCDB). Tal submissão ocorreu por meio da Plataforma Brasil, que, conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020, *on-line*), constitui a “base nacional e unificada de registros de pesquisas com seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP⁴”. A referida plataforma permite ao pesquisador o acompanhamento integral de todos os trâmites documentais até a aprovação final da pesquisa pelo comitê.

⁴ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Esse fluxograma de encaminhamento da pesquisa científica deverá ser seguido e respeitado rigorosamente toda vez que se pretenda fazer pesquisa. Esta é uma forma de garantir que todo o processo seja realizado de acordo com as regulamentações universais de ética em pesquisa. Da mesma forma, acredita-se que todo trabalho enviado para publicação tenha sido previamente submetido a essas mesmas regras éticas. Os editores das diversas revistas científicas indexadas em bases de dados nacionais e internacionais e que contam com “peer review”, geralmente incluem nas suas normas de publicação a necessidade de o trabalho enviado para a publicação ter sido submetido à aprovação de um comitê de ética em pesquisa. (Muccioli et al, 2008, p. 774).

Decorridos apenas três dias do cadastramento na Plataforma Brasil, em 28 de julho, o CEP/UCDB enviou uma comunicação via *e-mail* informando que o projeto não havia sido encaminhado para apreciação, devido a pendências na documentação ética, especificamente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Uma vez que os interlocutores da pesquisa são alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tornava-se obrigatório a inclusão das normativas previstas na Lei n. 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tais termos não contemplavam os direitos fundamentais do adolescente, conforme determina o estatuto ao considerá-los: “seres em desenvolvimento e que devem estar resguardados pela Doutrina da Proteção Integral e pela garantia de direitos” (Brasil, 1990).

Adicionalmente, o Comitê solicitou que o TALE fosse elaborado com base nas normativas da Resolução 196/96, utilizando-se, contudo, de uma linguagem acessível e coloquial. O objetivo era oportunizar aos interlocutores (os estudantes) a compreensão integral do passo a passo da pesquisa. Após a reelaboração dos termos para atender a essas exigências, em 30 de julho, fizemos a substituição, tanto em seus documentos individuais quanto no projeto de pesquisa submetido na Plataforma Brasil.

Em conformidade com a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece as normativas éticas para as pesquisas envolvendo seres humanos, fica determinada a dupla exigência documental no caso de interlocutores menores de 18 anos. Para a participação voluntária ser autorizada, é imprescindível que o menor assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e que seus pais ou responsável legal assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (BRASIL, 1996).

Entretanto, a literatura especializada vem tecendo importantes críticas ao TCLE. Vários autores, entre eles Fonseca (2010) e Dal’Igna (2011), ressaltam que este documento não oferece subsídios suficientes para suportar as tensões éticas presentes no desenvolvimento de

uma pesquisa com seres humanos. Em uma crítica ainda mais enfática, Félix (2014, p. 147) afirma que "esse instrumento não suporta também as diversas possibilidades metodológicas para realização de pesquisas na atualidade".

Segundo Dal'Igna (2011) e Félix (2014), alguns métodos de pesquisa, como os qualitativos, participativos ou mistos, possuem uma complexidade que pode levar os interlocutores a uma compreensão mais profunda sobre o tema investigado. No entanto, o TCLE e o TALE podem não ser suficientes para transmitir completamente os detalhes e implicações desses métodos. Isso ocorre porque esses tipos de pesquisa frequentemente envolvem reflexões subjetivas, interação ativa e construção coletiva do conhecimento, exigindo formas complementares de comunicação e esclarecimento para garantir que os interlocutores compreendam sua participação e os impactos do estudo nas dimensões psíquica, intelectual, moral, escolar, cultural e social.

Em 31 de julho, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) comunicou, via e-mail, o aceite da documentação ajustada. O projeto foi encaminhado para apreciação, a fim de que sejam analisados os seguintes fatores:

a pertinência e o valor científico do estudo, a adequação da metodologia aos objetivos propostos, o grau de vulnerabilidade dos sujeitos e medidas protetoras propostas, a avaliação do binômio risco x benefício; a garantia dos direitos fundamentais do sujeito de pesquisa e o tratamento adequado dos dados e materiais biológicos, entre outros (Brasil, 2020, *on line*).

Em 15 de agosto, o CEP/UCDB emitiu o parecer consubstanciado favorável ao desenvolvimento da pesquisa. O parecer consubstanciado é elaborado com base em informações sólidas e argumentos robustos. Ele transcende a mera opinião, e é por essa razão que o projeto de pesquisa deve apresentar uma visão ampla e esclarecedora sobre o tema a ser investigado, tais como; documentos, dados, evidências, leis, regulamentos e precedentes aplicáveis. O Comitê, então, formula suas conclusões e emite as recomendações, que são fundamentadas no rigor dessa análise.

A seguir dialogaremos sobre a abordagem adotada na pesquisa.

1.2 A Pesquisa qualitativa como estratégia para desvelar as múltiplas dimensões do fenômeno em estudo

Para aprofundar a investigação de um tema, a abordagem teórico-metodológica escolhida deve ser capaz de contribuir para responder, com assertividade, aos objetivos

previamente propostos na pesquisa. Bodgan e Biklen (2008, p. 49) explicam que a pesquisa qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista”.

Segundo os autores, a compreensão de fenômenos complexos está diretamente ligada a atitudes e fatos cotidianos que, muitas vezes, passam despercebidos aos olhos das pessoas que interagem naquele espaço. Essa perspectiva exige que o pesquisador vivencie com intensidade e tempo o cotidiano natural dos interlocutores da pesquisa.

Em complemento, Bogdan e Biklen (1994, p. 17) afirmam que a abordagem qualitativa é um método que permite uma compreensão mais assertiva da realidade do contexto, uma vez que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

Pontuamos que a abordagem qualitativa vem se ampliando para “contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bodgan e Biklen, 1994, p.11). Essa abordagem vem se modificando com a evolução das pesquisas científicas que antes se apoiavam somente na mensuração e na quantificação dos dados.

Em consonância, Gaskell (2012) pontua que a pesquisa qualitativa se configura como uma abordagem interpretativa e subjetiva para a produção e análise dos dados. Trata-se de um método amplamente empregado nas ciências sociais e humanas justamente por explorar a complexidade das experiências humanas e das características sociais. Nesse sentido,

a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão [...]. O objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista (Gaskell, 2012, p. 68-70).

Ao invés de se concentrar em números ou frequências, esse modelo de pesquisa busca compreender a complexidade do tema estudado, capturando as nuances, as perspectivas variadas e os contextos em que as opiniões são formadas. Em vez de buscar generalizações estatísticas, a pesquisa qualitativa busca fornecer uma compreensão profunda e rica do problema, muitas vezes através da análise de dados textuais, entrevistas, observações ou outras formas de dados não estruturados.

O *cibertalking* é reconhecido como um fenômeno virtual de elevada complexidade. Diante deste cenário, a escolha da metodologia configura-se como um critério

fundamental não apenas para o entendimento aprofundado do tema, mas também para a produção de novos conhecimentos, visto que as pesquisas brasileiras sobre o assunto datam de 2009, o que demonstra que ainda se encontram em fase primária de investigação.

Ademais, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), as características dessa abordagem onde: “a fonte direta é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal, é descritiva, há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos, normalmente, os dados são analisados de forma indutiva e tem um significado extremamente importante”. Tais elementos contribuem diretamente para a compressão do contexto sociocultural e o lugar de fala dos interlocutores.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a necessidade de manter os olhos atentos aos fatos banais e os ouvidos sensíveis para captar até mesmo o silêncio, de modo a traduzir sentido às ações dos interlocutores. Argumentam que o pesquisador deve se envolver integralmente no processo e não se restringir apenas ao foco de responder aos objetivos da pesquisa. Essa postura analítica possibilita o descortinar de fatos fundamentais para a produção de novos e significativos conhecimentos na área.

Em termos de delineamento, descrevem o processo de focalização da pesquisa como uma trajetória que parte do macro para o micro: “as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no externo” Bogdan e Biklen (1994, p. 50). Nessa lógica de afunilamento, após a produção dos dados, o pesquisador seleciona o que é metodologicamente relevante, o que pode tanto corroborar quanto refutar os questionamentos inicialmente levantados na pesquisa.

Em sua última característica, os autores afirmam que a abordagem qualitativa está diretamente centrada na maneira como as pessoas concebem e interpretam os fatos da vida cotidiana. Ao “apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

A seguir, descrevemos os instrumentos selecionados para a produção dos dados desta pesquisa.

1.3 Dialogando, escrevendo, gravando: os instrumentos utilizados para a produção dos dados

Inicialmente, eu e minha orientadora, a Professora Maria Cristina, havíamos optado pela Roda de Conversa, totalizando cinco encontros, como instrumento para a produção de dados no campo empírico. Essa escolha se deu porque, devido à sua flexibilidade

e caráter dialógico, entendíamos que seria um instrumento pertinente “tanto ao ambiente escolar quanto ao grupo dos alunos” (Melo; Cruz, 2014, p. 32).

Para Sampaio et al (2014, p. 1300), a roda de conversa se configura como um instrumento de produção de dados que apresenta “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento, de ida das partes para o todo, que percorre ação, reflexão, transformação”. As considerações de Sampaio et al (2014), vão ao encontro das ponderações de Warschauer (2017), quando explica:

nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para completar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar, como assim partilha. (Warschauer, 2017, p.179).

A utilização da roda de conversa contribui para o processo de formação humana ao impulsionar a socialização e o desenvolvimento de valores como a escuta sensível, o respeito, a generosidade. Em virtude de seu caráter dialógico, este instrumento revela-se também eficaz na resolução de conflitos nos mais diversos contextos sociais.

O planejamento dos encontros propostos foi estruturado da seguinte forma: o primeiro seria dedicado à abertura e apresentação. Inicialmente, realizaríamos a acolhida dos interlocutores, onde me apresentaria (quem sou e minha função), agradeceria a adesão ao estudo e reforçaria o compromisso com os princípios éticos que resguardam sua participação na pesquisa. Em seguida, o momento seria destinado à apresentação dos estudantes, visando estabelecer o primeiro vínculo dialógico.

Em seguida, seria disponibilizado um material impresso, extraído de alguma plataforma digital, jornal ou revista eletrônica, que estivesse diretamente relacionado com o tema investigado. A leitura desse material foi planejada para incentivar a participação de todos, visto que nem todos os alunos possuíam dados móveis para acesso à internet. Concluído o momento de leitura, seriam formuladas questões específicas para provocar a discussão sobre a temática central, focando nas percepções dos interlocutores e nas possíveis correlações que pudessem ser estabelecidas com o contexto escolar que vivenciam. Por fim, o encerramento seria dedicado a reflexões sobre os pontos debatidos e aos afetamentos causados pelo encontro.

Nas rodas de conversa subsequentes, o momento inicial seria dedicado à leitura de poemas e/ou excertos das obras de Paulo Freire, sempre relacionados à escola e às interações

cotidianas. Esta etapa foi concebida como uma estratégia para instigar os alunos a refletirem sobre suas vivências e os diálogos estabelecidos no contexto escolar. Em seguida, o encontro seguiria com momentos dedicados ao debate e ao encerramento. É fundamental ressaltar que todo o cronograma estabelecido estava sujeito a ajustes e modificações a qualquer momento, e a duração de cada roda de conversa seria determinada pela disponibilidade e ritmo dos interlocutores.

A análise do aporte teórico evidencia que pesquisadores e pesquisadoras têm optado, de forma crescente, por instrumentos dialógicos para a produção de dados no campo empírico. Conforme Pitano (2023, p. 2), “na perspectiva dos pesquisadores de áreas como a educação, o descontentamento com os limites das metodologias clássicas de produção do conhecimento, tem instigado a busca por outras epistemologias”.

Pitano (2023) argumenta que um número expressivo de pesquisadores e pesquisadoras tem manifestado insatisfação em relação à maneira como a ciência é conduzida e operacionalizada. O autor enfatiza que, com frequência, os sujeitos de estudo são tratados como meros objetos, resultando na desconsideração de suas condições sociais, suas perspectivas e suas experiências individuais.

Essa dissociação entre a ciência e as condições sociais pode culminar em uma análise superficial ou distorcida dos problemas sociais, resultando em achado que não refletem com assertividade as complexidades das situações vivenciadas pelas pessoas (Pitano, 2023). Para o autor, essa abordagem é reducionista, os(as) pesquisadores(as) detêm o conhecimento enquanto os sujeitos são mantidos em uma posição passiva, o que contribui para uma relação desigual e inadequada entre a ciência e a sociedade

Uma vez que nosso intuito, desde a elaboração do projeto de pesquisa, era apreender a diversidade de percepções para uma compreensão abrangente do tema em estudo, tornou-se necessário permitir que o campo falasse. Para isso, oportunizamos diálogos nos quais pudéssemos expressar nossas considerações e, simultaneamente, permitíssemos aos interlocutores articular suas perspectivas e experiências de maneira livre.

Contudo, ao iniciar a pesquisa de campo e conhecer os interlocutores e o contexto escolar, percebemos, desde o primeiro encontro, que a roda de conversa naturalmente se desdobrava no círculo de cultura freiriano. Um método pedagógico originalmente elaborado para fomentar o processo de alfabetização de adultos (trabalhadores populares), no qual as pessoas se reúnem em círculos para debater temas de sua vivência, compartilhar experiências, refletir sobre questões sociais e construir o conhecimento uns com os outros. Essa abordagem está ancorada na perspectiva de Freire (2003b, p. 108), que define “o papel ativo do homem

em sua e com sua realidade e a cultura como aquisição sistemática da experiência humana”.

Reconhecemos que a roda de conversa é um instrumento de produção de dados dialógico e flexível. Mas, a opção metodológica foi pelo círculo de cultura freiriano. Nossa escolha se justifica por três fatores: os escritos de Paulo Freire constituem a fonte teórica basilar desta investigação; trata-se de um método pedagógico dialógico potente; e por percebermos, que durante os encontros, que os interlocutores vivenciavam um processo de alfabetização e letramento sobre o fenômeno investigado, numa comunicação rica em significados, onde os temas debatidos lhes eram pertinentes. Segundo Freire (2003b, p. 14), essa dinâmica reflete “situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais”.

O círculo de cultura revelou-se, por natureza, rizomático, configurando-se como um emaranhado de saberes provenientes de múltiplas direções que, em seu movimento, gerou um rico tecido de conhecimento. Conforme aponta Serpa (2018, p. 117), a pesquisa fundamentada no diálogo “começa em um ponto que não foi necessariamente o que você estipulou para começar e termina em lugares absolutamente imprevisível”. O autor complementa que: “mesmo quando você parte com um mapa, os ventos, as marés e a própria viagem vão nos transformando e transformando nossos caminhos”.

Diante do exposto, informamos que foram realizados três círculos de cultura. priorizamos um processo orgânico, flexível e criativo. Este processo foi se construindo e se reajustando continuamente em função das descobertas e das construções emergentes da investigação. Tal adaptação visou atender tanto aos anseios dos interlocutores, aos afetamentos provocados pelos diálogos, quanto aos objetivos centrais da pesquisa.

A decisão de não estabelecer um roteiro rígido para coordenar os círculos de cultura foi influenciada diretamente pela qualidade dos diálogos. Estes se manifestavam ora curtos, mas de grande profundidade e potência, ora longos, densos e dolorosos, mas em todos os casos, desafiavam as ideias e premissas previamente estabelecidas.

Esse movimento de descoberta e incerteza gerava tanto apreensão quanto fascínio, pois, ao mesmo tempo em que enfrentávamos o desconhecido e a imprevisibilidade, descortinavam-se novas possibilidades e aprendizados. Tal dinâmica reflete a natureza não-linear da pesquisa, que é constantemente reconfigurada pelo pensamento crítico e pelas experiências vividas ao longo do processo investigativo.

Informamos que a flexibilidade da abordagem rizomática foi equilibrada pelo rigor na gestão da pesquisa, visto que este estudo recebe fomento da CAPES e está condicionado ao cumprimento de um cronograma de etapas e prazos determinado. Conforme Candau (2012,

p.45) “A metáfora do rizoma nos ajuda a pensar a educação como um processo de conexões múltiplas, onde não há um ponto de origem privilegiado, mas uma rede de interações que valoriza a diferença e o diálogo entre diversos saberes” (Candau, 2012, p. 45). Nessa perspectiva, o processo de ensino não é algo estático a ser transmitido, mas um processo fluido de negociação cultural, onde as identidades dos alunos e alunas se entrelaçam com os conteúdos escolares, acadêmicos, permitindo que a educação responda à complexidade e à pluralidade da sociedade contemporânea.

É importante ressaltar que, ao utilizarmos o círculo de cultura freiriano, um método pedagógico, como instrumento central para a produção dos dados, realizamos uma transgressão metodológica. Essa escolha se alinha com a perspectiva de Santos (2014, p. 2), para quem transgredir é “tornar acessível, começar algo, inaugurar, abrir uma porta, um caminho, furar bloqueios, instaurar outros modos de investigar. Uma metodologia transgressiva se articularia a uma teoria também transgressiva”.

Conforme Pitano (2023, p. 3), o círculo de cultura possui “o caráter ético das metodologias participativas, consideradas um paradigma epistemológico transgressor”. O autor pontua que, especialmente em áreas como a ciência e a educação, este método leva-nos a questionar as premissas, os métodos e as validações tradicionais. Tal questionamento é viabilizado por sua característica intrínseca de respeito e valorização dos interlocutores.

De acordo com Freire (2003b), alguns fatores são essenciais para que se ocorra o círculo de cultura:

uma pedagogia que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. Unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Um coordenador que não exerce as funções de professor e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor. A palavra jamais pode ser vista como um dado (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes. (p. 2).

No círculo de cultura freiriano, o diálogo constitui o elemento central de uma relação horizontal (A com B). Essa abordagem visa promover uma educação libertadora, na qual os educandos são ativamente estimulados a questionar, refletir criticamente sobre o mundo e, conseqüentemente, transformar suas realidades. Nessa interação social, conforme Freire (2016, p. 78), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

Figura 1 - Círculo de Cultura Freiriano



Fonte: jornal o globo, 1977.

Este é um método pedagógico que rompe com hierarquias rígidas e com a imposição de saberes. Nele, não há verdades absolutas, e a condução dos educandos ou interlocutores não é autoritária. Em vez disso, criam-se as condições para que a palavra circule, tornando-se um objeto de construção coletiva do conhecimento. A palavra é vista não como um dado pronto ou uma dádiva oferecida pelo educador/mediador, mas sim como um tema a ser problematizado. Nessa interação, compreende-se que ensinar e aprender são processos indissociáveis e dinâmicos.

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (Freire, 2003b, p. 103).

É sugerido que seja substituída as práticas de ensino tradicionais discursivas pela dialógica, onde as unidades temáticas sejam relacionadas à vida concreta dos educandos, estimulando a compreensão, ao invés de simplesmente reproduzir conteúdos descontextualizados. Isso implica uma mudança de mentalidade tanto dos professores quanto dos alunos, pois nesse movimento ativo todos são convidados a participar desse processo educativo dinâmico.

O círculo de cultura freiriano, também possibilitou a imersão dos interlocutores na realidade concreta vivenciada no contexto escolar. Para Freire (2016, p. 28), o confronto com as problemáticas cotidianas tem o poder de despertar a “capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis”.

Compreendemos que a responsabilidade de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras reside em mediar a aproximação crítica dos estudantes aos temas em estudo, pesquisa ou debate. Essa mediação visa criar subsídios que lhes

proporcionem as condições necessárias para interpretar informações de maneira cuidadosa e rigorosa, permitindo que expressem suas percepções de forma consistente.

Para Freire (2020), o círculo de cultura prepara o homem para

a vida crítica em sociedade e para a redescoberta do próprio ser humano como tal e como ser social, que vive em permanente contato com os seus próprios limites e com as suas potencialidades no encontro e no confronto com o outro, com quem disputa poder, mas que ao mesmo tempo, reconhecendo-se diferente, ao se relacionar, se reconhece melhor no outro e, com a ajuda dele, enxerga melhor a si mesmo e pode, por conseguinte, intervir crítica e radicalmente no contexto, no mundo em que vive. (Freire, 2020, p. 171).

O autor enfatiza a importância de uma compreensão crítica da vida em sociedade. Tal premissa implica questionar as estruturas e dinâmicas sociais existentes, identificar as injustiças e desigualdades, e buscar transformações que conduzam a uma sociedade mais justa e igualitária. Sublinhando, ainda, a relevância das interações para a formação da identidade individual e coletiva de homens e mulheres. Pois, é no encontro e no confronto com o outro que os indivíduos são desafiados a repensar suas próprias crenças, valores e identidades. Segundo Freire (2003b, p. 51), nesse processo comunicacional, o ser humano “vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura”.

Nesta pesquisa, entendemos cultura por meio dos escritos deste autor, que a defini como:

o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (Freire, 2003b, 108).

A Cultura é um fenômeno que se encontra em constante evolução, sendo o resultado direto da ação de homens e mulheres no mundo, e não uma ocorrência intrínseca à natureza. Ela é indissociável da própria humanidade, pois se relaciona diretamente com a condição humana, suas aspirações, seus valores e a busca incessante por sentido. Por conseguinte, a cultura reflete e materializa a capacidade humana de reflexão crítica sobre si mesma e sobre o mundo que nos cerca.

Os escritos de Freire (2003b) convergem com o pensamento de Torres (2001, p.

51-52), ao pontuar que: “não é o eu, não é o eu existo, eu penso. Não é o eu sei que explica o que nós sabemos. É o nós sabemos que explica o eu sei”. Nessa perspectiva, o círculo de cultura é compreendido como um método educativo democrático, onde a construção do conhecimento se baseia na interação humana, social e cultural.

Outro fator relevante a ser considerado por professores e professoras é a necessidade de integrar práticas e métodos pedagógicos que promovam, além da consciência crítica, o engajamento social dos educandos. Este aspecto contribui para uma educação democrática e libertadora, em especial no contexto das camadas populares.

A democracia é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns (Freire, 2003b, p. 80).

A democratização do conhecimento oportuniza a transitividade de consciência, que é a capacidade dos indivíduos de refletir sobre suas vivências de maneira individual e coletiva. Ela não surge espontaneamente, ela é desenvolvida em ambientes rico de possibilidades que encorajam a discussão, o debate e a reflexão. É dentro dessas condições de interação social e diálogo que a consciência se torna mais ativa e dinâmica (Freire, 2003b),

Um dos princípios do círculo de cultura é desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, que para Freire (2003b, p. 105), significa: “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. O que buscávamos por meio desse instrumento de produção de dados era oportunizar aos participantes da pesquisa uma escuta sensível para que pudessem refletir sobre suas realidades no contexto escolar e posteriormente expressar ou não suas percepções sobre o *ciberstalking*.

Ao compreender que por meio da escrita teríamos subsídios para refletir intensamente sobre os diálogos que seriam estabelecidos com os interlocutores sobre o fenômeno investigado, também utilizamos o diário de bordo. Justificamos a escolha porque para nós, ao escrevermos sobre a prática realizada, embasadas pelo referencial teórico, criamos a possibilidade de reelaborar trajetórias, percepções e produzir conhecimento de maneira não linear.

É um guia de reflexão sobre a prática promovendo a consciência do professor sobre o seu processo de evolução e os seus modelos de referência. Favorece também o estabelecimento de ligações significativas entre o conhecimento prático e o conhecimento disciplinar, o que permite uma tomada de decisão

mais informada. Através do diário podem ser feitos focos sucessivos no problema abordado, sem perder as referências do contexto. Por fim promove também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativo e avaliativo do processo de pesquisa e reflexão do professor⁵. (Pólan; Martin, 1997, p. 19-20, tradução nossa).

Dentre as diversas implicações positivas atribuídas ao uso do diário de bordo como instrumento reflexivo, destaca-se a capacidade de detectar e evidenciar problemáticas cotidianas. Tal exercício permite traçar estratégias e ações voltadas à resolução de conflitos, uma vez que o processo de escrita favorece a compreensão dos fenômenos.

Para Zabalza (2004, p. 10), essa compreensão ocorre porque a reflexão “faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais para passarmos a um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação”. Pontuando que para minimizar os ruídos na escrita é importante que o registro seja feito logo após o término da prática. Nesse registro, podem ser incluídos sentimentos, dificuldades e conflitos.

Sob o mesmo ponto de vista, Alarcão (2011, P. 57) revela que “o ato de escrever é o encontro conosco e com o mundo que nos cerca”. Já para Machado (2002, p. 262), ao escrever no diário de bordo, o pesquisador transforma esse instrumento em um espaço de narração rico do pensamento humano, porque nele se “documenta processos de criação, que acaba por ganhar, como texto, vida própria, funcionando como ferramenta de concomitantes aproximações e distanciamento do trabalho processual”.

Considerando que cada pesquisador(a) tem sua própria maneira de escrever as impressões sobre o campo empírico, não há regras estabelecidas para essa prática. E que a primeira análise realizada após a escrita pode revelar contradições nos dados produzidos, porém é desse caos que podem emergir aspectos significativos que enriquecem intensamente a pesquisa (Zalbalza, 2002).

Em virtude dos aspectos potentes ora explicitados, utilizamos o diário de bordo para o registro contínuo, descritivo e reflexivo das experiências vivenciadas durante todo o processo investigativo. A escrita ocorria no final de cada encontro onde eram pontuados sentimentos, afetamentos, interpretações e reações que emergiam dessas interações.

⁵“Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de consciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor”.

Também foi registrado o local, horário, os temas que eram abordados, pontos principais sobre questões levantadas, a forma como eram debatidas (menor ou maior intensidade), como ocorria a condução dos debates e as dificuldades enfrentadas (contornar crises de choro e ansiedade dos interlocutores na hora dos relatos). A reflexão sobre a escrita contribuiu diretamente para a elaboração de ajustes e melhorias para os próximos encontros.

Por meio da escrita foi possível também entender como os diálogos se relacionavam com o contexto socioeconômico e cultural onde a escola está inserida, a forma que os interlocutores associavam os temas discutidos com a realidade vivida, como os temas geradores evoluíram ao longo do processo investigativo, como as práticas realizadas foram se alinhando aos objetivos da pesquisa e os momentos de transformação e conscientização evidenciados no grupo.

Ao final dos círculos de cultura, compreendemos que a utilização do diário de bordo possibilitou *insights* relevantes do processo investigativo e pedagógico por ser um espaço de autoanálise e de constante aprimoramento, contribuindo para o enriquecimento do caráter crítico e transformador da pesquisa.

Igualmente, resolvemos utilizar um aparelho celular para a gravação dos áudios e as mais variadas percepções do campo empírico. Essa tomada de decisão permitiu que os diálogos estabelecidos fossem revisitados quantas vezes fossem necessárias além de contribuir de maneira significativa para as interpretações sobre a escrita realizada no diário de bordo.

A seguir dialogaremos sobre o procedimento de análise realizado nos dados produzidos.

1.4 Análise Temática: a emergência dos temas geradores

Por meio das discussões realizadas durante as aulas no doutorado compreendemos que são múltiplos os métodos que podem ser utilizados para realizar a análise dos dados produzidos no campo empírico. Souza (2019, p. 51) ressalta que essa escolha necessita ser “flexível, frutífera e coerente” com a abordagem escolhida.

Os dados produzidos no campo empírico foram analisados por meio da análise Temática (AT). Segundo Braun e Clarke (2006, p. 6, tradução nossa), é um método utilizado para “identificar, analisar e relatar (temas) dentro de dados. Ele permite organizar e descrever

minimamente seu conjunto de dados em detalhes ricos⁶”. a AT também possibilita que o tema da pesquisa seja interpretado de diferentes formas (Boyatzis, 1998).

Por ser um método flexível, é especialmente indicado em estudos qualitativos que buscam compreender fenômenos complexos e subjetivos, como experiências humanas, relações sociais e práticas educativas. Ao permitir uma leitura mais aberta e sensível dos dados, contribui de maneira significativa para a construção de análises mais ricas, contextualizadas e fundamentadas na realidade dos interlocutores, evitando distorções que poderiam ocorrer caso fossem usados modelos analíticos engessados e distantes do material empírico.

Com relação à sua flexibilidade metodológica, o pesquisador ou pesquisadora pode tanto partir de uma pergunta norteadora, ou seja, de um ponto previamente estabelecido, quanto permitir que os dados sejam produzidos de forma mais livre, sem que haja inicialmente um interesse específico de análise. Essa abertura possibilita que diferentes correlações e interpretações surjam ao longo do processo investigativo, respeitando a natureza dinâmica e imprevisível do campo empírico (Braun; Clarke, 2006).

Na prática, isso significa que a AT pode ser utilizada tanto em abordagens mais estruturadas quanto nas mais exploratórias. Em ambas as situações, os temas relevantes emergem a partir do envolvimento atento do(a) pesquisador(a) com os dados, que podem ser analisados à luz de múltiplas perspectivas. Essa flexibilidade permite captar significados variados e profundos sobre o fenômeno estudado, mesmo quando ele se manifesta de formas inesperadas ou complexas.

Outro fator a ser considerado é que não há a possibilidade de apreender a totalidade do campo empírico, mas é relevante para a análise entender o contexto onde os dados foram produzidos. Registrar e documentar cada etapa desse processo contribui intensamente para a compreensão dos diálogos estabelecidos, que estão diretamente ligados ao tema de estudo.

Braun e Clarke (2006, p. 10, tradução nossa), argumentam que não é a quantidade de vezes que uma palavra aparece nos diálogos que determina que ela será um tema a ser debatido na pesquisa e explicam: “um tema pode receber considerável espaço em alguns itens de dados e pouco ou nenhum em outros, ou pode aparecer em relativamente poucos itens de dados. Portanto, o julgamento do pesquisador é necessário para determinar o que é um tema⁷”.

⁶ “*Thematic analysis is a method for identifying, analyzing, and reporting (themes) within data. It allows you to organize and describe your data set in minimal (rich) detail*”.

⁷ “*a theme may receive considerable space in some data items and little or none in others, or it may appear in relatively few data items. Therefore, the researcher's judgment is required to determine what is a theme*”.

Na AT a identificação de um tema não é uma tarefa mecânica. O mesmo tema pode se manifestar de forma proeminente em certos dados, enquanto em outros pode ser sutil, ou até mesmo ausente. Por essa razão, a habilidade e o julgamento do pesquisador(a) são cruciais. É ele quem deve avaliar o contexto e a relevância de cada ocorrência para decidir o que constitui um tema significativo, em vez de simplesmente contar a frequência com que um assunto aparece.

Um dilema enfrentado por pesquisadores(as) que utilizam esse método, é que mesmo sendo amplamente empregada, a AT ainda é vista com ressalvas por algumas bancas examinadoras. A principal crítica, conforme Braun e Clarke (2006), é que a AT é percebida como um método de "marca muito pobre" ou "menos robusto" em comparação com outras abordagens qualitativas mais estabelecidas, como a análise narrativa ou a teoria fundamentada.

Por sua natureza menos prescritiva, a AT também pode ser vista como menos "científica" ou "rigorosa" por aqueles que estão acostumados com métodos que possuem etapas e procedimentos mais definidos e nomeados de forma mais específica. A crítica não se refere necessariamente à eficácia em si, mas sim à sua percepção e reconhecimento dentro da academia. Como enfrentamento dessa visão, a transparência sobre a aplicação do método torna-se uma forma de evitar insuficiência na hora de apresentar todo o processo de produção, análise, discussão e apresentação dos dados produzidos (Braun; Clarke, 2006).

É importante compreender que essa abordagem não se limita a uma mera transcrição da realidade. Pelo contrário, Braun e Clarke (2006, p. 6) afirmam que a AT envolve um processo ativo e demorado de "esculpir pedaços de evidências narrativas". É nesse movimento, dedicado à reflexão e à conexão entre os diferentes elementos, que o pesquisador consegue identificar temas emergentes, atribuir-lhes significado e, finalmente, construir as respostas aos questionamentos de sua investigação

As autoras acrescentam que não existe um método considerado ideal para analisar as pesquisas de cunho qualitativo. Em vista disso, “o importante é que o referencial teórico e os métodos correspondam ao que o pesquisador quer saber, e que eles reconheçam essas decisões, e as reconheçam como decisões⁸” (Braun e Clarke, 2006, p. 8, tradução nossa).

Informamos, que o processo analítico temático durou aproximadamente 60 dias e passou por 6 etapas, conforme especificado no Quadro-1.

⁸ “the important thing is that the theoretical framework and the methods correspond to what the researcher wants to know, and that they recognize these decisions, and recognize them as decisions”.

QUADRO 1 - AS SEIS ETAPAS DA ANÁLISE TEMÁTICA.	
Descrição	Familiarização com dados: transcrever os dados e revisá-los, ler e reler o banco, anotar ideias iniciais durante o processo.
Gerando códigos iniciais	Codificar e decodificar aspectos interessantes em todo o banco de dados e reunir extratos relevantes a cada código.
Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais e unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
Revisando os temas	Analisar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo e gerar mapa temático da análise.
Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta: gerar definições e nomes claros a cada tema.
Apresentação do relato científico das análises	Fornecer exemplos vívidos: extratos escolhidos na relação entre os objetivos, o diálogo com os participantes e o referencial teórico da pesquisa.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014), Clarke e Braun (2013) e Souza (2019), para o presente texto, em 23 de maio do ano de 2024.

Descrição: depois de encerrar a pesquisa no campo empírico, os apontamentos registrados no diário de bordo foram digitados no processador de textos *word* e os áudios gravados nos círculos de cultura foram inseridos no *Software* escriba (transcritor de áudio em texto). Em seguida foi realizada a junção dos dois textos.

Após a normatização do texto, revisitamos os dados produzidos cuidadosamente, lendo-os várias vezes para entender melhor o conteúdo. Durante essa leitura repetida, anotamos ideias iniciais que surgiram e identificamos temas ou questões que poderiam ser exploradas de maneira aprofundada. Grifamos, elaboramos um mapa temático fazendo correlações com os objetivos e a perspectiva teórica da pesquisa.

Por meio do mapa temático pudemos ter uma visão estruturada de como os temas poderiam ser organizados para explicar a percepção dos interlocutores com coerência. Consideramos essa fase como a mais árdua e desafiadora, mas fundamental para que pudéssemos compreender os dados antes de avançar para etapas mais analíticas.

Gerando códigos iniciais: posteriormente o texto foi inserido no programa *Pro Word Cloud*, com o intuito de ser gerado uma nuvem com as palavras que apareciam com maior ou menor frequência e possíveis anunciações. Essas palavras foram grifadas numa cópia do texto para possíveis comparações e uma nova leitura foi realizada.

Buscando temas: Nesse movimento de leitura reiterada íamos refletindo se os diálogos estabelecidos tinham relação com a nuvem de palavras e o mapa temático elaborados.

O intuito era compreender se as palavras destacadas configuravam como temas geradores ou não.

Em seguida foi realizada uma nova leitura do texto para que fossem destacados os diálogos que se relacionavam a cada tema em potencial. Os temas foram reunidos e organizados com as ideias centrais que refletiam conceitos mais amplos da pesquisa, formando conjuntos. Uma maneira de transformar grandes volumes de dados em narrativas coerentes que possibilitassem compreender o que eles significam, sugeriam ou anunciavam.

Revisando os temas: essa fase consistiu em analisar se os trechos de dados (extratos) que foram agrupados em cada tema fomentavam a sua compreensão. Foi necessário revisar todo o banco de dados para entender se os temas eram representativos do conteúdo, e não apenas de uma parte limitada.

Definindo e nomeando os temas: os temas foram revisados, analisados e definidos. Essa fase envolveu detalhar os aspectos específicos de cada tema, de maneira que eles não fossem muito amplos ou vagos. Uma vez que análise deve contar uma história coerente sobre o que os dados revelam. Isso significa organizar os temas de forma significativa, destacando as relações entre eles e como juntos explicam o problema da pesquisa. São eles: *cibertalking*, coordenação pedagógica, suicídio, medo, depressão, Instagram, feed *zero*, escola, família, aprendizagem, isolamento físico, perseguição, diálogo, exclusão, preconceito.

Apresentação do relato científico das análises: na última fase, os temas foram correlacionados a excertos específicos retirados dos dados produzidos, para demonstrar como os resultados da pesquisa se conectam aos objetivos geral e específicos, às interações com os interlocutores e ao referencial teórico que orienta esta pesquisa, com o intuito de proporcionar uma análise mais rica e fundamentada.

A seguir dissertaremos sobre a escola, local de desenvolvimento da pesquisa.

1.5 Apresentando o campo empírico

Compreendemos a escola sob a perspectiva freiriana como um espaço intrinsecamente democrático, no qual todas as pessoas podem conviver, aprender, ensinar, expressar-se e partilhar saberes e culturas diversificadas. Trata-se de um espaço de debate que fomenta a formação humana e escolar formal para o convívio em sociedade.

A escolha do campo empírico da pesquisa é justificada pelas inúmeras problemáticas que a instituição escolar tem enfrentado. Especificamente, o uso inadequado dos artefatos culturais pelos alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental tem se

destacado como uma questão que tem chamado a atenção de toda a comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o entorno da escola. Adicionalmente, a escola situa-se em área de abrangência da residência da pesquisadora, o que facilita a imersão e a compreensão aprofundada do contexto local.

Essa escola está situada na zona urbana, numa área militar, de Campo Grande, município localizado na região centro-oeste, do Brasil. Atende aproximadamente 422 alunos, na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. O público atendido por essa escola é diverso culturalmente (indígenas, negros, pardos e brancos) e economicamente (classe baixa, média e alta).

A escola funciona em um prédio amplo e toda a sua estrutura física oferece acessibilidade plena a cadeirantes. A infraestrutura inclui uma biblioteca de porte médio, com acervo adequado para atender a demanda do processo de ensino/aprendizagem, uma quadra de esportes coberta, cozinha, laboratório de informática, e uma sala de recursos multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O ambiente também dispõe de parque infantil e acesso à internet de banda larga, restrito a professores e demais funcionários. Embora o espaço físico destinado ao recreio não seja extenso, isso não compromete as atividades lúdicas desenvolvidas, visto que os intervalos das diferentes etapas da educação básica ofertada ocorrem em horários distintos.

A escola possui apenas uma sala por série/ano em cada turno em um total de 13, contendo em média 29 alunos por turma nos anos finais do Ensino Fundamental. Todas as salas são climatizadas por aparelhos de ar condicionado. A Educação Infantil, os anos iniciais e finais funcionam no mesmo prédio, mas em ambientes diferentes, com coordenação pedagógica distinta para atender as especificidades de cada etapa da educação básica que o aluno se encontra.

A escola recebe da SEMED, todo início de ano um kit escolar, para entregar a todos os alunos, composto por cadernos de matérias, caderno de desenho, lápis de escrever, lápis de cor, borracha, apontadores, cola, tesoura, jogo de esquadros e régua. Cada kit contém os materiais necessários para auxiliar o desenvolvimento das atividades escolares de acordo com o ano/série que o aluno estuda.

Essa escola também fornece uniforme, alimentação seguindo um cardápio diário elaborado por uma nutricionista, água filtrada, aulas de reforço no contra turno, práticas de xadrez, voleibol, handebol, futebol de salão, teatro e tênis, conduzidas por profissionais formados nas respectivas áreas de arte e educação física.

Com relação ao quadro docente a maioria dos professores possuem especialização em áreas diversas e/ou mestrado em psicologia e educação. A gestão, se autodeclara, como democrática e conta com a participação da Associação de Pais e Mestres (APM) para a tomada de decisão em relação as problemáticas que envolvem a escola em contextos diversos.

O detalhamento da escola se justifica por compreendermos que a reflexão sobre sua localização, as características estruturais e físicas, os documentos legais que a regem e, principalmente, sobre a construção sócio-histórico e cultural do público atendido pode contribuir significativamente para a compreensão da visão de mundo dos interlocutores, a multiplicidade de fatores que a influenciam e o seu lugar de fala. Pois, enquanto pesquisadoras, concordamos com a visão de Novaes (1998, p. 9), que o nosso "olhar deseja sempre mais do que o que lhe é dado a ver".

Informamos que a criticidade dos episódios de violência física e virtual vivenciados pelos interlocutores no contexto escolar motivou uma etapa adicional a pesquisa. Por recomendação da banca de qualificação, realizou-se, em outubro de 2025, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de verificar o amparo normativo e as estratégias de mediação escolar frente a tais conflitos. Constatou-se, contudo, que este documento de gestão estava sob reformulação, o que impossibilitou a consulta à sua versão final.

A análise da versão disponível do PPP revelou lacunas significativas no que tange à gestão da convivência. Constatou-se a inexistência de diretrizes, estratégias ou ações voltadas à prevenção e ao enfrentamento de conflitos no ambiente escolar. Além disso, o documento não apresenta discussões sobre a sociedade contemporânea, ignorando as profundas transformações socioculturais impulsionadas pelo uso dos artefatos culturais, elementos que, paradoxalmente, constituem o centro das problemáticas vivenciadas pelos interlocutores desta pesquisa. A seguir dialogaremos sobre os interlocutores da pesquisa.

1.6 Os interlocutores da pesquisa

Após a seleção do campo empírico, definimos que os interlocutores da pesquisa seriam os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano), especificamente aqueles matriculados no turno vespertino. Nossa escolha é justificada por relatórios da coordenação pedagógica que indicavam que os casos de intimidação e difamação ocorriam com maior intensidade entre os alunos e alunas desse turno, tornando-o o grupo de maior relevância para o estudo.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os alunos(as) regularmente

matriculados nessas turmas: 32 estudantes do 7º ano, 30 do 8º ano e 25 do 9º ano. O critério de seleção adotado baseou-se na ordem de entrega da documentação de consentimento. Seriam selecionados os três primeiros alunos de cada ano/série, totalizando nove participantes, que apresentassem TCLE e o TALE devidamente assinados por si e por seus responsáveis legais.

No dia estabelecido para a devolução da documentação, recebemos quatro termos de consentimento, devidamente assinados pelos alunos(as) e seus responsáveis legais, para cada ano/série. O evidente entusiasmo dos estudantes em participar da pesquisa motivou a decisão de estender o número de estudantes, resultando na inclusão de doze interlocutores no total.

Embora doze alunos(as) tenham aceitado participar inicialmente, houve a desistência de cinco após a entrega do TALE e do TCLE. Destes, quatro cursavam o 9º ano e um o 7º ano. Com isso, o grupo de interlocutores foi reduzido a sete: três do 7º ano e quatro do 8º ano, cujo perfil socioeconômico é detalhado no Quadro 2.

QUADRO-2: PERFIL SÓCIOECONÔMICO DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA					
NOME	IDADE	SEXO	SÉRIE ANO	CELULAR COM ACESSO À INTERNET	ACESSO À INTERNET EM CASA
Patrícia	12 anos	Feminino	7º	Não	Sim
Paula	12 anos	Feminino	7º	Sim	Sim
P.A.C.	17 anos	Masculino	7º	Não	Sim
Noan	13 anos	Masculino	8º	Sim	Sim
Lucy	15 anos	Feminino	8º	Sim	Sim
Marília	15 anos	Feminino	8º	Sim	Sim
Brenda	15 anos	Feminino	8º	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora em 30 de novembro do ano de 2023.

O perfil dos sete interlocutores da pesquisa é composto por cinco estudantes do sexo feminino e dois do sexo masculino. A faixa etária do grupo demonstra uma variação de 12 a 17 anos.

Quanto ao acesso aos artefatos culturais, cinco estudantes possuem telefone celular com acesso à internet, enquanto apenas dois estudantes não fazem uso desse recurso. Especificamente, P.A.C. e Patrícia informaram que a não utilização do aparelho celular decorre de um acordo firmado com seus responsáveis legais (pai/mãe), permitindo o uso somente após completarem 18 anos de idade.

Todos os interlocutores da pesquisa dispõem, em suas residências, de recursos como computador de mesa, *smart TV* ou *notebook* com acesso à internet. Tais artefatos culturais são utilizados em atividades diversificadas, abrangendo desde o entretenimento e a

comunicação até a produção de trabalhos e atividades escolares.

Os sete interlocutores residem no entorno da escola e possuem um vínculo de mais de três anos com a instituição. Para salvaguardar a privacidade, manter a confidencialidade e cumprir as normas éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UCDB) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), optamos pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios interlocutores.

Pondera-se, que a natureza delicada dos tópicos abordados pelo estudo, os quais incluem denúncias e práticas de perseguição no contexto escolar, justificou a manutenção do sigilo absoluto sobre a identidade dos interlocutores. Essa medida ética visa, sobretudo, evitar o risco de retaliações ou discriminações, garantindo a segurança e a integridade de todos os envolvidos.

A descrição do perfil socioeconômico dos interlocutores se configura como uma variável crítica, cuja relevância reside na influência direta sobre a interpretação, os resultados, a validade e a aplicabilidade desta pesquisa. Tais dados permitem, ainda, que o leitor compreenda de maneira aprofundada o lugar de fala dos interlocutores e a sua relação com o conhecimento que foi coletivamente produzido.

A seguir dissertaremos sobre as atividades desenvolvidas no campo empírico.

1.7 Atividades desenvolvidas no campo empírico

A descrição detalhada das atividades desenvolvidas no campo empírico é para nós um registro valioso, pois permite que o leitor compreenda o contexto investigado, as condições e os fatores que influenciaram as mudanças e transgressões ocorridas no caminhar da pesquisa, tornando-a mais transparente e confiável. O intuito é enriquecer a análise e fazer com que as conclusões não sejam vistas como verdades absolutas, mas como *insights* relevantes para este contexto particular, embora possam ser comparados a outros.

As atividades realizadas com o círculo de cultura e o diário de bordo estão sintetizadas no Quadro-3. Essa estratégia de triangulação de instrumentos corrobora a perspectiva de Santos (2009, p. 149), ao afirmar que “a sobreposição de procedimentos permite analisar a problemática em estudo a partir de diversos ângulos e dimensões”.

QUADRO 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CAMPO EMPÍRICO		
ATIVIDADE	INSTRUMENTO PRODUÇÃO DE DADOS	DATA
Reunião de coordenação pedagógica/pesquisadora: definição do cronograma de desenvolvimento da pesquisa na escola.	Diário de bordo	24/08/2023 a 20/12/2023
Aplicação do TCLE	Diário de bordo	31/08/2023
Recebimento do TCLE e aplicação do TALE	Diário de bordo	01/09/2023
Identificar a compreensão dos estudantes sobre o fenômeno <i>ciberstalking</i>	Círculo de cultura e diário de bordo	30/11/2023 a 08/12/2023
Compreender como são tecidas as relações dos estudantes com as redes sociais digitais	Círculo de cultura e diário de bordo	30/11/2023 a 08/12/2023
Analisar as implicações do fenômeno <i>ciberstalking</i> no contexto escolar	Círculo de cultura e diário de bordo	30/11/2023 a 08/12/2023

Fonte: Elaborado pela autora em 31 de agosto do ano de 2023.

No dia 24 de agosto, foi realizado o contato inicial com a escola selecionada como campo empírico da pesquisa. O propósito da visita foi a apresentação formal à gestão e à coordenação pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental. Na ocasião, foi entregue uma pasta que continha dados de identificação das pesquisadoras (nome, contato telefônico e endereço), bem como informações gerais sobre a instituição de ensino superior (UCDB) à qual estamos vinculadas.

A referida pasta continha cópias dos seguintes documentos formais: a carta de apresentação expedida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UCDB), o ofício de autorização emitido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Durante este encontro, que se restringiu às diretoras geral e adjunta, foram detalhadamente explicitados os critérios de seleção da escola, os objetivos gerais da pesquisa e a definição do perfil dos interlocutores.

Tendo em vista a ocorrência de uma formação continuada para professores no mesmo dia da visita, a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental não pôde estar presente no encontro. Desse modo, ficou acordado com a gestão que seria realizado um contato futuro para agendar uma nova reunião. Tal reunião teria como objetivo explicar detalhadamente à coordenadora o processo e as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Na manhã do dia 28 de agosto de 2023, recebemos uma comunicação via *WhatsApp* da diretora geral, informando que a reunião com a coordenadora havia sido agendada para as 14 horas. Cheguei ao campo com 30 minutos de antecedência, período que utilizei para realizar uma observação exploratória das interações entre alunos(as), professores(as) e demais funcionários naquele espaço escolar. Decorrido esse tempo, a diretora geral me recebeu e, de forma cordial, apresentou-me à coordenadora pedagógica.

A reunião contou com a participação da gestora geral e das coordenadoras dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Foi estabelecido um diálogo fluído e produtivo, no qual pudemos apresentar a pesquisa de maneira detalhada. As coordenadoras, por sua vez, tiveram a oportunidade de sanar todas as dúvidas relativas ao tema do estudo, aos critérios de seleção da escola e à definição do perfil dos interlocutores.

Durante a reunião, ficou acordado que a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seria realizada no dia 31 de agosto. Neste dia, seria disponibilizado um período de 15 minutos do último horário de aula em cada turma. Essa janela de tempo seria utilizada para explicitar aos alunos(as) os objetivos da pesquisa, a relevância de sua participação e a necessidade da assinatura dos termos por eles próprios e por seus responsáveis legais. Após essa explanação, os alunos e alunas levariam os documentos para casa, formalizando a autorização para a participação.

Foi questionado a coordenadora pedagógica sobre a possibilidade de realizar uma reunião prévia com os pais ou responsáveis legais dos interlocutores, a fim de detalhar a pesquisa e seus objetivos. A resposta da gestão indicou a baixa probabilidade de adesão, justificada pelo fato de a grande maioria dos responsáveis estar empregada e depender de dispensa laboral para atender ao convite. Como o assunto não estava diretamente relacionado a questões de rendimento escolar (como a entrega de notas), a efetivação dessa dispensa seria, possivelmente, inviável.

Nessa mesma reunião, ficou acordado que a equipe gestora seria responsável por traçar um cronograma indicando os dias e horários mais adequados para a realização dos diálogos. Além disso, a gestão se comprometeu a dialogar com todo o corpo docente dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, foi sugerido que a melhor estratégia para a utilização de tempo seria a cessão de parte das horas/aulas das disciplinas de língua portuguesa e/ou matemática, visto que estas possuem a maior carga horária na matriz curricular.

Nesse diálogo, a coordenadora pedagógica ressaltou a relevância da pesquisa, especialmente por estar ocorrendo em um momento em que a escola enfrenta a problemática da

resolução de questões originadas pelas vivências dos alunos e alunas no espaço virtual, as quais interferem diretamente nas interações e no processo de aprendizagem.

Essa profissional externou o compromisso institucional em colaborar e acompanhar o desenvolvimento do estudo. Manifestando o anseio de que o conhecimento produzido poderia oferecer um caminho para auxiliar a escola na compreensão não apenas do *ciberstalking*, mas também de outros fenômenos sociais contemporâneos.

No dia 31 de agosto, compareci à escola no horário previamente acordado para a aplicação dos termos. Fui conduzida por uma supervisora de pátio até a primeira turma, o 7º ano B. Na ocasião, realizei uma apresentação formal na qual contextualizei o estudo e explicitiei detalhadamente a relevância da pesquisa, seus objetivos, os critérios para a escolha da escola como campo empírico, a importância da participação dos alunos, os procedimentos para a assinatura dos termos (TCLE/TALE) e todas as questões éticas ao desenvolvimento da pesquisa.

Na apresentação, também foi relatado que a pesquisa foi elaborada em conjunto com a orientadora. Adicionalmente, foi informado sobre o processo de validação acadêmica e ética: o estudo foi analisado e recebeu parecer favorável do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UCDB), Professor José Licínio Backes, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UCDB) e conta com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao abordar o tema *ciberstalking* na sala de aula, as expressões faciais e as perguntas subsequentes dos alunos e alunas indicaram um misto de surpresa e concordância. Essa reação, aliada à profundidade dos questionamentos, permitiu entender que a grande maioria já possuía algum conhecimento sobre a prática do fenômeno, adquirido principalmente por meio da internet.

Foi realizada a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os alunos. E explicado que, somente mediante a assinatura de autorização dos pais ou responsáveis legais, os alunos e alunas seriam considerados interlocutores da pesquisa. Ficou acordado que o retorno à escola para a coleta dos documentos seria no dia primeiro de setembro, momento em que os alunos deveriam, então, assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O procedimento de contextualização da pesquisa e a explicitação das questões éticas foram rigorosamente replicados nas turmas do 8º e 9º ano. Fui bem recebida em todas as salas, e de maneira geral todos demonstraram atenção, curiosidade e respeito ao longo das

considerações. As dúvidas apresentadas foram devidamente contextualizadas e sanadas, garantindo a transparência em todo o processo.

No dia 1º de setembro, foi realizado a coleta da documentação. Dos oitenta e sete TCLE distribuídos aos alunos(as) (7º, 8º e 9º ano), foram recebidos doze termos devidamente assinados (quatro de cada ano/série). Esse número superou a estimativa inicial de interlocutores, mas se mostrou perfeitamente viável para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, assinaram o TALE. Após a coleta, uma cópia de cada documento assinado foi entregue aos respectivos alunos(as), em cumprimento às normas éticas.

A baixa adesão à pesquisa, com a recusa de 75 estudantes, foi, informalmente, associada a fatores de natureza política e ideológica. Durante a apresentação, a menção de que a pesquisadora estava vinculada à UCDB e recebia fomento do Governo Federal (CAPES) levou alguns responsáveis legais a estabelecerem uma associação direta do estudo com a agenda político/partidária do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme relatos dos alunos e alunas, por discordarem da ideologia do partido vigente, esses pais optaram por vetar a participação dos filhos(as) na pesquisa.

Outro fator de não adesão relatado, foi a percepção de que a temática era complexa e de difícil compreensão por parte da família. A falta de entendimento aprofundado sobre o tema motivou a não autorização da participação. Diante dessa informação, nos colocamos formalmente à disposição dos responsáveis legais para realizar uma reunião e explicar detalhadamente todo o contexto da pesquisa. Ainda assim, a autorização foi negada.

Houve, ainda, uma parcela de alunos(as) que formalizou a desistência da participação, alegando receio (medo). Segundo o relato, o debate sobre o *ciberstalking* envolveria questões psicológicas e emocionais de forte intensidade, e eles(as) não desejavam se submeter ao processo de revisitar ou confrontar essas experiências.

Dentre todas as considerações apresentadas pelos alunos e alunas que optaram pela não participação, a questão político/partidária se destacou como o impedimento mais notório. Tal fator evidencia a intensidade da polarização ideológica no contexto social, a qual se manifesta inclusive no espaço escolar. Esse cenário resultou em uma barreira ao compartilhamento de conhecimento e, emblematicamente, à própria práxis dialógica, cerne do processo metodológico desta pesquisa.

Após a assinatura e o recolhimento dos termos, o cronograma para o início dos encontros foi adiado por oito vezes. Essa intercorrência deveu-se a um acúmulo de fatores logísticos e institucionais. Inicialmente, a escola entrou em recesso em virtude da coincidência de feriados nacional, estadual e municipal. Posteriormente, a prioridade foi dada ao

cumprimento do cronograma da SEMED, que incluiu a aplicação de provas mensais e bimestrais, seguida pela semana de recuperação dessas avaliações. No mês de novembro, novos feriados (finados e Proclamação da República), juntamente com formações continuadas para professores e eventos culturais da escola, inviabilizaram o início das atividades.

Somente no dia 28 de novembro, foi recebida uma comunicação via *WhatsApp*, enviada pela coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental, confirmando a possibilidade de iniciar os encontros a partir do dia 30. Na mesma mensagem, foi solicitada a elaboração de uma lista contendo os nomes dos alunos e alunas que haviam formalizado sua participação, por meio da assinatura do TCLE e do TALE. O objetivo dessa lista era permitir que a coordenadora informasse aos seus respectivos familiares sobre o compromisso assumido com o desenvolvimento da pesquisa.

1º Encontro (30/11/2023 – sexta feira): a escola agendou o primeiro encontro para ocorrer no segundo tempo de aula, com início às 14 horas. Cheguei ao campo com 30 minutos de antecedência e fui informada por uma supervisora de pátio que a coordenação pedagógica havia disponibilizado uma sala específica para a realização das rodas de conversa. Fui conduzida ao local por essa profissional, que, em seguida, se responsabilizou por deslocar-se às turmas do 7º, 8º e 9º ano para convocar os estudantes interlocutores da pesquisa.

Na chegada à sala, constatei a presença de apenas sete dos doze interlocutores que haviam formalizado a participação. Optei por não questionar os motivos das ausências naquele momento. Agradei a presença de todos, reafirmando a importância da adesão para o desenvolvimento do estudo e expliquei que o conhecimento a ser produzido teria um impacto social relevante. Por fim, compromete-me a dedicar o tempo necessário para a escuta atenta e sensível de suas contribuições.

De repente, uma aluna se manifestou, dizendo: “oi! Eu quero ser chamada na pesquisa de Lucy (F_15anos_8º ano). Que milagre você dizer que quer nos ouvir! Só falamos quando nos perguntam algo, nossa fala por aqui não é interessante. Você não veio fazer perguntas para nós?”. Naquele momento, compreendi que seguir o roteiro previamente elaborado seria um erro metodológico.

Diante da necessidade de reajustar a abordagem, recalculei a rota e propus a redefinição da dinâmica: vamos decidir juntos como vão ocorrer os encontros? A reação foi imediata e reveladora: um aluno levantou a mão e afirmou: “eu quero ser chamado de P.A.C. (M_17 anos_7º). Não tem perguntas mesmo?” Com um sorriso acolhedor, respondi: vai ter se vocês quiserem. Querem me perguntar algo? Falar sobre algum assunto específico? A resposta foi unânime e positiva.

O aluno que estava ao meu lado, com voz baixa, diz: “eu quero ser chamado de Noan (M_13anos_8º ano), uso esse nome quando jogo na internet, acho ele bacana”. As duas alunas que estavam à frente de Noan, disseram: “aqui na escola ocorrem muitos casos de *bullying*, temos medo de ser identificadas. Você poderia escolher o nosso nome, o que vamos usar na pesquisa, por favor”? Dei-lhes o nome de Patrícia (F_12anos_7º) e Paula (F_12anos_7º).

A aluna que estava ao lado de P.A.C. (M_17anos_7º) fala: “oi! Seu nome é Valdênia né? Eu tenho tantos nomes para escolher na cabeça, estou em dúvida, posso te falar depois”? Respondi: sim meu nome é Valdênia. Com relação ao nome fictício, que você vai ser identificada na pesquisa, quando decidir você avisa, ok. Ela escolheu Brenda (F_15anos_8º). A última estudante do grupo a se identificar optou por ser nomeada de Marília (F_15anos_8º).

Noan (M_13 anos_8º) resolve falar sobre as ausências: “a outra menina do 7º ano ficou de recuperação e aí desistiu e os meninos do 9º ano não vieram”. Seguiu-se um momento de silêncio e troca de olhares, indicando a tensão no ambiente. Lucy (F_15anos_8º) rompeu o silêncio e falou: “não vieram com medo de serem expostos, eles perseguem todos nós, fazem *bullying*, querem ficar conosco a força, inventam mentiras, batem, se acham os donos da escola”. Todos concordaram e Noan (F_15anos_8º) pontuou: “graças a Deus, é o último ano deles”.

Logo no início do diálogo, foi possível constatar que alguns interlocutores são vítimas de práticas de perseguição, violência física e psicológica, sendo intimidados e acuados no espaço escolar. A maioria dessas características está presente na prática do *bullying*, que, segundo Ávilés Martínez (2006, p. 82), é “a prática que envolve, repetidamente, e mantida no tempo, a intimidação e o maltrato entre escolares, com o intuito de humilhar e submeter de forma abusiva uma vítima indefesa, sempre longe de supervisão adulta”.

De acordo com Giuliato (2020, p. 4), a educação familiar, a ausência de diálogo, “o preconceito e a crítica ao diferente, existente em sala de aula são fatores que levam a ocorrência do *bullying*”. Para Moura et al (2011, p. 27), é relevante que todos aqueles que participam do processo educativo familiar e escolar formal fiquem atentos a mudanças bruscas nas atitudes dos alunos e alunas pois a prática do *bullying* “acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico”.

Após o momento em que relataram os episódios de *bullying* e perseguição, o diálogo permitiu que tivéssemos um conhecimento mais aprofundado sobre os interlocutores. Em seguida, contextualizei a pesquisa ao explicar o tema (*ciberstalking*), a razão da escolha da

escola e o planejamento inicial de cinco encontros. Ressaltei a flexibilidade metodológica, indicando que o número de sessões poderia ser reduzido ou ampliado, de acordo com a disponibilidade do grupo. Todos responderam que a quantidade de encontros e o tempo não seriam um obstáculo, pois já estavam aprovados. Definimos que o próximo encontro ocorreria de forma mais informal, embaixo de uma árvore próxima à quadra de esportes.

Em seguida, os interlocutores direcionaram o diálogo para o tema da pesquisa. Iniciaram, então, a associação da prática do *ciberstalking* com os episódios de perseguição vividos por colegas na escola e estabeleceram conexões diretas com o uso das redes sociais digitais, explorando outros pontos de inquietação que extrapolavam a temática inicial. O encontro revelou-se potente e validou a abordagem dialógica ao permitir que todos os interlocutores se manifestassem, fossem escutados com sensibilidade, trocassem informações e aprofundassem o conhecimento mútuo, elementos necessários para a construção coletiva do conhecimento.

A dinâmica dos diálogos se estabeleceu de maneira espontânea e natural, refletindo a horizontalidade da relação. Os interlocutores não foram convidados à autoapresentação, mas assumiram essa iniciativa autonomamente. Da mesma forma, a pesquisadora foi apresentada ao grupo, e não se autoapresentou. A discussão sobre o contexto escolar e a sua interrelação com o tema da pesquisa fluiu de forma orgânica, sem que fossem necessárias instigações ou direcionamentos diretos. Essa dinâmica demonstrou o engajamento dos interlocutores. Conforme Freire (2003b, p. 100), é “impossível pronunciar o mundo sozinho, da mesma forma que tornar-se sujeito quando apartado dos outros, pois avançar sozinho é buscar apenas a emancipação, assumindo o individualismo sistêmico”.

A percepção da dinâmica do encontro gerou uma inquietude que impulsionou a retomada da leitura do Capítulo 4, da obra *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire. A partir dessa reavaliação, constatamos que estava ocorrendo um círculo de cultura, no qual os interlocutores atuavam como protagonistas do diálogo. A dinâmica era marcada pela autonomia e pela manifestação dos temas geradores que lhes despertavam curiosidade. O debate se desenvolveu em um movimento ativo de ida e volta, no qual todos, simultaneamente, ensinavam e aprendiam.

2º Encontro (07/08/2023-quinta-feira): ao chegar no local combinado, os interlocutores já estavam esperando. Cumprimentei-os, falei que tinha ficado feliz com o primeiro encontro pela riqueza de informações, saberes e percepções que eles tinham proporcionado eu ter acesso. Nesse encontro, duas alunas relataram detalhadamente casos de

ciberstalking: Lucy (F_15anos_8º), relatou o caso vivido por seu irmão e Marília (F_15anos_8º) revelou ser a vítima mais recente da prática desse fenômeno no ambiente escolar.

O *ciberstalking* engloba, assim, muitas ameaças, acusações e uma grande violação da privacidade, que ainda pode apresentar delitos como a difamação, características típicas da ação, que apesar de ocorrer de forma online por muitas vezes, podem acabar importando-se para o espaço físico, em casos extremos, quando os autores através das ameaças e perseguição fazem com que as vítimas abandonem suas casas, seus empregos a sua rotina ou sua escola (Frommholz, 2016, p. 130-135).

As considerações do autor encontraram respaldo em todas as adversidades relatadas pelos interlocutores que sofreram a prática do *ciberstalking* ou acompanharam de perto pessoas próximas que foram vítimas desse fenômeno. Foi um encontro de extrema sensibilidade, marcado por revelações dolorosas, o que demandou um ambiente de acolhimento e empatia mútua. Em um exercício de ética e cuidado, todos foram ouvidos com atenção, receberam suporte afetivo e foram reiteradamente informados sobre seu direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

Ao final desse encontro, retornei com uma sensação de realização e bem-estar por ter oportunizado um momento de escuta sensível e não revitimizadora para esses alunos e alunas. Percebi a urgência que possuíam em externar o processo doloroso que alguns haviam acompanhado e outros ainda estavam vivenciando. Contudo, a fragilidade emocional foi inevitável, confrontada pela reflexão sobre a desumanização causadas pelas práticas de violência relatadas.

O bem-estar é compreendido como fruto direto das interações cotidianas. Conforme pontua Rebolo (2012, p. 130), “a construção do bem-estar está vinculada, tanto à existência de características pessoais como das condições externas”. Desse modo, a autora sugere que a criação de estratégias para o enfrentamento de situações negativas no ambiente de trabalho ou em qualquer outro espaço social (como o escolar, no nosso caso) constitui um caminho fundamental para a construção e manutenção desse bem-estar.

Conforme Rebolo (2012), o bem-estar é o resultado de uma interação complexa entre as características pessoais (como a satisfação subjetiva) e as condições externas (a exemplo do desenvolvimento tecnológico e das relações interpessoais). Para alcançar e, sobretudo, manter o bem-estar, é necessário não apenas investir no desenvolvimento pessoal do indivíduo, mas também assegurar que o ambiente em que ele vive e atua ofereça condições

propícias e suportes adequados. Essa visão reforça que tanto os indivíduos quanto as instituições sociais têm papéis cruciais e corresponsáveis na construção e sustentação do bem-estar.

3º Encontro (08/12/2023 – sexta-feira): devido à profundidade dos diálogos do último encontro e ter percebido que eles afetaram intensamente todos nós, resolvi fazer um carinho nos interlocutores. Cheguei mais cedo que o habitual e coloquei embaixo da “nossa árvore”⁹ várias caixas, de diversos tipos chocolates. Eles chegaram e ficaram surpresos, acharam aquela atitude afetuosa. Não estipulei a quantidade que um iria pegar, fiquei observando como essa partilha seria feita. Eles dividiram os chocolates entre si de acordo com suas preferências e foram dialogando e comendo, o clima tenso do último encontro foi desfeito, prevaleceu o acolhimento, a coletividade, consolidando o espaço de confiança.

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sóciohistórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica¹⁰. (Freire, 2016, p. 11).

Na dinâmica dos diálogos foi priorizado o protagonismo dos interlocutores, restringindo minha atuação à mediação horizontal. Ao pautar o processo na liberdade de expressão, buscou-se incentivar reflexões criativas e independentes. Em oposição ao autoritarismo, consolidou-se um ambiente de respeito mútuo, elemento central da prática dialógica.

Este círculo de cultura demonstrou a mesma fluidez e riqueza dos encontros anteriores, com uma duração que variou em média entre uma hora e vinte minutos e duas horas. Todos os encontros foram registrados por meio de áudios, prática devidamente autorizada pelas famílias e pelos interlocutores.

Avaliamos que os dados produzidos nos três círculos de cultura eram suficientemente ricos, intensos e abundantes para contextualizar os objetivos da pesquisa. Desse modo, explicamos aos interlocutores que não haveria necessidade de um novo encontro e formalizamos o encerramento dessa etapa, expressando agradecimento a todos de maneira cordial.

⁹ Depois de P.A.C. (7º ano), Lucy e Marília (8º ano) relataram os casos de *ciberstalking* e serem acolhidos por todos, disseram que aquele espaço era especial e aquela árvore agora era nossa.

¹⁰ Relativo à gnosiologia, à teoria que se dedica a uma análise reflexiva acerca da origem, da natureza e da essência da ação cognitiva, do ato de conhecer, do conhecimento humano (Dicionário, Gneseológica, 2024, *on line*).

Para finalizar a experiência, citei um trecho da obra de Freire (2003b, p. 97): “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Adicionalmente, ressaltei que a escuta posterior aos diálogos (a cada áudio ouvido) confirmava o poder libertador da educação popular, democrática e dialogada. A resposta dos interlocutores foi imediata e reveladora, um coro de vozes dizendo: “NÃOOOO, VAMOS CONTINUAR”!

Informamos que os dados produzidos no campo empírico foram submetidos a um processo de análise densa e serão apresentados no Capítulo 5, intitulado: Divulgando o conhecimento produzido por meio de uma experiência colaborativa.

No próximo capítulo, dissertaremos sobre a produção científica acerca do *ciberstalking*, analisando o corpus de conhecimento sobre o tema nos últimos cinco anos.

CAPÍTULO II - ACHADOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE DO CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O *CIBERSTALKING* (2019-2023)

A produção do estado do conhecimento é uma atividade que nos afeta intensamente, porque lendo nos pegamos em um movimento ativo ora de concordância ora de contestação. A escrita de um texto científico não é neutra, para nós, que a leitura também não. Por entender que não existe verdade absoluta, diante das problemáticas cotidianas, não hesitamos em argumentar, contra-argumentar, apresentar nosso ponto de vista por meio das lentes¹¹ que enxergamos o mundo que nos cerca, não queremos ser simplesmente “engolidores” de ideias (Freire, 2001).

Temos aprendido nessa caminhada acadêmica que realizar a leitura de um texto ou contexto sem pré-conceitos é um movimento difícil, mas quando nos permitimos, também pode ser libertador. Entendemos que a leitura é uma atividade multifacetada, essencial para a formação humana, para a formação do(a) pesquisador(a), pois expõe o leitor a diferentes perspectivas, culturas e experiências de vida e ajuda a expandir a sua visão do mundo.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (Freire, 2001, p. 261).

Segundo o autor, a leitura da palavra é uma atividade inteligente porque pode nos

¹¹ Denomina-se como lentes, a visão de mundo da autora embasada pelo referencial teórico utilizado na pesquisa.

levar a compreensão da realidade que vivemos e nos instigar a buscar mudanças para situações opressoras. Porém, Freire (2003a, p. 11) pontua que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Essa leitura crítica do mundo e da palavra contribui de maneira significativa para o entendimento das relações entre os processos socioculturais, econômicos e políticos em cada sociedade, igualmente para o aumento do vocabulário, para a interpretação, reflexão e comunicação, fatores relevantes na escrita científica, na relação homem/mundo. Segundo Freire (2001, p. 264-265) “o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista”.

Na construção do estado do conhecimento, leitura e escrita são atividades que caminham entrelaçadas, imbricadas. Assim sendo,

o cuidado com a produção de sentido tem um compromisso diferenciado da escrita literária que também busca a clareza e consistência, mas também o exercício da imaginação e recriação do texto. Na escritura acadêmica há uma necessidade de clareza e consistência da explicação, natureza epistêmica da ciência e compreensão. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 154).

Esse modelo de pesquisa requer dedicação, organização, tempo para leitura e análise se o intuito for produzir uma síntese coesa e informativa do conhecimento existente em um campo específico. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), a construção do estado do conhecimento “favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação à aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo”.

Construir o estado do conhecimento também pode vir a ser um possível caminho para que o pesquisador se familiarize com estudos e teorias relacionadas ao tema de sua pesquisa, pois ao revisar o conhecimento existente pode identificar direcionamentos plausíveis, e contradições nos estudos selecionados. De acordo com Fink (2010, p. 3, tradução nossa), “o estado do conhecimento é um passo crítico em qualquer projeto de pesquisa porque fornece a

base para a pesquisa original e ajuda a definir a contribuição única que um estudo específico pode trazer¹²”.

Fiorentini (1994, 32) argumenta que as pesquisas acadêmicas definidas como estado do conhecimento, tem como objetivo principal “inventariar e avaliar a produção científica numa determinada área de conhecimento”. Indo ao encontro das considerações de Fiorentini (1994), Morosini e Fernandes (2014, p. 155) afirmam que o estado do conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo em periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Essas pesquisas também contribuem para o desenvolvimento do tema investigado em uma determinada área, para o avanço do conhecimento científico e para a formação acadêmica de pesquisadores e pesquisadoras aprimorando suas habilidades de análise, escrita, reflexão, percepção, síntese e apreensão dos dados que são relevantes para subsidiar o desenvolvimento de futuros estudos.

A construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese. (Morosini et al., 2021, p. 71).

Por meio do mapeamento, leitura e análise das produções acadêmicas selecionadas, torna-se possível identificar lacunas e fissuras que servem como ponto de partida para futuras investigações. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 156), é importante “considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserido, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global”. E explicam: uma vez compreendido o contexto da pesquisa em suas dimensões micro e macro, e estabelecidos tanto a pergunta norteadora quanto o planejamento inicial, a seleção do material de análise deve pautar-se nos seguintes critérios

Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e

¹² “the state of knowledge is a critical step in any research project because it provides the basis for original research and helps define the unique contribution that a particular study can make”.

das palavras-chave ligadas ao tema; leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos) e identificação de fontes e constituição do corpus de análise (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156).

Seguir tais etapas permite ao pesquisador situar o objeto de estudo no panorama científico atual, evitando a redundância de investigações e a repetição desnecessária de resultados já consolidados. Dessa forma, para Boote e Beile (2005, p. 3), pesquisadores e pesquisadoras podem concentrar seus esforços em áreas que ainda não foram exploradas intensamente, colaborando para “determinar a viabilidade e a originalidade de um estudo proposto¹³”, além de auxiliar na definição dos objetivos, palavras-chave, delimitação e justificação do problema da pesquisa.

Ademais, a análise de trabalhos pregressos e referências teóricas permite consolidar o embasamento necessário para sustentar novas proposições e avançar nas discussões do campo. Essa apropriação não apenas fomenta a validação das novas descobertas perante a comunidade científica, mas também orienta o leitor na compreensão das conexões e desdobramentos entre elas e o conhecimento preexistente.

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Com base nas considerações da autora, optamos por mapear as produções acadêmicas nos mesmos bancos de dados utilizados na pesquisa de mestrado, intitulada: *Ciberstalking?! E suas implicações no espaço escolar*. Essa decisão metodológica foi tomada devido à similaridade do tema de investigação, mesmo que o contexto escolar para o qual o estudo se debruça seja distinto: Biblioteca virtual da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), *Google Acadêmico*, biblioteca eletrônica *on line Scientific Electronic Library (SciELO)*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

¹³ “determine the feasibility and originality of a proposed study”.

Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como espaço temporal os anos de 2019 a 2023.

Esta pesquisa assume como ponto de partida o ano de 2019, preenchendo o hiato temporal desde a conclusão da etapa de dissertação. O objetivo central desse delineamento é identificar os progressos acadêmicos e as possíveis lacunas que surgiram desde então, observando se houve um amadurecimento nas estratégias de enfrentamento e na compreensão teórica do tema nos anos subsequentes. Além disso, o Brasil registrou um aumento de cerca de 150% no número de casos de *ciberstalking* e o estado de Mato Grosso do Sul, especificamente, contabilizou 875 casos com vítimas de diferentes faixas etárias (Morel, 2022, n.p.).

A escolha por esses bancos de dados se deve aos seguintes fatores; o acesso ser gratuito, por reunirem um número significativo de produções científicas (teses, dissertações, artigos) em diferentes áreas do conhecimento sobre o objeto da pesquisa (*ciberstalking*), a nível nacional e internacional, e, também por nos permitir visualizar e compreender a evolução dos estudos sobre essa temática a partir do estado do conhecimento construído na pesquisa de mestrado.

Foram utilizados os seguintes critérios para a inclusão das pesquisas no estado do conhecimento: a) que fossem teses, dissertações e artigos; b) escritos em português, espanhol e inglês; c) pesquisas na área da educação e/ou de diferentes áreas do conhecimento, que abordassem o tema da pesquisa; d) espaço temporal 2019 a 2023.

Justificamos essa escolha após ser realizado o cruzamento das pesquisas selecionadas e entender que os estudos sobre o *ciberstalking* na área da educação que abordam a juventude, o contexto escolar e a educação formal têm avançado, mas sozinhos (estando restritos à ciência da educação) ainda não nos dão o suporte teórico necessário para a construção de um trabalho rigoroso que é uma pesquisa de doutorado. Por esse motivo resolvemos optar por avançar de maneira interdisciplinar.

Os descritores utilizados de maneira individual e/ou combinada para a busca das pesquisas nos bancos de dados selecionados foram os seguintes: *ciberstalking* AND juventude, *ciberstalking* AND contexto escolar, e *ciberstalking* AND redes sociais digitais.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: primeira etapa (08/2022 a 12/2022); foram acessados os bancos de dados citados anteriormente e utilizados os critérios de inclusão. As páginas com a descrição do banco de dados e tema das pesquisas mapeadas foram impressas com data e horário. Em seguida foram lidos todos os resumos. Após a leitura dos resumos os trabalhos descartados foram grifados com marcador de texto na cor vermelha, os selecionados

para a leitura completa foram grifados com marcador de texto na cor amarela e os escolhidos para compor o estado do conhecimento foram destacados com a cor verde.

Segunda etapa: em maio do ano de 2023, foi realizada uma nova pesquisa, nos mesmos bancos de dados, obedecendo todos os critérios de inclusão da primeira etapa. O intuito dessa ação foi perceber se uma nova produção acadêmica havia sido catalogada, uma forma de acompanhar de maneira criteriosa os estudos sobre o tema da pesquisa.

Em decorrência de novas atividades de busca, foram identificados trabalhos sobre *ciberstalking* exclusivamente na base de dados do *Google Acadêmico*. Tais produções, no entanto, não foram incorporadas ao estado do conhecimento, haja vista que as discussões abordadas se distanciam dos objetivos do estudo proposto. Tais produções se concentraram no endurecimento das leis e no aumento da pena de reclusão para o *ciberstalker*, o que não se alinha ao escopo desta investigação.

Ressaltamos que, nas bases de dados consultadas, as teses que abordavam o *ciberstalking* não contemplavam o recorte temporal definido, tampouco ofereciam o subsídio teórico necessário para responder aos objetivos desta pesquisa. Por esse motivo, o *corpus* do estado do conhecimento foi constituído por dissertações e artigos, que se mostraram mais alinhados às discussões.

Na biblioteca virtual da UCDB, foi encontrada uma pesquisa sobre *ciberstalking*. Trata-se da dissertação de mestrado que defendemos em 2021, e que foi incluída no estado do conhecimento por apresentar conhecimentos relevantes sobre o tema em nível regional, além de um referencial teórico robusto que subsidiou as nossas discussões e a escrita da pesquisa.

No *Google Acadêmico* foram encontrados 3020 resultados. Após a aplicação dos critérios de inclusão restaram 206 trabalhos para a leitura dos resumos: 116 na área do direito civil, penal e criminal, 10 na área educacional, 76 na área de psicologia e 4 na área de ciências sociais. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas 7 pesquisas para leitura completa. Ao término dessa etapa, foram selecionadas 4 pesquisas: 2 dissertações e 2 artigos.

A não inclusão das 202 pesquisas se deu pelos seguintes fatores: 20 tinham como objetivo geral analisar o cenário civil e criminal em relação ao número de registro de ocorrências policiais após a implementação da lei nº 14.132¹⁴, no dia 31 de março do ano de

¹⁴ Art. 147-A. Perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade.

2021¹⁵, que define e criminaliza a prática do *ciberstalking* no Brasil. 89 trabalhos tinham como objetivo a prática do *ciberstalking* com foco no feminicídio entre outras práticas de violência contra a mulher no Brasil e em Portugal e pouco contribuíam para a pesquisa por possuírem uma linguagem técnica jurídica peculiar do direito penal e criminal. 83 estudos eram das áreas de psicologia e sociologia e as discussões se distanciavam dos objetivos da pesquisa pois tinham como foco o comportamento e a saúde. E 10 trabalhos traziam investigações sobre o *ciberbullying* que também é considerado uma perseguição virtual.

Na biblioteca eletrônica *on line Scientific Electronic Library (SciELO)*, foram encontrados 4 trabalhos. Após a leitura dos resumos, 2 foram descartados por se distanciarem dos objetivos da pesquisa ao focar na perspectiva da psicanálise e 2 foram incluídos por aproximação do referencial teórico, das discussões propostas por nós nesta pesquisa e por terem sido desenvolvidas no Brasil.

No catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi encontrado 5 dissertações: 4 na área do direito e uma na área educacional. Após a leitura dos resumos, as 4 pesquisas na área de direito foram descartadas por se distanciarem tanto dos objetivos da pesquisa quanto do referencial teórico. A outra pesquisa era a dissertação construída por nós e também foi descartada por já ter sido incluída por meio do banco de dados da UCDB.

Ao mapear os trabalhos no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência (BTD/IBICT) foram encontradas 2 pesquisas; uma já havia sido selecionada, pois também fazia parte das pesquisas presentes no *Google* acadêmico. O outro estudo foi descartado por estar relacionado diretamente a questão de gênero e a criminologia e pouco contribuiu para embasar e responder os objetivos desta pesquisa.

O mapeamento realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ocorreu no GT-16 (educação e comunicação). Pontuamos que não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse o *ciberstalking* nesse banco de dados.

Os resultados obtidos a partir das buscas na *SciELO*, *Google Scholar* e repositório da UCDB encontram-se sistematizados no Quadro 4, presente na próxima página, que detalha as produções selecionadas para esta análise.

¹⁵ Informamos que implementação da lei nº 14.132, ocorreu 37 dias após a pesquisa de mestrado ser defendida e ter discutido em um de seus capítulos a relevância de ter no código penal uma lei que se tipifica a prática do *ciberstalking* no Brasil, não somente pela punição do agressor, mas, por ampliar o debate sobre esse fenômeno no contexto nacional, disseminando conhecimento, alcançado diversos atores sociais.

QUADRO 4: PUBLICAÇÕES <i>CIBERSTALKING</i> (2019-2023)					
<i>CIBERSTALKING AND JUVENTUDE, CIBERSTALKING AND CONTEXTO ESCOLAR CIBERSTALKING AND REDES SOCIAIS DIGITAIS</i>					
ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	NATUREZA ÁREA	BANCO DE DADOS
2019	UFRGS	<i>Stalking Following the Breakup of Dating Relationships in Adolescence</i>	Jeane Lessinger Borges Débora Dalbosco Dell'Áglio	Artigo Psicologia	<i>SCIELO</i>
2019	UEP	Vitimação por <i>stalking</i> : Um estudo sobre a prevalência em estudantes universitários	Mariana Todin Boen Fernanda Luzia Lopes	Artigo Psicologia	<i>SCIELO</i>
2020	IUEM	Níveis de exposição e revelação <i>on line</i> e experiências de vitimação	Alexandre José Moura Gomes	Dissertação Psicologia Florence criminal	<i>Google Scholar</i>
2020	UFRGS	Concepções teórico-metodológicas na investigação do fenômeno do <i>stalking</i> na adolescência	Jeane Lessinger Borges Débora Dalbosco Dell'Áglio	Artigo Psicologia	<i>Google Scholar</i>
2021	FDUP	<i>Stalking e Cyberstalking</i> : um estudo empírico sobre a perpetração e ocorrência destes fenômenos	Silviya Stamatieva	Dissertação Direito criminal	<i>Google Scholar</i>
2021	UCDB	<i>Cyberstalking?! E suas implicações no espaço escolar</i>	Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério Maria Cristina Lima Paniago	Dissertação Educação	<i>Google Scholar</i>

Fonte: organizado pelas autoras em 28 de maio do ano de 2025.

CONTINUAÇÃO -QUADRO 4: PUBLICAÇÕES <i>CIBERSTALKING</i> (2019-2023)					
<i>CIBERSTALKING AND JUVENTUDE, CIBERSTALKING AND CONTEXTO ESCOLAR</i> <i>CIBERSTALKING AND REDES SOCIAIS DIGITAIS</i>					
ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	NATUREZA ÁREA	BANCO DE DADOS
2022	UCB	<i>Ciberstalking</i> : Perseguição, privacidade e suas consequências no ambiente de rede	Mateus de Oliveira Fornasier Tiago Protti Spinato Fernanda Lencina Ribeiro	Artigo Direito criminal	UCB

Fonte: organizado pelas autoras em 28 de maio do ano de 2025.

Na biblioteca eletrônica digital *SciELO*, selecionamos o artigo intitulado: *stalking* na pós-ruptura de relacionamentos afetivos-sexuais na adolescência, das autoras Borges e Dell’Aglío (2019), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estudo traz como objetivo geral: investigar a presença de *stalking*, no período pós-ruptura de relacionamentos afetivo-sexuais entre adolescentes.

Esse estudo foi incluído por ter sido desenvolvida no Brasil, possuir um referencial teórico rico e ter como participantes a população juvenil. Borges e Dell’Aglío (2019) caracterizam a pesquisa como transversal e exploratória. Os sujeitos foram 527 alunos, com idade aproximada entre de 14 a 19 anos, de 10 escolas públicas e privadas, situadas na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. O critério de inclusão das escolas como campo empírico foi a disponibilidade de participar da pesquisa.

Com relação aos procedimentos éticos, Borges e Dell’Aglío (2019) informam que foi necessário que a pesquisa passasse pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além disso, houve a necessidade de autorização do Conselho Estadual de Educação e dos gestores escolares, bem como a assinatura do TCLE pelos pais ou responsáveis, no caso de alunos menores de idade, e pelos próprios estudantes que já haviam atingido a maioridade.

A Análise dos dados produzidos foi realizada por meio da Escala de Depressão e Ansiedade e Estresse (EDAE-A) e do inventário Conflito em Relacionamentos de Namoro na

Adolescência¹⁶(CADRI), “um inventário de autorrelato, que avalia a manifestação de comportamentos violentos durante um relacionamento íntimo e identifica, igualmente, a presença de comportamentos não violentos” (Lucas et al, 2019, p. 1). Também foi utilizada uma versão adaptada do Inventário de Comportamento de Perseguição¹⁷ - Versão II, das autoras Ferreira e Matos (2013), “que avalia a prevalência de comportamentos de perseguição numa população adulta após o rompimento de uma relação íntima” (Borges; Dell’Aglío, 2019, p. 418).

Os principais resultados demonstraram que: de 527 alunos, 117 já foram vítimas de *stalking*, 73 do sexo feminino e 44 do sexo masculino. A maioria das vítimas tinham aproximadamente 16 anos e haviam terminado um relacionamento afetivo com tempo médio entre 1 mês a 4 anos. Com relação aos episódios de perseguição pós-rompimento da relação variam entre 3 e 10 vezes, no período de 6 meses a 1 ano. 57,1% das vítimas eram do sexo feminino e 42,9% do sexo masculino.

As perseguições ocorriam da seguinte forma: o ex-parceiro afetivo invadia o perfil de alguma rede social, como o *Facebook*, da vítima, de seus familiares, colegas e amigos com o intuito de vigiar a vida cotidiana. Da mesma forma, as ameaças ocorriam por meio de cartas, e-mails, mensagens de texto e sucessivas ligações telefônicas diárias. Nessas ocasiões, a chamada era interrompida assim que a vítima atendia, uma estratégia de vigilância sistemática destinada a infligir medo e opressão.

Essas perseguições também evoluíram do espaço virtual para o espaço físico. Nesse sentido, as vítimas eram seguidas na rua e agredidas fisicamente, também sofriam violência psicológica, onde o agressor ameaçava atentar contra si mesmo caso o relacionamento não fosse restabelecido.

Borges e Dell’Aglío (2019) finalizam as análises dos resultados, afirmando que: a maioria dos estudos internacionais indicam a mulher com maior frequência a ser a principal vítima de *satlking* e que a pesquisa realizada por eles, no Brasil, confirma esse dado, mesmo que a diferença da porcentagem da prática de perseguição cometida por homens e mulheres seja mínima.

Baseadas nos estudos de Romito et al (2013), Borges e Dell’Aglío (2019, p. 15), explicam que as mulheres adolescentes vítimas de perseguição reiterada costumam apresentar

¹⁶ “*Conflict in Adolescent Dating Relationships*”.

¹⁷ “*Stalking Behavior Inventory*”.

sintomas mais severos “incluindo (depressão, ideação suicida, ansiedade e transtornos alimentares) do que as vítimas adolescentes do sexo masculino”.

As considerações de Borges e Dell’Aglio (2019) vão ao encontro dos estudos de Ferreira e Matos (2013) e Shorey et al (2015), quando argumentam que no caso das mulheres, enquanto vítima de perseguição insistente, física ou *on line*, a forma que seus ex-parceiros lhes tratam pós-rompimento é uma continuidade do que elas já sofriam durante a relação afetiva e que a violência psicológica quase sempre culmina com a violência física, trazendo sérios problemas psicológicos e que a adolescência é uma fase de maior vulnerabilidade a essas práticas.

Na mesma biblioteca digital, foi localizada a pesquisa das autoras Boen e Lopes (2019), com o seguinte tema: Vitimação por *Stalking*: um estudo sobre a prevalência em estudantes universitários. Que traz como objetivo geral: encontrar dados referentes à vitimização por *stalking* em 205 estudantes universitários de uma universidade do interior de São Paulo.

A seleção do estudo se deu por ter sido desenvolvida no Brasil e pelo referencial teórico potente. A pesquisa é de natureza quantitativa, de cunho bibliográfico e de campo. Os sujeitos foram 205 acadêmicos, sendo 140 do sexo feminino e 65 do sexo masculino, com idade aproximada entre 18 e 58 anos. Os estudantes faziam parte dos cursos de farmácia, psicologia e engenharias.

O campo empírico foi uma universidade privada, situada na cidade de Campinas, no estado de São Paulo. O instrumento utilizado para a coleta e análise dos dados foi o Inventário de Vitimação por *Stalking* (IVS), elaborado pelos autores Matos et al. (2011). A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e todos os participantes assinaram o TCLE.

Os resultados demonstraram que: dos 205 acadêmicos, 104 (83 mulheres e 21 homens) já tinham sido vítimas de *stalking*. Desse total, 51 sujeitos afirmaram que já vivenciaram essa situação assustadora mais de uma vez durante o curso de suas vidas. Desse coletivo, 79 afirmaram que o agressor era do sexo masculino, um vizinho, colega, amigo, familiar ou ex-parceiro afetivo. E 10 participantes responderam que o agressor era uma pessoa completamente desconhecida do seu círculo de convivência.

Segundo Boen e Lopes (2019), as formas de assédio persistente relatadas pelas vítimas consistiam em: ser seguidas pelo agressor ou por terceiros a seu mando a pé, de carro ou de moto. Além disso, as vítimas recebiam insistentemente cartas, bilhetes, *emails* e chamadas telefônicas, sofrendo ainda a invasão de redes sociais e o envio de presentes indesejados.

Os participantes da pesquisa também relataram a presença do agressor em locais que frequentavam, como cafés e supermercados, onde percebiam que estavam sendo fotografados ou filmados. As vítimas tiveram suas casas invadidas, objetos pessoais roubados e sofreram agressões físicas. A pressão psicológica era constante, com o agressor ameaçando atentar contra a própria vida. A duração dos episódios de perseguição variou de uma semana a dois anos, e a prática ocorria, em alguns casos, diariamente. Desses participantes, 19 relataram que tiveram a saúde psicológica extremamente afetada e que não denunciaram, nem buscaram ajuda.

De acordo com Boen e Lopes (2019, p. 9), “devido à falta de conhecimento sobre o que é o *stalking*, muitas vezes fruto da falta de reconhecimento social, as vítimas acabam por ter dificuldade em reconhecer o mesmo, o que, consequentemente, adia a busca por ajuda e a atuação de profissionais competentes”.

Conforme Boen e Lopes (2019, p. 11), os dados encontrados por eles se assemelham aos da maioria das pesquisas realizadas em outros países, onde a mulher é a principal vítima da prática do *stalking*. Que diante da gravidade da prática alguns casos podem evoluir para a violência sexual e/ou até mesmo no feminicídio.

As autoras concluem a pesquisa pontuando sobre a relevância de se desenvolver no cenário nacional outras pesquisas sobre a temática em diferentes áreas do conhecimento de modo “a se pensar intervenções eficazes e políticas públicas que englobem a problemática do *stalking* de forma efetiva” (Boen; Lopes, 2019, p. 11).

No Instituto Universitário Egas Moniz (IUEM), situado na cidade de Almada em Portugal, foi defendida a dissertação do autor Gomes (2020), intitulada: níveis de exposição e revelação *online* e experiências de vitimação. Que traz como objetivo geral: compreender de que forma os níveis de exposição e revelação *online* têm impacto na vitimação, quer *online* quer no mundo real. E objetivo específico: verificar de que forma estes parâmetros estão associados com a prática do *ciberstalking*.

A inclusão dessa pesquisa se deu por aproximação das discussões, ainda que seja de área distinta (psicologia). O trabalho elaborado por Gomes (2020) objetivou compreender de que forma a exposição da vida privada no espaço físico e nas redes sociais (*Instagram*, *Facebook* e *Reddit*) poderia vir a contribuir para que as pessoas sejam possíveis vítimas da prática do *ciberstalking*.

A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa e de campo. Com relação aos sujeitos, 333 eram do sexo feminino e 85 do sexo masculino, com idade aproximada entre 18 a 66 anos. O nível de escolarização compreendia desde o primeiro ciclo escolar (1º ao 4º ano) até

o doutorado. A produção dos dados foi realizada por meio do questionário de exposição e revelação *online*, desenvolvido por Welsh e Lavoie (2012), instrumento bastante utilizado por pesquisadores portugueses e americanos para entender como se dá o comportamento rotineiro das pessoas nas redes sociais e quais suas implicações na vida pessoal e em sociedade.

Outro instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação de *Cyberstalking*, criada por Spitzberg e Cupach (1999), traduzida e adaptada pelas autoras portuguesas Carvalho e Matos (2010). Da mesma forma, foi utilizado um questionário de vitimação, elaborado a partir do questionário de Perspectiva de Segurança, desenvolvido por Sani e Nunes (2012) e um questionário sociodemográfico. De acordo com o autor, todos os instrumentos de produção dos dados só puderam ser traduzidos e utilizados após a autorização de seus criadores.

Segundo Gomes (2020), parte dos questionários foi aplicado por meio do *Google Forms* no *Instagram*, *Facebook*, *Reddit* e *Fórum Gaming Portugal*. Essa fase de produção de dados também ocorreu presencialmente, no período de dois meses. Os dados produzidos foram posteriormente analisados por meio do *software* estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.

De acordo com os resultados, as pessoas que expõem com frequência informações pessoais no ciberespaço, principalmente nas redes sociais digitais, têm uma maior probabilidade de serem vítimas de crimes de perseguição *online* e no espaço físico. Que mesmo diante da ocorrência alta de vítimas de perseguições virtuais como *cyberstalking*, culturalmente os usuários da internet, independente da nacionalidade, ainda pouco se preocupam com a utilização das ferramentas de segurança disponibilizadas pelas plataformas digitais. Segundo o autor, “constata-se assim que a internet torna as pessoas potenciais vítimas, mas são as atividades *online* que determinam realmente o nível de risco de vitimização” (Gomes, 2020, p. 15).

No número 21, da revista Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais, do Estado de São Paulo (SPAGESP), foi localizado o artigo de tema: concepções teórico-metodológicas na investigação do fenômeno do *stalking* na adolescência, da área de psicologia, de autoria de Borges e Dell’Aglia (2020), que teve como objetivo geral realizar uma revisão de literatura para discutir os aspectos teórico-metodológicos na investigação do fenômeno do *stalking* na adolescência.

A inclusão do artigo se deu por aproximação com relação aos sujeitos da pesquisa, os jovens/adolescentes entre 12 e 19 anos de idade, e, por apresentar um estudo basilar de revisão de literatura sobre o *stalking* e o *cyberstalking* em diversos países tais como: Estados Unidos da América, Austrália e Nova Zelândia.

A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, de cunho bibliográfico. Realizada no período de 2013 a 2018, nos seguintes bancos de dados; *PsycINFO*, *SciELO* e *PubMed*. Os trabalhos (355 artigos) foram selecionados por meio dos descritores: “*stalking AND adolescence*” e “*stalking AND juvenile*”. Após a aplicação dos critérios de inclusão restaram 16 para a leitura completa. Concluída a leitura dos 16 estudos iniciais, 9 pesquisas foram selecionadas para compor este trabalho. O *corpus* final é constituído por estudos quantitativos em língua inglesa, cujos participantes são adolescentes entre 12 e 19 anos.

Após a análise os resultados apresentados foram: que a maioria das pesquisas sobre o *stalking* e o *ciberstalking* são realizadas por pesquisadores norte-americanos. Que “vários estudos têm apontado que os jovens representam a população de maior risco para ser vítima de *stalking*, quando comparados à população geral” (Borges; Dell’Aglío, 2020, p. 53).

Segundo Borges e Dell’Aglío (2020, p. 53), as pesquisas sobre a prática do *stalking* e *ciberstalking* com a população adolescente no Brasil são de suma importância “a fim de compreender a precocidade desse tipo de violência e buscar subsídios para intervenções preventivas”. Uma vez que de acordo com Evans e Meloy (2011), os padrões de perseguição utilizados pelos adolescentes diferem dos adotados pela população adulta.

Para Borges e Dell’Aglío (2020), ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre a denominação e as características desses fenômenos, visto que as investigações se encontram em fase embrionária. Nota-se que um número significativo de estudos sobre *stalking* e *ciberstalking* entre adolescentes utiliza instrumentos de coleta baseados em *checklists* ainda não padronizados; tal disparidade metodológica pode explicar a ausência de uniformidade teórica e conceitual na literatura atual.

Um dado relevante para o campo educacional, destacado pelos autores, refere-se ao esforço de pesquisas recentes em correlacionar a prática do *ciberstalking* ao desempenho acadêmico das vítimas no contexto escolar. Ao final do estudo, eles sugerem que futuras investigações no cenário brasileiro examinem os seguintes pontos: “se foi formalizada ou não denúncia nos órgãos competentes, se tinha rede de apoio social para enfrentar o assédio sofrido, quais variáveis contribuíram para o desfecho do *stalking*, qual a percepção da vítima sobre a gravidade do *stalking*” (Borges; Dell’Aglío, 2020, p. 53).

Defendida na Faculdade de Direito da Universidade do Porto (FDUP), em Portugal, o trabalho da autora Stamatieva (2021), de tema: *stalking* e *ciberstalking*: um estudo empírico sobre a perpetração e ocorrência destes fenômenos, teve como objetivo geral: Analisar as tendências de ocorrência dos fenômenos *Stalking* e *Ciberstalking*, comparar a perpetração dos

mesmos, distinguir as características de psicopatia existentes em *stalkers* e *ciberstalkers* e ainda, verificar a existência de “Sobreposição Vítima-Infrator”¹⁸.

A seleção deste estudo justifica-se pelo referencial teórico aprofundado sobre o *ciberstalking* e suas principais características, fundamentado em autores que são referência em pesquisas sobre o tema, tais como: Spitzberg e Hoobler (2002), Reyns (2019) e Reno (1999).

A pesquisa é de cunho quantitativo e de campo. a coleta dos dados foi realizada por meio de dois questionários *online*: Medidas de Vitimação Perseguição¹⁹ e Medidas Ofensivas de Perseguição²⁰, desenvolvidos por Reyns (2019) e a Escala de Psicopatia de Auto-Relato Resumida²¹ (SRP-SF), elaborado por Seara Cardoso et al (2019).

De acordo com Stamatieva (2021), a pesquisa teria como foco os estudantes universitários, mas após realizar a revisão de literatura compreendeu que a maioria dos estudos realizados em Portugal optavam sempre por esse público. A partir dessa constatação, resolveu que teria como participantes, pessoas da população em geral, com idade acima de 18 anos, totalizando 1987 sujeitos. Desse quantitativo 1496 identificam-se com o gênero feminino, 488 com o gênero masculino e 3 pessoas se identificaram com o gênero não binário.

A análise dos dados apontou a similaridade entre as principais características que definem os agressores que praticam o *stalking* (perseguição no ambiente físico) e o *ciberstalking* (perseguição no ambiente virtual). Tais agressores atuam com a mesma persistência e indesejabilidade, buscando um contato marcado pela imposição, opressão e medo. Onde o principal objetivo do agressor é o controle das atitudes e ações da vítima, por motivos que vão desde a tentativa de reatar um relacionamento afetivo, a busca por revanche em contextos profissionais e/ou acadêmicos, até mesmo uma brincadeira.

Stamatieva (2021) assegura que foi possível constatar que um número significativo de sujeitos (agressores e vítimas da prática do *stalking* e do *ciberstalking*) da pesquisa apresentava traços de psicopatia. Por a psicopatia ser uma temática densa que merece um estudo mais aprofundado, a autora ressalta que a relação entre o *ciberstalking* e a psicopatia não avançou, tornando a pauta limitada e que mesmo que os dados comprovem traços de transtorno de personalidade antissocial nos participantes não há como generalizar todos os casos pelas

¹⁸ “*victim-offender overlap*”.

¹⁹ “*Stalking Victimization Measures*”.

²⁰ “*Stalking Offending Measures*”.

²¹ “*Self-Report Psychopathy Scale-Short Form*”.

amostras coletadas. E que não há características que possam definir, nesse estudo, que a perpetração dos fenômenos tem maior incidência no sexo masculino ou feminino, uma das fragilidades dessa pesquisa.

Nos últimos dez anos, as pesquisas focaram predominantemente na população acima de 18 anos. Segundo a autora, essa concentração decorre do “consenso entre os autores que os jovens são os maiores utilizadores das novas tecnologias, o que origina uma maior preocupação e atenção por parte dos investigadores em estudar esta amostra” (Stamatieva, 2021, p. 10). Para ela, seria importante pelo avanço na sociedade da prática do *stalking* e *ciberstalking* que as pesquisas que serão desenvolvidas no futuro tenham como amostras outras populações.

Aproximadamente 1.557 participantes da pesquisa já vivenciaram a vitimização por *stalking* e, em um período subsequente, tornaram-se perpetradores da prática. Entre os relatos, destacam-se 229 casos de invasão domiciliar, circunstância de alto risco que compromete severamente a segurança e o bem-estar psicológico da vítima. É destacado que 334 indivíduos transitaram da condição de vítima para a de agressor. No que concerne às condutas de vigilância, 102 participantes admitiram o registro não autorizado de imagens e vídeos das vítimas, comportamento que, em parte dos casos, é acompanhado pela busca reiterada por investidas de cunho sexual.

Sobre a prática do *ciberstalking*: 1051 sujeitos já foram vítimas em algum momento de sua vida. Das 1051 vítimas, 720 já tentaram o contato com alguém de forma reiterada. Desse total, 219 afirmaram que a prática foi direcionada a estranhos, 191 a ex-parceiros afetivos e 164 que a prática do fenômeno foi direcionada a amigos, colegas ou para algum conhecido.

No que diz respeito à vitimização, 76 participantes relataram ter sido vítimas de *ciberstalking* em até cinco ocasiões. Dentre os agressores, 188 foram identificados como desconhecidos, enquanto 110 mantinham contato com a vítima exclusivamente no ciberespaço, e 77 eram colegas ou amigos. Esses achados sugerem que, em certas situações, a dinâmica de vítima e agressor pode se inverter. Já a prática do fenômeno relacionadas ao gênero/vítima/maior incidência, revelam que: 825 eram do sexo feminino, com idade aproximada entre 18 e 25 anos, solteiras e estudantes.

Stamatieva (2021), em suas considerações finais, destaca que diversos autores têm se dedicado a desenvolver instrumentos para a coleta de dados, visando ampliar o conhecimento sobre as características, motivações e implicações do *stalking* e do *ciberstalking* na vida das vítimas. No entanto, a autora pondera que a maior dificuldade em sua própria pesquisa foi a multiplicidade de conceitos existentes sobre esses fenômenos, o que dificultou a escolha de

instrumento para a produção de dados que favorecessem uma análise mais assertiva. Dessa forma, a ausência de consenso terminológico cria uma barreira metodológica, tornando o processo de pesquisa mais suscetível a inconsistências e, conseqüentemente por vezes limitando a profundidade e a relevância das descobertas.

No banco de dados da UCDB, foi selecionada a pesquisa intitulada: *Cyberstalking*?! e suas implicações no espaço escolar, de nossa autoria. Sua inclusão se deu pela relação do tema com esta pesquisa de doutorado, que é uma ampliação da dissertação de mestrado, pelo referencial teórico-metodológico potente e por ser a única produção identificada nos bancos de dados pesquisados, entre os anos de 2019 e 2022, no campo educacional, que estabelece relações diretas entre o *cyberstalking* e a formação docente, focando no diálogo com os educadores.

A constatação evidencia não apenas a relevância e a originalidade do estudo, mas também sublinha uma lacuna na literatura acadêmica. Enquanto a maioria das pesquisas sobre o tema se concentra em áreas como a psicologia ou o direito civil e criminal, são raras as que exploram suas repercussões e implicações pedagógicas. Dessa forma, a pesquisa oferece uma perspectiva singular e valiosa, assumindo um caráter pioneiro.

A pesquisa traz como objetivo geral: analisar o *cyberstalking* e suas implicações no espaço escolar. E como objetivos específicos: analisar se no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos livros didáticos consta a temática *cyberstalking* e/ou estratégias e ações que norteiam os professores para a sensibilização, a prevenção e o combate do fenômeno nos anos finais do ensino fundamental; investigar a compreensão do (a) coordenador (a) pedagógico (a) e professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o conceito do *cyberstalking*; e compreender como os professores dos anos finais do ensino fundamental abordam o tema *cyberstalking* em suas práticas pedagógicas.

O estudo é de natureza qualitativa de cunho bibliográfico, documental e de campo. Os dados foram produzidos por meio do questionário socioprofissional, entrevista semiestruturada e diário de bordo. Para a gravação dos diálogos foi utilizado um aparelho celular.

O campo empírico foi uma escola, localizada em um município da região centro-oeste do Brasil, que atendia aproximadamente 402 alunos, nos anos Finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Onde a prática do *cyberstalking* vinha se intensificando nos últimos meses.

Os interlocutores da pesquisa foram quatro professores(as) (um da área de ciências humanas, um de exatas, dois de linguagens) e o coordenador pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os resultados demonstraram que a prática do *ciberstalking* traz implicações negativas nas interações, no clima e na aprendizagem dos alunos no espaço escolar. Afirmam que no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos livros didáticos constam estratégias e ações implícitas e explícitas que norteiam os professores para a sensibilização, a prevenção e o combate do *ciberstalking* nos anos finais do ensino fundamental.

Na perspectiva dos docentes e do coordenador pedagógico, o *ciberstalking* é um fenômeno social que emerge da cultura digital contemporânea. Sua manifestação é atribuída à forma como os jovens utilizam os artefatos culturais para expor, em tempo real, sua vida privada em redes sociais, muitas vezes negligenciando a ativação dos dispositivos de segurança disponíveis nas plataformas digitais. Apesar de não abordarem o tema com profundidade em suas práticas pedagógicas, os docentes possuem experiências e saberes que lhes proporcionam subsídio para trabalhar o fenômeno de maneira mais intensa no futuro.

Numa outra perspectiva, o artigo localizado na revista do mestrado em direito da Universidade Católica de Brasília, intitulado: *cyberstalking*: Perseguição, privacidade e suas consequências no ambiente de rede, dos autores Fornasie et al (2022). Traz como objetivos: compreender como o compartilhamento de informações pessoais de forma voluntária na rede possibilita e facilita movimentos criminosos de perseguição e assédio, que têm graves reflexos em toda uma cultura criada no ambiente de rede, e na normatização da exposição de dados extensivamente. E compreender como a prática se dá, e, trabalhar a questão da prevenção e enfrentamento da prática do *ciberstalking*.

A escolha do artigo se deu por aproximação ao ser discutido o aumento da prática do *ciberstalking* e sua relação com a superexposição das pessoas nas redes sociais digitais, no período da pandemia da Covid-19. A pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com a utilização de método hipotético-dedutivo.

Os resultados demonstraram que: a utilização das tecnologias digitais e a superexposição nas redes sociais, no período da pandemia, aumentou a prática de crimes virtuais e que o combate a esse tipo de violência deve ser objeto de preocupação de toda a sociedade. Para Fornasie et al. (2022, p. 1), “necessita-se da intersecção de todas as esferas globais de educação, governos e entidades civis para que a privacidade na rede, e o eventual ataque e perseguição sejam matérias analisadas com cuidado e responsabilidade”.

Fornasie et al (2022, p. 11) ressaltam que a prática do *stalking* ou *ciberstalking* “ocorre nas relações entre alunos e professor(as), quando mulheres adultas intimidam, assediam, e causam graves traumas em alunos, jovens ou adolescentes, situação está que ainda é muito desconhecida entre escolas”, que essa perspectiva ainda é pouco debatida. E por o homem aparecer nas pesquisas como potencial praticante e perpetrador do fenômeno, sua voz tem sido descredibilizada. Para Cook e Hodo (2013, p. 174-175), as vítimas do sexo masculino sofrem “ataques de *cyberstalking*, com níveis de agressão, intimidação e assédio tão graves quanto aquelas que ocorrem contra as vítimas do sexo feminino, e que devem ser combatidos na mesma medida”.

2.1 Compreensão sobre as pesquisas analisadas

As pesquisas sobre o *ciberstalking* têm avançado consideravelmente em vários países, dentre eles, Brasil e Portugal, mas os Estados Unidos da América, possuem o maior número de estudos sobre a prática desse fenômeno, que tem avançado de maneira significativa na sociedade de maneira geral.

Informamos, que as teses encontradas foram descartadas porque não atendiam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos na pesquisa. Nesse sentido, para a construção do estado do conhecimento foram analisados quatro artigos e três dissertações. As produções acadêmicas faziam parte do banco de dados da UCDB, *Google Scholar* e *SciELO*.

Quanto à metodologia; uma pesquisa é de natureza qualitativa (campo empírico), três pesquisas são de natureza qualitativa e quantitativa (campo empírico). Duas são quantitativas e uma é caracterizada como um estudo transversal e exploratório (revisão de literatura).

Os sujeitos investigados foram adolescentes e universitários, com foco nas experiências de vitimização. Em termos de objetivos, predominam as análises de prevalência, impactos emocionais, implicações jurídicas e educacionais. O instrumento mais utilizado para a produção de dados foi o questionário *online*, elaborado no *Google Forms* e a Escala de Avaliação de *Ciberstalking*, criada pelos autores Spitzberg e Cupach (1999).

As três pesquisas caracterizadas como qualitativas e quantitativas foram analisadas por meio de *softwares* estatísticos pagos. Justifica-se a escolha pela capacidade desses *softwares* de lidar com grandes volumes de dados permitindo a identificação de padrões, tendências e correlações complexas que seriam difíceis de serem detectadas a olho nu e por gerarem gráficos

e tabelas de alta qualidade que proporcionam uma visualização mais clara e precisa dos dados, otimizando o tempo do pesquisador ou pesquisadora. Entre eles, o *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versão 25.

Das sete pesquisas analisadas, cinco foram desenvolvidas no contexto nacional; estado de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Brasília e duas no do Rio Grande do Sul. As duas pesquisas restantes foram desenvolvidas em âmbito internacional, em Alamanda e a outra na cidade do Porto, em Portugal. Quanto à filiação institucional dos(as) pesquisadores(as), todas eram de nível superior, sendo cinco vinculados(as) a instituições privadas e duas públicas.

Uma pesquisa é da área educacional, quatro pesquisas são da área da psicologia e duas da área do direito. Compreendemos por meio desses estudos que as pesquisas realizadas sobre o *ciberstalking* tanto no contexto nacional quanto internacional ainda estão predominantemente concentradas nas áreas do direito civil, criminal, penal e na psicologia.

A alta concentração de pesquisas sobre o *ciberstalking* nessas áreas se justifica por uma combinação de fatores práticos e teóricos, relevantes tanto no Brasil quanto no cenário internacional. Na perspectiva do Direito (Civil, Criminal e Penal), destaca-se a necessidade de tipificação e penalização dessa prática. O *ciberstalking* é considerado um crime relativamente novo, o que exigiu a criação de leis específicas para sua punição.

No Brasil, por exemplo, a Lei 14.132/21 inseriu o artigo 147-A no Código Penal para tipificar o crime de perseguição. As pesquisas jurídicas se debruçam sobre a aplicabilidade dessa lei, as controvérsias e as lacunas legislativas.

Também são abordados os desafios de jurisdição e prova. A natureza virtual do *ciberstalking* levanta questões complexas. Os agressores e as vítimas podem estar em diferentes países, o que complica a investigação e a cooperação jurídica internacional. Além disso, a obtenção de provas digitais (como *logs* de acesso, mensagens e perfis falsos) exige conhecimento técnico e procedimentos específicos, o que é um tema voltado para o direito criminal.

Na esfera do direito civil, o foco está na reparação dos danos sofridos pela vítima. Pesquisas nessa área buscam entender como a responsabilidade civil pode ser aplicada a agressores e, em alguns casos, a plataformas digitais, para compensar os prejuízos financeiros, morais e psicológicos causados.

Na perspectiva da psicologia, o foco está no impacto na saúde mental da vítima. O *ciberstalking* é um fenômeno que gera graves consequências psicológicas, como ansiedade, depressão, síndrome do pânico e, em casos extremos, ideação suicida. A psicologia é a área mais adequada para investigar a extensão desses danos. Também objetiva-se traçar o perfil do

agressor, motivações e comportamento obsessivo. Essas pesquisas servem de base para o desenvolvimento de tratamentos e intervenções futuras.

Por meio das análises, podemos afirmar, que ainda são poucas as pesquisas desenvolvidas no Brasil, sobre o *ciberstalking*, na área educacional, que trazem os jovens entre 12 e 29 de idade como interlocutores. Ressaltamos que das cinco pesquisas que compuseram o estado do conhecimento, realizadas no Brasil, apenas a dissertação construída por nós, na região centro-oeste é da área educacional. Uma das principais fissuras identificadas na análise das pesquisas reside no fato de que nenhum estudo utilizou instrumentos dialógicos para a produção de dados. Observa-se a ausência de abordagens voltadas à promoção de uma escuta sensível dos interlocutores sobre o fenômeno.

Ressaltamos que nas pesquisas desenvolvidas por Borges e Dell’Aglío (2019) e Boen e Lopes (2019), um dado que nos chamou atenção é que esses autores e autoras argumentaram que diversas pesquisas se referem tanto à perseguição *online* quanto à perseguição na sociedade física como *stalking*. Embasadas pelas análises das pesquisas realizadas pelos autores Spitzberg e Hoobler (2002), Matos et al (2011), Reyns (2019) e Reno (1999), que são referências nos estudos sobre esse fenômeno virtual, ponderamos que a perseguição praticada pelos meios digitais é denominada como *ciberstalking* ou *stalking online*.

Fazemos essa ressalva não para desmerecer os escritos desses pesquisadores e pesquisadoras, que muito contribuem para o conhecimento acadêmico/científico, mas, como um possível caminho, para que nós, que nos empenhamos em investigar o *ciberstalking*, possamos diferenciar as principais características desse fenômeno tão complexo que ainda precisa ser investigado com profundidade para sua real compreensão e enfrentamento no contexto escolar, acadêmico, na sociedade de maneira geral.

Pontuamos que a análise também revelou que algumas pesquisas já visam relacionar a prática do *ciberstalking* ao desempenho da aprendizagem das vítimas no contexto escolar (Borges; Del’Aglío, 2020). O gênero masculino, por aparecer na maioria das pesquisas como potencial agressor e perpetrador da prática do *ciberstalking*, quando é vítima dessa violência, tem sua voz silenciada ao expor que está sendo perseguido, sofrendo duas vezes a opressão.

Um número significativo de pessoas de diferentes faixas etária possuem o hábito de expor cotidianamente a vida privada nas redes sociais digitais. Essa tomada de decisão sem tomar os cuidados básicos de segurança disponibilizados pelas plataformas de comunicação pode contribuir para que essas pessoas possam vir a se tornar uma possível vítima da prática do

ciberstalking. Entretanto, Reno (1999) pontua que os jovens entre 14 e 19 anos de idade, por serem potenciais usuários da internet, estão mais expostos aos riscos dessa violência virtual.

O *ciberstalking* não é um fenômeno totalmente novo. A crítica central que emerge desses estudos é que a perseguição já existente, em meio a cultura digital, transcende os limites do espaço físico, impondo uma vigilância constante e invasiva. Nesse cenário, o fenômeno torna-se um paradoxo porque os mesmos artefatos culturais que nos conectam e oferecem liberdade de expressão permitem a prática da perseguição virtual de forma mais sutil, persistente e invasiva.

Essa dualidade é a principal preocupação dos autores. enquanto o cerne do comportamento do agressor se mantém (a obsessão pelo controle), os meios para exercer esse controle se tornaram mais sutis, persistentes e difíceis de rastrear. Por esses motivos, as pesquisas também objetivam a conscientização social, a segurança digital e uma colaboração mais efetiva entre as plataformas digitais e as autoridades legais para o enfrentamento desse fenômeno de forma mais robusta e assertiva.

Ao final das análises, afirmamos que a elaboração do estado do conhecimento transcende sua função de mera etapa preliminar de uma pesquisa. Para nós, essa construção ocupa uma posição central no processo investigativo. Quando elaborado de forma rigorosa e ética, com uma contextualização sociocultural, ele se converte em uma fonte de referência potente para outros pesquisadores que se debruçam sobre o mesmo tema.

O próximo capítulo será dedicado à discussão do conceito e das principais características do *ciberstalking*. Este aprofundamento é essencial para o entendimento das complexidades do fenômeno, suas motivações e o impacto que ele tem sobre as vítimas.

CAPÍTULO III – PARA ALÉM DA TELA: O FENÔMENO VIRTUAL *CIBERSTALKING*

Os desafios presentes no chão da escola pública brasileira tais como; os baixos salários dos docentes, a falta de acesso à internet e a violência entre alunos/alunos, alunos/professores. E as possibilidades, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vêm fomentando o protagonismo dos estudantes e a implementação de políticas públicas voltadas para o acesso e permanência de alunos com algum tipo de deficiência no espaço escola, são fontes inesgotáveis para pesquisas científicas na área educacional, social, política e econômica no nosso país, com perspectivas e objetivos diferentes.

Igualmente, com o intenso desenvolvimento tecnológico e a popularização do acesso à internet, cada vez mais diversos pesquisadores, entre eles, Reno (1999) e Borges (2018), tem voltado seu olhar para pesquisar fenômenos virtuais como o *ciberstalking* e as implicações negativas resultantes na vida social, escolar, acadêmica e profissional de quem está passando por essa perseguição.

De acordo com Borges (2018), a prática do *ciberstalking* tem avançado de maneira significativa no Brasil, onde 22% dos casos envolvem jovens entre 14 a 19 anos de idade. Por ser considerado um fenômeno complexo, uma das maiores dificuldades para o seu enfrentamento, no contexto escolar, pela sociedade de maneira geral, é o entendimento do seu conceito e as características centrais que o cercam.

Nesta pesquisa, o contexto escolar é compreendido a partir da perspectiva de Santos (2016, p. 267), como um conjunto de "movimentos realizados pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola". A definição sugere que a escola está constantemente envolvida na interpretação e na criação de significados tanto em nível global (como princípios educacionais amplos) quanto local (como valores específicos da comunidade escolar). E que essas interações ocorrem de maneira diversificada.

Partindo das premissas ora contextualizadas, neste capítulo, apresentaremos um diálogo permeado pelos escritos de Paulo Freire e demais autores que pesquisam o *ciberstalking*, com o intuito de compreender o conceito desse fenômeno e descrever suas principais características.

A princípio, reconhecemos o quão desafiador é construir um referencial teórico onde utilizaremos como base os escritos de Paulo Freire para introduzir um diálogo sobre um fenômeno virtual complexo como *ciberstalking*. Porém, acreditamos que por as obras do autor serem baseadas no diálogo, no afeto, no respeito, na autonomia para uma educação libertadora, sejam fundamentais para nos aprofundarmos e ampliarmos o debate que foi iniciado na dissertação.

Neste referencial teórico composto por obras clássicas e contemporâneas reconhecemos o que nos provoca: o desejo de saber mais sobre o fenômeno *ciberstalking*. É esta consciência que nos inquieta nesse permanente movimento educativo visando alcançar outros saberes, fazendo perguntas e buscando respostas para os desafios atuais presentes no contexto escolar, na sociedade.

Ressaltamos que por a palavra clássico expressar múltiplos sentidos, explicamos, que para nós,

os clássicos são, por excelência, “veleiros disfarçados” que me levam para outras épocas, outros mundos, outros universos, outros contextos, que me mostram a beleza que existe no passado, que não me deixam esquecer os valores humanistas essenciais em vias de desaparecimento no nosso louco mundo e que sempre, a cada vez que os (re)leio, têm sempre algo a me dizer, a me fazer sentir. Um clássico para mim, é sempre um livro que me estende a mão e me puxa para uma experiência indescritível, porque é única. (Cotroneo, 2004, p. 24).

A análise do arcabouço teórico reitera a relevância do diálogo e da valorização do sujeito em sua construção sócio-histórica e cultural. Tais elementos são fundamentais tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto no enfrentamento de situações de violência e exclusão nos diversos espaços sociais, com ênfase no contexto escolar.

Nesse processo ativo, lemos, relemos, assimilamos, acomodamos e refletimos. Por meio da escrita, contextualizamos os novos caminhos para os quais os “veleiros” (livros) nos têm conduzido. Segundo Souza (2022, n.p.), “o que faz um livro clássico é, acima de tudo, seu mergulho na natureza humana e o respectivo impacto que ela causa em quem o lê”.

Indo ao encontro do pensamento de Souza (2022), Gables et al (2020) ressaltam que um clássico

carrega consigo uma magia que lhe é particular; reflete os valores de seu tempo e, simultaneamente ultrapassa a época em que foi escrito, tornando-se sempre atual em sua universalidade. Um clássico é definido pelos valores que é capaz de transmitir e por sua capacidade inesgotável e sempre atual, de nos transformar, e a si mesmo, a cada leitura. (Gables et al, 2020, n.p.).

Todas as obras que foram utilizadas na construção desta pesquisa, em especial, as do autor Paulo Freire, trazem para o debate temáticas relevantes para o campo educacional, tais como as interações, a inclusão, a ética, o afeto e a tecnologia, explanando suas implicações positivas e negativas em diferentes contextos. Obras que contribuem de maneira significativa para a produção de novos conhecimentos e nos subsidiam na reflexão, na busca para responder os objetivos propostos previamente nesta pesquisa.

A leitura nos provoca a reflexões densas, questiona e amplia nossas perspectivas, enriquecendo nossa bagagem cultural e intelectual. Além disso, ela tem o poder de nutrir a empatia, pois nos colocamos em contato com diferentes vivências e pontos de vista. Cada livro lido deixa marcas em nossa jornada, influenciando nosso pensamento, nossas escolhas e nossa capacidade de imaginar e criar.

É possível notar, por meio desta escrita, o impacto que a imersão no referencial teórico exerceu sobre nossa percepção. Esse percurso consolidou o compromisso de aprofundar o conhecimento sobre o *ciberstalking*, fundamentando o desejo inicial em uma base teórica robusta e consciente. Para Freire (2016, p. 15) “educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem, por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais”. O autor explica que:

a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito a caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (Freire, 2020, p. 50).

A autossuficiência alimenta o individualismo e torna-se um impeditivo para que haja a interação, sem interação não há possibilidade de diálogo. Considerar-se um ser pronto e acabado desprezando as perspectivas ou contribuições vindas de uma pessoa ou grupo social é negar-se a participar de um diálogo genuíno, fator necessário para a troca de saberes.

Freire (2020) destaca que o estabelecimento de um diálogo significativo exige humildade entre os interlocutores, bem como a disposição para reconhecer a contribuição de cada um, independentemente de sua origem ou condição social. O autor argumenta que aqueles que se veem como superiores ou que não reconhecem a humanidade compartilhada não podem verdadeiramente se aproximar das pessoas para se unirem a elas na busca pela compreensão do mundo.

Imersas nesta jornada complexa, onde colocamos o diálogo como ponto central da pesquisa, informamos, que temos como principal intuito aprender, conhecer o desconhecido. Isso implica que nós não estamos apenas focadas em trazer informações ou resultados, mas explorar novas perspectivas.

Essa postura reflete um compromisso com a construção coletiva do conhecimento, valorizando a participação de diferentes vozes e experiências para ampliar a compreensão sobre o tema estudado. De acordo com Freire (2015, p. 193), “não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque não se conhece e não se ensina porque se aprende”. Conforme o autor, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (Freire, 2016, p. 64).

De acordo com o autor, o ser humano é o único ser que tem consciência de sua própria incompletude. Nós sabemos que não sabemos tudo, que temos limites, estamos sempre nos fazendo e nos refazendo, aprendendo e nos transformando. Essa consciência é o que nos diferencia dos demais seres.

A compreensão de que ainda se tem coisas a aprender e a desenvolver que motiva as pessoas a buscar educação e crescimento pessoal. Portanto, Como não somos seres prontos, a educação não pode ser algo que termina em um determinado momento (por exemplo, ao final da aula, na escola ou faculdade). A educação, para Freire (2016), é um processo que dura a vida toda.

Na perspectiva de Freire (2020, p. 92) “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. Embasadas pelas considerações do autor e nas nossas vivências como professoras/pesquisadoras que resolvemos nos pronunciar sobre o *ciberstalking*, porque acreditamos que as ações, as palavras e o pensamento têm o poder de influenciar e alterar o mundo ao nosso redor de alguma forma, mesmo que de maneira sutil.

a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de

perguntar. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação (Freire; Faundez, 1985, p. 51).

Para os autores, a existência humana tem como principal característica a indagação, a busca pela compreensão. É por meio desse processo contínuo de perguntar sobre o desconhecido que os seres humanos vão se engajando, se agrupando, dialogando, trocando saberes que constroem o conhecimento. Como resultado desse processo ocorre a transformação de si, do outro e do mundo.

Freire e Faundez (1985) ponderam que esse processo não ocorre de maneira passiva, pois o ato de perguntar revela a natureza inquieta e indagadora de homens e mulheres que nem sempre compartilham da mesma opinião. É por meio desse movimento de questionamentos e reflexões que surgem novas ideias, perspectivas e possibilidades. Apenas pela ação, essas ideias são colocadas em prática, e a transformação almejada se torna possível.

Embasadas pelas considerações de Freire e Faundez (1985), onde argumentam que a existência humana é caracterizada pelo constante movimento em direção ao desconhecido e pela busca de novas formas de compreender e interagir com o mundo, que apresentaremos a seguir a origem dos estudos sobre o *ciberstalking* no cenário internacional e nacional, principais conceitos e características centrais que cercam o fenômeno.

3.1 O *ciberstalking* na cultura digital: um campo teórico em construção

Inicialmente, ressaltamos que a cultura digital é compreendida pela perspectiva de Santaella (2013), como o conjunto de práticas, comportamentos, linguagens, valores e modos de produção e circulação de conhecimento e informação que emerge em decorrência do emprego de artefatos culturais, notadamente a internet.

Santaella (2013) vislumbra o atual momento por meio da perspectiva crítica e não fatalista em relação à tecnologia/sujeito social, desafiando a visão de que a tecnologia por si só molda a sociedade. As transformações ocorrem por meio da agência humana, onde a inovação reside não na tecnologia em si, mas na forma como os sujeitos se apropriam dela para produzir novas linguagens e significados. Nesse sentido, as redes sociais digitais são concebidas como plataformas ou canais por onde circulam sons, imagens, símbolos e palavras, mas é a capacidade criativa e interpretativa dos sujeitos que transforma essa circulação em construção de novas realidades, concebendo a tecnologia como artefato cultural.

A interação entre os sujeitos sociais e os artefatos constrói a cultura digital em um processo dinâmico e contínuo, onde nenhum dos lados é passivo. Os artefatos são criados com um propósito, mas os sujeitos sociais os utilizam de formas inesperadas. Por exemplo, plataformas de comunicação como o *Twitter* (atual X) ou o *TikTok* foram criadas para compartilhar informações e vídeos curtos, mas foram ressignificadas para organizar protestos políticos, criar movimentos sociais e construir novas identidades de nicho. O meme, não é uma função programada das redes sociais, mas uma apropriação criativa da linguagem visual e textual para expressar ideias e sentimentos.

Por meio dessas reconstruções vai se criando uma cultura rica em linguagens próprias, como o uso de *emojis*, siglas (como "kkk" ou "rsrs"), e *hashtags*. Essas linguagens não são impostas pelo artefato, mas criadas pelos usuários para se comunicarem de forma mais rápida e expressiva. A forma como as pessoas escrevem e se comunicam em ambientes *online*, com gírias e abreviações, demonstra como os artefatos culturais podem moldar a comunicação em alguns aspectos, mas são os usuários que definem as regras e o vocabulário.

Outro fator relevante é como a exposição constante a diferentes realidades, ideias e perspectivas *online* muda a forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento, a economia, a cultura e a política. A rapidez com que as informações circulam, afeta a forma como a sociedade consome notícias e se engaja em debates. A capacidade de criar e participar de comunidades virtuais, por sua vez, redefine o que significa pertencer a um grupo e ter uma identidade social.

A cultura digital é um campo em constante construção, onde os sujeitos sociais não são meros consumidores, mas agentes ativos que moldam os artefatos de acordo com suas necessidades, valores e criatividade e também são moldados por eles. É a partir dessa apropriação criativa que surgem as linguagens, os comportamentos e os valores que definem a sociedade na atualidade.

A partir da compreensão dessa dinâmica de mútua influência entre os sujeitos e os artefatos culturais, torna-se importante analisar as implicações das interações no espaço virtual. Esse espaço, embora promova a expressão e a conexão, também opera como um palco para manifestações complexas do comportamento humano, inclusive aquelas que extrapolam os limites da ética e do respeito. A mesma tecnologia que potencializa a criatividade e a colaboração pode ser instrumentalizada para fins prejudiciais, gerando novas formas de conflito e violência interpessoal.

Nesse contexto, as interações mediadas pelos artefatos culturais revelam, por vezes, um lado sombrio da conectividade, exigindo um olhar atento sobre as práticas que

emergem do uso das plataformas. Uma dessas manifestações preocupantes é o *ciberstalking*, que representa a extensão da perseguição e do assédio para o domínio digital.

A onipresença da informação pessoal e os artefatos de comunicação rápida e incessante criam um cenário propício para o monitoramento invasivo e o controle da vida alheia. Dessa forma, contribui para entender como a cultura digital, em sua complexidade, facilita essa forma específica de violência e quais as suas consequências pessoais, sociais e escolares para as vítimas.

A perseguição constitui-se, historicamente, uma das interações sociais mais antigas dessa sociedade; contudo, o seu reconhecimento como um fenômeno social, dada a sua dimensão obsessiva e o potencial de violência, é relativamente recente, projetando uma lacuna conceitual (Eleotério; Paniago, 2021).

As investigações sobre o fenômeno *stalking*, pela literatura, começam nos Estados Unidos e foram iniciadas pela sua manifestação contra celebridades, gerando um intenso impacto na esfera pública e midiática. Casos trágicos, como os assassinatos do músico John Lennon (1980) e da atriz Rebecca Schaeffer (1989) destacaram a urgência no enfrentamento e a brutalidade resultante dessa perseguição.

Esses eventos amplamente divulgados transcenderam a esfera individual, forçando o debate público e a resposta legislativa a reconhecer o *stalking* como uma ameaça sistêmica à sociedade que exigia regulamentação legal e estudos aprofundados. “Se a perseguição ainda é pouco compreendida, não é de surpreender que quase nada se saiba sobre o *stalking* ou *cyberstalking*” (Spitzberg; Hoobler, 2002, p. 69).

O marco conceitual para a compreensão da extensão do *stalking* na cultura digital foi estabelecido pelo trabalho pioneiro de Janet Reno em 1999. Por meio do relatório “*Cyberstalking: a new challenge for law enforcement and industry*”, essa iniciativa emergiu como uma resposta formal ao vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, que havia solicitado um estudo detalhado em função da crescente e alarmante prevalência de casos de perseguição que migravam do espaço físico para o virtual. Essa transição representava uma nova dimensão de ameaça, notadamente pelo aumento de sua incidência contra cidadãos comuns.

Segundo a perspectiva delineada por Reno (1999), o *ciberstalking* não se configura como um fenômeno social inteiramente novo, mas sim como uma extensão do *stalking* pré-existente. O agressor, nesse contexto, utiliza os artefatos culturais como vetores de ameaça e assédio. Enquanto o *stalking* tradicional era caracterizado por atos repetitivos de proximidade física e intrusão, como vigilância direta, aparições em locais de residência ou trabalho, e

comunicações telefônicas ameaçadoras. A cultura digital não criou um novo tipo de agressor. Em vez disso, ela possibilitou ao *stalker* inúmeras possibilidades para a multiplicação e amplificação da intrusão, permitindo que a perseguição transponha barreiras geográficas com maior facilidade e anonimato.

Nesse cenário, informações pessoais antes consideradas privadas tornaram-se acessíveis, transformando-se em ferramentas para o *stalker* monitorar, intimidar e escalar o assédio. O espaço digital, paradoxalmente, converteu-se em um ambiente propício à violência. Essa crescente e complexa realidade exige não apenas a regulamentação de leis específicas, mas, fundamentalmente, uma maior conscientização da sociedade (Reno, 1999).

No Brasil, as pesquisas sobre o *stalking* e o *ciberstalking* possuem uma trajetória que se espelha na evolução do fenômeno a nível global, porém ocorrem de maneira simultânea e tardiamente em relação a países como Estados Unidos e Portugal. Apesar da manifestação empírica dos fenômenos em anos anteriores, as temáticas começaram a ser formalmente incorporada ao debate público, jurídico e acadêmico no Brasil somente a partir de 2008 (Eleotério; Paniago, 2021).

Essa consolidação sinalizou o reconhecimento da urgência social em relação ao tema. O processo legislativo, contudo, demorou a ser concluído: foi apenas em 31 de março de 2021 que a perseguição, abrangendo os meios físico e digital, foi finalmente incorporada ao Código Penal brasileiro, um marco legal que se concretizou apenas quarenta dias após a defesa da nossa dissertação, sublinhando a contemporaneidade e a relevância do tema em estudo.

Segundo Zanatta e Horszczaruk (2023), o *stalking* e *ciberstalking* foram impulsionados para o debate público e para a criação de legislação específica pelo aumento exponencial dos casos de perseguição continuada no espaço físico e nas redes sociais digitais, *emails* e aplicativos de mensagem. Esses fenômenos, amplamente estudados pela criminologia digital, geraram intensa pressão social e política para a proteção das vítimas.

Segundo Zanatta e Horszczaruk (2023, p. 180), o cenário brasileiro não se difere do internacional, “o *stalking* ganhou visibilidade, em razão da rápida evolução tecnológica e crescimento das mídias digitais, dentre elas as redes sociais, que difundem as informações de forma mais célere e com maior amplitude”. Assim como Reno (1999), as autoras explicam que a diferença entre os dois fenômenos é o meio empregado para a perseguição.

Nessa perspectiva, ocorre a convergência de estudos internacionais e nacionais ao sustentar que o *ciberstalking* constitui uma adaptação sofisticada de um comportamento preexistente de domínio e controle à realidade hiperconectada. A tecnologia não é a causa

motriz da perseguição, mas sim o catalisador que a potencializa, conferindo ao assédio características de maior amplitude, invasão, persistência e anonimato.

De acordo com Perreira e Matos (2015, p. 58), “o *ciberstalking* (também designado por *stalking online*, eletrônico ou virtual) está associado à intrusão, assédio persistente e perseguição, perpetrado através das Tecnologias” Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Para Reno (1999, p. 56) o *ciberstalking* “é a prática de perseguir, assediar e molestar de forma intermitente e continua uma pessoa através da internet”.

Definimos na pesquisa o conceito de *ciberstalking* elaborado por Reno (1999), acima descrito, por entender que ele traz os elementos centrais que caracterizam o fenômeno; a perseguição insistente por meio da internet, o assédio e a importunação. Segundo Freire (2020, p. 43), “qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição”.

Na perspectiva freiriana a "busca" é a característica fundamental do ser humano como sujeito consciente no mundo. Significa a capacidade inata de questionar, de investigar, de ir além da superfície da realidade para compreendê-la criticamente. Em contraste com a busca freiriana (que é libertadora), a busca no *ciberstalking* é, portanto, uma ação violenta e opressora que visa a coisificação da vítima, transformando-a em um objeto de obsessão e vigilância.

Perreira e Matos (2015, p. 62) enfatizam a relevância da sociedade intensificar o debate sobre o fenômeno e pontuam que o “*ciberstalking* extravasa as barreiras geográficas associadas ao *stalking*”²². O *ciberstalker*²³ tem a oportunidade de perseguir o alvo quer esteja na mesma zona geográfica, ou num país diferente”. As autoras explicam ainda que:

face ao exposto, entende-se que o *cyberstalking* é uma estratégia; I) inovadora, II) versátil (variedade de recursos mediadores e de potenciais atos indesejados), III) competente (assédio em vários contextos, na esfera pública e privada), IV) onipresente (maior probabilidade de contacto diário com o alvo) e V) extensa (maior alcance no número e na diversidade de alvos). (Pereira; Matos, 2015, p. 63).

Segundo as autoras, essa compreensão é fundamental, visto que muitos pesquisadores ainda não estabelecem com clareza tal distinção. Os dois fenômenos são

²² Perseguição *of line* (Reno, 1999).

²³ Sujeito que realiza a perseguição, a prática do *ciberstalking* (Spitzberg; Hoobler, 2002).

considerados uma perseguição, uma caçada, porém a característica central que os difere é a utilização dos artefatos culturais para a prática do *ciberstalking*, ou seja, a perseguição *offline* (*stalking*) com a evolução tecnológica também migrou para o espaço virtual.

Segundo Smoker e March (2017), nos últimos anos a nível global houve um crescimento acentuado de pessoas das mais diferentes faixas etárias que foram vítimas da prática do *ciberstalking*. Esse aumento possivelmente pode estar relacionado à popularização do acesso à internet, as dificuldades de identificar o agressor, as novas formas de práticas sociais e relacionamentos interpessoais.

A popularização do acesso à internet não apenas expandiu o palco para a comunicação, mas também gerou novas maneiras e formatos de interação, sejam eles amorosos, profissionais ou amigáveis. A constante exposição e compartilhamento de informações, inerentes às plataformas digitais, criam um volume de dados acessíveis que o agressor pode instrumentalizar. Assim, a linha entre a curiosidade digital aceitável e a vigilância invasiva torna-se tênue, transformando a mesma tecnologia que facilita a conexão em um artefato potente para a perpetuação de um monitoramento obsessivo, reflexo direto da forma como construímos e desfazemos vínculos na sociedade contemporânea.

A emergência do *ciberstalking*, portanto, está intrinsecamente ligada à fragilidade e à efemeridade das novas formas de relacionamento mediadas pela tecnologia. Onde antes as rupturas amorosas ou desentendimentos amigáveis eram contidos por barreiras físicas e sociais, hoje a facilidade em manter uma presença digital intermitente permite que o conflito se arraste e se intensifique no espaço virtual.

A dificuldade em identificar o agressor, citada pelas autoras Reno (1999) e Smoker e March (2017), reforça essa dinâmica: o anonimato ou a criação de perfis falsos facilitam a manifestação de comportamentos de ciúme patológico, possessividade e controle que permeiam as interações sociais. Em essência, o *ciberstalking* expõe o lado sombrio de uma sociedade hiperconectada, onde a vida privada se torna pública.

As considerações de Smoker e March (2017) encontram respaldo nos dados do cenário nacional. Durante o período da pandemia de Covid-19 (2020-2021), o Brasil registrou um aumento de cerca de 150% no número de casos de *ciberstalking*. O estado de Mato Grosso do Sul, especificamente, contabilizou 875 casos com vítimas de diferentes faixas etárias (Morel, 2022, n.p.). Em relação à distribuição regional, os dados são dispostos da seguinte forma: "região Sudeste com 29.469 (46.17%), seguida da região Sul, com 14.389 (22.54%). Em terceiro está o Centro-Oeste, com 6.762 (10.59%). Em quarto, a região Norte, com 6.171 (9.66%) e, em quinto, o Nordeste, com 5.788 (9.06%)" (Monserrat; Martiniuk, 2022, p. 1).

Reno (1999, p. 2, tradução nossa) explica que “as tendências e evidências atuais sugerem que o *ciberstalking* é um problema sério que crescerá em escopo e complexidade à medida que mais pessoas utilizarem a internet e outras tecnologias de telecomunicações”. Ao mencionar o “escopo e complexidade²⁴”, a autora enfatiza que o *ciberstalking* está se tornando mais difundido e envolvendo uma variedade de métodos e tecnologias, tornando-o mais desafiador de ser enfrentado ou prevenido.

O que em 1999 era um problema emergente na atualidade é uma realidade consolidada e global nas redes sociais e aplicativos. A dificuldade em proteger a autonomia da vítima e o desafio de responsabilizar o agressor continuam a ser o cerne do problema, demonstrando que a natureza humana da perseguição se adaptou ao meio, mas a necessidade de defesa e vigilância legal é a mesma.

McGrath e Casey (2002, p. 85, tradução nossa) explicam que o anonimato oportunizado pela internet pode transformar “vítimas de risco aparentemente baixo, devido à facilidade de comunicação e diminuídas as inibições *on line*, tornam-se vítimas de alto risco²⁵”. A prática do *ciberstalking* é considerada pelos autores como complexa porque a própria internet permite ao *ciberstalker* utilizar diversas possibilidades a seu favor.

O anonimato da Internet também oferece novas oportunidades para possíveis perseguidores cibernéticos. A verdadeira identidade de um *ciberstalker* pode ser ocultada usando diferentes ISPs e/ou adotando diferentes nomes. Perseguidores mais experientes podem usar reencaminhadores anônimos que tornam quase impossível determinar a verdadeira identidade da fonte de um *email* ou outra comunicação eletrônica²⁶. (Reno, 1999, p. 5, tradução nossa).

Para a autora, quando mais ocorre o aprofundamento de estudos sobre o tema é possível compreender que “a natureza e a extensão do problema do *ciberstalking* são difíceis de quantificar” (Reno, 1999, p. 5, tradução nossa). Uma vez que a prática do fenômeno pode ainda ter sido favorecida pela cultura da superexposição da vida privada e pelo envio e

²⁴ “Current trends and evidence suggest that cyberstalking is a serious problem that will grow in scope and complexity as more people use the Internet and other telecommunications technologies.” When mentioning the “scope and complexity”.

²⁵ “apparently low-risk victims, due to ease of communication and reduced online inhibitions, become high-risk victims”.

²⁶ “The anonymity of the Internet also provides new opportunities for potential cyberstalkers. A cyberstalker’s true identity can be hidden by using different ISPs and/or adopting different names. More experienced stalkers may use anonymous forwarders that make it nearly impossible to determine the true identity of the source of an email or other electronic communication”.

recebimento de solicitação de pedidos de amizades e mensagens a conhecidos e desconhecidos nas redes sociais digitais como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*. A ubiquidade desses mecanismos de interação, que fundam os relacionamentos na cultura digital, é um ponto de vulnerabilidade que permite a ascensão do *ciberstalking*.

Em um contexto em que a socialização é forçada à visibilidade, o que seria apenas um artefato de conexão torna-se um vetor de intrusão. O convite digital, quando reiterado ou ignorado, pode facilmente transitar da sociabilidade para o assédio, pois a própria estrutura das plataformas estimula a persistência e a quebra de barreiras, dificultando que as vítimas demarquem o fim de uma interação indesejada ou denunciem a vigilância intermitente.

Essa problemática se intensifica ao considerarmos que a simplicidade do envio de solicitações e mensagens mascara a complexidade das intenções e dos riscos envolvidos. A facilidade de iniciar uma comunicação com desconhecidos nas redes cria um ambiente propício para que agressores realizem a busca obsessiva por vítimas, coletando dados e estabelecendo um primeiro ponto de contato que, posteriormente, pode se transformar em perseguição.

Segundo Reno (1999, p. 5, tradução nossa) tendo acesso ao perfil da vítima “dada a enorme quantidade de informações pessoais disponíveis na internet, um *ciberstalker* pode facilmente localizar informações privadas sobre uma vítima em potencial com alguns cliques do mouse ou teclas pressionadas²⁷”. A autora explica:

embora o assédio e as ameaças *on line* possam assumir várias formas, o *ciberstalking* compartilha características importantes com o *stalking off line*. Muitos perseguidores *on line* ou *of line* são motivados pelo desejo de exercer controle sobre suas vítimas e se envolver em tipos semelhantes de comportamento para atingir esse objetivo. Tal como acontece com a perseguição *off line*, a evidência disponível, sugere que a maioria dos *ciberstalkers* são homens e a maioria de suas vítimas são mulheres, embora tenha havido casos relatados de mulheres praticando *ciberstalking* contra homens e de pessoas do mesmo sexo. Em muitos casos, o *ciberstalker* e a vítima tiveram um relacionamento anterior, e o *ciberstalking* começa quando a vítima tenta romper o relacionamento. No entanto, também houve muitos casos de *ciberstalking* entre estranhos²⁸. (Reno, 1999, p. 3, tradução nossa).

²⁷ “Given the enormous amount of personal information available on the Internet, a cyberstalker can easily locate private information about a potential victim with a few mouse clicks or keystrokes”.

²⁸ “Although online harassment and threats can take many forms, cyberstalking shares important characteristics with offline stalking. Many online and offline stalkers are motivated by a desire to exert control over their victims and engage in similar types of behavior to achieve this goal. As with offline stalking, the available evidence suggests that most cyberstalkers are men and most of their victims are women, although there have been reported cases of women cyberstalking men and same-sex partners. In many cases, the cyberstalker and the victim have had a prior relationship, and the cyberstalking begins when the victim attempts to break off the relationship. However, there have also been many cases of cyberstalking between strangers”.

Em uma sociedade onde as relações de gênero são historicamente desiguais, esse desejo de controle não é aleatório, mas reflete uma dinâmica patriarcal arraigada. O *ciberstalking* torna-se, assim, uma manifestação da violência de gênero que utiliza a infraestrutura digital para reforçar o poder masculino após a vítima (geralmente uma mulher) tentar exercer sua autonomia ao romper um relacionamento.

A estatística demonstra que o *ciberstalking* não é apenas um crime individual, mas um fenômeno estrutural. O fato de a perseguição frequentemente começar após o rompimento de um relacionamento indica que essa violência é uma resposta à autonomia feminina. A tecnologia oferece a esses agressores um meio de retaliar e punir a vítima por sua liberdade, confirmando que o *ciberstalking* está profundamente ligado à necessidade de controle sobre o corpo e a vida das mulheres, um problema central na violência doméstica e na violência de gênero.

A referência de casos entre desconhecidos ressalta uma das maiores ameaças da cultura digital: o *stalker* não precisa de contato físico prévio. A facilidade de acesso à informação e à comunicação nas redes sociais permite que a perseguição seja iniciada sem qualquer vínculo real. A noção de que a privacidade *online* não é garantida exigindo que as vítimas desenvolvam uma vigilância constante sobre sua presença na rede, pois a ameaça pode emergir de qualquer lugar, a qualquer momento, e sem motivação aparente além da obsessão.

Outro dado relevante apresentado é que na maioria das pesquisas sobre perseguição, tanto na modalidade virtual quanto na física, o homem figura como perseguidor e a mulher como vítima. Contudo, a autora ressalta que esse cenário tem apresentado alterações. Evidências disponíveis em diversas pesquisas já demonstram casos em que mulheres atuam como perseguidoras e homens como vítimas, além da incidência de perseguição entre pessoas do mesmo sexo. Isso indica que, embora haja uma forte dimensão de gênero na maioria dos casos, a prática do fenômeno não está estritamente limitada às dinâmicas heteronormativas tradicionais.

Reno (1999, p. 3, tradução nossa) ressalta que as pessoas têm a percepção errônea que por o *ciberstalking* ocorrer no espaço virtual ele é menos agressivo que o *stalking*. Para a autora, “assim como acontece com a perseguição física, o assédio e as ameaças *on line* podem ser um prelúdio para comportamentos mais sérios, incluindo violência física²⁹”. E explica:

²⁹ “as with physical stalking, online harassment and threats can be a prelude to more serious behavior, including physical violence”.

O anonimato deixa o *ciberstalker* em uma posição vantajosa. O perpetrador pode estar em outro estado, na esquina ou no próximo cubículo no trabalho. O perpetrador pode ser um ex-amigo ou amante, um completo estranho conhecido em uma sala de bate-papo ou simplesmente um adolescente pregando uma peça.³⁰ (Reno, 1999, p. 5, tradução nossa).

Quando o agressor consegue manter o anonimato, seja através do uso de pseudônimos, perfis *fakes* ou de técnicas de ocultação de identidade, ele estabelece uma posição estratégica de poder. Essa invisibilidade operacional permite que o *ciberstalker* realize suas ações de assédio e ameaça sem o temor imediato da identificação ou responsabilização legal. Essa condição não apenas oferece uma vantagem ao agressor, mas também cultiva uma perigosa sensação de impunidade, que serve como incentivo para a escalada e a perpetuação da perseguição virtual contra a vítima.

A opacidade amplifica o medo e a ansiedade, transformando a incerteza, se o *ciberstalker* é um estranho ou um conhecido, como um ex-parceiro afetivo, em um fator de terror psicológico constante. Em suma, o anonimato atua como um catalisador da violência, tornando o *ciberstalking* mais difícil de ser combatido pelas instâncias legais e, consequentemente, resultando em consequências psicossociais devastadoras para as vítimas.

De acordo com pesquisas recentes, entre elas, a realizada por Pinheiro (2016), a perseguição no ambiente digital é, comumente, perpetrada a partir de um computador pessoal ou de um dispositivo móvel. Os agressores instrumentalizam uma ampla gama de canais de comunicação eletrônica para o assédio, incluindo o envio de mensagens intrusivas para endereços de *email* (pessoal ou corporativo), aplicativos de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*, salas de bate-papo e diversas plataformas de conteúdo como *blogs* e *websites*.

De acordo com Klusaitê (2022, p. 1), "se você tem o costume de adicionar *check-ins* aos seus *posts* do *Facebook*, *Instagram* ou outras mídias sociais, qualquer *ciberstalker* pode rastrear suas localizações simplesmente acessando seus perfis". A autora faz um alerta contundente: "publicações com marcação de local podem indicar padrões de comportamento e facilitar uma perseguição também física, não só virtual."

Indo ao encontro das considerações de Klusaitê (2022), Reno (1999) explica que um número significativo de casos de *ciberstalking* poderiam ser evitados se os usuários da rede

³⁰ "Anonymity puts the cyberstalker in an advantageous position. The perpetrator may be in another state, around the corner, or in the next cubicle at work. The perpetrator may be a former friend or lover, a complete stranger met in a chat room, or simply a teenager playing a prank. The inability to identify the source of the harassment or threats can be particularly threatening to a cyberstalking victim, and the veil of anonymity may encourage the perpetrator to continue the acts".

não desprezassem as ferramentas fornecidas gratuitamente para dar suporte e proteção a sua navegação na internet. E que a prática do *ciberstalking* vem se modificando porque não existe apenas um tipo de *ciberstalker*.

Com base no estudo de Sheridan e Grant (2007, p. 12), a tipologia do *ciberstalker* não se baseia apenas na motivação do agressor, mas fundamentalmente no meio de execução da perseguição e na forma como o virtual se conecta com o físico. Os autores definem três tipos distintos: “*cyberstalker pure*; *cyberstalker cyberspace to realspace* (virtual para o físico) e, por fim, o *cyberstalker cyberspace and real space* (simultâneo).

Com relação ao *cyberstalker* puro, o agressor opera exclusivamente no espaço virtual. Toda a conduta de perseguição, como o envio repetido de *emails*, mensagens ameaçadoras, difamação em fóruns ou a criação de perfis falsos para assediar, ocorre inteiramente no ciberespaço. Embora o dano psicológico seja real e severo, não há uma tentativa ativa de contato físico ou de transição do assédio para o mundo *offline*. A perseguição se manifesta e se esgota dentro da rede.

O virtual para o físico representa a escalada da violência. A perseguição é iniciada no espaço virtual (por exemplo, após um encontro em um *chat* ou o rastreamento em redes sociais), mas o agressor, progressivamente, a leva para o espaço físico. Onde os artefatos culturais são utilizados como meio de vigilância e coleta de dados (localização, rotinas) para, em seguida, permitir o contato físico direto ou a perseguição *offline*, como seguir a vítima, fazer aparições surpresa em seu local de trabalho ou residência.

Já o simultâneo é caracterizado pela concorrência nos dois meios. O agressor utiliza o espaço virtual e o físico ao mesmo tempo para perseguir a vítima. Por exemplo, ele pode enviar mensagens ameaçadoras pelo *WhatsApp* enquanto faz vigilância física na casa da vítima, ou publicar difamações *online* e, ao mesmo tempo, deixar presentes ou bilhetes não solicitados no local de trabalho.

Na mesma perspectiva, Spitzberg e Hoobler (2002) classificam as estratégias de atuação dos *ciberstalkers* em quatro categorias:

- hiperintimidade, consiste no contato persistente e repetitivo, com o objetivo de estabelecer um relacionamento íntimo com a vítima;

- ameaça, estes referem-se às mensagens que pretendem prejudicar a reputação de alguém (divulgação de informações reais ou falsas) e às ameaças à integridade física da vítima, como ameaças de morte através das plataformas digitais;

-sabotagem, refere-se à destruição da imagem pública da vítima, no meio cibernético, através de boatos sobre a vítima e/ou sobre os amigos, familiares e seus conhecidos, utilizando terceiros para atingir o alvo específico;

-invasão, que são os mais comuns, e, geralmente, mais ameaçadores. Isto acontece porque interferem com o mundo real da vítima, provocando danos materiais, roubo de identidade através da invasão do computador ou de pessoas próximas da mesma, com o objetivo de obter informações. (Spitzberg; Hoobler, 2002, 17).

As formas de atuação aqui apresentadas demonstram que não importa a intencionalidade do agressor, as implicações que podem vir a recair na vida da vítima, de familiares e/ou de pessoas próximas são sempre negativas. Reno (1999, p. 5, tradução nossa) pondera que um *ciberstalker* pode também tomar atitudes negativas pontuais, tais como: “encorajar terceiros a assediar e/ou ameaçar uma vítima (por exemplo, personificar a vítima e postar mensagens inflamatórias em quadros de avisos e salas de bate-papo, fazendo com que os visualizadores dessa mensagem enviem mensagens ameaçadoras de volta para a vítima³¹”.

Segundo De Castro e Sydow (2017, p. 22), “o tempo médio em que uma pessoa sofre de tal violência é de 1,8 anos e cerca de 30% das perseguições terminam com algum tipo de violência física”. As autoras ainda informam que a cada 4 casos de perseguição (*stalking*) é praticado através da internet (*ciberstalking*). Informamos, que para ser considerado *ciberstalking* a perseguição precisa ocorrer de forma reiterada.

Analisando os estudos de Ferreira e Matos (2013), Spitzberg e Cupach (2007) e Reno (1999) compreendemos que a perseguição reiterada pode contribuir de maneira intensa para o desenvolvimento de paranoia, depressão, estresse, medo frequente, angústia, ansiedade, transtorno do sono e alimentar afetando gravemente a saúde física e mental, podendo em caso de situação extrema levar a vítima a atentar contra a própria vida.

Em uma contribuição recente e abrangente à literatura sobre o tema, Kaur et al. (2021) realizaram uma pesquisa aprofundada sobre o *ciberstalking*. Os autores destacam que:

o *ciberstalking* é bastante investigado em países desenvolvidos como: Estados Unidos da América, Austrália, Canadá e Malásia. Em termos dos desenhos de pesquisa predominantes, a maioria dos estudos focaram em investigar o

³¹ “encouraging others to harass and/or threaten a victim (e.g., impersonating the victim and posting inflammatory messages on bulletin boards and chat rooms, causing viewers of that message to send threatening messages back to the victim”.

ciberstalking no contexto dos alunos³². (Kaur et al., 2021, p. 5, tradução nossa).

A investigação sobre o fenômeno tem avançado consideravelmente nos últimos dez anos, mas comparado a outros estudos sobre a internet e mídias sociais digitais, as pesquisas sobre o *ciberstalking* ainda se encontram em fase inicial. Os autores ressaltam ainda que “o crescimento medido das pesquisas sobre *ciberstalking* pode ser atribuído, até certo ponto, à falta de consenso para o reconhecimento operacional e conceitual do *ciberstalking* como um fenômeno³³” (Kaur et al., 2021, p. 5, tradução nossa).

As reflexões de Kaur et al (2021), sobre as fragilidades presentes nas pesquisas sobre o *ciberstalking*, como o consenso em relação a sua conceituação, vão ao encontro das considerações de Pereira e Matos (2015):

Há uma tendência para se extrapolar, equivocadamente, conceitos como ciberagressão, ciberassédio, *spamming*, *sexting* e *cyberbullying* como casos de *ciberstalking*. Essa propensão é ainda maior quando o foco de atenção se centra na população juvenil, o que tem limitado o conhecimento sobre a natureza do *ciberstalking* entre os adolescentes. Esta ambiguidade conceitual impede um diagnóstico correto do fenômeno, podendo colocar em risco a promoção do bem-estar e saúde geral dos adolescentes, mais especificamente na dimensão social e emocional. (p. 58).

De acordo com as autoras, há uma propensão de os pesquisadores acrescentarem ao conceito do *ciberstalking* características de outros fenômenos virtuais. Mesmo apresentando alguns equívocos, essas pesquisas positivamente trazem pontos de convergência sobre os elementos centrais da prática do fenômeno, tais como: “a persistência, intenção, deliberação, indesejabilidade” e a utilização dos artefatos culturais conectados à internet (Pereira; Matos, 2015, p. 58)

Como possível caminho para se chegar a um consenso acerca do conceito e as principais características do *ciberstalking*, Kaur et al (2021) afirmam que o desenvolvimento de estudos que tragam em seu escopo um referencial teórico profundo, bem contextualizado e

³² “Cyberstalking is extensively researched in developed countries such as the United States, Australia, Canada, and Malaysia. In terms of predominant research designs, most studies have focused on investigating cyberstalking in the context of students”.

³³ “The measured growth of research on cyberstalking can be attributed, to some extent, to the lack of consensus for the operational and conceptual recognition of cyberstalking as a phenomenon”.

métodos de produção de dados rigorosos, colaborativos, que desperte a criticidade, a compreensão de maneira aprofundada de todos os envolvidos sobre o tema.

Para De Castro e Sydow (2017, p. 28) pesquisar o *ciberstalking* “tornou-se relevante no cenário mundial com a popularização da tecnologia e por sua adoção generalizada nos mais diversos segmentos da vida dos cidadãos, seja em casa, no lazer, no trabalho ou demais núcleos de pertencimento”. Dispositivos como *smartphones* e computadores conectados à internet são fazer parte da vida cotidiana.

Nesse sentido, as pesquisas sobre o *ciberstalking* emergem de maneira significativa não só para a compreensão do fenômeno, mas para desenvolver formas mais assertivas de prevenção e intervenção, pois diante de uma prática violenta e opressora silenciar é compactuar com as injustiças sociais. Nos embasamos em Freire (2020, p. 39) para dizer “[...] que nada justifica a minimização dos seres humanos”.

A prática do *ciberstalking* causa adoecimento físico e psicológico, desconsidera os valores humanos, culturais e classe social para se instaurar uma situação de opressão. Freire (2000, p. 67) enfatiza que “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”.

O *ciberstalking* é um fenômeno virtual, pesquisá-lo no contexto escolar tendo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental como participantes é desafiador, uma vez que grande parte da sociedade ainda acredita que os problemas ocorridos fora da instituição e principalmente no ciberespaço³⁴ não interferem nas interações, na aprendizagem, nas práticas pedagógicas.

De acordo com Pinheiro (2016), no contexto escolar e acadêmico o compartilhamento de números de celulares, *WhatsApp* e *email* para a criação de grupos de estudos e pesquisas é relevante para a troca de informações, organização de trabalhos pois auxiliam o processo de aprendizagem dos alunos, mas também podem colaborar com a prática do *ciberstalking* se o agressor for alguém da própria sala de aula ou da escola.

Segundo Pereira e Matos (2015, p. 58), os jovens universitários têm sido foco de vários estudos sobre o *ciberstalking*, mas os “adolescentes são potenciais atores do fenômeno quer como alvo quer como perpetradores”. As pesquisas desenvolvidas com os adolescentes

³⁴ Ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 17).

servirão para “a progressiva consciencialização social para o problema, estimulando a mudança de atitudes e comportamentos face a fenómenos complexos como este e a promoção do bem-estar dos adolescentes através de uma atuação multinível”.

Diante desse cenário, é relevante que a escola esteja envolvida nesse processo educativo para o enfrentamento da prática do *ciberstalking* e acolhimento das vítimas. Pois de conforme Pereira e Matos (2015, p. 58), é “através do reconhecimento precoce de casos de *ciberstalking*, os agentes do terreno (psicólogos, educadores) poderão intervir de forma preventiva nos fatores de risco e de proteção”.

Identificar as necessidades das vítimas de *ciberstalking*. Oferecer aos adolescentes uma educação para a saúde baseada nas suas necessidades e na forma como o *ciberstalking* é experienciado na adolescência é essencial para um desenvolvimento pessoal, moral, sexual e social positivo. É importante entender o impacto destas relações sociais virtuais precoces e potencialmente desestruturantes nas estruturas cognitivas e afetivas dos adolescentes, de modo a atuar-se eficazmente. (Pereira; Matos, 2015, p. 58-59).

Na atualidade, torna-se necessário analisar como a crescente e precoce exposição de adolescentes às interações digitais, muitas vezes marcadas por dinâmicas tóxicas, impacta seu desenvolvimento. Tais relações reconfiguram a forma como processam informações e constroem a realidade social. De maneira simultânea, afetam as estruturas afetivas, moldando a regulação emocional e redefinindo as fronteiras da intimidade e da segurança pessoal.

A constatação desses impactos exige mais do que o mero reconhecimento das possíveis implicações negativas das relações virtuais. Implica, fundamentalmente, na urgência de desenvolver e implementar estratégias e intervenções assertivas. Dialogar com os adolescentes sobre esses desafios digitais, promovendo ativamente o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a informação *online* para que eles possam compreender e definir os limites saudáveis da navegação no ciberespaço.

Igualmente, abordar o *ciberstalking* no contexto escolar, nos debates em sala de aula e outros espaços sociais é relevante para que os estudantes “consigam diferenciar uma brincadeira de intimidações sistemáticas, humilhações, perseguições e condutas que causam sofrimento” (Oliveira, 2021, n.p.). Essa distinção é o primeiro passo para que compreendam a gravidade de tais práticas e a profundidade das implicações negativas causadas à vida da vítima.

Para o autor, as atitudes dos colegas de sala de aula podem ser reveladoras, “crianças que sofrem perseguições podem ser as últimas a serem escolhidas em dinâmicas e jogos, ter dificuldade em encontrar um grupo para trabalhar, e receber avaliações ruins dos colegas em

situação de avaliação entre pares” (Oliveira, 2021, n.p.). Como consequência ocorre a degradação das interações social e escolar da vítima devido à natureza invasiva e constante da perseguição digital, criando um ciclo de medo, isolamento físico e prejuízo cognitivo.

Um dos motivos das pessoas sofrerem perseguições reiterada partem da divergência de opiniões. Quando um conflito não é adequadamente resolvido na escola, seja entre alunos ou alunos e professores ou entre conhecidos e estranhos em diferentes espaços sociais as emoções podem se intensificar. Se um dos envolvidos se sentir injustiçado, humilhado ou desrespeitado, ele pode recorrer ao espaço virtual, como redes sociais digitais, mensagens instantâneas ou fóruns *on line*, para buscar vingança, intimidar o outro ou até mesmo fazer brincadeiras violentas, ofensivas ou constrangedoras (Oliveira, 2021).

Souza e Silva (2015, p. 13) esclarecem que esses conflitos nem sempre são gerados na escola, mas podem ser potencializados na convivência diária, uma vez que “o espaço escolar se constitui, portanto, de um ambiente de convivência, em que os indivíduos se entrelaçam por meio de suas ideologias, saberes, competências, vivências, informações, justificando-se um novo paradigma, o do ser real e não projetado”.

A omissão da escola no debate acerca da diversidade cultural fomenta um ambiente de exclusão para grupos sub-representados. O espaço escolar, enquanto microssistema social, acolhe indivíduos cujas subjetividades e práticas são moldadas por repertórios socioculturais preexistentes (Souza; Silva, 2015), os quais, na ausência de uma mediação crítica, podem reproduzir preconceitos e estigmas enraizados na sociedade.

Quando esses jovens se deparam com o que consideram diferente em um ambiente que negligencia o debate para o respeito e a inclusão, a reação pode manifestar-se através de práticas de perseguição, exclusão e violência, tanto física quanto psicológica. Nesse cenário, o *ciberstalking* é utilizado como ferramenta para hostilizar e marginalizar aqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos.

A presente pesquisa ancora-se nos pressupostos da teoria crítica. Todavia, para dar conta da complexidade das subjetividades contemporâneas, esta investigação estabelece agora um diálogo interdisciplinar com os estudos culturais, cujas lentes analíticas permitem compreender a diversidade e a diferença não como meros dados biológicos ou demográficos, mas como construções discursivas atravessadas por relações de poder.

Por meio dos escritos de Candau (2008) compreendemos que a diversidade cultural vai além da coexistência de diferentes grupos (etnias, religiões, gêneros) em um espaço. Mas, constitui-se como um processo dinâmico de reconhecimento que exige a desconstrução de normas monoculturais. Sob esta perspectiva, a diversidade é o fundamento para uma igualdade

complexa, na qual o direito à diferença é assegurado como condição indispensável. Já a diferença é o que distingue um indivíduo ou grupo dos outros, sendo um conceito mais amplo que descreve as particularidades que tornam as pessoas únicas e distintas, não apenas as que pertencem a uma categoria da diversidade.

Segundo Candau (2008, p. 116), “a sociedade está informada por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. Especialmente a educação está muito marcada por esse caráter monocultural”. A herança de uma cultura eurocêntrica dominante, que se perpetua até hoje no Brasil, faz com que o diferente seja deslegitimado.

A questão da diferença assume uma importância central e se transforma em um direito, o direito à diferença. O direito dos indivíduos e dos grupos de serem diferentes e de serem reconhecidos como tais. Não se trata de afirmar o diferente como um gueto, mas de reconhecer o direito à diferença no horizonte da igualdade. (Candau, 2012, p. 240).

A autora defende que a diferença não deve ser encarada como um problema a ser resolvido, mas como uma riqueza a ser integrada à prática pedagógica. Nesse sentido, a escola constitui-se como um espaço de saber plural, no qual a educação formal deve ser mediada para o reconhecimento de que a igualdade não se opõe à diferença, mas, especificamente, à desigualdade.

A articulação entre diversidade e diferença para Candau (2008) rompe com a lógica da padronização frequentemente operada pelas escolas. Para a autora, a igualdade não deve ser confundida com a uniformidade cultural, sob o risco de se tornar um mecanismo de apagamento das subjetividades minoritárias. Pelo contrário, ela propõe o paradigma da igualdade na diferença, o qual postula que a garantia de direitos básicos e o acesso às oportunidades sociais devem caminhar junto com ao reconhecimento das especificidades identitárias.

Nesse sentido, o *ciberstalking* não deve ser compreendido apenas como uma ocorrência isolada no ciberespaço, mas como um fenômeno sociocultural estrutural, uma ferramenta de padronização forçada que utiliza o medo para silenciar a diferença, negar a subjetividade e deslegitimar a existência da vítima.

As considerações acima são legitimadas pela análise de relatos de denúncia no *YouTube* e em redes sociais, bem como pelo mapeamento de notícias em periódicos e mídias digitais. O exame desses materiais nos permite afirmar que o *ciberstalking* é potencializado por tensões estruturais preexistentes, a exemplo do racismo sistêmico, da resistência à diversidade cultural e de gênero, a qual fomenta a transfobia e a homofobia, além da desigualdade social e do individualismo exacerbado, funcionando por vezes como um termômetro da intolerância.

Este fenômeno também está profundamente enraizado em estruturas de desigualdade socioeconômica. A falta de acesso igualitário à educação, ao emprego e às oportunidades não apenas gera disparidades no tratamento social, mas também estabelece um cenário onde a vulnerabilidade é distribuída de forma desigual.

Indivíduos em posições de desvantagem socioeconômica tornam-se alvos mais suscetíveis e frequentes da perseguição, enquanto os agressores, muitas vezes, capitalizam sua posição de privilégio para instrumentalizar os artefatos culturais. Desse modo, o *ciberstalking* funciona como um extensor digital da discriminação, perpetuando ciclos de exclusão ao permitir que o poder socioeconômico se traduza em impunidade e capacidade de assédio, transformando a perseguição em uma tática de dominação de classe no ciberespaço.

Outro ponto central que merece destaque é o individualismo exacerbado na sociedade contemporânea. A incessante busca pelo sucesso pessoal e uma crescente deficiência de empatia criam um terreno fértil para comportamentos prejudiciais *online*. Do mesmo modo, o foco excessivo no eu e a superexposição nas redes sociais, combinados com a facilidade do agressor em se esconder atrás de telas digitais, não só facilitam a perseguição, mas também promovem uma falta de responsabilidade por seus próprios atos.

Fornasier et al (2022, p. 7) explicam que há casos em que as vítimas são “frequentemente bombardeadas pelos ataques, e que não conseguem fugir de tais situações, pelo fato de que acontecem no ambiente de rede, chegando a casos extremos onde o *ciberstalker* domina inteiramente a vida da vítima, que nada mais pode fazer por causa do medo e da insegurança”.

Para Frommholz (2016), a problemática reside na dissociação do que antes se denominava *online* e *offline*, um conceito que se tornou obsoleto na vida cotidiana. O *ciberstalking* demonstra que a internet não é mais um espaço separado, mas sim um espaço primário da vida social e da vulnerabilidade. A perseguição virtual possui consequências devastadoras justamente porque a vida social, escolar e profissional não ocorre desvinculada do espaço virtual. Nesse contexto, as ameaças *online* podem forçar as vítimas a situações extremas, tais como; o abandono de seus lares, trabalho, rotinas diárias e ambiente escolar.

Essa realidade demonstra que o *ciberstalking* configura a perda drástica da segurança e da autonomia, afetando intensamente a saúde e o bem-estar social das vítimas. A necessidade de fuga dessas pessoas, que perdem o direito de frequentar espaços físicos essenciais para sua subsistência e desenvolvimento, comprova que a perseguição virtual também se materializa na exclusão social e no prejuízo material.

Portanto, as medidas de prevenção e combate devem superar a ideia simplista de que o problema pode ser resolvido apenas instrumentalizando as pessoas com ferramentas *online*. É relevante que se exija uma resposta social e legal integrada que reconheça a total interconexão dos espaços de vida da vítima.

Segundo Fornasier (2022, p. 7), “essa problemática vem se mostrando danosa em muitos níveis, gerando sempre um sentimento obsessivo por parte do perseguidor, que tem suas crenças deturpadas para acreditar que a pessoa a qual está perseguindo, é de sua propriedade e lhe deve algo pelo simples fato de existir”.

Para Souza e Silva (2015, p. 13-14). Todos os fatores apresentados afetam não só a escola, mas também “a família que ainda não se encontra preparada para lidar com essa questão em casa, afeta diretamente os alunos que não estão preparados para lidar com essas questões na escola e afeta também os professores que não estão preparados para tratar dessa questão com os alunos”.

De acordo com Souza e Silva (2015) apesar dos meios de comunicação divulgarem constantemente a relevância do valor da tolerância e do respeito para a convivência em sociedade existe uma desconexão entre a percepção geral e a realidade vivenciada por algumas pessoas, pois há questões importantes que estão sendo negligenciadas ou subestimadas, especialmente aquelas relacionadas ao ambiente educacional. Dentre elas, a percepção de que os problemas enfrentados pelos alunos no ciberespaço não trazem implicações ao contexto escolar.

Para Fornasier (2022, p. 10), a prática do *ciberstalking* traz implicações sérias a vida da vítima que dificilmente uma pesquisa pode mensurar ou medir, entretanto, “é necessário que seja criada políticas para tentar coibir a prática, com a união de pesquisadores, juristas e cientistas, aos quais já vem trabalhando para assegurar um ambiente de rede mais positivo”. Uma vez que “o *cyberstalking* na adolescência é um fenômeno recente, complexo, inovador” (Pereira; Matos, 2015, 65).

Numa outra perspectiva, Reno (1999, p. 1, tradução nossa) argumenta que o ciberespaço não é propício apenas para a prática de perseguições, o negativismo, a destruição da humanidade. Para o autor a “internet e outras tecnologias de telecomunicações estão promovendo avanços em praticamente todos os aspectos da sociedade e em todos os cantos do

globo: estimulando o comércio, melhorando a educação, a saúde, promovendo a democracia participativa³⁵”.

Lévy (2019, p. 1) pontua que atualmente estamos vivenciando um momento histórico onde a inteligência humana é potencializada pelo uso das TDIC e que se torna necessário entender que uma “nova estrutura técnica nos proporcionou uma ubíqua³⁶ comunicação, interconexão, informação e principalmente autônomos capazes de transformar símbolos”. Toda essa cultura digital favorece a produção e a democratização do conhecimento e colabora com a inteligência humana coletiva.

O autor argumenta que seria ingenuidade acreditar que o ciberespaço seria utilizado apenas para a realização de atividades positivas. E que os usuários da internet precisam ter pensamento crítico e reconhecer que “possuem responsabilidades individuais e coletivas. Toda vez que criamos um *link*, toda vez que curtimos algo, toda vez que criamos uma *hashtag*, toda vez que compramos um livro na *Amazon*, transformamos a estrutura relacional da memória comum” (Lévy, 2019, p. 2).

Segundo Reno (1999, p. 1, tradução nossa), “infelizmente, muitos dos atributos dessa tecnologia; baixo custo, facilidade de uso e natureza anônima, entre outros, a tornam um meio atraente para golpes fraudulentos, exploração sexual infantil e, cada vez mais, uma nova preocupação conhecida como *ciberstalking*³⁷”. O que temos de concreto é que ao nos conectarmos a rede não temos acesso apenas as benesses.

Diante desse contexto complexo, um possível caminho a ser seguido reside em um processo educativo dialógico e contextualizado, de modo que os conteúdos curriculares sejam associados às vivências cotidianas dos estudantes, no ambiente físico e digital. Fomentando a produção de conhecimento com a criticidade necessária para que, de acordo com Freire (2015, p. 133) possam “exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos, em

³⁵ “the Internet and other telecommunications technologies are driving advances in virtually every aspect of society and in every corner of the globe: stimulating commerce, improving education and health, promoting participatory democracy”.

³⁶ O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente, essa conectividade é mantida independente do movimento ou da localização da entidade (Santaella, 2013, p. 15).

³⁷ “Unfortunately, many of the attributes of this technology; low cost, ease of use, and anonymous nature, among others, make it an attractive medium for fraudulent scams, child sexual exploitation, and increasingly, a new concern known as *cyberstalking*”.

defesa da liberdade e da criatividade”, ao invés de utilizar os artefatos culturais de maneira instrumentalizada para excluir, perseguir e manipular seus pares a cada novo avanço tecnológico.

É sobre a educação baseada no diálogo, como pilar dessa transformação, que dissertaremos no próximo subitem.

3.2 Educação dialógica: um possível caminho para o reconhecimento e o enfrentamento do *ciberstalking* no contexto escolar

A abordagem deste subitem se inicia pela demarcação conceitual da educação na perspectiva freiriana, compreendida fundamentalmente como um ato de comunicação e diálogo que se contrapõe, radicalmente, ao modelo da "educação bancária". Conforme postula Freire (2016, p. 69), "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

Esta formulação não é meramente descritiva; ela estabelece uma epistemologia para a prática educativa. Ao rejeitar a transferência de conteúdo, o autor ressignifica a educação, concebendo-a como um processo ativo e intersubjetivo. A educação exige um encontro horizontal entre educador e educando, onde a escuta sensível e o engajamento dialógico são condições *sine qua non* para a co-construção e a significação crítica da realidade. Assim, a educação é postulada como práxis, reflexão e ação, ancorada na intersubjetividade e na busca incessante pelo sentido compartilhado.

A educação é entendida como um processo de comunicação e diálogo. Com isso, explicita-se a relevância de que as práticas pedagógicas ocorram de maneira interativa e colaborativa, uma vez que a aprendizagem significativa ocorre quando há um encontro genuíno, no qual todos são reconhecidos como sujeitos que trazem suas próprias experiências, perspectivas e saberes para a discussão

E o que seria o diálogo?

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem crítico na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 2003b, p. 115).

Na perspectiva freiriana, o diálogo transcende a mera técnica pedagógica ou a troca superficial de informações; ele se estabelece como um imperativo ético e uma condição ontológica para a humanização. O diálogo se fundamenta em uma relação de respeito profundo, o que o autor denomina amorosidade, que exige a horizontalidade entre os sujeitos A e B.

Essa premissa não implica, contudo, a anulação da divergência ou a busca por um consenso imediato; pelo contrário, ela exige o reconhecimento do outro como sujeito legítimo de fala e visão de mundo, garantindo a expressão autêntica da palavra. Nessa dinâmica, a interação de visões distintas sobre um mesmo objeto de conhecimento impulsiona o processo. Como postula Freire (2020, p. 20), "os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização".

Dessa forma, o diálogo funciona como um meio pelo qual as pessoas podem negociar significados, trocar ideias e criar entendimentos compartilhados sobre o passado, o presente e o futuro. Ao participar do diálogo, as pessoas estão envolvidas no processo de dar sentido à sua própria experiência histórica e à experiência coletiva da sociedade como um todo. Portanto, o diálogo não é apenas um elemento passivo no estudo da história, mas uma força ativa na sua construção e interpretação.

Segundo Freire (1983, p. 3), o homem é um ser de comunicação e conhecimento e através das interações com o meio e com outros vai se desenvolvendo transformando o mundo e sofrendo as consequências dessas transformações. Assim, "conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe".

Na perspectiva do autor, a educação baseada no diálogo é uma ação colaborativa, onde um não deposita informação no outro como se fosse um mero objeto. o processo educativo que leva os alunos a construção do conhecimento, a aprendizagem é concebida na relação homem/mundo e demanda uma busca permanente, curiosidade e reflexão crítica sobre o que está se conhecendo e suas ações. Ao conhecer se reconhece enquanto ser de transformação.

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo. Aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas. (Freire, 1983, p. 16).

A apropriação do conhecimento não se restringe à mera acumulação ou memorização; ela se estabelece como um processo gnosiológico ativo no qual o saber é internalizado, desconstruído criticamente, reinterpretado e, subsequentemente, mobilizado para incidir nas experiências concretas do sujeito.

Este movimento dialético permite ao indivíduo a capacidade de enfrentamento e resolução de problemas existenciais e sociais em sua esfera de atuação. A gênese desse processo é a conscientização humana. É nessa dinâmica que o sujeito ascende a uma leitura crítica de sua realidade, leitura do mundo, culminando na emancipação. O conhecimento, nesse sentido, não é um fim em si mesmo, mas o instrumento catalisador para a transformação autônoma e a libertação das estruturas de opressão.

A prática do *ciberstalking* agride, reduz, minimiza a condição humana da vítima e seu enfrentamento no contexto escolar requer o envolvimento da família, dos alunos, dos professores e demais atores do processo educativo, uma vez que a prática desse fenômeno estabelece uma relação opressora do dominador sobre o dominado, nessa relação de imposição não há espaço para o diálogo.

Nessa relação de imposição e violência, a negação do diálogo é inerente. O *ciberstalking* é a antítese do diálogo na perspectiva freiriana, pois onde há imposição e ausência de escuta, há a inviabilização da palavra e, conseqüentemente, a suspensão da humanidade e da possibilidade de conscientização e emancipação. Portanto, o enfrentamento do fenômeno no contexto escolar é uma luta pela restauração do diálogo e da dignidade dos sujeitos. Nesse sentido,

o eu antidualógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero "isto". O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu, um não, eu esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passas a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (Freire, 1983, p. 196).

O autor apresenta o contraste de duas relações; o "eu antidualógico" e o "eu dialógico". No primeiro caso, o eu é dominador e busca subjugar o outro, transformando-o em um objeto, um mero "isto". Nessa dinâmica, não há um verdadeiro diálogo ou interação genuína entre eu e tu; em vez disso, há uma relação de poder desigual, na qual o eu exerce controle sobre o tu.

Numa outra perspectiva, no eu dialógico, há o reconhecimento mútuo da individualidade e da dignidade do outro. O eu reconhece o tu como um ser autônomo e

igualmente digno de respeito, consideração e escuta. Nesse tipo de relação, o eu entende que o tu é essencial para a sua própria constituição, e vice-versa. Ou seja, ambos se constituem mutuamente através do reconhecimento e da interação. Essa dinâmica dialógica resulta em uma compreensão mais profunda e complexa do eu e do tu, onde ambos são vistos como sujeitos ativos e interdependentes.

Na educação baseada no diálogo homens e mulheres, professores(as) e alunos(as) se encontram e criam oportunidades para alcançar novos conhecimentos, “é neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer, o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido” (Freire, 1983, p. 119). Esse movimento ativo do processo de ensinar e aprender formalmente se faz no seio da escola.

A escola é vista como um centro de formação intelectual, de desenvolvimento e aprendizagem, um espaço constituído por segurança e proteção. Entretanto ultimamente, situações de violência e desrespeito nas instituições ganham cada vez mais destaque nas mídias e pesquisas. As agressões nem sempre são físicas, casos de violência psicológica são bem mais comuns e menosprezadas, pois constantemente são julgadas como brincadeiras. (Barbieri, 2021, *on line*).

A conectividade digital contemporânea não apenas transformou a sociedade, mas também intensificou drasticamente os desafios inerentes ao ambiente escolar, em especial, na escola pública. Como resultado dessa nova realidade, as instituições de ensino têm visto seu escopo de atuação expandir-se. Diariamente, novas responsabilidades são impostas a elas, exigindo que se adaptem e respondam diretamente às complexas realidades e demandas trazidas pelos alunos para o contexto pedagógico. Silva e Ferreira (2014, p. 13) pontuam que é relevante enfatizar que “a educação não é apenas responsabilidade da escola, engloba também o Estado, a família e a sociedade, pois juntos devem trabalhar em prol da formação do indivíduo”.

Por outro lado, essa mesma conectividade digital atua como um poderoso vetor de democratização do conhecimento, rompendo as barreiras físicas da escola pública e oferecendo aos alunos e alunas acesso a um universo de recursos educativos antes restritos a elites econômicas. A integração dos artefatos culturais permitindo outras possibilidades ao processo de ensino/aprendizagem tornando-o dinâmico, em movimento para além da sala de aula. Assim, enquanto surgem novos desafios, a rede também provê maneiras para superá-los, conectando estudantes de regiões periféricas a bibliotecas globais, cursos abertos e redes de apoio que ampliam suas perspectivas de mobilidade social.

O debate sobre educação, contexto escolar e artefatos culturais é marcado por uma pressão contundente da sociedade, que impõe às escolas públicas a obrigação de obter conectividade. Essa imposição se deve à visão de que o acesso à internet é o fator determinante e exclusivo para que se possa integrar a instituição aos novos modelos e alcançar a aprendizagem significativa. Há um entendimento implícito: o de que a exclusão da rede é sinônimo de estagnação e ausência de condições para a evolução pedagógica e a produção de conhecimento. Entretanto,

Para que essas funcionalidades aconteçam é preciso ir muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, instale-se uma nova pedagogia. Uma nova metodologia de ensino que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos. Que seja criado um clima de aprendizagem que envolva e motive os alunos para a expressão de suas opiniões. Um procedimento de ensino que se preocupe mais em fazer perguntas e deixar que os alunos as respondam livremente e cheguem aos seus resultados por muitos e diferenciados caminhos. Uma nova educação que proporcione constantes desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações e opiniões. (Kenski, 2003, p. 8).

A argumentação da autora concentra-se na necessidade crítica de reformular a essência da abordagem educacional, alertando que a solução não reside apenas no simples uso dos artefatos culturais ou na adoção de conteúdos específicos. A autora propõe, de forma incisiva, a implementação de uma nova pedagogia. Esta abordagem deve ter como pilares centrais a cooperação mútua e o engajamento ativo de todos os participantes, transformando o processo educativo em um ambiente verdadeiramente colaborativo e dialógico.

Longe de minimizar as potencialidades dos artefatos culturais, ou mesmo de ignorar a relevância incontestável de que as escolas públicas brasileiras possuam acesso à internet, uma urgência explicitada pela pandemia de Covid-19, a crítica central reside no determinismo tecnológico. Compreender que a mera infraestrutura de acesso à rede, desacompanhada de formação continuada de qualidade para o corpo docente, planejamento pedagógico estruturado e intencionalidade bem definida, não implicará automaticamente em construção efetiva de conhecimento. Os artefatos culturais devem ser pensados como recursos catalisadores para o aprendizado, e não como o objetivo final da educação.

As tecnologias da comunicação e o mundo digital estão alterando profundamente a dinâmica da vida em sociedade. Esses desafios estão exigindo uma transformação radical no modelo educacional herdado do século XIX, pautado no livro e na transmissão do saber. Isso não significa reinventar a roda da educação, entregando-se ao último grito das tecnologias, mas sim

traduzir o passado, trazê-lo para um presente reinventado segundo os potenciais que as novas tecnologias digitais apresentam. (Santaella, 2022, n. p.).

O avanço dos artefatos culturais e a emergência do mundo digital provocam mudanças contínuas na estrutura social, desafiando a própria lógica de funcionamento da sociedade. Consequentemente, o modelo educacional tradicional enfrenta uma crise de validade, uma vez que sua matriz está ligada a um paradigma do século XIX, centrado no livro impresso e na transferência passiva do conhecimento. Essa dissonância temporal exige que a escola confronte a rigidez de sua estrutura diante da fluidez do contexto digital.

É necessário que haja uma ruptura com a visão reducionista que enxerga a escola apenas como um prédio de ensino tradicional e técnico. A escola não existe no vácuo, ela é um organismo vivo, indissociável das tensões sociais, históricas e políticas. A crítica central recai sobre as contínuas pressões ideológicas e mercadológicas, que utilizam o discurso da modernização, como a digitalização desenfreada da educação ou currículos resumidos e puramente técnicos, para esvaziar a discussão sobre a verdadeira função social da escola, um espaço de resistência e formação humana crítica, e não apenas como um aparato de reprodução do sistema.

Santaella (2022) argumenta que é vital que se promova uma ruptura e transformação no modelo educacional, visando atender à complexidade das demandas e às oportunidades trazidas pelos artefatos culturais. Essa mudança, todavia, deve fugir do simplismo de apenas incorporar tendências tecnológicas sem reflexão. A proposta central da autora concentra-se em uma abordagem que seja capaz de resgatar e potencializar os aspectos pedagógicos válidos do modelo histórico, integrando-os de forma crítica e reflexiva com os potenciais inovadores oferecidos pelos artefatos culturais.

As escolas devem realizar uma releitura do seu passado pedagógico através das lentes dos artefatos culturais. Isso significa mobilizar os benefícios desses artefatos para qualificar e aprofundar o processo de ensino/aprendizagem, e não simplesmente promover o descarte de métodos antigos por novidades tecnológicas. O objetivo não é a substituição puramente destrutiva de métodos consolidados, mas sim a utilização estratégica para potencializar a mediação pedagógica, respeitando a complexidade dos contextos históricos e a intencionalidade pedagógica preexistentes (Santaella, 2022).

Na perspectiva da autora, o célere desenvolvimento tecnológico que permeia a digitalização da sociedade contemporânea tem se manifestado na transformação radical dos mecanismos de comunicação interpessoal. Este processo resulta na constituição de uma nova

linguagem, que opera por meio da fusão de códigos de natureza visual, verbal e sonora. “O ser humano vem passando em contato com as tecnologias, modificações não apenas mentais, mas também corporais, moleculares” (Santaella, 2003, p. 31).

Em meio a essa revolução tecnológica, o desafio da escola contemporânea é entender que “as crianças e os jovens que estão nas escolas hoje apresentam um processamento mental bastante distinto daqueles que não tiveram acesso à hipermídia³⁸ (Santaella, 2022, n. p.). Isso é feito a qualquer lugar, basta ter nas mãos um computador, *tablet* ou celular para navegar nas redes”. Todas essas possibilidades fomentam as transformações cognitivas e favorecem a aprendizagem se os artefatos culturais não forem utilizados com superficialidade.

Santaella (2022, p. 2) pontua ainda, que não é o caso de considerar a internet a salvação de todos os problemas educacionais e sim reconhecer que “o computador é uma metamídia, mídia que absorve e deglute todos os tipos de linguagens humanas, de imagens, fixas ou animadas, gráficos, mapas, linguagens sonoras, fala, música e ruído”.

Porém, infelizmente, um número significativo de escolas públicas brasileiras não participa desse movimento tecnológico por falta de condições econômicas e materiais. Dados da Agência Nacional de Telecomunicação, Painel de Conectividade nas Escolas, afirmam que “9,5 mil (6,8%) escolas não dispunham de acesso à internet e 46,1 mil (33,2%) não possuíam laboratórios de informática (Brasil, 2022). Ou seja, “a era da globalização, é ainda o produto daquele velho projeto autoritário: a gente brasileira, condenada à desigualdade, com a pior distribuição de renda do mundo uma espécie de escravidão material” (Manzi, 2020, p. 65).

Soma-se a essa precariedade estrutural a falta de políticas públicas de formação continuada que permitam aos educadores apropriarem-se dos artefatos culturais sob uma ótica crítica e emancipatória, e não meramente técnica. Sem o suporte necessário, a modernização da escola acaba sendo negligenciada ou reduzida à aquisição de equipamentos que se tornam obsoletos, ignorando que a inclusão digital exige, sobretudo, um investimento humano e pedagógico. Assim, o que deveria ser um direito à conectividade torna-se mais um mecanismo de invisibilidade e silenciamento dos sujeitos que compõem a escola pública.

O fenômeno da inclusão digital opera em um campo distintos. Se, por um lado, o acesso e uso de artefatos culturais descortinam inegáveis potencialidades para a participação e aprendizado, por outro, expõem os usuários a um espectro de ameaças cibernéticas. A

³⁸ O computador mistura textos, sons e imagens. Isso é chamado hipermídia. (Santaella, 2022, n. p.).

disponibilidade de dados pessoais nas redes é explorada por indivíduos e grupos com fins negativos, como a propagação de *fake News*.

Diante do exposto, nos embasamos nos escritos de Freire (1996) para ponderar que:

divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. (Freire, 2016, p. 19).

Observa-se na contemporaneidade uma polarização discursiva acentuada em relação aos artefatos culturais e às científicas, configurando um verdadeiro campo de disputa. A perspectiva mencionada reside na adoção de visões extremistas e reducionistas que impedem a análise crítica e complexa. Quando essa visão se torna rígida demais, ela alimenta a polarização, pois ignora as nuances sociais e os contextos humanos, tratando a tecnologia e os artefatos culturais apenas como progresso linear, sem riscos.

De um lado, verifica-se o otimismo tecnológico ingênuo, a exaltação que feticheiza a ciência e a tecnologia como panaceia, postulando-as como solução determinística e inquestionável para o enfrentamento dos dilemas sociais e humanos. De outro, estabelece-se o pessimismo, a demonização que as categoriza como a fonte primária e inexorável de todos os males contemporâneos.

Argumenta-se que essa abordagem dicotômica e simplista é intelectualmente superficial. Ao polarizar a discussão, ela inviabiliza a compreensão dialética de que ciência e tecnologia são produtos da práxis humana, carregando, intrinsecamente, as contradições, os interesses e as relações de poder da sociedade que as produz. O desafio analítico reside em superar esta visão maniqueísta para investigar o seu papel enquanto instrumentos ambivalentes na transformação da realidade.

Numa sociedade caracterizada pelo imediatismo, que tende a cobrar de homens e mulheres respostas rápidas às demandas sociais é cada vez mais necessário uma formação escolar pautada no diálogo, na criticidade, nos valores éticos e estéticos. Freire (2020, p. 68) pondera que a tecnologia é uma das “grandes expressões da criatividade humana, seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos”. O problema não é a tecnologia em si, mas com que propósito eu utilizo esse recurso.

Segundo Freire (2007, p. 35), “numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização”. Uma educação menos instrumental na era tecnológica é aquela que não abandona a técnica, mas a subordina a um projeto maior de formação humana. O indivíduo precisa das habilidades técnicas para navegar no mundo atual, mas necessita da humanização para questionar o uso e as implicações éticas da própria tecnologia que domina, compreender as relações de poder e as desigualdades sociais que a tecnologia pode exacerbar, desenvolver a solidariedade e a empatia, qualidades que transcendem a lógica de eficiência e produtividade.

O risco da instrumentalização está em esquecer a humanização e, assim, formar técnicos altamente competentes, mas eticamente cegos e socialmente alienados. A educação que defendemos é aquela que consegue ser tecnicamente assertiva e humanamente crítica ao mesmo tempo.

Com a informatização das relações humanas, é necessário atentar para a perspectiva de mudança dos paradigmas das relações sociais, em que movimentos deletérios emergem, muitas vezes organizados por grandes conglomerados, ou mesmo idealizados por lobos solitários, o que normalmente se vê com o *cyberstalking* em foro íntimo. Assim, e com o intuito de suscitar essa importante discussão, se demonstra necessário dissertar sobre a problemática da perseguição na internet, e suas consequências. (Fornasier et al, 2022, p. 10).

Os autores sublinham a imperatividade de reconhecer a profunda mutação paradigmática nas interações sociais que acompanha a vertiginosa evolução tecnológica. Essa transformação exige a problematização dos movimentos e dos fenômenos sociodigitais que emergem neste ecossistema. A preocupação está na natureza multifacetada dos riscos, que se manifestam cotidianamente tanto em nível macrossocial quanto microssocial.

No âmbito macrossocial, evidencia-se o poder de grandes corporações (plataformas digitais) na manipulação algorítmica e na polarização informacional, impactando a esfera pública e a autonomia cognitiva dos sujeitos. Concomitantemente, no nível microssocial, surgem condutas negativas perpetradas por indivíduos isolados ou em pequenos grupos, como a prática do *ciberstalking*. Este fenômeno, em particular, vem demandando uma análise que reconheça a interconexão entre as estruturas de poder e as ações individuais na produção da perseguição e opressão digital.

De acordo com o contexto apresentado, é necessário denunciar que a arquitetura das plataformas digitais não é neutra, mas sim desenhada como uma armadilha de cooptação que

capitaliza sobre a vulnerabilidade humana. Ao priorizar o engajamento a qualquer custo, os algoritmos frequentemente catalisam comportamentos em que há perseguição, criando um ambiente onde o *ciberstalking* encontra terreno fértil para se normalizar como extensão do controle social.

Expor essas estruturas de poder não é apenas um exercício descritivo, mas um ato de resistência acadêmica, é revelar como a subjetividade das pessoas é sequestrada por lógicas corporativas onde a dor e os conflitos humanos são monetizados. Somente ao compreender esse processo de captura digital é que se torna possível reivindicar a autonomia cognitiva e a ética nas relações mediadas pelas telas, retirando o fenômeno da invisibilidade técnica para situá-lo no centro da disputa política e humana. Ou seja, a solução não é só formatar o computador e acionar os dispositivos de segurança, mas sim reformar a nossa relação política e ética com os artefatos culturais.

O que se percebe com o avanço tecnológico nesta sociedade capitalista é que tais fatores contribuem para uma formação humana unilateral e antidialógica, refletida em práticas de violência física, psicológica e discriminatória. Essas dinâmicas reverberam diretamente nas interações escolares, uma vez que os sujeitos sociais que as integram estão imersos nesse mesmo contexto.

A escola pública brasileira constitui um microssistema social onde a dinâmica inerente do conflito³⁹ se manifesta cotidianamente, conforme a própria definição conceitual de Chispino (2007), para quem o conflito é a divergência constitutiva de opiniões ou interpretações, sendo, portanto, uma experiência universal da vida em sociedade.

No entanto, a representação midiática desses conflitos é marcada por uma tendência seletiva e enviesada. Jornais, *sites*, *blogs* e revistas priorizam a exposição sensacionalista e a espetacularização daqueles incidentes que culminam em atos de violência explícita e que agredem a condição humana.

Essa midiaticização polarizada negligencia a complexidade dos conflitos de natureza pedagógica, administrativa e relacional, que são cruciais para a análise institucional, focando apenas nos índices que reforçam a narrativa de crise e disfuncionalidade da escola. A ênfase recai, assim, nos sintomas da violência, em detrimento da análise profunda das causas estruturais da divergência, impedindo uma compreensão abrangente do fenômeno conflitivo no contexto educacional.

³⁹ Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito (Chispino, 2007, p. 15).

É fundamental desmistificar a concepção superficial de que a violência é um fenômeno restrito ou predominante no ambiente da escola pública. A violência é, uma característica transversal da sociedade, manifestando-se em todos os espaços de convivência, sejam eles públicos ou privados, incluindo o cotidiano das instituições de ensino destinadas às classes de elite.

No entanto, a sua intensidade e frequência são inegavelmente exacerbadas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme Piccoli et al. (2019, p. 178), a violência "acaba sendo mais frequente nas escolas situadas em ambientes carentes de segurança, saneamento e saúde, que não asseguram condições dignas de vida, fatores que contribuem para um quadro de violência geral".

O aumento da “violência no contexto escolar”⁴⁰, além dos fatores sociais e econômicos citados acima também tem relação direta com o isolamento social devido os dois anos de pandemia da covid19. O período de isolamento imposto gerou uma reconfiguração das interações sociais. Embora o distanciamento fosse primariamente físico, as relações sociais não cessaram; elas foram transpostas e intensificadas para o espaço digital (Piccoli et al, 2019, p. 178).

Contudo, essa transferência não ocorreu sem graves implicações, visto que as interações digitais carecem da complexidade da comunicação não-verbal permeada pela relação física entre pares, essencial para o desenvolvimento da empatia e da resolução negociada de conflitos. Especialistas na área da psicologia, professores e coordenadores têm relatado que um número significativo de alunos retornou as aulas presenciais agressivos e impacientes, com dificuldade de se relacionar uns com os outros (IBGE, 2022).

Segundo Chispino (2007), os conflitos emanam da divergência de opiniões sobre determinados temas. Mas, caso haja respeito ao lugar de fala e de escuta, o debate pode levar os envolvidos à construção de novos saberes. Entretanto, o autor explica que:

em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem. (Chispino, 2007, p. 15).

⁴⁰ A violência escolar pode ser definida como toda ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, a comunidade escolar ou a algum de seus membros. Essa violência se manifesta através de diversos atos, atinge diferentes atores e ocorre tanto dentro como fora dos muros das escolas (UNESCO, 2019).

A dificuldade em identificar as circunstâncias que originam o conflito, ou que nele resultam, revela um déficit na análise crítica da conflitualidade. Nesse cenário, o conflito é tratado como um evento pontual, e não como um processo dinâmico. Consequentemente, a sociedade e a escola só percebem a problemática quando esta atinge o estágio de manifestação violenta. Tal cenário evidencia nossa despreparação crítica, tanto pedagógica quanto social: o conflito, que deveria atuar como um motor dialético para a mudança e o crescimento, é silenciado até que se torne uma explosão violenta.

Outros fatores apontados é a reação imediata à manifestação violenta: a coibição, a repressão ou a solução paliativa focada na punição do sintoma. Ao agir dessa forma, esquecemos a máxima de que problemas mal resolvidos se repetem. Esta abordagem instrumental e superficial impede a análise da causa do conflito, os antagonismos estruturais, sociais ou relacionais. Sem enfrentar a origem da divergência, a intervenção apenas sufoca temporariamente a violência, garantindo a repetição cíclica do conflito em novas formas, perpetuando, assim, um ciclo vicioso de crise e repressão.

Segundo Chispino (2007), este cenário de fragilidade é profundamente agravado pela forma como ocorreu a democratização do acesso à educação no Brasil. Embora a universalização seja um direito social inegociável, sua implementação, muitas vezes desprovida de planejamento e de investimento de formação pedagógico e estrutural adequado, resultou em uma massificação da educação.

Além disso, a massificação introduziu um vasto leque de alunos com perfis, classe e objetivos diversos na escola. O cerne da questão, está no fato de que a escola não estava estruturalmente, metodologicamente ou socialmente preparada para lidar com essa diversidade complexa. A falha no estabelecimento do diálogo, portanto, não apenas negligencia o potencial pedagógico da diversidade, mas atua como um catalisador primário que potencializa a divergência em violência, transformando o espaço de convivência em um foco de antagonismos não mediados (Chispino, 2007). O autor explica que:

antes, em passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. Os grupos eram formados por estudantes de perfis muito próximos. Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos, mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma

manifestação violenta. Eis, na nossa avaliação, a causa primordial da violência escolar. (Chispino, 2007, 16).

O acesso à escola pública no Brasil carregou, historicamente, a marca de um mecanismo de reprodução social. Longe de ser um direito universal, a frequência escolar constituiu-se como um privilégio, reservado aos filhos da classe dominante com o objetivo explícito de legitimar, reforçar e perpetuar a sua hegemonia social e econômica. Grupos historicamente marginalizados, como pobres, negros e indígenas, entre outras minorias, foram sistematicamente privados do acesso à educação formal, um processo que estrutura a desigualdade social até hoje.

A democratização tardia do acesso, ao introduzir a diversidade desses grupos outrora excluídos no ambiente escolar, revelou a incapacidade institucional e social de lidar com a pluralidade. Muitos autores que investigam o fenômeno do *ciberstalking* apontam para a não aceitação dessa diversidade de perfis como uma das causas centrais da prática do fenômeno. O *ciberstalking* e outras violências digitais, nesse sentido, podem ser interpretados como a tentativa tecnológica de restaurar a exclusão e o antagonismo de classe/raça/gênero.

Segundo Leite e Lhor (2012, p. 577), “a diversidade poderia constituir uma forma de enriquecimento nas experiências de vida para todos os envolvidos, porém, em geral, tende a ser encarada como algo negativo, que precisa ser coibido”, dando origem a situações de opressão, exclusão e violência. Freire (2003b, p. 116) explica que essas relações de poder ocorrem quando “o antidiálogo quebra aquela relação de simpatia entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica, faz comunicados”.

Como possível caminho para o enfrentamento de práticas dos mais variados tipos de violência, seja ela física, simbólica ou psicológica no contexto escolar, no espaço digital, como a prática do *ciberstalking*, acreditamos na educação dialógica, por ser um processo fundamental e contínuo de construção do conhecimento por meio da comunicação, onde eu me permito conhecer, conviver, aprender e refletir com o outro, respeitando as diferenças sociais, culturais e sua construção histórica.

Aderimos à premissa de que o diálogo, na perspectiva freiriana, constitui o processo fundamental e contínuo de co-construção do conhecimento e da humanidade. Pela comunicação horizontal, o eu se engaja em um movimento de gnose mútua (*conhecer, conviver, aprender e refletir com o outro*). É nesse encontro intersubjetivo que se desestrutura a lógica da dominação inerente à violência.

Pois o diálogo exige, como pré-condição, o reconhecimento e a valoração das diferenças sociais, culturais e históricas do sujeito. Assim, a educação dialógica emerge como a estratégia mais potente para transformar o contexto escolar de um espaço de antagonismo e exclusão para um ambiente de coexistência crítica e participação ética da diversidade.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 2016, p. 60).

O diálogo é imprescindível na formação escolar de sujeitos éticos, respeitosos, empáticos e afetivos. Ressaltamos que o diálogo requer uma escuta sensível, quando eu me disponho a escutar, mesmo que as diferenças sociais, culturais e econômicas estejam presentes essa ação pode possibilitar a compreensão do lugar de fala do outro. De acordo com Freire e Faundez (1985, p. 36), “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”.

Defendemos, que a inclusão ativa dos estudantes nos processos decisórios escolares e a abertura de um espaço dialógico para a problematização das temáticas que fomentam as crises cotidianas não deve ser pensadas como meras concessões pedagógicas, mas sim um caminho democrático que os levaria a refletir de maneira crítica que suas ações em todos os espaços sociais, físico e virtual têm consequências éticas, morais e sociais para além dos muros da escola.

Pois, segundo Freire (2016, p. 43), “o diálogo é o encontro amoroso de homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Analisando as obras do autor compreendemos que o diálogo não se estabelece numa relação que visa a dominação, a manipulação e a opressão violenta, como a prática do *ciberstalking*.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (Freire, 2015, p.118).

O diálogo como o vetor fundamental para o crescimento mútuo e a preservação da identidade individual na formação crítica de sujeitos. Longe de ser um exercício de mera concordância ou acomodação, o diálogo genuíno, na perspectiva da intersubjetividade, não pode, sob hipótese alguma, nivelar, homogeneizar ou reduzir um dos participantes ao outro. A

negação dessa complexidade resultaria na instrumentalização da comunicação e na anulação da voz de um dos sujeitos.

Nessa perspectiva, torna-se relevante que a educação familiar e escolar esteja voltada também para a responsabilidade social, para a aceitação das diferenças sejam elas quais forem, para o respeito a vida humana. Para Maturana (2001, p. 30), a possibilidade de instauração do diálogo ocorre quando “a criança aprende a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros”.

Família e escola precisam caminhar juntas, pois

a negligência dos pais ou responsáveis também tem influência no comportamento do discente, uma vez que a família é a base da educação, e se não age paralelamente com a instituição de ensino, o aluno entende que seus atos não têm consequência real. Pais transferem para a escola a responsabilidade de educar e cuidar do indivíduo, tirando de si a obrigação de formar um cidadão para integrar o convívio social. (Barbiere et al, 2024, p. 1).

A tese de que a negligência dos pais/responsáveis influencia o comportamento dos estudantes é sociologicamente válida, baseando-se no papel da família como primeira instância socializadora e base da educação. Entretanto, a afirmação de que a falta de atuação paralela da família faz o aluno entender que seus atos não têm consequência real é simplista.

Embora a ausência de limites familiares e a falta de diálogo entre casa e escola sejam prejudiciais, a formação da consciência ética e da noção de consequência é um processo complexo que envolve múltiplos fatores; pares, mídia, experiência social. Reduzir a origem do problema à ausência de limites negligencia as condições estruturais que podem impedir a participação efetiva dos pais, como longas jornadas de trabalho, insegurança, baixa escolaridade ou o próprio ciclo de violência e carência.

A falha na corresponsabilidade é um sintoma da desintegração social e da sobrecarga familiar, e não apenas um ato voluntário de negligência. A solução não reside em culpabilizar a família, mas em criar mecanismos dialógicos e políticas públicas que apoiem efetivamente os pais para que possam exercer seu papel em parceria com a escola, garantindo que o aluno receba uma mensagem coerente e ética sobre as consequências de suas ações.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina de cujo conteúdo se ensina a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e

ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética da classe embutida nesse descaso? (Freire, 2016, p. 33-34).

É proposto o estabelecimento de uma práxis dialógica que seja capaz de superar o abismo entre o conteúdo curricular formal e a experiência existencial dos alunos. Argumentando que, ao ignorar a realidade da violência, exclusão social e da injustiça, a escola se torna cúmplice na naturalização da opressão. A proposta é, portanto, utilizar o currículo como instrumento de leitura crítica do mundo, permitindo que os estudantes compreendam e problematizem sua própria realidade.

Freire (2016) também indaga sobre as implicações políticas e ideológicas do descaso das autoridades pelas áreas pobres da cidade, o autor sugere uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as injustiças sociais. Ele destaca a importância de dialogar sobre questões éticas e políticas na educação, a fim de promover uma compreensão mais profunda das causas implícitas que geram os problemas sociais.

Problemas sociais como a fome, o desemprego e a violência no contexto escolar são temas recorrentes em pesquisas nos mais diferentes níveis de ensino. Dados obtidos na Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), referente ao ano de 2019, embasam nossas afirmativas ao revelarem que:

cerca 14,6% dos escolares de 13 a 17 anos, alguma vez na vida e contra a sua vontade, foram tocados, manipulados, beijados ou passaram por situações de exposição de partes do corpo. No caso das meninas, o percentual (20,1%) é mais que o dobro do observado para os meninos (9,0%). Além disso, 6,3% dos escolares informaram que foram obrigados a manter relação sexual contra a vontade alguma vez na vida, sendo 3,6% dos meninos e 8,8% das meninas. 11,6% dos estudantes de 13 a 17 anos (1,3 milhão de alunos) deixaram de ir à escola porque não se sentiam seguros no trajeto da casa para a escola. 23% dos escolares afirmaram que se sentiram humilhados pelos colegas nos últimos 30 dias. O percentual das meninas (26,5%) superou o dos meninos (19,5%). foi perguntado aos escolares se eles se sentiram ameaçados, ofendidos ou humilhados nas redes sociais ou aplicativos de celular nos 30 dias anteriores à pesquisa e 13,2% responderam positivamente. A proporção foi maior para as meninas (16,2%) do que para os meninos (10,2%). Os alunos de escolas públicas (13,5%) tinham percentuais pouco mais elevados do que os de escolas privadas (11,8%). (IBGE, 2021).

Para esses estudantes o contexto escolar é um espaço de referência e vivência negativa, um lugar de sofrimento. Abramoway (2023, p. 1) ressalta que “a garantia de um ambiente escolar saudável é fundamental para o processo de aprendizagem”. Entretanto, como vamos cobrar mudança de atitudes de alunos e alunas em relação a práticas de exclusão, intimidação, humilhação e perseguição a negros, indígenas, deficientes, homossexuais,

favelados, ribeirinhos entre outros e despertar sentimentos de empatia, simpatia, respeito, amorosidade se a realidade desses alunos não é associada aos conteúdos curriculares?

Lançar olhares sobre a escola é partir do pressuposto de que ela é um espaço dinâmico, um lugar sociocultural que abarca duas dimensões: por um lado, é uma instituição pautada por regras e normas que a tornam um sistema escolar; por outro, é constituída por sujeitos imersos em redes de relações, tramas sociais de acordos, confrontos e interesses, espaços de apropriação constante de práticas e saberes entre a instituição e os indivíduos. (Silva et al, 2022, p. 302).

Para os autores, a escola é um espaço complexo que possui duas dimensões distintas, mas interligadas. Por um lado, a escola é uma instituição com uma estrutura organizacional definida por regras, normas e sistemas que regulam suas atividades educacionais. Isso inclui políticas curriculares, procedimentos disciplinares, horários escolares, entre outros aspectos que definem a dinâmica formal da escola como um sistema educativo.

Por outro lado, a escola é também um ambiente onde interagem alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias e a família, imersos em uma rede complexa de relações sociais. Essas interações são caracterizadas por uma variedade de dinâmicas, como acordos, conflitos, interesses pessoais e coletivos.

Além disso, dentro dessa rede social, ocorre uma constante troca de práticas e conhecimentos entre a escola e os indivíduos que a compõem. Os alunos e alunas, por exemplo, aprendem não apenas com o currículo formal, mas também com as interações sociais, os valores, os saberes, as culturas compartilhadas que fomentam as experiências cotidianas dentro da escola.

Silva et al (2002) enfatizam a importância de compreender a escola não apenas como uma estrutura institucional, mas também como um ambiente social dinâmico, onde as relações interpessoais, as normas culturais e as práticas educacionais se entrelaçam para moldar ou transformar a experiência educativa dos alunos e alunas e de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse espaço com sujeitos ativos, inúmeros impasses surgem nas relações cotidianas; os conflitos se intensificam, as convergências e divergências de opiniões se constroem. Porém, vicissitudes também se apresentam nessa viva realidade escolar, como as violências, que são construídas e/ou oriundas de situações externas. (Silva et al, 2022, p. 304).

Além dos conflitos naturais que surgem da interação humana, existem também outras questões graves que afetam a vida escolar, como a violência. Eles sugerem que essa violência pode ser tanto construída internamente, ou seja, originada dentro da própria comunidade escolar, quanto oriunda de situações externas, como questões sociais, familiares ou comunitárias. Silva et al (2022, p. 304) afirmam: “é preciso compreender que o ambiente escolar, com suas relações tensas e seus desafios, reproduz as violências presentes na sociedade, mas também produz suas próprias formas”. Diante do contexto apresentado,

você não precisa ser psicólogo para ver que um jovem anda de malha todo dia e que, provavelmente, ele se corta, se automutila. Você não precisa ser psicólogo para notar que alguém está tão triste, que chega a fazer a tentativa de suicídio. Você não precisa ser psicólogo para notar que eles brigam, que eles se xingam, que eles se batem. (Abramovay, 2023, p. 1).

A escola não é um espaço reservado apenas para aprender os conteúdos curriculares, é importante que ela seja também um espaço propício para dialogar sobre as vivências de alunos e alunas, compartilhar outros saberes e conviver com o diferente, porque a escola é feita de gente, gente que pensa, gente que sente, gente que quer adquirir conhecimento sem ser moldado, sem ter que renunciar à sua cultura ou ser perseguido por causa da sua raça, da sua orientação sexual, do seu credo, da classe social a que pertence.

Para Freire (2016), o processo educativo com significado requer respeito, escuta sensível, diálogo e reciprocidade e o entendimento que a construção do conhecimento que leva a emancipação, a libertação, a consciência crítica não se faz desassociado, isolado do contexto social dos educandos. Porque ele não se restringe ao ambiente escolar ou a momentos formais de ensino. Ao contrário, ela é um processo contínuo que ocorre em diversas situações e contextos sociais.

No próximo capítulo será abordada a juventude e sua complexa constituição como categoria sócio-histórica e cultural.

CAPÍTULO IV - A JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS DESDE O SÉCULO XVIII ATÉ A ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste capítulo, discute-se a concepção de juventude como categoria social. O recorte temporal adotado compreende desde a revolução industrial, no século XVIII, até a atual sociedade da informação e comunicação. Essa escolha se deve ao fato de diversos autores, entre eles Groppo (2004), afirmarem que a partir da revolução industrial, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, é que se dá o nascimento da juventude como categoria social e essa concepção tornou-se uma questão pública devido aos efeitos que permeiam os processos de socialização, trabalho e educação.

Visamos alcançar um embasamento teórico robusto para analisar como as interações sociais, mediadas pela internet, influenciam a compreensão, potencialidades e as vulnerabilidades dessa categoria, interlocutores do estudo, especialmente no que tange às novas formas de violência, como o *ciberstalking*, a perseguição intermitente e deliberada por meio da internet (Reno, 1999). Uma vez que a pesquisa está centrada na tríade: educação, juventude e artefatos culturais.

4.1 Da desordem moral à ciência positivista: a juventude como problema social?

Uma parte da mobilização social, no período da revolução industrial, realizada para compreender a juventude, nesse período da história, foi feita por um quadro seleto de “intelectuais (cientistas, juristas, políticos, pedagogos, psicólogos e médicos) para a definição de quando a juventude, afinal, começa e termina, para assim orientar a ação do Estado e das instituições socializadoras” (Groppo, 2004, p. 10).

Compreendemos que, a princípio, a definição da juventude pela idade (início e término), traz como objetivo estabelecer o que lhe poderia ser atribuído como direito e como dever para melhor julgar suas atitudes e ações de forma individual. Groppo (2004, p. 10) pontua que essa demarcação da faixa etária também permitiu “às ciências, principalmente do ponto de vista positivista⁴¹, elucidar as pretensas determinações naturais, de caráter biopsicológico, do desenvolvimento humano”.

Entre o século XVIII e XIX, enquanto os jovens burgueses eram preparados nas escolas para assumir posições de liderança e manter o *status* social de suas famílias, o jovem filho da classe operária era tratado como delinquente por questionar seu papel em uma sociedade que lhe adultizava, inserindo-o prematuramente no mercado de trabalho. E mesmo no seio familiar, eram impedidos de fazer escolhas, sua função se resumia a “[...] obediência, silêncio e seu trabalho” (Cassab, 2011, p. 153).

No século XIX, período de grande desenvolvimento da indústria e do capital, o que determinava o fim da infância e o início da juventude era a criança ter condições de desenvolver um determinado tipo de trabalho. A primeira fase “subtrai-se cada vez mais a ele, a segunda está destinada a ele”. Diante desse contexto, a escola concorre com a fábrica no que concerne à infância, e “aos treze o trabalho é a norma” aplicada aos filhos da classe operária (Cassab, 2003, p. 23).

Se o início da juventude no século XIX é determinado pela sua inserção no mercado de trabalho, o final dessa fase é caracterizado por dois elementos centrais: O matrimônio e o exército. “O jovem torna-se adulto ao tomar para si a responsabilidade de sustentar e manter sua própria família. O exército, para os homens, também podia representar o final da juventude, ou, mais especificamente, o último rito de passagem para a vida adulta” (Cassab, 2011, p. 154). Na mesma perspectiva, o fim da juventude para as mulheres era demarcado pelo casamento, onde a elas eram atribuídas às funções de cuidar da casa, ser obediente ao marido e educar os filhos.

Na transição do século XIX para o século XX a concepção de juventude apresenta um novo contexto, agora os jovens filhos da classe operária e da burguesia eram vistos como

⁴¹ Uma concepção mecânica e exteriorizada do tempo das gerações foi apresentada por Comte (1998). Essa era uma teoria totalmente interna ao positivismo comteano, a esforçar-se para identificar um tempo quantitativo e objetivamente mensurável como critério para o progresso linear. Com base no postulado entre progresso e sucessão das gerações, Comte afirmou que o ritmo pode ser calculado simplesmente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída, na vida pública, por uma nova (30 anos, de acordo com Comte) (Feixa; Lecardi, 2010, p. 187).

peessoas sem limites, contestadoras da moral, dos bons costumes e das regras sociais. Cassab (2011, p. 155) pontua que a estratégia utilizada para frear essa subversão, ocorria da seguinte forma: “aos filhos dos operários o controle se dava, em grande medida, pelo trabalho e pela polícia. Os filhos dos burgueses eram vigiados e controlados pelas instituições de ensino”.

Segundo Cassab (2011), o acesso à educação formal pelos jovens filhos da classe operária ocorria minimamente ou não ocorria. Assim sendo, a escola possuía a função social de formar majoritariamente os jovens burgueses para a fase adulta da vida, a escolha de uma profissão e o controle de impulsos considerados transgressores para a sociedade da época. Uma escola rígida, inflexível, moderadora e disciplinar.

Castells (2000, p. 52) ressalta que, em meio à revolução industrial, também começou a surgir um intenso movimento dos jovens em busca do seu lugar na sociedade por meio da "participação política ativa, a afirmação de identidades coletivas e a defesa de ideologias e valores comunitários". E que esse movimento se intensificou em meados do século XX.

A partir dessas observações e de vários estudos, é compreendido que a juventude é uma fase específica de profundas mudanças biológicas e sociais que impulsionava os jovens a buscar a autoafirmação, autonomia para falar e serem ouvidos (Cassab, 2011). Nesse cenário social, os jovens eram considerados transgressores por não aceitarem o estilo de vida invisibilizado que lhes era atribuído e por meio de movimentos sociais diversos, lutavam pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos. A juventude passa a ser compreendida como uma fase problemática de transgressão, de descompromisso e de violação de regras sociais.

Conforme Cassab (2011, p. 155), não somente a família e a escola contribuíram de forma direta para a associação da juventude a transgressão e a promiscuidade, mas também as ciências modernas⁴². É enraizada a percepção da juventude como uma fase perigosa da vida, condicionando esses sujeitos a serem “propícios a contraírem toda espécie de males, doenças do corpo e da mente, perversão sexual, preguiça, delinquência e uso de tóxicos”.

Essa concepção da juventude relacionada à doenças e à perversão sexual foi construída em grande parte pela medicina e a psicologia que no percurso dos estudos enquanto buscavam compreender as transformações biológicas (hormonais, físicas e mentais) iam

⁴² A ciência que articulou o método de observação e experimentação a partir de instrumentos técnicos desenvolveu-se no século XVI e se consolidou no século XVII, com os trabalhos de Copérnico, Kepler e Galileu, após um longo período de elaboração. O nascimento de uma nova maneira de produção de conhecimento científico, desvinculada da metafísica, pretendia criar um caminho seguro rumo à obtenção da verdade ocorrendo no contexto de um extenso processo de transformação das sociedades (Kuster, 2019, p. 70).

atribuindo características aos jovens tais como: “rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção” (Cassab, 2011, 159).

Nesse cenário, a juventude passa a ser concebida sob o aspecto da saúde, associado à moral e à divisão de classes sociais. Os filhos descendentes da classe abastada financeiramente estariam predispostos a terem caráter, serem dóceis, estáveis e trabalhadores, enquanto os filhos das famílias desfavorecidas economicamente tinham a aptidão a cometer crimes e a ter atitudes que infligia a moral e os bons costumes (Cassab, 2011).

É imersa nesse contexto, considerado complexo para vários estudiosos da época, dentre eles, Cassab (2011, p. 157), que no século XX, surge “o aparecimento de uma juventude libertária, que se movimenta e mobiliza contra o que considera ranços do atraso ou mesmo injustiças, parece contribuir para corroborar essa concepção”.

4.2 A juventude na modernidade: entre a rebeldia e a inclusão

No século XX, não há mais como invisibilizar o modo de ser e de viver dos jovens, por meio de vários movimentos juvenis que lutavam contra uma sociedade que em nome do desenvolvimento exclui e segrega as pessoas e por os estudiosos não darem conta de explicar os diversos fenômenos sociais associados ou não a juventude, é instaurada a ideia de modernidade⁴³.

Diante da trajetória histórica e dos diversos fenômenos que envolveram a juventude como categoria sócio-histórico e cultural ao nível global, é definitivamente firmada na modernidade a concepção de que “ser moderno é ser jovem, mesmo antes do próprio, em termos etários, ser percebido, não sem temores em sua existência” (Enne, 2010, p. 19).

No contexto nacional, os estudos demonstram que os movimentos que levaram ao nascimento da juventude como categoria social foi fortemente influenciado pelos grupos sociais estadunidenses e europeus, a partir da década de 1950 até o início do ano de 1960, e eram refletidos tanto em “rapazes quanto moças, quando manifestavam suas atitudes rebeldes na

⁴³ A modernidade pode ser entendida como aproximadamente equivalente ao "mundo industrializado" desde que se reconheça que o industrialismo não é sua única dimensão institucional. Ele se refere às relações sociais implicadas no uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção. Como tal, é um dos eixos institucionais da modernidade. Uma segunda dimensão é o capitalismo, sistema de produção de mercadorias que envolve tanto mercados competitivos de produtos quanto a mercantilização da força de trabalho (Giddens, 2002, p. 21).

forma de se vestir, na música, especialmente no rock e, ainda, no questionamento aos valores sociais tidos, até então, como inabaláveis” (Silva, 2015, p. 49).

Porém, Silva (2015, p. 49) pontua que, no Brasil, faziam parte da “juventude e eram considerados agentes políticos e conscientes da luta pela transformação política e social, basicamente, os estudantes universitários oriundos das classes média e alta da sociedade”. Os filhos da classe operária e os que residiam na zona rural permaneciam invisibilizados.

Segundo Santos e Baldoíno (2016), na década de 1960, a sociedade de maneira geral começa a entender que a juventude possui consciência crítica própria, concebida nas relações sociais e essa percepção causou um choque cultural e gerou diversos conflitos familiares. Os problemas que marcaram a geração dos pais, os questionamentos e o modo de viver já não faziam o menor sentido para os filhos.

A partir desse período, a juventude passa a ser concebida como um fenômeno social perceptível, refletido por meio, entre outros fatores, do “movimento estudantil, como forma de afirmação, passaram a ser liderados, até onde aceitavam essa condição, por seus grupos de pares. Representava, ao mesmo tempo, resistência ao rótulo de criança e uma forte aversão a qualquer geração acima dos trinta anos” (Santos; Baldoíno, 2016, p. 16).

Como resultado da desconstrução social, sob a forte influência dos movimentos sociais na década de 1960, o conceito de juventude que antes era atribuído somente aos filhos da classe burguesa foi estendido aos filhos das camadas sociais populares. Para Abramo (2005, p. 43), todos esses fatores exigiram “a vigência de uma multiplicidade de instâncias de socialização, não mais só a família e a escola, a importância dos campos do lazer e da cultura, principalmente na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação de valores”.

Segundo Reis (2011), o reconhecimento da juventude como categoria social distinta no seio da sociedade é uma conquista relevante, porém o autor explica que atribuir a todos os jovens as conquistas acerca das reivindicações, produção cultural e de conhecimento na década 1960 é uma percepção que generaliza as práticas sociais e culturais juvenis. A questão não é desmerecer as conquistas juvenis alcançadas e sim entender que diferentes juventudes eram vividas em meio a essa revolução cultural, em busca, entre outras coisas, do direito de participar das decisões nas instituições sociais que faziam parte.

Conforme Souza (2005), durante toda essa década ocorreram vários movimentos juvenis no Brasil contra a cultura hegemônica, redução da idade ao voto eleitoral para 18 anos, repressão sexual, o regime militar e o rígido sistema educacional que por meio do ensino técnico direcionava os jovens pobres para atender o mercado de trabalho. No final do ano de 1970, a juventude volta a ser compreendida como uma fase problemática.

O retorno do debate sobre a juventude, sobre especialmente os jovens de origem socioeconômica baixa, influenciou tanto o Estado como a sociedade civil a repensarem suas abordagens e ações com foco na prevenção da violência. Muitos programas e políticas públicas são justificados com base na ideia de que, ao oferecer alternativas e oportunidades de trabalho aos jovens, é possível reduzir seu envolvimento em atividades violentas ou criminosas.

Entendemos que a negação do jovem à entrada no mercado de trabalho em um momento em que o país visava tê-lo como sujeito produtivo para o desenvolvimento estratégico do capital era diretamente associada à delinquência. Abramo (2005, p. 21) explica que, na realidade, “esse conceito avança no reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas”.

Grosso (2004, p. 17) explica que para dar conta dos processos de modernização tecnológica e o avanço do capital há uma tendência da sociedade para tornar “possíveis estes processos, como parte de um movimento mais geral de racionalização da vida social, a cronologização, os eventos concomitantes de institucionalização do curso da vida e formação de grupos etários homogêneos”.

Na modernidade, as categorias etárias sociais foram criadas como um instrumento para facilitar a organização social, agrupar e regular o comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, a sociedade estabelece expectativas e normas específicas para os comportamentos considerados apropriados para os jovens. Isso inclui expectativas sobre educação, trabalho, comportamento social e até mesmo modos de vestir e lazer.

Durante toda a década de 1980, ocorre significativo desenvolvimento científico, tecnológico e crescimento econômico. A juventude se nega a acompanhar o ritmo de trabalho imposto pela sociedade capitalista, mas consome bens e serviços sem grandes contestações. Essa categoria social, agora, aparece como: “patológica, porque oposta à da geração dos anos 1960: é individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática” (Abramo, 1997, p. 31).

Numa outra perspectiva, Oliveira (2018, p. 11) pontua que, por meio da Constituição Federal de 1988, é reconhecida a juventude como categoria social. Porém, o “segmento juvenil ainda era bastante reduzido, tanto é que naquele momento não havia a presença de representantes que elaborassem ações voltadas para o campo da juventude”.

Segundo Abramo (1997, P. 33), em 1990 o quadro social passa a ser preocupante, a falta de acesso à educação, a desestruturação familiar e a exclusão induzem a busca por grupos de pertencimento nada positivos, “os jovens pobres aparecem nas ruas, divididos entre o

hedonismo e a violência: meninos de rua, jovens infratores, gangues, galeras, tribos; dos quais aqueles envolvidos no tráfico, matando e morrendo muito cedo”.

Diante dos fatos, Abramo (1997, p.33) argumenta, que a juventude enquanto categoria social historicamente no Brasil é construída em duas vertentes opostas: “numa ponta, os jovens estudantes politizados, idealistas e comprometidos com as causas sociais e políticas da sociedade; na outra, jovens carentes e envolvidos com o mundo da criminalidade” (Abramo, 1997, p. 33).

Outro fator relevante, é que em 1990, a sociedade apresenta demograficamente um número significativo de idosos que, por não atender mais às jornadas diárias fatigantes de trabalho, eram descartados. A juventude é vista como uma população fundamental para suprir essa demanda por ser considerada uma força produtiva ativa (Abramo, 1997).

Diante de avanços e retrocessos, Oliveira (2018, p.11) pontua que, no Brasil, vários estudiosos da categoria juventude costumam citar como marco inicial “a promulgação, no ano de 1990, da Lei 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴⁴, que dispõe sobre a proteção a crianças e adolescentes”, de uma maneira mais aprofundada.

Abramo (2005, p. 22) afirma, que a juventude passa a ser compreendida, “como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios”.

4.3 A juventude como protagonista na sociedade da informação e comunicação

É diante do reconhecimento legal da juventude como categoria social que na próxima década ocorre uma verdadeira revolução tecnológica, mudando a forma como é produzida parte significativa da cultura material, por meio da internet, que “é considerada o mais revolucionário meio tecnológico da era da informação” (Castells, 1999, p. 82).

Nessa mesma década houve a difusão do computador e a popularização do acesso à internet. Segundo Prensky (2001), os jovens que nasceram imersos a essa revolução tecnológica, passam a ser concebidos agora como nativos digitais: Uma geração que nasceu a

⁴⁴ Este estatuto se baseia na doutrina da proteção integral preconizada pela ONU, com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança, que a reconhece como ser humano portador de direitos inalienáveis, bem como sua especial condição de desenvolvimento. Também se reconhece a infância e a juventude como portadores da continuidade de nossa sociedade, sendo então necessário proporcionar as condições necessárias para o seu desenvolvimento como pessoa humana (Oliveira, 2018, p. 12).

partir do ano de 1980, possui familiaridade, habilidade e criatividade ao manusear As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e por meio das interações *online* produz novas formas de se comunicar, relacionar, brincar e estudar.

As considerações de Prensky (2001) sobre as habilidades, a criatividade e a destreza dos nativos digitais, em relação à utilização das TDIC por muito tempo embasaram pesquisas acadêmicas *lato e stricto sensu*, nacionais e internacionais. Porém, atualmente esse conceito tem sido fortemente rechaçado por diversos pesquisadores, alguns pontuam que o conceito elaborado pelo autor são mitos dado o grau de exagero para enfatizar a superioridade eficiente atribuída aos nativos em detrimento dos imigrantes digitais, geração que os antecederam. Kirschner e Bruyckere (2017) vão além e refutam a terminologia nativos digitais ao pontuarem que Prensky (2001), o criou, apenas por meio da observação do comportamento dos jovens em meio a revolução tecnológica e não através de estudos aprofundados.

Imersos nesse boom tecnológico, na busca latente de entender os fenômenos sociais agora físicos e virtuais, ocorre a passagem do século XX para o século XXI. Santaella (2013) afirma que, uma nova forma cultural e comunicacional começa a ser produzida por meio da criação das redes sociais digitais: *Flickr*, *Orkut* e o *Facebook*. Nesse período histórico, a juventude passa a ser vista como uma geração revolucionária, não só pela destreza em utilizar os artefatos culturais e as diversas plataformas digitais, mas também pela produção e divulgação de conteúdos de áreas distintas (meio ambiente, estética, educação) de maneira autoral.

Numa outra perspectiva Bauman (2010) ressalta que a juventude é vista como desconectada do mundo real por causa do uso excessivo da internet e da vida virtual que construíram nas redes sociais digitais. Esta decisão impede que se envolvam profundamente uns com os outros e com a natureza, ao usarem excessivamente um recurso repleto de oportunidades para aprendizado, comunicação e trabalho para postar inutilidades, como divulgar a vida privada de forma cronológica.

Indo ao encontro do pensamento de Bauman (2010), Bungenstab (2014, p. 67) pontua que: “os jovens não sabem onde suas ações podem levá-los, e parecem não estar muito preocupados com isso. A confusão de mudar de opinião a todo instante, de pertencer a vários grupos, com várias identidades, parece agradar os jovens e será que agrada só a eles? Percebemos o quão desafiador é compreender o ser jovem em meio a essa revolução tecnológica.

Compreendemos que embora esse percurso seja marcado por ambiguidades, é fundamental reconhecer que suas lutas e conquistas possuem uma validade intrínseca, elas representam a resistência de uma categoria que, mesmo desamparados pelas gerações

anteriores, buscam forjar novas formas de pertencimento na sociedade. Validar esse movimento é admitir que o erro não é uma falha de caráter, mas o sintoma de uma autonomia construída na vivência cotidiana, tornando suas vitórias no campo da visibilidade e dos direitos legais marcos legítimos de uma emancipação conquistada sob pressão.

Nos anos que se seguiram diversas conquistas em forma de leis foram alcançadas, dentre elas uma é considerada por diversos atores sociais como um divisor de águas acerca dos direitos fundamentais do reconhecimento legal da juventude como categoria social: a Emenda Constitucional nº 65 de 13 de Julho de 2010, que ficou conhecida como PEC da Juventude⁴⁵, que “altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude”.

Os treze anos que se seguiram foram pautados principalmente nos avanços tecnológicos, na comunicação *online*, e na interação no espaço virtual em tempo real. Estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais digitalizada, que a cada novo avanço inclui e segrega milhares de pessoas em todo o globo terrestre (Castells, 1999).

A juventude atualmente tem entrado em evidência entre outras pautas pela utilização das redes sociais digitais. De acordo com os dados coletados no site *TIC Kids Online Brasil*,

entre os adolescentes de 15 a 17 anos, a presença de ferramentas de inteligência artificial é maior do que entre crianças de 9 a 10 anos. Para pesquisas escolares ou estudos, as proporções foram de 68% e 37%, respectivamente; para busca de informações, 60% e 17%; para criação de conteúdo, 32% e 9%; e para conversas sobre problemas pessoais ou emoções, 12% e 4%.” (Brasil, 2025).

Ao analisar esses dados, percebe-se que a transição da infância para a adolescência marca não apenas um aumento quantitativo no uso da Inteligência Artificial, mas uma mudança

⁴⁵ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

qualitativa na profundidade dessa interação. Enquanto o salto de 68% contra 37% no uso para estudos reflete a maior exigência escolar e a autonomia do adolescente, os dados sobre problemas pessoais e emoções (12% contra 4%) acendem um alerta crítico sobre os problemas psicológicos.

Na ausência de um suporte mediador por parte da família e da escola, como discutido anteriormente sobre a falta de condições e o assédio da modernização, o jovem acaba buscando na máquina o acolhimento e a orientação que não encontra na sociedade física. Essa terceirização do acolhimento, afeto e do intelecto para algoritmos de IA reforça a tese de que os jovens estão atuando em um cenário de tentativa e erro, onde os artefatos culturais preenchem lacunas de um sistema educacional e familiar que ainda luta para compreender as novas subjetividades da era digital.

A juventude é concebida na contemporaneidade com protagonismo, redefinindo o papel das redes sociais digitais. Essas plataformas se tornaram ambientes dinâmicos onde os jovens aprimoram suas habilidades de comunicação, colaboram em projetos educacionais e acessam um vasto universo de informações por meio de textos, imagens e vídeos.

As redes sociais digitais possibilitam novas formas de estudar, conectar-se com seus pares e expressar suas identidades, transformando a maneira como aprendem e interagem com o mundo ao seu redor. Essa imersão digital demonstra a capacidade da nova geração de integrar o virtual ao cotidiano, utilizando-o como um motor para a inovação e o aprendizado contínuo.

Já para Conrad e Selbach (2018, p. 5), os jovens contemporâneos apresentam “tentativas e ações protagonicas isoladas, mas ainda reflete uma condição que valoriza muito o ter, o comprar, o ostentar, aspectos que potencializam jovens competitivos e indiferentes às situações problemas que envolvam o outro e/ou o espaço em que estão inseridos”.

Abramo (2005) pondera o quão relevante é estudar o nascimento da juventude como categoria sócio-histórico e cultural para poder compreender com profundidade a imagem negativa do ser jovem que adentra o século XXI, mesmo a juventude exercendo um papel ativo em grande parte desse período, conseguindo mudanças sociais e políticas em relação aos direitos civis e liberdade de expressão que os tornaram mais conscientes de questões nacionais e globais.

Igualmente, a autora explica que apresentar o cenário social, cultural e econômico evidencia a necessidade tanto do reconhecimento da juventude como categoria social quanto de duas relevantes tarefas que avançaram consideravelmente nos últimos 18 anos: a política, “definir que direitos garantem a vivência dessa condição de uma forma digna e satisfatória, que sinalizem políticas que objetivem, universalmente, o cumprimento desses direitos”. E a

conceitual: que objetiva definir “nesta conjuntura histórica da nossa sociedade, o que a singulariza, quais são os elementos que a constituem e quais são os desafios postos” (Abramo, 2005, p. 33).

Na sociedade contemporânea, a compreensão da juventude como categoria sócio-histórica e cultural, especialmente sua relação intrínseca com as TDIC, as dinâmicas educacionais e os desafios do mercado de trabalho, reside no reconhecimento pleno do seu papel social, uma vez que a juventude que adentra o século XXI, não é apenas um grupo demográfico, mas uma categoria dinâmica, potente.

4.4 Conceituando jovem e juventude na pesquisa

Segundo o Art. 2º, da Lei nº 8.069 “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990). Já de acordo com a Lei nº 12.852, “são considerados jovens aqueles com idade entre 15 e 29 anos” (Brasil, 2013). Numa perspectiva parecida com as leis brasileiras, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, define cronologicamente como jovem as pessoas que têm idade entre 15 a 24 anos (UNESCO, 2004).

Notamos uma contradição ao analisar as duas leis: ela reside na sobreposição de faixas etárias e na atribuição de diferentes estatutos jurídicos ao mesmo indivíduo, especialmente na faixa que vai dos 15 aos 18 anos incompletos. Essa divergência é justificada pela diferença de escopo das leis: enquanto o ECA (1990) define o limite etário até os 18 anos, baseado no cuidado e na proteção integral (estabelecendo que a pessoa, nessa idade, é legalmente considerada em fase de desenvolvimento que exige responsabilidade diferenciada do Estado e da família), o Estatuto da Juventude (2013), focado na expansão de direitos e no protagonismo juvenil, estabelece sua definição etária até os 29 anos. Essa abrangência maior se justifica pela necessidade de reconhecer e abarcar o longo período de transição social, econômica e de desenvolvimento que, no Brasil contemporâneo, caracteriza a heterogeneidade e a complexidade da condição juvenil.

A contradição aparente não é um erro legislativo, mas uma expansão conceitual onde a lei mais recente (Estatuto da Juventude) reconhece a categoria social da juventude como mais ampla e complexa do que a categoria protetiva estabelecida pelo ECA. O resultado é um indivíduo que transita entre um estatuto de proteção especial (até os 18) e um estatuto de cidadania plena (até os 29), com o período de 15 a 18 anos servindo como uma ponte onde os dois mundos legais se encontram (Sposito; Carrano, 2003). Diante do exposto, definimos de

maneira cronológica, nessa pesquisa, como jovem⁴⁶, todas as pessoas que tenham entre 12 e 29 anos de idade.

Segundo Dayrell (2003, p. 2) conceituar o jovem apenas com o marco temporal pode nos levar a cometer erros por não ser considerado um fator suficiente para assimilar seus significados e a dimensão de como essa população se constitui socialmente, uma vez que, “elaborar uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais”.

Segundo o autor, mesmo que os jovens estejam dentro de uma faixa etária específica, suas experiências de vida, origens sociais, culturais e contextos individuais são diversos e influenciam diretamente sua forma de ser, pensar e agir. Isso significa que cada jovem vivencia essa fase de maneira única, influenciado diretamente por fatores como família, comunidade, escola, classe social, etnia e cultura.

Dayrell (2003, p. 42) explica: “geralmente, a noção de sujeito social é tomada com um sentido em si mesmo, sem a preocupação de defini-la, como se fosse consensual a compreensão do seu significado”. E afirma que é importante definir de maneira objetiva o que se entende por sujeito social, no caso os jovens, em um contexto específico, a fim de evitar ambiguidades e garantir uma compreensão abrangente em uma discussão ou pesquisa.

Nesse sentido, propomos uma abordagem conceitual crítica e reflexiva sobre a categoria jovem adotada nesta pesquisa. Tal postura justifica-se pelo fato de que a percepção construída sobre os indivíduos, sejam eles jovens, adultos ou idosos, é intrinsecamente atravessada pelos fatores de interseccionalidade mencionados anteriormente. Esses elementos não apenas moldam a conceituação desse grupo social em diferentes contextos, mas também condicionam, de maneira direta, os processos educativos e as oportunidades que lhes são destinadas.

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer

⁴⁶ É comum o uso da faixa de 15 a 24 anos na definição de juventude. No entanto, tal procedimento nem sempre é adotado. Por exemplo: na pesquisa espanhola, Informe Juventud en España, o intervalo é de 15 a 29 anos; já na Encuesta Nacional de Juventud 2000, realizado pelo Instituto Mexicano de La Juventud, o intervalo pesquisado é o de 12 a 29 anos. No debate contemporâneo sobre juventude, não são raros aqueles que defendem a extensão dessa faixa etária para além dos 24 anos, uma vez que a construção da autonomia, característica fundamental dessa etapa da existência, avança crescentemente sobre os anos a partir desse ciclo etário (Esteves; Abramovay, 2008, p. 21).

educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (Freire, 1969, p. 124).

Para o autor, existem diferentes concepções de educação e estas estão diretamente ligadas à visão que se tem do ser humano e de sua relação com o mundo. Se for considerado que o indivíduo deve simplesmente se adaptar à realidade, então os métodos e objetivos educacionais serão voltados para essa adaptação, seguindo uma abordagem mais conservadora. Por outro lado, se for entendido o ser humano como um agente de transformação do mundo, a educação assumirá um papel mais progressista e revolucionário, onde o objetivo central seria formar o indivíduo para atuar ativamente na transformação da realidade.

Freire (1969) também critica a visão do homem como uma coisa, um objeto passivo a ser manipulado, o que resulta em uma educação mecanicista que tende a domesticar as pessoas, limitando sua capacidade de pensar criticamente e agir de forma autônoma. Em contrapartida, quando reconhecemos o ser humano como uma pessoa, dotada de dignidade, subjetividade e potencialidades, a educação se torna um instrumento de libertação.

Observa-se que as categorias jovem e juventude são atravessadas por uma vasta pluralidade teórica, sendo caracterizadas por fatores educacionais, econômicos e políticos resultantes de décadas de investigações que consolidaram os estudos sociais na área. Diante dessa complexidade, esta pesquisa adota a definição de jovem fundamentada na perspectiva pedagógica de Charlot (2000):

um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos, um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais, um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (p. 33).

O autor descreve o jovem como um ser social, singular e único, fruto de seu núcleo familiar e dotado de história. Esse indivíduo produz cultura e conhecimento e, por meio de interações individuais e coletivas, realiza movimentos que o levam a tomar consciência de si e do lugar que ocupa na sociedade, interpretando cotidianamente o mundo à sua volta.

Na mesma perspectiva, Dayrell (2003, p. 43) ressalta que “a condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades

que o caracterizam como espécie”, em qualquer fase da vida. Todas essas aprendizagens ocorrem em diferentes espaços sociais, formais e informais.

As considerações de Dayrell (2003), convergem com o pensamento de Freire (1980, p. 76), quando pontua que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação”. Explicando que: “é como seres transformadores e criadores que os homens em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (Freire, 2020, p. 128).

O homem vive um processo de transformações cotidianas onde ele se constitui nas práticas sociais, por meio do diálogo. Ao dizer a sua palavra, revela seus pensamentos, partilha saberes, constrói conhecimento. Nesse movimento intermitente ele aprende e ensina, educa e é educado, humaniza e também é humanizado (Freire, 2020). Todos esses fatores são fundamentais para a produção do saber humano em diferentes fases da vida, inclusive na juventude.

E o que seria entendido por juventude?

O termo “juventude” é polissêmico e possui definições com base em faixa etária, período da vida, categoria social, geração, entre outros, embora nenhuma dessas limitações seja totalmente clara e restritiva. As vastas definições do termo possuem um critério em comum, todos fazem referência ao período entre a infância e a maturidade. (Vasconcelos, 2019, p. 83).

Embora, em estudos, o termo possa ser delimitado por critérios etários ou papéis sociais, nenhum desses fatores, se adotado isoladamente, é capaz de oferecer uma definição da realidade juvenil, podendo resultar em uma visão estática e restritiva. Apesar da pluralidade de perspectivas teóricas que definem a juventude, Vasconcelos (2019) chama atenção para um ponto de convergência incontornável entre os diversos autores: a juventude é universalmente compreendida como o período de transição entre a infância e a maturidade plena. Essa unidade conceitual implica que, independentemente das especificidades contextuais, sociológicas ou culturais, a juventude é consistentemente associada ao estágio vital intermediário, caracterizado pela busca de autonomia e pela redefinição do lugar do indivíduo no mundo.

Indo ao encontro das considerações de Vasconcelos (2019), porém de maneira mais abrangente, Sandoval (2002, p. 159-164) sustenta que “a juventude é concebida como uma categoria etária (categoria sociodemográfica), como etapa de amadurecimento (áreas sexual,

afetiva, social, intelectual e físico/motora) e como subcultura⁴⁷”. E que todos esses fatores são relevantes na elaboração dos conceitos.

Pais (1990, p. 40) sustenta que a construção de conceitos quase sempre emerge das teorias científicas em meio a oposições, contradições e as vezes incoerências. E que a juventude pode ser compreendida como uma categoria social “manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o fato de se falar dos jovens como uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação”.

Para o autor, há uma tendência de se generalizar e categorizar os jovens como uma unidade social homogênea, que possuem os mesmos interesses e características, simplesmente por estarem dentro de uma faixa etária específica. Argumenta que essa abordagem pode ser considerada uma forma de manipulação, e, afirma que somente através de uma abordagem aprofundada o estudo permitirá a formulação de políticas públicas, programas e estratégias em diversas áreas do conhecimento, especialmente na educação, que contemplem, de fato, às necessidades e aos interesses plurais da juventude.

Segundo Groppo (2015, p. 6), durante todo o século XX até o início do século XXI “as ciências humanas e psicológicas constituíram diversas teorias e concepções sobre a juventude que passaram a considerar mais os fatores sociais e culturais”. Essa vasta produção teórica pode ser didaticamente organizada em três grandes categorias, que servem como arcabouço para a compreensão de diferentes abordagens do tema: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas da juventude.

Groppo (2015, p. 5) afirma que: “entre as teorias tradicionais da juventude, que se desenvolveram ao longo da primeira metade do século XX, se tornaria hegemônica a versão estrutural-funcionalista, a qual considera que os grupos juvenis têm a função de socialização secundária”⁴⁸. Essa vertente é ligada principalmente aos estudos da sociologia da educação, em

⁴⁷ A subcultura é um sistema de normas e valores que distinguem um grupo da maioria da sociedade. São todos os movimentos culturais (gostos musicais, estéticos, pensamento, costumes, crenças entre outros) construídos para além da cultura predominante em uma sociedade (Sandoval, 2002, p. 159-164).

⁴⁸ A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (Berger; Luckmann, 2006, p. 165).

que a juventude é compreendida como um desvio de conduta por violar as regras sociais preestabelecidas.

Em uma vertente teórica distinta, as teorias críticas da juventude emergiram e ganharam proeminência na segunda metade do século XX. O grande diferencial desses estudos reside em seu potencial subversivo em relação às abordagens anteriores. Conforme detalha Groppo (2015, p. 5), o "traço crítico destas teorias que abordam a geração e a moratória reside no fato de que tendem a reconhecer o papel das juventudes na transformação social e atribuem um sentido positivo a este papel". Essa perspectiva teórica resgata a juventude da chave do desvio ou da mera transição, passando a considerá-la um sujeito ativo e com capacidade de agência na dinâmica da mudança histórica.

Em um movimento teórico subsequente, caminhando para o final do século XX, as teorias pós-críticas assumiram um papel de desconstrução, intensificando o debate. Conforme explica Groppo (2015, p. 5), essa vertente "encaminha a sociologia da juventude para uma posição pós-moderna, cada vez mais relativizando e até negando a proposição original das teorias tradicionais". Ocorre a rejeição da ideia de que a juventude se define primariamente como uma etapa linear de transição à vida adulta, balizada pela socialização secundária. Ao negar essa premissa adaptativa e funcionalista, as teorias pós-críticas refutam a unidade conceitual anterior e abrem espaço para a análise da fragmentação, das múltiplas identidades e das socializações ativas não dependentes das instituições tradicionais.

Morch (1996) explica que a própria definição de juventude é um produto de um processo histórico-cultural complexo, estando permeada pelo desenvolvimento do capitalismo, pelas relações de trabalho e pela divisão de classes sociais. Em convergência, mas com foco no plano simbólico, Dávila León (2005, p. 11) evidencia que "o conceito de juventude adquiriu inumeráveis significados: serve tanto para designar um estado de ânimo, como para qualificar o novo e o atual, inclusive chegou-se a considerar como um valor em si mesmo". Assim, a juventude se configura não apenas como uma categoria estrutural (determinado por fatores sociais ou econômicos), mas também como uma categoria cultural multifacetada, cujo significado é disputado e valorizado na sociedade contemporânea.

Para o autor, a juventude é uma condição social e possui especificidades próprias de acordo com o tempo/espaço que habitam. Desse modo, ainda que compartilhem a mesma faixa etária, jovens residentes na zona rural apresentam percepções de mundo distintas daqueles que habitam centros urbanos. Da mesma forma, jovens de periferias ou áreas marginalizadas constroem significados e experiências diferentes daqueles de classes econômicas abastadas,

assim como os desafios enfrentados por jovens do sexo masculino diferem substancialmente das vivências de jovens LGBTQIA+.

Além disso, é fundamental reconhecer que as relações de poder desempenham um papel central na formação da identidade e das oportunidades disponíveis para os jovens. Jovens de grupos marginalizados ou subalternizados podem enfrentar obstáculos adicionais devido às hierarquias sociais existentes, enquanto aqueles que ocupam posições de privilégio podem ter acesso facilitado a recursos e oportunidades. Informamos, que entendemos a identidade juvenil, nessa pesquisa, na perspectiva de Faria e Sousa (2011, p. 36), como um processo social contínuo de autodescoberta, “o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos”, que lhes tornam serem únicos e singulares.

Utilizar-se dessa ótica pode vir a ser um possível caminho que nos leve a compreensão dos fatores que caracterizam e evidenciam as diferentes juventudes vividas em uma mesma sociedade, suas potencialidades e limitações para além da preparação para o futuro. Para que esse intuito seja alcançado é necessário participar da realidade social dos jovens, seja no contexto escolar, na comunidade que reside, nas redes sociais digitais que interagem.

Na concepção de Gruppo (2015, p. 8), a juventude é entendida como uma “fase da vida em que há uma vinculação experimental com a realidade e os valores sociais, contrastando com a maturidade, quando o indivíduo julgará novas experiências sociais com base nestes padrões já sedimentados, de modo mais racional e reflexivo”. Para o autor o jovem foi e é um agente relevante para o processo de transformação social.

Campos e Goto (2017) postulam que na contemporaneidade, os jovens vêm se desenvolvendo de maneira significativa em diversos contextos sociais e esse movimento ativo lhes permite entender que suas ações e os valores que possuem são frutos das relações sociais e produções culturais construídas historicamente para além dos grupos que vivenciam. Esse reconhecimento de si e do outro como produtor de conhecimento e cultura é relevante e colabora no presente e no futuro para transformações e intervenções significativas na realidade não só do espaço no qual estão inseridos.

Baseados nos estudos de Novaes (2006), Silva Júnior e Guimarães (2013, p. 18) explicam, que a juventude para eles é considerada: “um espelho retrovisor da sociedade. Em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais definem a vulnerabilidade e potencialidades das juventudes, o que quer dizer que devemos compreender a juventude considerando o tempo e espaço em que vivem”. E que tais condicionantes estruturais não apenas interferem diretamente na natureza e na forma de expressão dos movimentos juvenis,

mas também moldam a maneira como as instituições sociais os interpretam e reagem a eles, evidenciando a relação dialética entre ação e estrutura.

Segundo Silva Júnior e Guimarães (2013), quando as diversas instituições sociais, principalmente a escola, voltam seu olhar para os movimentos que os jovens realizam, há possibilidade de se compreender que os fatores acima citados podem colaborar com o desenvolvimento das capacidades e/ou reforçar as fragilidades que os impedem de alcançar seus objetivos no contexto social em que vivem, de aprenderem os conteúdos didáticos na escola que estudam, de entender os desafios resultantes de vários tipos de violência.

O ambiente escolar deve se sensibilizar e fundamentar o entendimento de que os problemas cotidianos devem ser abordados e ouvidos principalmente partindo dos educandos(as). Movimento de representação da realidade. Demonstrando aos educadores(as) a necessidade da empatia pelos seus problemas, alegrias, conquistas e dificuldades e desmistificando a ideia de obrigatoriedade escolar, já que passaria a ser um espaço interessante e próximo à realidade das juventudes. (Silva Júnior; Guimarães; 2013, p. 18).

Quando a escola não demonstra interesse, não se sensibiliza com as problemáticas vividas por alunos e alunas no contexto escolar, refletidas por meio das desigualdades sociais, da diversidade cultural e de gênero entre outras e o conteúdo curricular explanado pelas práticas pedagógicas falha em correlacionar-se com essa realidade existencial, ocorre o esvaziamento de sentido, um movimento de recusa da escola.

Segundo Pivesso et al., (2009, p. 5) “recusar a dimensão social dos educandos(as) é recusar que ele faz parte de outras instâncias socializadoras e que interferem nas suas ações dentro do ambiente escolar”. A ausência de um diálogo efetivo com o universo dos alunos, portanto, não apenas compromete a relevância do processo formativo, mas provoca um movimento de alienação e rejeição por parte da juventude, sinalizando uma crise na função social da escola.

Se torna relevante que instituições socializadoras como a família e escola compreendam que a juventude faz parte de

um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que esse proporciona. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. Assim

compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito inserido em determinada realidade social e histórica. (Dayrell, 2003, p. 3-4).

Diante do exposto, esta pesquisa adota a concepção de juventude fundamentada na perspectiva de Dayrell (2003), que utiliza o plural, juventudes, para evidenciar a inexistência de um modelo universal. Compreendendo o jovem como um agente que não apenas consome, mas produz cultura e conhecimento, o autor postula que o sujeito é constituído pela qualidade das trocas em seu meio social e, simultaneamente, atua sobre essa realidade, transformando-a.

Igualmente, esse conceito proporciona um alicerce teórico para defender a necessidade de uma escola que seja inclusiva, crítica e engajada com a complexidade da vida de seus alunos. “A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem” (Dayrell, 2003, p. 1).

Entretanto, conforme aponta Dayrell (2003), persiste uma tendência histórica da sociedade em estipular um modelo padrão de juventude. Essa prática conceitual resulta na invisibilidade deliberada da pluralidade de jovens, dos múltiplos espaços sociais que habitam e das diversas culturas que os constituem. A luta por essa quebra de paradigma e pelo reconhecimento da diversidade tem avançado notavelmente, principalmente na última década. É perceptível observar a crescente ocupação de espaços de destaque na sociedade por jovens de diferentes classes sociais, raças e gêneros, especialmente nos bancos escolares, universidades, empresas e centros de pesquisa. Essa visibilidade crescente não apenas denuncia a falência do modelo único, mas afirma a categoria e o potencial transformador das múltiplas juventudes na atualidade.

Outro ponto importante que merece ser enfatizado é a dificuldade que a população adulta possui em reconhecer que os jovens produzem conhecimento, elaboraram suas vivências e que suas práticas são importantes e contribuem para o desenvolvimento da sociedade (Dayrell, 2003). O olhar do adulto para as práticas dos jovens é quase sempre carregado de desconfiança e incerteza, considerando-os como seres que ainda não podem desenvolver atividades e ações que exijam grandes responsabilidades.

Sob essa ótica, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não se chegou a ser, negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, bem como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (Dayrell, 2003, p. 2).

O autor destaca, que na escola essa concepção é especialmente evidente, pois muitas vezes a educação é instrumentalizada, orientando-se para preparar os alunos para um futuro distante, representado pela obtenção do diploma e pelos projetos de carreira. As questões existenciais e as preocupações dos jovens, que vão além das perspectivas futuras, por vezes são ignoradas ou minimizadas. Essa abordagem é intrinsecamente problemática porque subestima o valor pedagógico e formativo do momento presente, um espaço rico de aprendizado, onde suas experiências, questionamentos e descobertas contribuem significativamente para o desenvolvimento de sua identidade e de sua visão de mundo.

Na atualidade, a população jovem vem desempenhando um papel de grande relevância em movimentos sociais e escolares, com pautas educacionais, culturais, políticas, ambientais e econômicas entre outras, utilizando os diversos canais de comunicação digitais (redes sociais, celular) e analógicos (rádio, televisão) para dialogar com o maior número possível de pessoas acerca do que pensam, produzem, lutam e praticam entre outros.

Porém, segundo Dayrell (2003, p. 2), o olhar da sociedade está sempre voltado “em grande medida no contexto de circunstâncias violentas”, sem análise de contexto. A tendência de parcela significativa da sociedade em reduzir a juventude a uma mera fase de crise ocorre de maneira descontextualizada. Frequentemente, essa percepção ignora os determinantes estruturais que atravessam a condição juvenil, tais como os abismos socioeconômicos, as desigualdades sociais, a fragilidade dos vínculos e a violência familiar.

Essa percepção, revela o despreparo das instituições sociais em analisar essa categoria por uma perspectiva abrangente. Ao adotarem uma visão meramente negativa, elas negligenciam as profundas influências do meio em que os jovens vivem, suas histórias de vida e as marcas acarretadas pelas dificuldades estruturais que enfrentam. Esses fatores interferem diretamente no acesso e na permanência desses jovens em contextos fundamentais, como o escolar e o acadêmico.

Ao realizar essas análises de forma isolada ocorrem práticas de

silêncio, de recusa do mundo, de fuga, no entanto, a desumanização que resulta da ordem injusta não deveria ser uma razão de perda de esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. (Freire, 2020, p. 95).

O silêncio e a recusa do mundo são, eles próprios, uma forma de prática opressora que contribui para o processo de desumanização. Sujeitos desumanizados e oprimidos são

submergidos, desacreditados e invisibilizados pelas injustiças sociais. Em situações em que lhes falta o conhecimento de mundo (escolar, acadêmico ou científico), muitos podem adotar uma posição de conformidade e aceitação passiva, perpetuando o ciclo da opressão.

Freire (2020, p. 19) explica: enquanto os seres humanos não adquirem consciência das “razões de seu estado de opressão, aceitam o fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente, assumam posições passivas, alheadas com relação a necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade”. A perspectiva freiriana revela que a aceitação fatalista da exploração e das injustiças sociais (incluindo as desigualdades escolares) não é uma escolha, mas sim o resultado da alienação e da falta de consciência crítica. Por conseguinte, a tarefa fundamental da Educação se configura como a promoção da reflexão e da ação transformadora, capacitando os estudantes a romperem com essa passividade e a se engajarem ativamente na luta por sua libertação.

O autor sugere que é necessário quebrar o paradigma de olhar apenas aos fatos que tendem a mostrar as imagens negativas dos jovens, porque pode-se cometer o erro de reafirmar um modelo de juventude problemática socialmente construída historicamente, impedindo-nos de reconhecer as características reais e os modos de vida dessa população, principalmente se elas pertencerem a camadas populares mais vulneráveis. E afirma: “se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisa” (Freire, 2020, p. 144).

Todas as considerações apresentadas por Dayrell (2003) ocorreram há 23 anos e ainda são reiteradas no discurso e na convivência nos diversos contextos sociais, inclusive na família e na escola. No entanto, o cenário social mudou drasticamente. As problemáticas não desapareceram; elas migraram e se metamorfosearam em meio à cultura digital. Crises, conflitos e movimentos sociais da juventude, assim como práticas interpessoais complexas, a exemplo da perseguição reiterada (*stalking*), tomaram novas formas, resultando no fenômeno do *ciberstalking*.

Nesse sentido, a análise acadêmica atual não pode se restringir aos contextos tradicionais. Ela deve necessariamente incluir o espaço virtual como um ambiente onde as práticas sociais se manifestam e se reproduzem, exigindo que as instituições (especialmente a escola) reformulem sua abordagem para compreender os novos desafios e vulnerabilidade juvenil.

Na trajetória de socialização que vivenciam os jovens desde sua infância até a autonomia pessoal, veem-se mergulhados simultaneamente a um sem-número

de contextos culturais e redes de relações sociais preexistentes, família, amigos, companheiros de curso, meios de comunicação, ideologias, partidos políticos, entre outras, dos quais selecionam e hierarquizam valores e ideais, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência e vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos. (Dávila León, 2005, p. 15).

As interações vivenciadas nos vários contextos sociais mediam a construção da subjetividade juvenil de maneira individual e coletiva, enquanto vão se relacionando vão criando condições para selecionar os valores éticos e estéticos de acordo com o que acreditam ser necessário para o seu desenvolvimento de maneira geral. Dávila León (2005, p. 15) pontua que “as novas tecnologias geram modos de participação mais globais que introduzem os jovens em uma nova experiência de socialização, distinta do familiar, da escolar e em geral, as mais comuns”.

Para Dávila León (2005, p. 16), é nesse contexto que as transformações “afetam toda a estrutura social adquirem características específicas no modo de entender e compreender a etapa juvenil e a categoria juventude, como tradicionalmente foi compreendida enquanto construção sócio-histórica”.

Nessa sociedade, um fator que tem chamada a atenção de pais, professores, pesquisadores, juristas e psicólogos é o uso excessivo dos artefatos culturais pela juventude conectada. Segundo Santos (2022, p. 877), “o vício comportamental que os jovens estão enfrentando no que tange às redes sociais digitais. Já falamos anteriormente que os telefones celulares são praticamente apêndices dos corpos juvenis”.

Kerckhove (1995) teoriza que a interface digital se torna o próprio palco da cognição e da socialização. Essa interdependência é capturada na ideia de que a tela não é apenas um lugar onde a informação é exibida, ela é o novo ambiente da mente. Assim, a luta do jovem contra o vício digital é, na verdade, a luta para estabelecer limites em um ambiente onde o eu e o meio se fundem. Onde o celular não é só um apêndice físico, mas o ponto de contato de um sistema de conectividade que, ao se tornar hiper estimulante e ubíquo, transforma a interação simbiótica em dependência, exigindo da Educação e da sociedade a compreensão desse novo *habitat* da mente juvenil.

Em uma análise inicial, as considerações dos autores sobre o uso dos artefatos e a relação com o vício nas redes sociais digitais podem parecer drásticas, porém, é empregada para justificar a gravidade do fenômeno. Ao se referir ao vício, leva-se em consideração não apenas o tempo excessivo dedicado à utilização desses canais de comunicação, mas também as problemáticas sistêmicas que podem resultar. Isso inclui, às relações superficiais e efêmeras

construídas no espaço virtual, as quais elevam a vulnerabilidade juvenil e podem culminar em situações de perigo real, como a prática do *ciberstalking*.

Na maior parte das vezes, a vida *on-line* é mais importante que a vida real ou, no mínimo, tão importante quanto. A fronteira entre o que é virtual e o que é real está a cada dia que passa mais borrada, mais difusa. Tirar um *smartphone* de um adolescente é como alijá-lo de pelo menos metade da sua vida e, na maior parte das vezes, de mais do que isso. É tirar sua identidade, sua forma de se relacionar, seu contato com o mundo. (Santos, 2022, p. 877).

A juventude do século XXI tem como característica central a intensa hibridização entre as relações públicas e privadas, mediadas por seus celulares e *smartphones* nas redes sociais digitais. A cada dia, torna-se mais complexo discernir a linha tênue que separa as vivências experimentadas no espaço virtual do físico. Entretanto, é inegável que uma grande parte da juventude prefere as interações no espaço virtual devido às inúmeras possibilidades que se abrem instantaneamente com um simples toque na tela.

Dados da pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), sobre a frequência do uso de plataformas digitais por crianças e adolescentes, embasam a afirmativa acima, ao revelarem que:

70% dos usuários de internet de 9 a 17 anos acessam com frequência elevada o *WhatsApp*, sendo que 53% utilizam a plataforma várias vezes ao dia e 17%, todos os dias ou quase todos os dias. Em seguida, aparecem *YouTube*, com 66% (43% várias vezes ao dia e 23% todos os dias ou quase todos os dias), *Instagram* com 60% (45% várias vezes ao dia e 15% todos os dias ou quase todos os dias) e *TikTok* com 50% (37% várias vezes ao dia e 13% todos os dias ou quase todos os dias). (Brasil, 2024, *online*).

Os dados apresentados evidenciam uma profunda e intensa integração da juventude brasileira nas redes sociais digitais, com destaque para a frequência elevada de acesso. O foco da análise crítica deve recair sobre a ubiquidade e a dependência funcional que esses números sugerem, com implicações diretas para a formação e a saúde mental dos jovens.

A ubiquidade do acesso à internet por jovens de 9 a 17 anos transcende a mera preferência, sinalizando uma imposição estrutural do ambiente digital sobre a esfera social e cognitiva da juventude. De acordo com os dados, o *WhatsApp* (70% de alta frequência) funciona como um ponto de saturação comunicacional, pelo volume de mensagens, informações e interações que a plataforma gera, ao passo que as plataformas de conteúdo e imagem *YouTube*

(66%), *Instagram* (60%) e *TikTok* (50%) atuam como mecanismos constantes de validação e consumo imediato.

A alta taxa de acesso várias vezes ao dia em todas as plataformas sugere que o tempo presente do jovem não é mais autônomo, mas sim fragmentado e mediado por ciclos contínuos de notificação e estímulo. Essa intensidade de uso levanta uma crítica: imediatidade e a cultura da superficialidade inerentes a essas plataformas podem estar prejudicando a capacidade de concentração, a reflexão aprofundada e a construção de laços sociais fora da lógica algorítmica. Nessa nova dinâmica, a conectividade ultrapassa a escolha pessoal, tornando-se uma regra.

Ao acordar, a primeira coisa que esse jovem faz é olhar suas redes sociais digitais. E a última, antes de dormir, é checar novamente tais plataformas. Além disso, ao longo do dia, o tempo de utilização desses ambientes é de mais de nove horas. Os jovens passam seus dias e noites interagindo com uma tela brilhante que cabe na palma na mão. Desse modo, relações de poder, amizade, afeto, amor, etc., são observadas, filtradas e manipuladas por algoritmos. (Santos, 2022, p. 873).

Por o algoritmo não ser neutro, as relações não são mais mediadas apenas pela escolha humana, mas pela lógica de engajamento da plataforma. O que é exibido, seja a indicação de uma nova amizade, um conteúdo afetivo ou uma notícia, é aquilo que o algoritmo prevê que maximizará seu tempo de tela, mesmo que isso signifique induzir raiva ou polarização. A popularidade, o *status* ou a visibilidade digital passam a ter mais peso do que a profundidade da interação humana. O jovem aprende a se apresentar de forma filtrada e editada para agradar ao algoritmo e à audiência dos seguidores, e não para estabelecer uma conexão profunda.

Outra importante contribuição teórica é oferecida pela pesquisadora Vani Kenski, que se posiciona de forma incisiva sobre a reconfiguração do aprendizado por meio dos artefatos culturais. Ela sustenta que:

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. A autora pontua que um leque de oportunidades pode se abrir para criar, colaborar, ensinar e aprender quando se usa os artefatos tecnológicos na educação” (Kenski, 2014, p. 44).

O uso estratégico dos artefatos culturais digitais e o acesso ubíquo à internet possuem um potencial intrínseco para ampliar as possibilidades de construção colaborativa do

conhecimento e para fomentar a autonomia juvenil. Tais possibilidades permitem que os jovens busquem informações de forma ativa, interajam com a pluralidade de perspectivas e articulem seu próprio entendimento sobre o mundo.

Adicionalmente, o acesso à rede provê espaços de expressão criativa e autoria, como as redes sociais digitais, *blogs* e outras plataformas, onde a juventude pode produzir e circular conteúdo multimídia. Essa capacidade de compartilhamento de ideias e de conexão em escala global consolida o protagonismo juvenil na esfera da cultura digital.

O panorama teórico estabelecido nos conduzem ao próximo subitem, onde dialogaremos sobre o público foco da nossa investigação: a juventude conectada e suas tecituras nas redes sociais digitais.

4.5 A juventude e as redes sociais digitais: tecituras no espaço virtual

Informamos que na pesquisa, compreendemos as redes sociais digitais, como plataformas *on line* que permitem aos usuários criar perfis pessoais ou empresariais, conectar-se com outras pessoas ou entidades, compartilhar conteúdo, interagir por meio de mensagens, comentários, *emoticons* e curtidas entre outras formas de engajamento. Estas redes podem ter diferentes propósitos, desde a conexão social e entretenimento até a promoção de negócios, educação e ativismo político. Lévy (2010, p. 28) explica que quando ocorre essa interação social na internet é construída a “inteligência coletiva distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

De acordo com Santaella (2013), as redes digitais

operam a partir da criação de perfis que representam os usuários. Assim, eles oferecem serviços de mensagem instantânea, murais de mensagens, postagem de foto e vídeos entre outros. A popularização desses serviços faz com que, cada um desses perfis, criem-se pontos de referência para a identidade digital de alguém. (Santaella, 2013, p. 42).

Cada perfil criado em uma rede social digital não é apenas uma representação, mas sim o eixo central da identidade digital. Trata-se de um espaço de performance onde os usuários curam e moldam ativamente sua presença *online*. Os interesses, afiliações e o registro de atividades funcionam como elementos-chave estratégicos que não só viabilizam a comunicação, mas também negociam a visibilidade e o pertencimento no espaço digital.

De acordo com Pompei et al (2021, p. 108), as redes sociais digitais são consideradas um mundo “complexo, sem fronteiras, livre em todos os sentidos e com possibilidade de comunicações e disseminar informações em tempo real, demonstra o ‘poderio’ que o entrelaçamento das opiniões dos usuários obtém a cada segundo, ou seja, um mundo agigantado e permissível”.

Recuero (2009) define as redes sociais digitais como:

um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. (Recuero, 2009, p. 24).

Entendemos que as plataformas digitais, interligadas por redes de computadores por meio da interação das pessoas formam as redes de socialização. Nesse sentido, quando as pessoas interagem ativamente no ciberespaço trocando informações, constroem uma cultura digital coletiva por meio de suas ações (postagens), com finalidades definidas e/ou direções diferentes. Essas interações podem oportunizar encontros criativos ou não de acordo com os interesses comuns.

Esses encontros podem ocorrer em *lives on line*, postagens de *links* de trabalhos acadêmicos, de vídeos de exposição de obras de arte em museus nacionais e internacionais, palestras e fotografias entre outros. Para Recuero (2009), diante desse movimento na rede não há como separar os sujeitos sociais das conexões estabelecidas.

Lévy (2010, p. 104), compreende “o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terrenos de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural”. De acordo com o autor, essas plataformas podem ser compreendidas como um espaço dinâmico onde as pessoas se encontram, interagem e embarcam em aventuras, criando oportunidades para conexões sociais e experiências diversas.

Informamos que a definição conceitual de redes sociais digitais para esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva de Lévy (2010). A escolha é deliberada, pois o conceito articula dimensões essenciais como o confronto de ideias, as disputas políticas e sociais e a fronteira cultural. Esses elementos são intrinsecamente relevantes para aprofundar o entendimento e o debate sobre o fenômeno do *ciberstalking*, que se manifesta justamente na intersecção dessas tensões sociais.

Quando Lévy (2010) associa as interações nas redes sociais digitais a conflitos mundiais, entendemos que esse espaço é de intensa contestação, propício para debates acalorados, confrontos ideológicos e complexas disputas políticas e sociais em escala global. Igualmente, é pontuada a importância crescente das redes sociais digitais para o comércio, negócios, marketing e também a mercantilização da interação humana. O que se observa é o estabelecimento de um ambiente de exploração, onde as atividades sociais e afetivas dos usuários são transformadas em dados valiosos e espaços propícios para vendas online, solidificando o modelo econômico de extração de valor das plataformas.

Outro fator a ser destacado é o papel das redes sociais digitais na disseminação e na formação de culturas e subculturas. Tais plataformas se consolidam como catalisadores multifacetados de expressão cultural, viabilizando o compartilhamento e a circulação de arte, música, literatura e outras manifestações. Essa dinâmica sublinha a diversidade intrínseca e a importância das redes na sociedade contemporânea.

Segundo Hebdige (1979, 135, tradução nossa), “As subculturas representam formas de resistência contra ideologias dominantes, com seus estilos atuando como um ruído que perturba a ordem estabelecida⁴⁹”. A citação é a essência da teoria da subcultura da Escola de Birmingham (*Centre for Contemporary Cultural Studies - CCCS*). Ela postula que os grupos juvenis não adotam estilos por acaso ou apenas por moda, mas sim como uma resposta simbólica e política às condições socioeconômicas e à ideologia dominante (o *status quo* burguês).

Desse modo, a subcultura se manifesta por meio de roupas, gírias, música e comportamento, que funciona como uma linguagem cifrada. Esse estilo é um artefato produtivo que tem o poder de desafiar a hegemonia e expor as tensões sociais, de classe e geracionais, criando um sentimento de pertencimento e uma identidade coletiva para o indivíduo que se sente marginalizado ou não representado pela cultura oficial. O surgimento de subculturas no ambiente digital (como nas redes sociais) continua a expressar essa mesma dinâmica de diferenciação e criação de significado.

Pompei et al (2021, p. 99) ressaltam que as redes sociais digitais são espaços que “agrupam vários segmentos de pessoas, transformando-se em um fenômeno de grandes massas

⁴⁹ Subcultures represent forms of resistance against dominant ideologies, with their current styles acting as 'noise' that disrupts the established order (Hebdige, 1979, 135, tradução nossa).

digitais”. Para a juventude na atualidade, plataformas como *Facebook*, *Instagram*, *X (Twitter)*, *TikTok* e *WhatsApp* transcenderam a função de meros canais de comunicação, tornando-se ferramentas poderosas e ubíquas que impulsionam o desenvolvimento positivo de diversas áreas. A utilização dessas plataformas, em particular pelos jovens, demonstra um potencial estratégico na construção de conhecimento, expressão cultural e ativismo.

No *WhatsApp*, jovens formam grupos de estudo para resolver problemas escolares ou acadêmicos em tempo real, complementar aulas e compartilhar recursos didáticos. No *YouTube*, criadores de conteúdo juvenil produzem vídeos curtos e didáticos sobre física, história ou redação, transformando a aprendizagem em conteúdo acessível e altamente engajador.

O *TikTok* é um laboratório de criatividade, onde a juventude desenvolve e dissemina novas formas de arte, dança, música e humor. O formato de vídeos curtos democratiza a produção audiovisual, permitindo que subculturas e talentos locais ganhem visibilidade global e construam identidades digitais ricas e diversas.

O *Instagram* serve para a conscientização visual rápida de temas como sustentabilidade e direitos humanos, transformando o engajamento em uma prática cotidiana e instantânea. O *X (Twitter)* e o *Facebook* são historicamente usados por jovens para organizar manifestações, promover petições e fiscalizar políticas públicas. Dessa forma, as redes sociais digitais, longe de serem apenas distrações, são artefatos culturais estratégicos que fortalecem a autonomia juvenil, a construção do conhecimento e a participação ativa na sociedade contemporânea. O que é necessário ser apreendido é que, em todas essas dinâmicas, os artefatos culturais funcionam meramente como o meio que potencializa a ação ou a transformação, e não o seu fim.

Por outro lado, Souza e Cunha (2019, p. 205) explicam que “o uso problemático de mídias sociais revela um ambiente onde jovens chegam a agredir verbalmente pessoas com ideias e culturas diferentes de suas, que posteriormente podem causar danos psicológicos a outrem”. As redes sociais digitais também são utilizadas pelos jovens para expor o cotidiano da vida privada e praticar diversos tipos de violência, como o *ciberstalking*.

Para Sibilia (2016, p. 86-87), “é cada vez mais comum pessoas, de todas as classes sociais, exporem suas vidas em redes sociais, seja por distração, solidão ou até mesmo numa tentativa falha de alimentar o que pode ser denominado de ego”. A autora questiona o incentivo à cultura contemporânea da superexposição e do individualismo excêntrico que é reforçada pelas postagens de coisas triviais do cotidiano, “parece que é indispensável dizer quem sou” (Sibilia, 2016, 13).

Sibilia (2016, p. 24) argumenta que as potencialidades destacadas, de maneira exacerbada em diversas pesquisas, com relação ao uso das redes sociais digitais para o lazer e o trabalho entre outras possibilidades, podem estar borrando a compreensão sobre a alienação digital. Incentivadas pelas práticas capitalistas comerciais a seguir um padrão social, as pessoas recorrem as plataformas de comunicação e as transformam em um palco para expor o “espetáculo do seu eu”.

A autora explica que: “por toda parte, então, os usuários, leitores e espectadores são convocados a participar, compartilhar, opinar e se exibir de um modo considerado proativo” (Sibilia, 2016, p. 24). Nesse contexto, nas redes sociais digitais é por vezes criado pelos usuários um mundo paralelo totalmente distinto do vivenciado na realidade. Sem reflexões intensas, vai se postando atividades banais, como a foto da refeição do dia, o importante é se enquadrar no modelo padrão que está sendo posto.

As complexas fronteiras entre realidade e ficção ficam cada vez mais embaçadas nesses jogos, pois as telas interconectadas parecem cenários muito adequados para que cada um realize a performance de si mesmo. Entre outras ferramentas usadas para essa *mise-en-scène*, destacam-se os testemunhos em primeira pessoa, que de algum modo remetem a outro recurso antigo: a “técnica da confissão”. Esse eficaz instrumento para a produção de verdades tem sido utilizado há vários séculos no Ocidente, e sua genealogia foi traçada por Michel Foucault em seu livro *A vontade de saber*. (Sibilia, 2016, p. 105)

Na atualidade, a linha entre realidade e ficção está cada vez mais tênue, pois as redes sociais digitais fornecem aos usuários artefatos e interconexões que facilitam a criação de múltiplas versões de si mesmos. Igualmente, a escolha de discursar na primeira pessoa busca forjar uma sensação de autenticidade e imersão nas experiências compartilhadas. Essa dinâmica configura uma espécie de “show do eu”, onde o retrato apresentado é, muitas vezes, idealizado e perfeito.

Ao Sibilia (2016, p. 105) empregar o conceito de “*mise-en-scène*” (colocação em cena), captura a natureza performática e deliberada da construção da identidade nas redes sociais digitais. Argumentando que, no ambiente digital, os indivíduos não apenas interagem, mas ativamente encenam suas vidas, assumindo os papéis de diretor e ator que constroem e projetam suas próprias personas. Assim, a identidade *online* se configura como um espetáculo planejado, seguindo uma lógica teatral de representação e exibição.

tanto na internet como fora dela, uma característica da sociedade globalizada do século XXI é que a capacidade de criação que costuma ser capturada pelos tentáculos do mercado, que atijam como nunca essas forças vitais e, ao mesmo

tempo, não cessam de transformá-las em mercadorias. Assim, em certo sentido a sua potência de invenção é desativada pois a criatividade tem se convertido no combustível de luxo do capitalismo contemporâneo. (Sibília, 2016, p. 17).

O incentivo ao “show do eu” gera engajamento, produção de conteúdo diário, fortalecendo o mercado de roupas, calçados e maquiagens entre outros. Entretanto, a capitalização do eu, também tem causando e naturalizado distúrbios mentais, disseminação de notícias falsas e práticas de perseguição e linchamento virtuais. Para Souza e Cunha (2019, p. 205) “as agressões verbais e as mensagens mal interpretadas podem influenciar em mudanças de hábito, discórdias e até desestruturação de famílias que são alguns dos fatores que aumentaram as taxas de quadros de depressão” em pessoas de todas as faixas etárias.

A imersão contínua nas redes sociais digitais não apenas levanta, mas impõe uma questão crítica sobre a banalização da natureza humana: a comunicação, o afeto e a interação social. A fluidez algorítmica e a superficialidade característica dessas plataformas promovem uma dessubstancialização das relações. O que antes exigia tempo e profundidade é agora reduzido e mercantilizado, transformando manifestações emocionais complexas em comandos digitais padronizados e reações efêmeras. Essa dinâmica sugere o desgaste da experiência significativa em favor de um modelo de engajamento rápido e descartável.

Ao banalizar a fronteira entre o público e o privado, introduz-se um perigoso caráter de naturalização. Com isso, comportamentos invasivos, como a vigilância algorítmica constante e a intrusão na vida alheia, deixam de ser vistos como violações éticas e passam a ser aceitos como meros efeitos colaterais inevitáveis da conectividade. Essa distorção normativa, mediada pela tecnologia, legitima práticas que, fora do contexto digital, seriam imediatamente repudiadas.

Este ciclo de banalização/naturalização resulta, em casos extremos como o *ciberstalking*, a um sistema de impunidade. O agressor digital usa como escudo a suposta norma do espaço virtual, dificultando a compreensão e o reconhecimento da gravidade da ação pela vítima, escola, sociedade e, conseqüentemente, pelo próprio sistema legal, que luta para tipificar e punir o que já foi assimilado como parte da paisagem digital.

Sibília (2016, p. 21-23) é enfática ao pontuar que: “tanto as paredes como os pudores que costumavam proteger a intimidade em boa parte desses espaços, outrora considerados pessoais, sofreram a infiltração das ubíquas redes, que logo permitiriam a circulação de um fluxo crescente de presenças virtuais e olhares reais”.

A preocupação com a privacidade se fundamenta na lógica do capitalismo de vigilância, onde cada informação do usuário é um dado passível de extração e monetização,

transformando a vida íntima em mercadoria. Já a questão da segurança extrapola a mera proteção contra *hackers*, abrangendo a vulnerabilidade sistêmica dos jovens a fenômenos como o discurso de ódio e o *ciberstalking*, que exploram a fragilidade emocional característica presente nessa fase de construção de identidade.

Nesse sentido, o apelo pelo uso responsável recai, de forma desproporcional, sobre os próprios usuários, especialmente a juventude, desviando o foco da responsabilidade estrutural das grandes plataformas. Portanto, ocorre a necessidade urgente de ir além da conscientização individual para exigir regulação e transparência dos modelos de negócio que prosperam justamente pela erosão da privacidade e pela exploração da atenção.

Santos (2022, p. 874) explica que duas décadas atrás era opcional um jovem ter rede social digital, mas que atualmente “um jovem urbano sem redes sociais é um jovem silenciado, morto socialmente. Uma vez que boa parte das relações sociais são constituídas dentro da plataforma, não há escolha possível para boa parte da juventude”.

Na sociedade atual, onde a maior parte das relações sociais, afetivas e mesmo políticas são constituídas e validadas dentro de plataformas digitais, a ausência digital se configura como uma exclusão social. A citação sublinha, assim, a falta de escolha efetiva para a maior parte da juventude, a participação nas redes não é um mero *hobby*, mas sim um imperativo de visibilidade e um pré-requisito para o acesso aos códigos e interações que definem a própria identidade social e pertencimento. A não participação equivale, metaforicamente, a um silenciamento que compromete a capacidade do jovem de se manifestar e de ser reconhecido na esfera pública.

Obviamente, adolescentes e jovens descobrem o espaço virtual como campo fértil, com novas formas do social, que passam a fazer parte da vida cotidiana dos indivíduos. Eles desenvolveram novas formas de ver a si mesmos e o mundo, influenciando as práticas, as ideias e as maneiras de lidar com o mundo. (Fichtner, 2015, p.56).

As experiências que os adolescentes e jovens estão vivenciando no ciberespaço estão influenciando suas perspectivas, comportamentos e entendimentos sobre si mesmos e a sociedade em geral. Portanto, o autor sugere que o ambiente digital não é apenas espaço de comunicação, mas também um espaço onde ocorre uma verdadeira transformação na forma como os jovens se veem e interagem com o mundo.

Santos (2022, p. 874) afirma que o aumento da utilização das redes sociais digitais também se dá pela dificuldade que os jovens vêm cada vez mais apresentando de se relacionar

presencialmente, “até mesmo na escola não é raro encontrar alunos que se relacionam mais com seu *smartphone* do que com os colegas”.

Concordamos parcialmente com as reflexões apresentadas por Santos (2022). Em vez de as redes sociais digitais serem uma consequência da dificuldade social preexistente, elas podem ser, em grande medida, a causa ou, pelo menos, um fator de reforço ativo dessa dificuldade. O modelo operacional intencional das plataformas digitais privilegia a interação assíncrona, controlada e baseada em performance, onde o indivíduo pode editar, revisar e otimizar a sua entrega social.

Ao normalizar essa interação editável, as redes sociais digitais desincentivam o risco e a espontaneidade presentes no encontro presencial, que exige vulnerabilidade, leitura de microexpressões e respeito aos momentos de fala e a escuta, características do diálogo. Embora a dificuldade relacional seja um sintoma real, atribuí-la unicamente ao jovem oculta as forças estruturais, tecnológicas e sociais, que tornam a vida nas redes não apenas uma opção, mas muitas vezes um refúgio das complexidades e exigências do mundo presencial.

Como as relações *on line* mediadas por redes sociais têm a característica de serem mais frágeis, não é raro encontrar a crueldade em rompimentos de relacionamentos amorosos, uma vez que, para terminar um relacionamento, basta bloquear a pessoa nas plataformas sociais. Uma conversa, uma explicação não são necessárias, basta um impiedoso bloquear que a relação acaba. (Santos, 2022, p. 874-875).

Na visão do autor, as relações construídas nas redes sociais digitais são marcadas por uma superficialidade crescente, facilitando a instrumentalização dos laços de afetividade. A função de bloqueio ou de corte de laços tornou-se uma abordagem preferencial por ser percebida como rápida, eficaz e direta, eliminando a necessidade de diálogo, justificativas ou perda de tempo com explicações.

Percebemos que a popularização do acesso à internet e a utilização massiva de celulares, *smartphones* e *notebooks* para a interação nas redes sociais digitais também tem gerado crises identitárias, impulsionando mudanças na forma de se relacionar de maneira individual e coletiva. Um mesmo ator social pode ter diversos perfis no *Tik Tok*, *Instagram* e *Facebook*, com diferentes quantidades de amigos ou seguidores, podendo essas redes tornar-se enormes, mas com laços fracos e conexões não recíprocas.

Para Oliveira e Santos (2012, p. 13), os jovens ao se conectarem pelo “celular eles escutam músicas, jogam, enviam torpedos, conversam, entram na internet, em salas de bate-papo e se abstraem do espaço institucionalizado da escola, a ponto de, muitas vezes, nem escutar

o que os outros falam”. Em convergência de perspectiva, Miranda et al (2015, p. 307) pondera que imersos nas várias possibilidades que o acesso à internet permite “os jovens passam, então, a desenvolver relações e comportamentos que estão extremamente atravessados por uma subjetividade virtual, na qual eles têm a necessidade de estar sempre conectados”

Oliveira et al (2015, p. 115) explicam que no contexto da cultura digital, para os jovens, a presença física nas interações sociais é na maioria das vezes banalizada, pois é fascinante estar em vários lugares ao mesmo tempo por não existir barreiras geográficas, “essa é a lógica que reina entre os jovens, a da desmaterialização dos espaços, dos lugares e até das próprias relações que estabelecem com outros de sua faixa etária ou não”.

Segundo Bassalo e Weller (2015, p. 238), os jovens conectados de “constituem um grupo geracional que tem como singularidade, entre outras características, a subversão dos sentidos relativos à convivência social, na medida em que as relações no campo virtual assumem maior relevância do que a comunicação face a face com seus pares”. Essa mudança de paradigma indica uma transformação na maneira como os jovens constroem e mantêm relacionamentos sociais. Eles estão cada vez mais utilizando as plataformas e as redes sociais digitais como principais meios de comunicação e interação, em detrimento das interações físicas tradicionais. Isso pode ter várias implicações para a sociedade, incluindo mudanças na dinâmica social, na formação de identidade e na construção de relacionamentos interpessoais

Com perspectiva distinta, Miranda (2000, p. 40) explica que a interação na “internet representa sem dúvida um modo de produção subjetiva contemporânea, um lugar, mesmo que virtual, de produção de valores, costumes, linguagem”. De acordo com Recuero (2003) “compreender essas práticas e seus sentidos é essencial para compreender também os efeitos desses sites na sociedade”.

Segundo Santaella (2013, p. 34), as possibilidades que se abrem com a conexão em rede tendem a interferir diretamente também na forma como os usuários interagem na sociedade física, ou seja, “mudanças de comportamento no ciberespaço são imediatamente transferidas para a realidade presencial em que vivemos, num sistema de trocas e complementaridades em tempo real que os jovens praticam com desenvoltura”.

Corroborando com as ponderações de Santaella (2013), Gabriel (2012, p. 51) ressalta que nessa sociedade “somos *on* e *off line* ao mesmo tempo, simbioticamente, formando um ser maior que nosso corpo/cérebro, nos expandindo para todo tipo de dispositivo e abrangendo outras mentes e corpos”, e que nem sempre dessas interações resultam implicações positivas.

Para Morin (2015, p. 73) nas relações e no campo da pesquisa é importante considerar as diferentes experiências e pontos de vista das pessoas, estar aberto para ouvir o que os outros têm a dizer, tentar compreender suas opiniões e respeitar suas perspectivas individuais, “o sentido da compreensão humana, aquela que requer abertura para o outro, empatia e simpatia”.

Esse é o sentido de se apresentarmos diferentes pontos de vistas sobre juventude, tecnologia e redes sociais digitais. Essa dinâmica pode vir a contribuir para a compreensão de determinadas práticas sociais como o *ciberstalking*, pois estabelece uma comunicação respeitosa, com conhecimento já produzido.

Compreender é compreender as motivações, situar tudo no contexto e no complexo. Compreender não é explicar tudo, o conhecimento complexo sempre reconhece um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo é reconhecer que o inexplicável também existe. (Morin, 2015, p. 80-81).

Para entender um fenômeno de maneira intensa é necessário examinar as motivações por trás dele e considerar o contexto em que ocorre. O autor também ressalta que compreender não significa necessariamente ser capaz de explicar completamente todos os aspectos que cercam o fenômeno estudado. Há sempre elementos que podem permanecer inexplicáveis por estar além do alcance do conhecimento atual, da capacidade da compreensão humana.

Diante de todas as mudanças ocasionadas na vida dos sujeitos contemporâneos, a partir dessa revolução tecnológica informacional, se torna necessário haver investigações aprofundadas para entendermos a complexidade de como ocorre as interações e os diversos fenômenos sociais e quais suas reais implicações de maneira individual e coletiva para a sociedade.

Saber o que fazemos com as redes sociais digitais não é tão importante quanto saber o que as redes sociais estão fazendo conosco. O que estão fazendo com a nossa subjetividade e sociabilidade, com a nossa memória, com as nossas expectativas, anseios e desejos, o que estão fazendo com os nossos modos de receber informações, de nos darmos conta dos fatos, de adquirir conhecimento, de perceber e representar o mundo, enfim, o que estão fazendo com os nossos processos de aprendizagem, e possivelmente, com as nossas maneiras de ensinar e aprender (Santaella, 2013, p. 15).

Ao destacar a importância de entender o que essas plataformas estão fazendo conosco, a autora está enfatizando que elas têm um poder significativo sobre nossos processos cognitivos,

emocionais e sociais. E que as redes sociais digitais não são artefatos culturais neutros, mas sim agentes ativos que moldam nossas experiências e influenciam profundamente nossa forma de pensar, sentir e interagir com o mundo.

Santaella (2013) propõe uma reflexão crítica sobre nossas práticas nas plataformas digitais. A autora sublinha que o modo como recebemos e processamos informações, adquirimos conhecimento e nos engajamos em processos de ensino/aprendizagem é profundamente e significativamente influenciado pelas dinâmicas e arquiteturas das redes sociais digitais.

Diante das complexas modificações nas estruturas sociais mediada pelo avanço tecnológico,

cabe à escola e ao adulto responsável problematizarem criticamente as experiências de seus adolescentes e jovens no ciberespaço. Não um nem outro, pois essa é uma responsabilidade compartilhada dentro dos limites de cada esfera. Está claro que navegar no ciberespaço é uma das práticas mais recorrentes para as juventudes e que tem influência direta em sua vida. Logo, assim como tantas outras instâncias que devem ser acompanhadas de perto pelos pais e professores, a internet também apresenta riscos que podem submeter os jovens a situações que demandem cuidado, proteção, monitoramento (Bitencourt; Sousa, 2015, p. 329).

Compreendemos que os jovens que nasceram imersos nesta cultura digital expressam uma necessidade intrínseca de visibilidade assistida. Para alcançar esse objetivo, eles utilizam os artefatos culturais para captar seguidores e interagir nas redes sociais, independentemente de serem amigos, conhecidos ou desconhecidos. Essa atitude de busca ativa por audiência e validação é uma performance que, previsivelmente, não seria replicada com a mesma intensidade ou facilidade no espaço físico tradicional.

Segundo Oliveira e Santos (2012, p. 3), “para esses jovens, também conhecidos como geração *“on line”*, por terem nascido em uma época em que tudo está conectado, a internet se apresenta com capacidades ilimitadas de informação e comunicação interferindo nos modos de vida das mais diversas gerações”. O impacto da internet transcende esse grupo geracional exigindo que todas as gerações se reconfigurem para a nova lógica do mercado de trabalho, consumo, política, relações familiares e a própria percepção de tempo e espaço, onde as antigas práticas são reformuladas pelo meio digital.

Para Lévy (1999, p. 123) “a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações

coerente”. Segundo o autor o ciberespaço não é apenas um fenômeno tecnológico ele é também um fenômeno social complexo.

A juventude urbana que participa do processo de educação formal exerce um papel central nesse movimento social revolucionário, por serem considerados os principais impulsionadores das mudanças sociais e culturais associadas ao ciberespaço (Lévy, 1999). O autor sugere que embora haja uma diversidade de experiências e perspectivas dentro desse movimento, há uma coerência geral em relação às aspirações de promover a interconexão, a colaboração e a criação de comunidades virtuais para alcançar objetivos comuns.

Nesse momento histórico, onde os artefatos culturais estão cada vez mais inseridos na vida cotidiana dos seres humanos, em especial, dos jovens, torna-se necessário essa pauta ser debatida tanto pela família quanto pela escola para que os jovens possam vivenciar experiências positivas que favorecem sua formação pessoal e escolar.

Numa outra perspectiva Pinheiro (2016, p. 86) explica que ao navegar na rede precisamos também ter consciência que “algumas pessoas recorrem à internet para exprimir o seu lado mais violento; experimentar poder através da humilhação e manipulação de terceiros, ou apenas por diversão” para praticar vários tipos de violência, dentre elas, o *ciberstalking*.

As considerações Pinheiro (2016) são embasadas pela matéria elaborada por Santos (2000, n.p.) e divulgado na página virtual do jornal Campo Grande *News*, intitulada; “da rede social a porta do trabalho: a perseguição que virou crime soma 624 dramas”. De acordo com a autora a prática do *ciberstalking* tem avançado no estado de Mato Grosso do Sul, onde o maior número de vítimas são as mulheres. Porém, cada vez mais os homens também têm se tornado vítimas desse fenômeno.

A visibilidade não é garantia de segurança ou reconhecimento, porque é indissociável do poder de quem vê, das relações de poder que vinculam diretamente quem vê a quem é visto. Não há visível sem formas de ver, as quais – em posições privilegiadas de poder – podem levar à submissão de quem é visto. Em termos sociológicos, entre o que vemos e o significado que atribuímos ao que foi visto estão sempre as representações sociais correntes. (Miskolci, 2017, p. 171).

Um grande número de jovens que optam por se expor nas redes sociais digitais, de certa forma, busca reconhecimento, aprovação do seu estilo de vida, da roupa que veste e da forma física entre outras, mas esquecem que essa exposição exagerada lhes coloca numa posição de fragilidade pela quantidade de informações que fornecem de si mesmos.

De acordo com Silva Júnior (2018, p. 33), na busca por visibilidade nas redes sociais, constantemente as pessoas verificam a “quantidade de *likes* numa determinada foto ou vídeo postado, adicionam e aceitam pessoas, independente de fronteiras, motivados pela busca do maior número de conexões nessas redes e suas recompensas através de *likes*, comentários, interatividades e demais interesses”. O autor ressalta que na atualidade as pessoas utilizam o número de curtidas nas redes sociais como um termômetro de aceitação em grupos distintos, onde o ter (seguidores) está à frente do ser (valores).

Entretanto, a superexposição pode trazer implicações sérias a vida dos usuários das redes sociais digitais, sejam eles jovens, adultos ou idosos porque a principal forma de atuação do *stalker* é reunir o maior número de dados sobre a vítima, no intuito de acuá-la, persegui-la de maneira intensa (Reno, 1999). Enquanto as pessoas optam por se expor no ciberespaço o *stalker* opta pelo anonimato (Pinheiro, 2016).

Em contraponto, Oliveira e Santos (2012, p. 10) afirmam que “para o público juvenil, por exemplo, as redes são mais do que um ambiente utilizado para se relacionar, pois também é espaço de aprendizado, de expressão e de troca de experiências”. Santaella (2013, p. 42) sugere que no “caso das redes sociais e dos processos que elas estimulam de transmutação de subjetividades, deve-se investigar o potencial e as contribuições que a cultura colaborativa e participativa pode trazer para a aprendizagem”.

Analisando as pontuações da autora, compreendemos que

tornou-se difícil minimizar o papel que as redes sociais digitais hoje desempenham na vida psíquica, social, cultural, política e econômica. Em um número recente da revista Exame, encontra-se um artigo em que as redes sociais são colocadas como o quarto grande marco da revolução dos computadores. (Santaella, 2013, p. 35).

A citação está indicando que as redes sociais digitais atualmente exercem um papel importante em várias esferas da vida humana, assim se torna difícil subestimar sua importância, porque essas plataformas *online* agora ocupam um lugar de destaque entre os avanços tecnológicos que moldaram a sociedade moderna, influenciando não apenas a forma como nos comunicamos, mas também como pensamos, nos relacionamos, consumimos conteúdo e participamos da vida pública.

É nesse contexto que a juventude conectada desperta a atenção de outras gerações e de pesquisadores de várias áreas do conhecimento, uns demonizando os artefatos culturais e lhes atribuindo à responsabilidade de todas as problemáticas que os jovens têm enfrentado nos últimos anos, dentre eles, o distanciamento físico e a obesidade, outros atribuindo o acesso a

rede a salvação da educação pública brasileira. Entretanto, ponderamos que o acesso à internet contribui para a inclusão digital, mas sozinho não é fator determinante para a tão almejada educação de qualidade.

As possibilidades que se abrem para a educação, o lazer, a comunicação, o trabalho, a cultura e a produção de conhecimento com a acesso à internet distingue completamente a sociedade da informação e comunicação de outras sociedades. E que a invenção da internet é um marco na história da humanidade, mas que estamos vivenciando “uma nova fase das chamadas redes sociais digitais” (Santaella, 2018, *online*).

Porém, a autora explica que um problema sério que quase não é debatido sobre a conectividade social, é o fenômeno em que algoritmos e plataformas de mídia social fornecem conteúdo personalizado com base no histórico de navegação e preferências de cada usuário. Isso cria uma bolha de informações em que as pessoas são expostas principalmente a conteúdos que confirmam suas próprias visões e crenças, criando uma visão de mundo limitada e muitas vezes distorcida. Uma vez que “tudo está sendo monitorado 24 horas pelo grande olho da rede, tudo que vemos e consumimos é reflexo de nós mesmo” (Santaella 2018, *online*).

Ao expor os usuários a conteúdos que confirmam suas visões e crenças, distorce a realidade, mas também radicaliza a opinião e mina a capacidade de empatia ou de diálogo com o outro. A personalização algorítmica é uma estrutura de poder que compromete a autonomia individual, fragmenta a sociedade e distorce os fundamentos do conhecimento e do debate democrático.

É relevante que a educação formal compreenda esses movimentos no ciberespaço e ofereça uma educação que leve os usuários a ter um olhar mais crítico acerca do conteúdo que consome, levando-o a furar a bolha social em que está inserido, acessar opiniões e informações que não sejam apenas semelhantes às suas próprias sem questionamento. Evitando viver em “câmaras de ecos ou salas espelhadas (Santaella, 2018, *online*).

Para nós, as redes sociais digitais são espaços dialógicos ricos para a interação e acesso a informações, que se forem trabalhadas de maneira intensa pela escola e outros espaços sociais formativos podem contribuir para a construção do conhecimento. Que os jovens atuam com protagonismo nesses espaços pela destreza que utilizam os artefatos culturais para debater sobre pautas ambientais, políticas, econômicas e educacionais entre outras.

Primo (2013, p. 15), afirma “que o atual cenário midiático já não permite análises fundamentadas em polarizações entre produtos culturais massivos (maus) versus produção independente (boa e autêntica), tais oposições escondem inter-relações de estrutura midiática contemporânea”. É necessário compreender que a cultura digital não é somente a “terra

prometida”, fruto da democratização do acesso enfaticamente anunciada por vários estudiosos, uma vez que as interações nesse espaço não ocorrem apenas de maneira linear, mas também através de tensões e hierarquias.

Diante do cenário digital informacional, Santaella (2013, p. 43) afirma que na atualidade “a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a educação” (Santaella, 2013, p. 46). Sob esse entendimento, compreendemos que a sociedade deve agir proativamente diante das transformações digitais. É nesse contexto de movimento que os resultados desta investigação são anunciados.

CAPÍTULO V – DIVULGANDO O CONHECIMENTO PRODUZIDO POR MEIO DE UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

Este capítulo é dedicado à exposição da análise dos dados produzidos no campo empírico. Baseando-nos nos escritos de Freire (1967), propomo-nos a um diálogo com o intuito de gerar novas ideias, soluções, formas de ação ou entendimentos. Essa atividade criadora visa conduzir à transformação, à inovação e, no contexto social, à mudança, distanciando-se de uma discussão meramente repetitiva ou que apenas confirma o *status quo*.

5.1 *Cyberstalking*: a polifonia das vozes dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

Com base nos escritos de Freire (2020), afirmamos que, durante os diálogos, o foco se concentrou em como os interlocutores concebiam, expressavam e percebiam a realidade que viviam. Esse enfoque foi fundamental, visto que os temas, assuntos e questões emergentes de suas vivências no contexto escolar desempenharam um papel central na formação de suas ideias e atitudes frente ao fenômeno estudado.

Informamos que a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2023 e os excertos dos diálogos aqui apresentados são o resultado de uma análise minuciosa de quase cinco horas de material de gravação e escrita. Tais dados foram submetidos a um denso processo interpretativo, e a sua seleção e discussão convergem, a princípio, para o seguinte objetivo: identificar a compreensão dos estudantes sobre o fenômeno *cyberstalking*:

Entendi o que é *cyberstalking* assistindo séries de casos policiais no Discovery⁵⁰. Meu irmão sofreu essa perseguição e eu logo identifiquei. O *cyberstalking* seria basicamente uma prática de uma pessoa covarde, que não tem coragem de fazer algo presencialmente e vai para internet se esconder

⁵⁰ O *Discovery Channel* é um canal de televisão por assinatura distribuído pela Warner Bros. Discovery destinado a apresentação de documentários, séries e programas educativos sobre ciência, tecnologia, história, meio ambiente e geografia (Terra, 2024, n.p.).

atrás de telas, de pseudônimos, perfis fakes para fazer ofensas, agredir, manipular, chantagear, perseguir, acabar com o psicológico dos outros até provocar a morte dessa pessoa, o suicídio. (Lucy, F_15anos_8º).

A fala da participante é notavelmente densa e emocionalmente carregada, revelando uma compreensão do *ciberstalking* que é, ao mesmo tempo, informada pela plataforma digital e profundamente marcada pela vivência pessoal. A análise crítica foca em como o conhecimento é construído, a definição do fenômeno e a sua dimensão moral.

Quando é revelado que as informações sobre o fenômeno foram obtidas por meio do *Discovery Channel*, isso ilustra o papel central da plataforma de entretenimento na educação não formal sobre temas complexos. De acordo com Santaella (2021, n.p.) “o mundo digital é infotainment (informação e entretenimento ao mesmo tempo) e você não pode desperdiçar a fonte imensa de informação que vem das redes e que eu chamo de aprendizagem oblíqua”.

A compreensão do *ciberstalking* não veio da escola ou de campanhas educativas formais, mas de uma plataforma paga, focada em drama e casos policiais extremos. O conhecimento só foi validado e solidificado quando a estudante o conectou a um evento pessoal, a experiência vivida atuou como um filtro de autenticidade, transformando a informação abstrata da TV em um conhecimento concreto e relevante.

A definição categórica do agressor como uma pessoa covarde revela a dimensão ético-moral no entendimento da participante. Essa rotulação não é meramente descritiva, mas indica a internalização de uma metanarrativa sobre o espaço virtual: a ausência da interação física direta é percebida como uma licença para a perseguição, comportamento este que, hipoteticamente, seria inibido ou contido no ambiente *offline*.

Para a estudante, a covardia do agressor reside fundamentalmente na assimetria de poder que impede uma confrontação direta por parte da vítima, o que, por sua vez, amplifica a sensação de impotência e injustiça. Como ponto positivo a estudante afirma: “nos últimos dois anos, no Brasil, a temática tem sido bastante debatida em vários veículos de comunicação digital e analógico o que nos ajuda a entender o fenômeno” (Lucy, F_15anos_8º).

Figura 2 – Notícias sobre o *ciberstalking*



Fonte: montagem a partir de imagens coletadas no site Rádio Sociedade e plataforma de vídeos YouTube, julho 2024.

As ponderações de Lucy (F_15anos_8º), sobre o aumento dos debates em torno do *ciberstalking*, também denominado *stalking* virtual, no Brasil, indicam que essa ascensão se deve, entre outros fatores, ao crescimento do número de casos durante o período da pandemia de Covid-19. Esse aumento impulsionou as discussões sobre a necessidade de regulamentações, políticas de proteção e estratégias educativas para prevenir e combater essa prática.

A nova realidade mundial imposta pelo distanciamento físico no período pandêmico levou a população a concentrar suas relações e comunicação exclusivamente na internet. Em resposta ao subsequente aumento no número de casos de violência, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos reelaborou, em 2020, uma cartilha originalmente criada em 2018, intitulada: *Enfrentando a violência on line* contra adolescentes no contexto da pandemia da Covid-19. O documento afirma em sua introdução: “a internet representa um espaço de oportunidades para interagir e se relacionar, embora possa ser um lugar de agressões e violências, que tem as adolescentes como vítimas mais vulneráveis” (Brasil, 2020, p. 6).

O texto ressalta ainda que: “a violência *online* reproduz, de forma adaptada, comportamentos que já ocorrem fora da internet, lembrando que, na rede, tudo acontece mais rápido e tem maior alcance, o que deixa as vítimas ainda mais vulneráveis” (Brasil, 2020, p. 8). Em nossa análise, a cartilha se destaca por sua linguagem fluida e acessível, facilitando a compreensão por parte de pais, estudantes e demais atores sociais. Por oferecer informações atuais e pertinentes ao contexto digital, o material possui um alto potencial pedagógico, sendo recomendado como suporte para debates relevantes nos contextos escolares onde a prática do *ciberstalking* e outras formas de perseguição violenta já configuram uma realidade.

Um dado que nos chamou a atenção, é que na cartilha o *ciberstalking* é conceituado como a prática de “utilizar a internet ou outro meio digital (como mensagens no celular) para perseguir, assediar ou ameaçar a mulher, causando medo”. Explicando que: “a perseguição ou

monitoramento da vida da mulher também pode acontecer por meio das redes sociais de amigos, parentes, filhos e conhecidos da vítima” (Brasil, 2020, p. 6).

Informamos que os dados de diversas pesquisas sobre a prática do *ciberstalking* em relação a incidência por gênero traz a mulher com maior propensão a ser vítima, mas já existem pesquisas que apontam os homens como vítimas e as mulheres como potenciais agressoras.

A vitimização entre o sexo masculino, que sofrem com assédio por mulheres até mesmo pelo fato da vulnerabilidade invertida, mas que está aumentando com a maior ocorrência de ataques de *cyberstalking*, com níveis de agressão, intimidação e assédio tão graves quanto aquelas que ocorrem contra as vítimas do sexo feminino, e que devem ser combatidos na mesma medida. (Cook; Hodo, 2013, p. 174-175).

O homem, socialmente visto como menos vulnerável ou propenso a ser vítima, enfrenta a perseguição de forma que contraria os estereótipos de gênero. Essa inversão, muitas vezes, leva à subnotificação e ao descrédito. A própria sociedade, imersa em narrativas de masculinidade, pode dificultar que homens relatem o assédio, por medo de serem ridicularizados ou de terem sua masculinidade questionada. O dano psicológico, a intimidação e o medo gerados pelo *ciberstalking* não são exclusivos de um gênero.

A crescente prática do *ciberstalking*, frequentemente negligenciada quando as vítimas são do sexo masculino, introduz uma nova e complexa percepção do fenômeno na sociedade e no contexto escolar. Essa complexidade se aprofunda nas relações de poder que envolvem a perseguição entre professoras e alunos: "quando mulheres adultas intimidam, assediam, e causam graves traumas em alunos, jovens ou adolescentes, se torna muito mais complexo comprovar um assédio partindo de mulheres que deveriam ser garantidoras da educação e do bem-estar dos alunos" (Fornasier et al, 2018, p. 18).

Para os autores, a posição institucional da professora agrava significativamente essa dinâmica, pois pode levar o aluno a uma autocensura ou à desconfiança em sua própria percepção da vitimização. O temor de que sua denúncia não seja levada a sério ou que seja considerada infundada é potencializado pela hierarquia escolar. Adicionalmente, o aluno pode se sentir duplamente intimidado, temendo não apenas as represálias diretas da agressora, mas também a desconfiança e o julgamento por parte de outros profissionais da instituição, o que culmina no silenciamento da vítima e na invisibilidade da perseguição.

Fornasier et al. (2018, p. 11) enfatizam a necessidade de considerar a multiplicidade de aspectos envolvidos na prática do *ciberstalking* a fim de impedir a relativização do sofrimento da vítima, seja ela do sexo masculino ou feminino. Para os autores, o que se precisa

compreender é que ocorre a “incidência desse tipo de prática em qualquer pessoa, não se mostrando livres de sofrerem ataques por distinção de gênero, bastando o cidadão ter acesso a rede virtual, para estar sujeito a ser atacado”.

Para Lucy (F_15anos_8º), o *ciberstalking* é considerado um ato violento praticado por pessoas que não têm coragem de participar de confrontos diretos para dizer o que pensam, acreditam ou defendem. Assim sendo, utilizam o anonimato proporcionado pela internet para agir de forma traiçoeira e cruel sem ter que assumir responsabilidades por suas ações ou palavras, deixando que outros sofram as consequências de suas atitudes.

As ponderações da estudante acerca do sofrimento da vítima encontram embasamento na perspectiva de Spitzberg e Hoobler (2002, p. 70), “o perseguidor tortura psicologicamente o objeto de afeto através de chamadas incessantes em todas as horas, com notas e presentes indesejados aparecendo em lugares surpreendentes, como no trabalho, na escola, nos locais de recreação, socialização e em casa”. Essa violação de privacidade incessante, se intensificada, pode levar as pessoas a atentarem contra a própria vida.

Sofri essa perseguição 6 meses, aí busquei informações na internet. o *ciberstalking* é uma perseguição virtual assustadora, é como se pessoa tomasse posse de você, da sua vida, você é uma marionete nas mãos dessa pessoa, ela decide o que você faz e o que deixa de fazer e também se você vive ou não, porque quem sofre essa perseguição mesmo vivo perde a vida, vegeta. (Marília, F_15anos_8º).

Por já ter vivenciado a prática do fenômeno, a estudante destaca com propriedade características da relação vítima/agressor, explicando que em situações de controle extremo a pessoa exerce um poder intenso que determina todas as ações, decisões e até aspectos fundamentais da vida da outra pessoa, que sofre com a perda da autonomia e liberdade, similar a uma marionete que se move apenas conforme os puxões das cordas pelo manipulador.

No trecho em que Marília (F_15anos_8º) diz: “[...] *se você vive ou não*”, demonstra que esta não é uma perda biológica, mas uma morte psicológica e social. O trauma do *ciberstalking* leva a um estado de apatia, distanciamento físico e paralisia emocional. A vítima, embora biologicamente viva, perde a capacidade de participar plenamente da vida, existindo em um estado de subexistência. Fornasier et al (2022, p. 7) enfatizam que a intenção principal do *ciberstalker* é estabelecer uma relação de opressão e poder, “chegando a casos extremos em que domina inteiramente a vida da vítima, que nada mais pode fazer por causa do medo e da insegurança”.

Segundo Fornasier et al (2022, p. 4), é bastante comum pessoas famosas serem vítimas dessa perseguição onde o agressor é geralmente um fã obcecado. Porém, a prática do *ciberstalking* também: “ocorre no mundo dos anônimos, que apenas mantém perfis nas redes para contatos pessoais, comerciais e entretenimento, sendo nesse caso o agressor alguém conhecido ou mesmo outro anônimo completo, que por algum motivo viu em sua vítima uma característica atrativa”. Passemos as considerações do próximo interlocutor:

eu entendi o que é a prática do *ciberstalking* pelo *YouTube*, tenho um amigo próximo e parentes que já passaram por essa perseguição. Para entender o que estava ocorrendo buscamos informações nessa plataforma, porque eles ficaram com medo de contar ao seus pais. Para mim, o *ciberstalking* é quando uma pessoa fica perseguindo, manipulando e ofendendo constantemente outra por meio da internet, mas ela não usa seu nome verdadeiro, seu perfil verdadeiro, ela cria um *fake*. (P.A.C., M_17anos_7º).

A concepção apresentada sobre o fenômeno estrutura-se em um padrão de construção do conhecimento principalmente não institucional e de natureza reativa, adquirido pela urgência do medo. O discurso evidencia a plataforma *YouTube* não apenas como repositório informacional, mas como eixo de validação e socialização de saberes no grupo de pares. Avila (2020, p. 51) alega que “este canal, assim como tantos outros que se propõem a ter conteúdos educativos, partem do pressuposto de que é possível compartilhar conhecimento e ensinar por meio da plataforma *online*”. Porém, essa dinâmica sublinha uma lacuna crítica em recorrer às estruturas formais de suporte, como o âmbito familiar ou escolar, relegadas a um papel secundário.

A opção estratégica pela plataforma digital sinaliza uma preferência por um espaço de fácil acessibilidade e anonimato relativo, onde as narrativas de pares são interpretadas como mais compreensíveis e psicologicamente menos custosa, evitando a ansiedade de ser repreendido, desqualificado ou rotulado como irresponsável pelos pais. Dayrell (2003, p. 2) alega, que “a família, junto com o trabalho e a escola, estaria perdendo o seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais novas”. Tal contexto não apenas revela uma crise de confiança nas instituições formais, mas também postula que a educação não-formal está assumindo a função mediadora de crises virtuais emergentes.

A definição que o estudante constrói, embora concisa, é coerente e adequada. Ela identifica os três pilares do *ciberstalking*: a constância da ação, o meio de execução e a estratégia do anonimato. A menção do anonimato e criação de perfil *fake* revela que a vítima compreende o uso estratégico do pseudo-anonimato. Essa tática é entendida como um escudo

para o agressor, que busca eximir-se de responsabilidade e aumentar o sentimento de impotência na vítima, que não consegue confrontar uma identidade real. A clareza desta definição, derivada da experiência e da busca ativa por informação e sublinha reflexão crítica dos jovens ao lidar com ameaças digitais.

Além disso, a crítica de Bauman (2010), que vê a juventude como desconectada do mundo real devido ao uso excessivo das plataformas digitais, é parcialmente desarmada tanto por P.A.C. (M_17anos_7º) quanto por Marília (F_15anos_8º). Isso ocorre porque, ao abordar adversidades concretas como o *ciberstalking*, os estudantes reposicionam os artefatos culturais de meros espaços de exposição da vida privada ou superficialidade para uma fonte essencial de informação e um recurso de enfrentamento no mundo físico. Nesse cenário, a internet não fomenta a liquidez ou o descarte das relações; ela é utilizada para a construção do conhecimento necessário para a autoproteção e o engajamento ativo contra uma ameaça real.

Contudo, é fundamental que a vítima do *ciberstalking* exponha a perseguição que está passando, pois um

fator essencial e bastante importante é o suporte parental, para que se sinta segura e amparada, e não tenha vergonha ou utilize meios de afastamento do convívio social como uma solução para o problema, bem como o apoio externo, por amigos, colegas de trabalho ou de escola, aliados ao acompanhamento profissional. (Fornasier et al, 2022, p. 14)

A necessidade de suporte familiar, social e profissional constitui um fator importante para as vítimas de *ciberstalking*. Essa tríade de apoio é vital não apenas para a recuperação psicológica frente às múltiplas violências sofridas, mas também para a validação da experiência traumática e, conseqüentemente, para o restabelecimento da agência da vítima: a capacidade de agir, de ter voz e de exercer controle sobre sua própria vida e sobre a situação de violência que está vivendo.

Com uma perspectiva mais contextualizada e direta, outra estudante define o fenômeno como:

uma prática de ódio, uma perseguição exercida contra pessoas que eu não aceito seu jeito de ser ou tenho inveja. Tipo assim: não gosto de pretos, indígenas e homossexuais, mas as leis e regras da sociedade, da escola me impedem de fazer o que eu quero com essas pessoas aí ou vou para a internet e espalho meu ódio. Quem vai me achar? Ninguém. (Brenda, F_15 anos_8º).

A fala dessa estudante é extremamente reveladora e sociologicamente densa, pois ela não apenas descreve o *ciberstalking* como um ato de perseguição, mas o enquadra de forma explícita como um mecanismo de expressão de ódio e preconceito que é inibido pelos limites e regras sociais *offline*. Esta compreensão demonstra uma percepção aguda das raízes ideológicas do *ciberstalking* e do papel do anonimato digital como facilitador de condutas discriminatórias.

A estudante apresenta competência crítica digital, evidenciando uma compreensão dos aspectos éticos, sociais e psicológicos da interação *online*. Ao desvendar a lógica subjacente ao *ciberstalking*, está exercendo um papel ativo de interpretação da realidade social através do filtro da experiência digital. Sua fala é um exemplo do protagonismo juvenil na mediação de conflitos contemporâneos.

Brenda (F_15anso_8º) associa a prática do *ciberstalking* diretamente a questões de intolerância (racismo, homofobia, xenofobia), que segundo a estudante, são o reflexo das suas vivências no contexto escolar. Ela constata que a perseguição virtual é uma extensão do preconceito estrutural presente na sociedade, e não um ato isolado de simples perseguição. As motivações primárias como a inveja e, principalmente, a não-aceitação de grupos minoritários são identificadas como a motivação central do ataque, tornando a prática uma forma de violência baseada na identidade.

A estudante revela que o espaço virtual é hoje um elemento central e inseparável do contexto social. Sua compreensão do *ciberstalking* só é possível porque ela vivencia a internet não como uma ferramenta, mas como um artefato cultural onde as dinâmicas de poder, preconceito e controle são tão reais quanto no mundo físico. A percepção de Brenda (F_15 anos_8º), confirma a visão de Abramo (2005): a juventude tem a capacidade de oferecer uma leitura crítica e sofisticada dos fenômenos sociais, utilizando suas experiências (neste caso, as digitais) como ponto de partida para a crítica das ideologias e das contradições da sociedade.

Brenda (F_15anos_8º) expõe que perseguição, que se manifestava inicialmente contra os colegas, no espaço físico, migrou para o espaço virtual após a criação de um perfil falso (com autor ainda não identificado) no *Instagram*. Este perfil foi utilizado para amedrontar, acuar, denegrir, expor e manipular as vítimas. Para Feitosa e Morato (2018, p. 212) “com efeito, a internet tem sido um canal vetor em que são depositadas violências, discriminações e violações de direitos humanos direcionadas a segmentos historicamente excluídos e vulneráveis”

Conforme Feitosa e Morato (2018) a tela do computador atua como um mecanismo de dessensibilização, mitigando a percepção da gravidade e do impacto emocional e social do discurso de ódio. Esse distanciamento físico e mediado pode levar os indivíduos a subestimar

o significado ou o potencial prejudicial de suas expressões *online*, tratando-as como menos significativas do que seriam em interações presenciais. Adicionalmente, a ilusão de impunidade gerada pelo anonimato digital reforça a crença de que esses agressores não serão identificados ou responsabilizados por suas ações, favorecendo a proliferação de condutas violentas.

Em um cenário de iniquidades sociais, sofrem ataques na internet os estratos mais vulneráveis da sociedade como a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), população negra, pobres, mulheres, nordestinos/as, indígenas, pessoas com deficiências, idosos, crianças, entre outros. Sofrem também ataques e perseguições sujeitos, segmentos e profissionais que comumente contestam ordens desiguais e ficam mais expostos/as como ativistas de direitos humanos. (Feitosa; Morato, 2018, p. 213).

Todos esses grupos são historicamente inferiorizados socialmente e consequentemente tornam-se alvos “no campo de batalhas presentes nas redes sociais e em velhas formas de opressão, como o humor televisivo ou o *bullying* escolar, por exemplo, que se transmutam e assumem variadas formas de ataque, preconceito, perseguição e estigma na internet” (Feitosa; Morato, 2018, p. 213).

Neste contexto, o *ciberstalking* é motivado por questões pessoais, tornando-se uma estratégia de silenciamento e deslegitimação política. O agressor busca intimidar, desacreditar ou isolar figuras que representam uma ameaça ao *status quo*. Utilizando os artefatos culturais como ferramentas para forçar o recuo desses ativistas do debate público, preservando a ordem social desigual. Para Freire (2000, p. 31) “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito a vida dos seres humanos”.

Agora é Patrícia (F_12anos_7º), que disserta sobre a sua compreensão do fenômeno: “vi reportagens e casos na internet sobre a prática do *ciberstalking*, por isso me interessei em participar da pesquisa. Deve ser uma experiência muito triste, ser perseguido, amedrontado, chantageado, vigiado e não saber quem faz isso. Para Groppo (2015, p. 8), a juventude é entendida como uma “fase da vida em que há uma vinculação experimental com a realidade e os valores sociais.

O discurso de Patrícia (F_12anos_7º), é carregado de empatia e preocupação ao refletir sobre casos de pessoas que sofrem essa perseguição violenta. Ao projetar esses sentimentos, a estudante demonstra entender o risco partilhado no espaço virtual, indicando que consegue colocar-se no lugar da vítima e analisar o custo psicológico da perseguição. Essa reflexão representa a consciência crítica humana. Para Oliveira et al, (2019, 11), em uma

sociedade que caminha cada vez mais para a supervalorização do individualismo “não é fácil, mas é necessário, é premente desenvolver um olhar empático para o outro”.

O *ciberstalking*, conforme descrito pela estudante, é um mecanismo de desumanização, onde o agressor utiliza a perseguição, a chantagem e a vigilância para retirar a liberdade e a capacidade de ação da vítima. Que deixa de ser um sujeito autônomo e se torna um objeto de controle e manipulação. A sensação de angústia e tristeza é o reflexo direto dessa redução ontológica, onde a dignidade e a segurança são violadas. Na perspectiva de Freire (1987, p. 47), “é instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos, nos opressores e nos oprimidos”.

A prática do *ciberstalking* ocorre com mais frequência em casos onde

há (ou houve) uma relação afetiva entre autor e vítima, sendo que esta relação pode ter sido interrompida, extinta; mas muitas vezes, tal relação se deu apenas no imaginário do perseguidor. Assim, existindo ou não uma relação anterior entre vítima e o autor, é muito provável um indício de perseguição, e quando existe uma relação anterior. É também muito frequente a vítima sentir a presença do perseguidor (mesmo que seja de forma online apenas), o que pode degradingar em transtornos de ansiedade e outros problemas psicológicos. (Fornasier et al., 2020, p. 7).

A existência de um padrão de perseguição constitui, por si só, um indicativo de comportamento obsessivo e potencialmente perigoso, independentemente de qualquer vínculo afetivo prévio ter sido estabelecido. A preexistência de uma relação íntima não apenas corrobora, mas intensifica e agrava esse indício. O histórico de envolvimento pessoal pode conferir à perseguição uma camada adicional de risco, na medida em que o agressor possui conhecimento privilegiado da rotina, vulnerabilidades e informações pessoais da vítima, tornando a obsessão ainda mais invasiva e instrumentalizada.

Para Fornasier et al (2018, p. 7), “essa problemática vem se mostrando danosa em muitos níveis, gerando sempre um sentimento obsessivo por parte do perseguidor, que tem suas crenças deturpadas para acreditar que a pessoa a qual está perseguindo, é de sua propriedade e lhe deve algo pelo simples fato de existir”. Reno (1999, p. 4, tradução nossa) explica que à proporção que os avanços tecnológicos e o acesso à internet ocorrem as práticas de perseguição também evoluem: “*cyberstalkers* mais sofisticados usam programas para enviar mensagens em intervalos regulares ou aleatórios sem estar fisicamente presente no terminal do computador”, criando uma sensação de constante vigilância e controle.

O próximo estudante, reflete sobre as características da prática do fenômeno:

mas a pessoa precisa ser perseguida, acuada, amedrontada muitas vezes. Pesquisei sobre o fenômeno e entendi que ser assediado só uma vez não é considerado *ciberstalking*. Tem gente que é perseguida durante meses, anos, todos os dias, inúmeras vezes. Sabe, ouvir tudo que está sendo falado aqui faz a gente entender o *ciberstalking* com mais clareza, o que acontece com a nossa cabeça e a vida. (Noah_M_13 anos_ 8°).

O estudante compreende a natureza da reiteração, a persistência, como o fator que transforma um ato isolado de assédio em *ciberstalking*. A repetição e a cronologia do ataque não configuram para ele apenas detalhes técnicos, elas são o que confere ao fenômeno seu poder destrutivo. O risco percebido não é o do evento em si, mas o da permanência e da imprevisibilidade da próxima investida.

Quando Noah (M_13anos_8°) fala que a participação na pesquisa o levou a um entendimento intenso sobre as implicações negativas do fenômeno na esfera psicológica e social, sublinha a importância da externalização do problema e do reconhecimento mútuo entre pares. O ato de ouvir as experiências e análises dos outros permite que se objetive o *ciberstalking*, tirando-o da esfera da culpa individual, que fiz para merecer isso? E colocando-o na esfera do problema social estrutural; isso é uma violência com regras e mecanismos claros.

O discurso é, portanto, um diagnóstico conceitual, no qual as informações que ele já possuía, associadas às trocas de saberes na pesquisa, o levaram a uma compreensão de que o fenômeno é definido pela conjugação de três fatores essenciais: a reiteração da conduta, a cronicidade temporal e a intimidação psicológica como seu objetivo final. Segundo Fornasier et al (2018, p. 18), “existência de características próprias do *cyberstalking*, dentre elas o fato de ser um evento repetido, nunca se tratando de um único incidente”.

Analisando o cenário digital, Reno (1999, p. 3, tradução nossa), reflete: “à medida que a Internet se torna uma parte cada vez mais integrante de nossas vidas pessoais e profissionais, os perseguidores podem aproveitar a facilidade das comunicações, bem como o maior acesso às informações pessoais”, sem grandes esforços.

há uma ultra exposição das rotinas e de outras informações pessoais na internet. Essa ambiguidade comportamental não é necessariamente condenável, pois é relacionada apenas às decisões pessoais; mas em muitos casos a consequência dessa ambiguidade pode ser a facilitação a ataques pessoais, pois existem certos comportamentos obsessivos e compulsivos da parte de certos indivíduos contra outros, que geram danos e perseguição no ambiente de rede, podendo isso inclusive se estender para a vida fora dos computadores. (Fornasier, 2018, p. 4).

Embora a liberdade de autoexposição seja um direito e uma manifestação da subjetividade no espaço virtual, a sociedade contemporânea impõe uma obrigação performativa, onde a não-exposição é percebida como inautenticidade ou exclusão social. A superexposição é menos uma decisão pessoal neutra e mais um comportamento induzido pela arquitetura das plataformas, que capitalizam essa exposição. Diante deste cenário, conforme Fornasier et al (2018, p. 23), “a cada ano crescem mais os números de usuários que sofrem com *cyberstalking*, sendo entre 20% a 40% ao ano”.

Numa reflexão comparativa, Paula (F_12anos_7º), afirma: “esse fenômeno é bastante parecido com o *ciberbullying*⁵¹, não sei qual é o pior. Mas, o *ciberstalking* é uma forma desumana de perseguição é como se você estivesse sendo vigiado o tempo todo”. Sua fala destaca que ambos compreendem comportamentos abusivos e prejudiciais praticados no ambiente digital.

Paula (F_12anos_7º) traz um dado relevante, pois os dois fenômenos são classificados por diversos autores e pela legislação brasileira como perseguições virtuais que envolvem o assédio persistente. Porém, segundo Lima (2017, p. 1), “no *cyberbullying* o sofrimento da vítima é o fim pretendido, ao passo que no *cyberstalking* o sofrimento é apenas o meio utilizado pelo perseguidor para alcançar desígnios não consentidos pela vítima”. Para o autor, ambos os fenômenos requerem atenção e intervenções específicas para proteger as vítimas e promover um ambiente escolar seguro.

Segundo Santos (2022, p. 872), “normalmente as gerações são marcadas e rotuladas a partir de algum acontecimento cultural, social ou econômico que modifica características de uma grande parcela da sociedade.” Levando em consideração os fatores mencionados e associando-os ao acelerado avanço tecnológico, percebemos que as principais características dos jovens conectados na atualidade são: o aparelho celular ser um apêndice do corpo e as interações, relações e a comunicação serem realizadas, especialmente, por meio da internet.

Essa metáfora sugere que o celular se tornou tão essencial e inseparável do dia a dia dos jovens que é quase como uma extensão do próprio corpo (Santos, 2022). Portanto, esses jovens passam uma parte significativa do seu tempo conectados à internet, participando ativamente nas redes sociais digitais, interagindo virtualmente e criando e consumindo conteúdo, a ponto de a vida virtual se tornar uma parte central de sua existência.

⁵¹ Uma ação agressiva e intencional realizada por um grupo ou por um indivíduo, com o uso de forma de contato eletrônico, de forma repetida e ao longo de um período contra uma vítima que não consegue se defender com facilidade (Smith, 2004, p. 99).

Dados da pesquisa Consume Pulse (2025, *on line*), “os brasileiros passam, em média, mais de 9 horas por dia navegando na internet. Desse tempo, mais de 3 horas são dedicadas exclusivamente às redes sociais. Esse resultado coloca o Brasil acima da média global em termos de tempo de conexão”.

Conforme Santos (2022, p. 874), a população jovem é uma das maiores utilizadoras dessas plataformas. Se forem contabilizados todos os acessos que os jovens realizam diariamente em suas redes sociais digitais para interagir ou checar informações, a “utilização desses ambientes é de mais de nove horas, e a adolescência na terceira década do século XXI parece ser conduzida online”.

Dando continuidade à análise, o diálogo é direcionado para responder o próximo objetivo da pesquisa que é: compreender como são tecidas as relações dos estudantes com as redes sociais digitais.

Devido aos vários problemas ocorridos envolvendo a criação de perfis *fakes*, no *Instagram*, para perseguições e ofensas de alunos da escola e por ter acompanhado casos de *ciberstalking*, não possuo celular ainda, minha família acha mais seguro. Mas tenho computador em casa e *smart TV*, por meio desses aparelhos acesso à internet para assistir vídeos, filmes e séries, jogar e fazer meus trabalhos escolares. Não tenho perfil nas redes sociais digitais, só *email*. (P.A.C., M_17anos_7º).

O discurso revela uma tensão central na experiência juvenil contemporânea: a coexistência entre o medo de experiências negativas no espaço virtual e a necessidade de conexão. A decisão de não possuir celular ou perfis em redes sociais digitais, impulsionada pelo receio familiar em função de casos de *ciberstalking* e perfis *fakes*, subverte algumas críticas sociológicas de que os jovens buscam a rede por pura superficialidade ou fuga.

Pelo contrário, a ausência nas plataformas digitais de comunicação é um ato defensivo e estratégico, uma resposta direta e racional aos riscos reais do ambiente *online*. Essa limitação, no entanto, não significa desconexão ou passividade, mas sim uma escolha mediada de acesso, feita por computador e *smart TV*, que busca maximizar as potencialidades (entretenimento, estudos) e minimizar as vulnerabilidades (perseguição, exposição) presentes na internet. Segundo Reis et al (2012, p. 5) “são inúmeros os casos de adolescentes que são vítimas do mundo virtual”, como a prática do *ciberstalking*.

Reno (1999) descreve alguns fatores que podem indicar que você está sendo vítima do *ciberstalking*, tais como: desenvolver medo ou hesitação em sair de casa, comprometendo sua liberdade e segurança pessoal, sentir a necessidade de mudar significativamente sua rotina diária para evitar encontros ou situações indesejadas, ser obrigado a bloquear perfis e números

de telefone, além de trancar ou tornar privadas suas contas nas plataformas digitais e identificar ou suspeitar de tentativas de invasão em seus artefatos culturais.

De acordo com Vasconcelos (2015, p. 112), a utilização das redes sociais digitais, pela juventude “revela a peculiaridade da cognição e da socialização de um público que está transformando as relações sociais à sua volta, ao mesmo tempo em que percebe mudança na configuração de suas regras e valores”. Para Bitencourt e Sousa (2015, p. 329), “cabe à escola e ao adulto responsável problematizarem criticamente as experiências de seus adolescentes e jovens no ciberespaço”.

Para Freire (2016, p. 16) “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e ao seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias”. A conscientização e a compreensão são os primeiros passos para a ação transformadora, permitindo que as pessoas associem suas vidas e experiências aos ambientes que frequentam e naveguem de acordo com suas percepções e esforços.

P.A.C. (M_17anos_7º) explica que, apesar das restrições de acesso a redes sociais digitais, a manutenção de um endereço eletrônico é uma necessidade inegociável e instrumental na vida contemporânea. Essa posse não se deve ao desejo de socialização, mas sim à coerção estrutural imposta por essa sociedade. Assim, o *email* é o mínimo denominador de conectividade exigido para a efetivação de atividades cotidianas essenciais como: o envio de trabalhos a professores, que integra o fluxo obrigatório de comunicação escolar, pré-requisito para a abertura de contas *online* ou para o acesso a serviços básicos de cidadania (registro de identidade).

Essa consciência utilitária, contudo, é acompanhada pela percepção de risco. O jovem demonstra saber que o *email* não é imune à perseguição virtual, revelando que o medo digital transcende as redes sociais digitais e atinge canais de comunicação formais. A solução encontrada destaca uma estratégia de gerenciamento de risco que transforma o uso dos artefatos culturais em uma atividade mediada pela família.

De forma espontânea e emotiva, o estudante afirma:

eu já sofri *bullying*, me chamaram de dente de rato, dente de coelho e olho torto, como defesa eu devolvi o ataque. Fui ensinado em casa a encarar o *bullying* como brincadeira. Se eles fizerem, é para eu fazer também, então isso nunca me afetou muito diretamente, mas é chato. Por isso uso a internet só para o entretenimento e atividades escolares (P.A.C., M_17anos_7º).

Enquanto o estudante relata as práticas de *bullying* sofridas no contexto escolar, sua reação física (rubor evidente no rosto) sinaliza um nítido mal-estar. Essa manifestação corpórea da vergonha ou do trauma desmente a trivialização da experiência, provando que a agressão deixou marcas emocionais reais. A reação do estudante endossa a tese de Fante (2005): qualquer interação que cause constrangimento a um indivíduo é, por definição, um ato de violência.

Embora P.A.C. (M_17anos_7º) afirme que o *bullying* nunca lhe afetou diretamente, ele imediatamente contradiz essa minimização ao dizer que passar por essa situação é desagradável. Isso sugere que o estresse emocional da violência existe, mas é reprimido ou reclassificado como um mero incômodo para sustentar a eficácia da estratégia de defesa. O *bullying* é transformado de trauma em jogo de poder onde a melhor defesa é a réplica. Após um diálogo mais aprofundado com o estudante, foi possível compreender que a família limita sua presença na rede para evitar que o ambiente *online* replique ou amplie a violência e a exposição que ele já enfrenta no contexto escolar.

Segundo Giuliato (2020, p. 1), “a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social do sujeito, uma vez que a família é a principal transmissora dos princípios e valores que nortearão o comportamento desse cidadão no presente e no futuro”. Essa premissa teórica é confrontada pelo depoimento do estudante. A família, que deveria ser o pilar na transmissão de princípios éticos, age de forma contraproducente: ela não ensina a mediação ou a resolução para a transformação da realidade, mas sim a reação imediata e agressiva.

De forma direta, a família do estudante incentiva a transição do papel de vítima para o de agressor, ao validar a réplica violenta como única estratégia de defesa. Ao internalizar o princípio de que a violência deve ser respondida com mais violência, a família perpetua o ciclo do *bullying*. Essa é a mesma lógica que sustenta a escalada de agressões no espaço virtual, como o *ciberstalking*, onde a vítima tem sua exposição e vulnerabilidade amplificadas.

A análise das considerações de P.A.C. (M_17anos_7º), somada à sua postura física nos círculos de cultura (o ato de encolher o corpo para parecer de menor estatura), e o desejo latente da família por sua participação na pesquisa, evoca uma reflexão que trazemos como fragilidade no estudo, por não ter sido investigada. De acordo com a LDB 9.394/96, a idade ideal para o Ensino Médio é de 15 a 17 anos. Contudo, o estudante cursava o 7º ano do Ensino Fundamental, configurando uma evidente e significativa distorção idade-série. Este dado sociodemográfico levanta um questionamento crítico: será que seu atraso escolar estaria intrinsecamente relacionado às práticas de *bullying* e perseguição que ele sofria cotidianamente,

transformando a escola em um ambiente de violência e exclusão que dificultava sua progressão escolar?

Segundo os dados divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), a violência no espaço escolar aumentou 50%, sendo que 74% desse total tiveram como público-alvo crianças e adolescentes, “as principais violências no ambiente educacional são de ordem emocional, envolvendo constrangimento, tortura psíquica, ameaça, *bullying* e injúria” (Brasil, 2023).

Passemos agora as considerações de Paula (F_12anos_7º):

Minha situação é igual à do P.A.C.: minha família não permite que eu tenha celular até eu completar a maioridade. Mas, às vezes, uso o aparelho deles para jogar e dar uma olhada nas redes sociais dos meus pais. Uso mais o computador principalmente para fazer pesquisas, meus trabalhos escolares e também me informar sobre assuntos diversos: moda, maquiagens, fofocas sobre artistas, cantores em geral e assistir vídeos. Não tenho redes sociais digitais, só *email*.

As ponderações da estudante mostram nuances que destacam a tensão entre as restrições parentais e as demandas sociais e informativas da adolescência. Essas restrições, no entanto, não levam à desconexão total, ela apenas a substitui por um acesso vigiado. O uso ocasional do celular dos pais para jogos e a navegação nas redes sociais digitais deles demonstra a persistência do impulso de consumo cultural e social característico da idade. A jovem busca ativamente formas de contornar a barreira, utilizando os artefatos culturais parentais como pontes para o universo social e de entretenimento do qual foi excluída.

Em relação ao controle parental, "a melhor forma de abordar é sentar e conversar com o filho, de acordo com a idade e a linguagem apropriada para ele. As regras, o conteúdo, a liberdade e os limites são estabelecidos em família" (Martins, 2020, n.p.). Para a autora, o controle exercido sem diálogo é visto como abuso porque viola a dignidade e o direito à privacidade da criança ou adolescente e, paradoxalmente, compromete a própria segurança que se pretendia proteger. A mediação assertiva exige conversa e respeito para que esses sujeitos desenvolvam a consciência crítica necessária para a vida em sociedade.

Kenski (2009) pontua que os dados encontrados livremente na internet transformam-se em informações pela ótica, o interesse e a necessidade com que o usuário os acessa e os considera. Para a transformação das informações em conhecimento é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e considerações que são mais facilmente conduzidos quando partilhados com outras pessoas, em diferentes espaços sociais, especialmente no espaço escolar.

Apresentamos agora uma perspectiva diferente em relação à conectividade:

Eu tenho celular desde os 10 anos. Tinha um canal no *YouTube* vinculado a conta da minha mãe, mas removi. Tenho *email*, *Instagram*, *Facebook*, *TikTok*, *WhatsApp*, uso o *Discovery*, *YouTube* e demais plataformas para assistir vídeos, filmes, séries e notícias e principalmente fazer trabalhos escolares. Todas as minhas redes sociais tem na imagem de perfil o meu gato, não posto absolutamente nada da minha vida pessoal, dificilmente interajo com alguém no público. Eu uso mais o *WhatsApp* para a comunicação com minha família, para avisar que já cheguei em algum lugar e quando já estou vindo. Como já tiveram muitos casos de perseguição virtual e exposição de alunos da escola na internet, tenho medo. (Noah, M_13anos_8°).

A participação social nas plataformas digitais de comunicação é geralmente medida pela interação pública, pelo envolvimento em debates e pela exposição da identidade pessoal. Nesse aspecto, o estudante demonstra um claro recolhimento estratégico. Por outro lado, o ato de consumir ativamente vídeos, filmes e notícias demonstra uma forma de participação cultural digital. Noah (M_13anos_7°) está engajado na cultura da internet, absorvendo tendências, narrativas, informações e conhecimentos, fatores que contribui para a formação e o pertencimento à sua geração, mesmo que de forma silenciosa.

A partir de março de 2026, começa o início da vigência da Lei nº 15.211/2025 (Eca Digital), ela determina que menores de 16 anos no Brasil terão regras mais rígidas sobre a navegação na internet, exigindo que suas contas em redes sociais digitais sejam vinculadas aos responsáveis legais junto com a verificação de idade, proibindo a mera autodeclaração. O debate sobre a idade ideal para o ingresso nas redes sociais digitais revela um impasse profundo entre a proteção da infância e a adolescência com a realidade da cidadania digital. Por um lado, há uma preocupação legítima com a maturidade emocional necessária para lidar com algoritmos predatórios, a exposição à imagem e o risco de práticas de perseguição, como o *ciberstalking*, o que justifica políticas públicas de restrição etária como salvaguarda contra o assédio corporativo.

Porém, a atitude de remover o canal no *YouTube* sem a interferência familiar demonstra autonomia e capacidade de tomar decisões sobre sua presença digital com base em sua vivência no contexto escolar e nos riscos percebidos. Em suma, as experiências e o medo não levaram esse estudante a abandonar as plataformas, mas sim a redefinir seu modo de participação. Essa abordagem demonstra reflexão e consciência crítica, fatores importantes para interpretar as dinâmicas do espaço virtual.

É notado que a comunicação ativa de Noah (M_13anos_8°), no espaço virtual é estritamente reservada ao *WhatsApp* e ao círculo familiar, sendo confinada a funções puramente

logísticas e de segurança. Nesse contexto, a plataforma é instrumentalizada, tendo seu vasto potencial como artefato cultural, espaço de interação social e ambiente de aprendizagem reduzido a um mero instrumento de controle parental e rastreamento. O estudante continua refletindo:

não sofri a prática de *ciberstalking*, e acredito que isso se deve ao fato de meus perfis serem fechados e meu *email* ser integrado ao da minha mãe. Mas, aqui nesta escola, já sofri diversas práticas de *bullying* por ser negro. Também fui agredido fisicamente por ser educado, por fazer todas as atividades e trabalhos escolares e também por defender colegas que alguns alunos escolhem para menosprezar. Depois que denunciei à coordenação e minha família interveio, a situação deu uma amenizada, mas acontece. (Noah, M_13anos_8°).

O estudante é o único negro na sala do 8º ano, que é composta majoritariamente por alunos brancos. Na lógica do racismo estrutural internalizado, espera-se que o aluno negro ocupe uma posição de inferioridade e invisibilidade. Contudo, ao se destacar no processo de aprendizagem e defender colegas, ele rompe com o estereótipo que associa o negro à agressividade e desafia a hierarquia racial implícita da sala. Seu desempenho escolar e seu comportamento ético são, portanto, percebidos como uma ameaça.

Nesse contexto, o "ser educado" torna-se um ato de transgressão que precisa ser punido. A fala do estudante, portanto, não é apenas um relato de *bullying*, mas um diagnóstico agudo sobre como a violência racial utiliza o ambiente escolar como palco para reafirmar hierarquias e punir a ascensão e a excelência da população negra.

Segundo Gaia (2020), o racismo no Brasil nunca foi superado, ele sofre metamorfose para ser naturalizado. Ele se configura como uma prática agressiva e sistêmica que se manifesta diariamente na dificuldade de acesso ao emprego, a universidade, na abordagem policial seletiva, na violência urbana, nas piadas, no mercado de trabalho e, como visto na fala do estudante, dentro da própria escola. De acordo com Fanon (1983, p. 104) “a questão não é ser negro, mas sê-lo diante do branco”.

Segundo o estudante, para não ser menosprezado e por medo de sofrer agressões ele colocava o nome dos colegas nos trabalhos escolares. Depois de conversar com os pais, foi instruído a não aceitar ser oprimido e enfrentar a situação. Porém, relatou que em um

determinado dia, diante de toda a escola, na hora de cantar o hino nacional, um desses alunos, que já lhe agredia verbalmente, diariamente, lhe deu uma gravata⁵² e o derrubou no chão.

Noah (M_13anos_8º) continua a falar: “fiquei constrangido, me senti humilhado, chorei muito... não consegui assistir as aulas”. Brandão (2024, p. 1) pontua que “a violência em espaços escolares talvez seja a parte mais dramática das violências a que nossas crianças e jovens estão expostos. A escola deveria ser um ambiente seguro, de socialização. Porém, é um espaço que acaba propiciando episódios de violência física e simbólica”.

O estudante explica que, após a família tomar ciência da violência sofrida, sua mãe convocou uma reunião com a coordenação pedagógica. Ela explicou a pressão psicológica que o filho vinha enfrentando, a ponto de lhe causar crises de ansiedade, choro e insônia. Foi solicitado que fossem compartilhadas com a família do outro aluno as implicações negativas resultantes de suas ações.

Diante das considerações de Noah (M_13anos_8º), resolvemos consultar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que traz o seguinte objetivo para a formação dos estudantes:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais como ações de cidadania ações relacionadas aos temas raciais indígenas e africanos como prática de cidadania e deveres sociais, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito. (Projeto Político Pedagógico, 2025, p. 12).

De acordo com as situações descritas pelos alunos, até o presente momento, é possível afirmar que há uma falha na implementação efetiva da ideologia pedagógica da escola. O fato de haver práticas de *bullying* recorrentes, motivadas por racismo, como no caso de Noah (M_13anos_8º), demonstra que o repúdio às injustiças, de alguma forma, falhou em ser internalizado pelos estudantes agressores e, crucialmente, falhou em ser aplicado ativamente e de forma preventiva pela escola.

Rodrigues e Lopes (2023, p. 463) pontuam que “o que acontece na escola, bem como os seus problemas relacionais são reflexo do meio social o qual estamos inseridos, com suas carências, seus conflitos e expectativas e especialmente do meio social básico e nuclear, a família”. Ou seja, as práticas de *ciberstalking*, *bullying* e outras formas de violência não nascem na escola elas adentram, são refletidas, ganham dimensão no espaço escolar.

⁵² Golpe que consiste em passar o braço ao redor do pescoço da vítima, tolhendo-lhe os movimentos e sufocando-a (Porto, 2024, n.p.).

Segundo Cortella (2009), na atualidade cada vez menos os pais têm participado da educação, do convívio com suas crianças, jovens e adolescentes, grande parte do seu tempo é dedicado ao trabalho, realizar atividades domésticas e ao descanso. Como meio de reparar a culpa pela ausência são condescendentes formando pessoas desrespeitosas, sem empatia, que possuem dificuldade de respeitar as regras de convívio social de maneira ética.

As ponderações de Cortella (2009) embasam as considerações de Noah (M_13anos_8º), ao pontuar: “tenho medo que essas perseguições migrem para o espaço virtual... já pensei em desistir da escola porque os meus agressores e de outros colegas são advertidos verbalmente e de maneira intencional continuam agindo da mesma forma, com velhas e novas vítimas”. Segundo Rodrigues e Lopes (2023, p. 466), o núcleo familiar seria o primeiro lugar onde os “filhos deveriam aprender com os pais sobre o mundo, sobre os valores morais e éticos, sobre a questão da violência, sobre o respeito ao ser humano e à diversidade”.

De acordo com Freire (2020, p. 54), quando homens e mulheres são constantemente oprimidos tendem a “considerar-se incapaz e improdutivo, desprezando-se a si mesmo, tal desprezo é provocado pela credibilidade que dá à opinião que o opressor faz dele”. Para o autor, a busca pela libertação só se torna possível se o oprimido compreender a realidade que está vivendo e que todo esse processo de enfrentamento pode ser equiparado a um parto doloroso”.

As reflexões de Noah (M_13anos_7º), sobre o medo de que as perseguições sofridas no espaço físico da escola evoluíssem para o espaço virtual devem ser consideradas, uma vez que a transição do *stalking* físico para o *ciberstalking* é comum. Isso ocorre porque a internet oferece novos artefatos e oportunidades para que o perseguidor continue a monitorar, intimidar e assediar a vítima de maneira mais constante e, muitas vezes, anônima (Reno, 1999).

O estudante explica, que para ele,

o registro de atas sobre casos de *bullying*, *ciberbullying* e *ciberstalking* são importantes, mas conversar comigo e com minha família separado da família do outro aluno não faz sentido, eu não sei o que eles disseram, eles não sabem o que eu estou sentindo porque eu falar como estou me sentido é uma coisa a sua compreensão da minha dor é outra. (Noah, M_13anos_8º).

O estudante percebe que a informação transmitida à família do agressor é uma versão borrada e descontextualizada de sua dor, argumentando que a experiência subjetiva do sofrimento é intransferível. Para ele, a mediação profissional (escola) ou parental (familiares) nunca conseguirá capturar ou comunicar a totalidade da dor sofrida. Ao evitar o encontro (mediado e seguro) entre as partes, a escola priva o agressor da oportunidade de confrontar o impacto real de suas ações e a vítima, a chance de ter sua dor reconhecida.

Segundo Barbosa (2020, p. 2), “o diálogo exige de nós que estejamos mais inteiros em uma situação, que falemos o que realmente queremos falar, que escutemos o que o outro tem a dizer, sem pressa, sem conclusões apressadas, que olhemos para o outro como ele é, e não como gostaríamos que fosse”. Para a autora, o diálogo é essencial no espaço escolar, pois contribui para a construção de relações de confiança, compreensão mútua, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Compreendemos que esse é um espaço escolar onde há a necessidade de criar possibilidades para a instauração de debates intensos que fomente a consciência crítica sobre as implicações da violência, das perseguições em suas múltiplas versões (física e virtual). Para Freire (2020, p. 79), “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens e das mulheres”.

Indo ao encontro do pensamento de Freire (2020), Albuquerque (2024) explica que:

o verbalismo sem sua correspondência na luta, na práxis revolucionária, é feito de palavras ocas, vazias. Não se pode esperar que estas resultem em compromissos com a transformação e a liberdade. Não há denúncia verdadeira sem compromisso com a transformação, com a superação das relações opressoras, sem o fortalecimento da fé, do amor e da esperança. Por essa razão, não existe o diálogo sem a problematização do mundo, dos sujeitos no mundo e da construção de estratégias libertadoras, emancipatórias. É necessário se romper com a esquizofrenia histórica de que homens e mulheres precisam “sentar para dialogar” no sentido de neutralizar ou mascarar conflitos e situações opressoras. Dialogar desvela, explicita diferenças, divergências e abre espaços para análises contextualizadas, para além de personalismos, doutrinação ou doação e concessões. A crítica e criação de mãos dadas com a ética são a energia existencial das relações dialógicas. (Albuquerque, 2020, p. 2).

O verbalismo significa palavras desprovidas de ação, incapazes de promover a transformação social ou a liberdade. A autora enfatiza que denúncias contra injustiças ou opressões só se concretizam quando acompanhadas de um compromisso real com a mudança e a superação das relações opressoras. A mera pronúncia da denúncia, sem a ação para transformá-la em realidade, é insuficiente.

Para a autora é necessário parar com a prática de promover diálogos superficiais que visam apenas manter a paz aparente. O diálogo deve estar profundamente enraizado na ética, na crítica construtiva e na criação de estratégias para a conscientização emancipatória, pois “o mundo já está na escola: a escola é espaço social repleto de contradições; é território contestado de disputas ideológicas e, para muitos governantes, é *locus* de burocratização de mentes. Não podemos admitir isso” (Albuquerque, 2020, p. 2).

Os estudantes continuam refletindo sobre suas relações com as redes sociais digitais:

Eu uso mais o Instagram, mas eu tenho *WhatsApp*, *email* e *Facebook*. Também não coloco minha foto no perfil ora é um anime⁵³, ora é um cantor, meu pet, mas nunca minha imagem. De vez em quando posto a indicação de um filme, de uma série, de uma música, mas é raro. Uso para ficar por dentro do que está acontecendo, pesquisar conteúdo e para trocar informações no privado sobre trabalhos escolares. (Patrícia, F_12anos_7º).

Eu uso mais o *Instagram*, mas assim, a minha frequência de uso é bem pouquinho. Tenho também *TikTok* e *Facebook*. As redes sociais digitais e a internet servem como um canal de informação, para tirar dúvidas, pesquisar trabalhos escolares, conversar com algum amigo no privado, mas postar conteúdo ou o que estou fazendo, de jeito nenhum. (Brenda, F_15anos_8º).

A análise se concentra em como ambas as estudantes rejeitam a lógica de exposição pública e, em vez disso, utilizam as redes para enriquecimento cultural, pedagógico e comunicação essencial, em vez de sucumbirem à pressão de performar a própria vida para obter validação social. Essa rejeição à superexposição não é por falta de conhecimento ou desinteresse, mas por uma consciência aguçada dos riscos que a visibilidade implica. Elas entendem que a plataforma não é um diário, mas um espaço público com potenciais consequências positivas e negativas.

As estudantes demonstram um modelo de participação crítica nas plataformas digitais. Elas não são passivas no sentido cultural; são usuárias ativas que se beneficiam da conectividade sem aderir à sua ideologia dominante. Elas invertem a lógica da plataforma: o conteúdo público serve a elas como fonte de informação para a construção do conhecimento, e não o contrário, onde elas são o conteúdo.

As interações deste grupo de estudantes com as redes sociais digitais sugerem que a próxima geração de usuários da internet pode estar desenvolvendo defesas e estratégias assertivas contra a vigilância e a superexposição, redefinindo o uso das redes sociais digitais para além da lógica da vaidade e do espetáculo.

Segundo Junior (2014), ainda que um grande número de escolas não tenha incorporado as redes sociais digitais de maneira oficial em suas práticas pedagógicas, elas já desempenham um papel significativo nas interações entre os estudantes dentro e fora do espaço educacional. Com a mesma perspectiva Almeida (2024, p. 1) afirma que a utilização dessas

⁵³ Anime, animê ou animé é uma animação desenhada à mão ou por computação gráfica do Japão. (Enciclopédia de significados, 2024, *on line*).

plataformas digitais significa “um aspecto notável das redes sociais na aprendizagem é a democratização do acesso a recursos educacionais. Materiais didáticos, tutoriais em vídeo e cursos podem ser compartilhados com facilidade, tornando a educação mais acessível a todos”.

Para Almeida (2024, p. 2) são inúmeros os benefícios da utilização das redes sociais no processo de ensino/aprendizagem, mas explica que nesses espaços os alunos também estão expostos ao excesso de informações e a práticas de perseguição “o que ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades críticas de avaliação de conteúdo. Ensinar e aprender a discernir entre fontes confiáveis e questionáveis torna-se, assim, parte integral da aprendizagem mediada por redes sociais”.

Santaella (2022, n.p.) descreve que “a grande característica dessas redes é ser ao mesmo tempo um meio de informação e de entretenimento, ou seja, infotainment. Portanto, é o modelo escolar que tem de se reestruturar à luz desse novo meio e desses novos processos cognitivos”. Segundo a autora, para entendermos a relação redes sociais digitais e aprendizagem as receitas necessitam ser descartadas, precisamos de “projetos sérios, bem fundamentados e bem planejados, que envolvam as escolas”.

Passemos as próximas considerações:

eu uso bem mais o *Discord*, o *Instagram* e o *WhatsApp*. O *WhatsApp* eu não gosto muito, o *Instagram* só um pouquinho, uso o *Discord* mesmo. Também tenho *email*. Não gosto de postar nada, nem mandar mensagem, também não mando áudio para ninguém, se precisar, eu faço chamada. As redes sociais e a internet para mim são locais de pesquisa para resolução de atividades e trabalhos escolares, entretenimento e informação, tenho consciência de como nossas vidas foram facilitadas por intermédio delas, não deixo de utilizar, mas estou sempre com um pé atrás. (Lucy, F_15anos_8º).

Em virtude das vivências de *ciberstalking* sofridas pelo irmão, a relação da estudante com os artefatos culturais, de maneira geral, está profundamente marcada por desconfiança, receio e medo de ser a próxima vítima. Sua fala condensa, em poucas linhas, o paradoxo central da experiência juvenil na internet contemporânea: o reconhecimento do valor utilitário e pedagógico *versus* a recusa ao convite à imersão total, o que a leva a estabelecer fronteiras rigorosas de privacidade para atenuar os riscos presentes à conectividade.

No discurso, Lucy (F_15anos_7º) afirma privilegiar o uso do *Discord*, uma plataforma que, embora criada inicialmente para *gamers*, se reconfigurou como um ecossistema de comunicação global e de presença juvenil massiva. Essa consolidação se deve à sua arquitetura flexível baseada em servidores privados e canais temáticos, a qual facilita a criação

de comunidades altamente específicas e o reforço do senso de pertencimento entre os pares, diferenciando-a das redes sociais digitais de exposição pública generalizada.

Em uma entrevista exibida no programa de televisão Fantástico (2023), foi explicado que esse ambiente de portas fechadas tem sido explorado para a formação de comunidades perigosas e até seitas virtuais, onde o ódio, o extremismo (como nazismo e racismo) e a violência de gênero são estimulados e reforçados. Adolescentes e jovens, especialmente em busca de aceitação e validação social, podem ser radicalizados e cooptados por líderes, geralmente adultos, que promovem esses discursos.

Segundo Bico e Silva (2025), há um aumento no número de denúncias de crimes relacionados à exploração e à venda de pornografia sexual infanto-juvenil ocorrendo na plataforma. Muitos jovens são vítimas de chantagem e coerção, nas quais agressores utilizam fotos, vídeos ou dados pessoais para forçá-las a cometerem atos de automutilação, a produzirem pornografia ou a participarem de *lives* violentas transmitidas em tempo real pelo servidor. O *Discord* também tem sido empregado na organização e no planejamento de ataques a escolas, demonstrando que a violência *online* se traduz em ameaças reais no espaço físico.

A utilização de dados privados para exercer poder e controle sobre a vítima, forçando-a a ações degradantes sob ameaça, é a essência do *ciberstalking*. A plataforma, nesse contexto, torna-se um artefato de vigilância e coação que permite aos agressores operar de forma persistente, anônima e com alto potencial destrutivo, tanto no plano psicológico quanto no físico.

Compreendemos que enquanto a popularidade do *Discord* oferece espaços de socialização e aprendizado, sua estrutura de comunidades fechadas e o anonimato servem, paradoxalmente, como um terreno fértil para a violência e o abuso extremo, exigindo vigilância constante das famílias e políticas de moderação mais rígidas da plataforma das autoridades brasileiras.

A estudante explica que pela situação vivida por seu irmão tem consciência de todos os riscos que corre e que utiliza o *Instagram* e o *Discord* com cautela para se comunicar, informar e realizar pesquisas educacionais e para o entretenimento, pontuando que:

ter um aparelho celular, perfil nas redes sociais digitais, *WhatsApp* e *email* é uma necessidade nessa sociedade, pois os bancos, as empresas, escolas, universidades e até as prefeituras utilizam esses espaços para propagandas e também para divulgar vagas de emprego. O acesso à internet pode te prejudicar, como aconteceu com meu irmão, mas também pode te favorecer em muitos aspectos. (Lucy, F_15anos_8°).

A estudante não expressa uma opinião, mas sim um diagnóstico preciso da realidade atual. Para ela os artefatos culturais são uma necessidade funcional para a vida social e profissional e escolar, mas é inseparável do risco pessoal. As atualizações de informação são tão múltiplas e frequentes que o acesso à rede se tornou uma questão de sobrevivência socioeconômica nesta sociedade. Para ela, a conectividade permite

consultar de diferentes formas se a informação que vou repassar ou comentar com amigos é verdadeira ou falsa. Também temos uma vasta biblioteca, mapa, telefone, banco, oportunidade de emprego, compramos e vendemos roupas, geladeira, baixamos música com um click nas redes sociais digitais. (Lucy, F_15anos_8º).

Analisando as transformações ocasionadas por essa cultura digitalizada e participativa no ciberespaço, Lévy (2021, n.p.), é enfático ao afirmar: “se alguma vez suspeitei que este processo de digitalização das atividades humanas iria tão longe, respondo-lhe: ainda não vimos nada, estamos no começo de tudo isto”. Afirmando que apesar do quanto já avançamos em termos de digitalização, ainda estamos apenas no início de um processo muito mais profundo e transformador. Para Kerckhove (1995, p. 75), a realidade virtual é a maior transformação cultural desde a invenção da imprensa.

Embora os riscos digitais sejam inegáveis, os artefatos culturais contemporâneos desempenham um papel significativo na subjetividade dos jovens. Para além da vigilância sobre condutas abusivas, as redes sociais oferecem possibilidades educativas e de engajamento que demandam um olhar atento à sua capacidade transformadora.

Com um tom de voz forte e incisivo, Marília (F_15anos_8º) começa seu discurso:

Tenho *Instagram*, *email*, *Twitter* e *WhatsApp*, já não utilizava muito e depois da perseguição que sofri uso ainda menos. Não mando mensagem, não mando áudio, não posto nada. As redes sociais digitais e as possibilidades da internet utilizo para fins educacionais e tantas outras possibilidades, quando não tem jeito. Sei que não posso me isolar desse movimento tecnológico, a minha depressão, as minhas dores não vieram da tecnologia, alguém agiu por meio dela de maneira cruel. Prefiro ler livros. (Marília, F_5anos_8º).

As considerações de Marília (F_15anos_8º) é de uma potência analítica notável, pois articula o trauma vivido no espaço virtual com uma resistência pragmática, rejeitando os artefatos culturais como fonte primária de sua dor, mas impondo-lhe limites rigorosos. Nesse sentido, ela não apenas sente a dor, mas consegue analisar, processar e verbalizar o que aconteceu de forma crítica, indo além de uma resposta puramente emocional.

A estudante manifesta uma retirada social quase total das funções interativas das plataformas digitais. Essa atitude configura um mecanismo de autodefesa pós-trauma. Ela estabelece uma zona de isolamento comunicacional rigorosa ao redor de si mesma, eliminando as vias de vulnerabilidade que poderiam permitir que ela voltasse a ser vítima do *ciberstalking*. Consequentemente, a permanência nas contas é meramente residual ou utilitária.

Essa tomada de decisão ocorreu depois de um longo período de perseguição virtual e sofrimento por meio dos diversos canais de comunicação *online*, dentre eles as redes sociais digitais. Marília (F_15anos_8º) teve a oportunidade de descobrir que sua agressora era justamente sua melhor amiga, com quem dividia a vida privada e a rotina escolar. Spagnol (2016, n.p.) revela que “pesquisas de diversas instituições, tanto brasileiras quanto estrangeiras, apontam que a principal vítima do *cyberstalking* são mulheres e a maioria dos perseguidores são pessoas conhecidas ou que possuem algum contato com a vítima”.

Marília (F_15anos_8º) revela que depois de ter sofrido a prática do *ciberstalking* tanto o seu círculo familiar quanto o de amigos próximos têm conhecimento que ela prefere a comunicação interpessoal, pois, segundo ela: “ouvir o simples toque de uma ligação ou recebimento de uma mensagem no celular ainda causam mal-estar”.

A estudante esclarece que mensagens e vídeos só são visualizados nas suas redes sociais digitais ou *email* se ela for informada previamente sobre o conteúdo e que o acesso à internet ainda traz gatilhos a sua saúde mental, por esse motivo ela utiliza esses canais de comunicação para fins educacionais e navega nesses espaços de maneira silenciosa sem publicar, curtir ou comentar.

O *feed* zero ou *grid* zero cresce cada vez mais entre a geração Z, jovens nascidos entre 1997 e 2012. Nas redes sociais, como o Instagram, eles têm perfis vazios ou com pouquíssimas postagens. *Feeds* vazios não são sinal de inatividade nas redes. Pelo contrário, a geração Z é bastante ativa em diversas plataformas, mas eles preferem compartilhar conteúdos mais efêmeros como os Stories, em que vídeos e fotos desaparecem após 24 horas. (Garcia, 2024, n.p.).

O declínio da cultura da superexposição se manifesta na rejeição do *feed* como um mural público e permanente. A geração Z, cresceu sob a vigilância algorítmica, desenvolveu uma profunda consciência do “*feedback* negativo em massa que pode receber hoje, e muitos já relatam uma espécie de *burnout* digital. *Feeds* vazios também são um escudo, uma estratégia de proteção contra questões de autoimagem e depressão” (Garcia, 2024, n.p.).

O *feed* exige curadoria, perfeição e constância, a performance da vida perfeita é vista agora por uma parcela significativa dos jovens contemporâneos como exaustiva. Configurando como a libertação dessa pressão social, indicando que a vida não precisa ser um produto a ser vendido ou um espetáculo a ser encenado. Porém, a inatividade no *feed* não significa isolamento. Pelo contrário, a geração Z é ativa e sofisticada em sua comunicação e interação nas diversas plataformas.

Para Lévy (2021, n.p.), “a natureza humana não se transformou, continua sendo a mesma. Assim, no fundo, essas possibilidades tecnológicas são como um espelho que nos faz refletirmos nele, e ver o melhor que há em nós e também o pior”. Isso significa que os artefatos culturais servem para amplificar aspectos da humanidade. O autor sugere que, à medida que os avanços tecnológicos ocorrem, a responsabilidade ética por seus efeitos e desdobramentos continua a recair, sobre a esfera humana.

Na perspectiva de Lévy (2021, n.p.), há muitas teorias conspiratórias em relação à utilização das redes sociais digitais e pontua que se estudarmos a história da evolução humana iremos entender o que “muitos não querem ver, mas já éramos muito maus antes que a internet existisse, pode acreditar”.

As redes sociais digitais permitem que os jovens acessem uma vasta gama de informações e recursos educacionais, muitas vezes de maneira mais dinâmica e acessível do que os métodos tradicionais de ensino. Além disso, elas facilitam a troca de informações e experiências, conectando indivíduos de diversas culturas e perspectivas, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e a colaboração.

Portanto, embora seja relevante estar atento aos desafios e perigos que a utilização das redes sociais digitais pode apresentar, é igualmente importante reconhecer e valorizar seu papel como espaço potente de aprendizado e crescimento para os jovens. Integrar esses espaços no contexto familiar e escolar, de maneira dialogada e orientada, visando à formação da consciência crítica, é o caminho mais assertivo para preparar os jovens a navegar com segurança e responsabilidade no espaço virtual.

Apresentamos, a seguir, os dados produzidos para contemplar o último objetivo desta pesquisa, que é: analisar as implicações do fenômeno *ciberstalking* no contexto escolar. Queríamos destacar que entendemos este contexto não apenas como o conjunto de circunstâncias e condições físico/estruturais da escola, mas como um ecossistema sociopolítico e pedagógico dinâmico. Este ecossistema é um território contestado onde se manifestam e se amplificam as contradições sociais (como racismo e violência), atuando como um palco de múltiplas vulnerabilidades.

Portanto, a educação ocorre na intersecção entre a ideologia pedagógica formal (expressa no PPP) e as relações de poder e riscos impostos pelo cenário digital. Compreender este contexto implica analisar como a violência mediada pelos artefatos culturais interferem na progressão acadêmica e desafia a eficácia da resposta institucional e a confiança dos estudantes. um conjunto de circunstâncias, influências e condições em que a educação ocorre dentro de uma escola.

Isso inclui tanto os aspectos internos, como a cultura escolar, as relações entre professores, alunos e a administração, quanto os fatores externos, como as políticas educacionais, o ambiente socioeconômico da comunidade e as interações com órgãos governamentais e outras instituições sociais. O contexto escolar abrange a maneira como esses elementos se interconectam, transformam e moldam as práticas educativas e as experiências dos indivíduos dentro da escola (Oliveira, 2018).

A primeira estudante a tecer suas considerações é Lucy (F_15anos_8º):

meu irmão sofre preconceito e é perseguido na escola, na rua desde a infância. Ele tem traços femininos bem marcantes, você me entende? Ele era um menino muito alegre que apesar da pouca idade sempre enfrentou todas essas situações com muita coragem e determinação. Em todos esses momentos eu estive ao lado dele, lhe defendendo, mas não vejo tudo.

Esta fala é um relato pessoal, muito emocional e profundo, que descreve uma situação de violência persistente e sofrimento. A estudante atribui o preconceito e a perseguição diretamente aos traços femininos do irmão. Isso indica que a violência é especificamente contra a identidade ou expressão de gênero, o que chamamos de transfobia ou homofobia, dependendo da autoidentificação. Por ser uma perseguição ocorrida em diferentes contextos sociais, é considerada generalizada.

A postura da estudante, ao se colocar como uma defensora ativa do irmão, representa um elemento fundamental, visto que o apoio familiar é um fator protetor vital contra a violência e seus consequentes danos psicológicos. O ponto mais crítico da fala, contudo, reside na frase: “[...], mas não vejo tudo” (Lucy, F_15anos_8º). Esta interrupção final evidencia sua frustração e a impotência diante de um problema sistêmico que a família, isoladamente, não consegue resolver por completo

A estudante alega que, ao longo dos anos, os diversos enfrentamentos vividos pelo irmão acabaram gerando consequências sérias e danosas para a sua saúde mental, culminando no desenvolvimento de transtorno de ansiedade generalizada. Essa observação se alinha a

estudos recentes que, conforme Dadido (2023, p. 80) revelam “o grave problema das agressões dirigidas a crianças e jovens que se julga desobedecerem a um padrão heteronormativo”.

Lucy (F_15anos_8º) afirma que ver o irmão sofrendo *bullying* causava-lhe tristeza e revolta a ponto de querer revidar a violência com violência: “eu não reagia bem, queria bater nas pessoas, fazê-las sofrerem também. Porque as pessoas são assim”? Não é questionado apenas a ação específica, mas a natureza humana, a incapacidade de racionalizar a intolerância e o preconceito. De acordo com o dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transsexuais, por questões das múltiplas violências sofridas no contexto educacional “estima-se que entre 75% e 80% dos jovens LGBTQI+ já tenham abandonado a escola pelo menos uma vez” (ANTRA, 2020, n.p.).

Barbieri et al (2021, p. 2) explica que: para que as perseguições ocorram os agressores encontram um “indivíduo com características específicas, podendo ser a orientação sexual, crença, gênero, físico e raça, sem motivos aparentes, desta maneira, todos passam a ser alvos em potencial”. Na mesma perspectiva, Tessaro (2022, p. 2) explica que “a convivência com o diferente, com o novo, com o desconhecido, parece ser o grande desafio da humanidade, em particular, do contexto educacional”.

Lucy (F_15anos_8º) argumenta que se as práticas de *bullying* já causavam sofrimento e dor, a prática do *ciberstalking*, vivida pelo irmão, durante o período de quatro meses, trouxe adoecimento não só a ele, mas a toda a sua família. Sherindan e Grant (2007, p. 16, tradução nossa) pontuam que “à medida que as perseguições se intensificam as implicações negativas se estendem também a família e ao círculo de amigos”, evidenciando como o fenômeno pode ter consequências severas e abrangentes.

A estudante explica que as mensagens intrusivas, frequentes e ameaçadoras tinham sempre como tema a orientação sexual do irmão e expressavam um grau de opressão, intolerância, ódio e menosprezo à sua vida tão profundos que, na maioria das vezes, era necessário ler e reler para poder acreditar no que estava acontecendo. De acordo com Pinheiro (2016, p. 87) “algumas pessoas recorrem à internet para exprimir o seu lado mais violento; experimentar poder através da humilhação e manipulação de terceiros, ou apenas por diversão”.

Essa transformação da experiência individual em crítica social é o ponto de inflexão mais significativo do processo. Ao transformar a dor pessoal em dado sociológico, os estudantes não apenas se conscientizam, mas também se empoderam. O Círculo de Cultura, ao funcionar como um espaço para a externalização e análise do sofrimento, promove a práxis: a união entre reflexão e ação (Freire, 2000).

O ato de denunciar e de nomear o *ciberstalking* publicamente dentro do grupo é, portanto, o primeiro passo para a intervenção. Eles passam de objetos passivos da violência digital a sujeitos ativos capazes de interromper o ciclo de medo e distanciamento físico, utilizando a comunicação como um artefato cultural de resistência e de reconfiguração das relações de poder nesse novo ambiente socio tecnológico.

Reno (1999, p. 5, tradução nossa) pontua que geralmente o *ciberstalker* possui um padrão sistemático de assédio persistente, como o envio de mensagens automáticas para diferentes redes sociais digitais e outros endereços eletrônicos da vítima, de familiares, amigos e colegas de trabalho e que “a internet pode fornecer informações substanciais para esse fim⁵⁴”.

Conforme o autor, por ser um fenômeno relativamente novo, a nível global, ainda há pouco envolvimento e investimento das autoridades governamentais em promover campanhas que gerem debates em toda a sociedade sobre a prática do *ciberstalking* e que enquanto essa tomada de decisão não ocorre as vítimas buscam “preencher o vazio desenvolvendo suas próprias redes informais de apoio em sites informativos⁵⁵” (Reno, 1999, p. 5, tradução nossa).

Lucy (F_15anos_8º), continua falando:

com o passar do tempo meu irmão começou a apresentar sérios problemas psicológicos... não queria sair de casa, ir à escola, parou de brincar, de sorrir, não conseguia se concentrar em nada, começou a tirar notas baixas, tinha mania de perseguição, não queria interagir, fazer trabalhos em grupos, não conseguia aprender nada, não dormia, chorava frequentemente, passou por um longo processo de isolamento... até que um dia meu irmão se automutilou. (Lucy, F_15anos_8º).

Suas argumentações demonstram, com densidade e clareza, a progressão da deterioração da saúde mental do seu irmão, que é uma resposta direta e grave ao ambiente hostil e à perseguição que ele enfrentou. Para Ferreira e Conceição (2022, p. 1), os alunos vítimas de perseguições sofrem um processo traumático profundo podendo “apresentar baixo desempenho escolar. Essas questões podem gerar, no aluno, desgosto pela escola onde estuda e, ainda, contribuir para a evasão escolar”.

⁵⁴ the internet can provide substantial information for this purpose (Reno, 1999, p. 5)

⁵⁵ fill the void by developing your own informal support networks on informational websites. (Reno, 199, p. 5).

Pinheiro (2016, p. 93), embasada pelos estudos de Minsk (2006), afirma que vítimas da prática do *ciberstalking*, pelo longo período de perseguição que são submetidas associado ao medo de que as ameaças prometidas pelo agressor sejam cumpridas, podem desenvolver os seguintes problemas: “crises de *stress* e ansiedade, sobressalto, mania da perseguição e insegurança, comportamentos antissociais ou de isolamento, comportamentos de risco (consumo de álcool e produtos químicos, automutilação)”.

A prática do *ciberstalking* também pode interferir nas relações interpessoais da vítima, pois o medo de ser julgada ou de não ser acreditada pode levar à desconfiança em relação aos familiares, professores e colegas, dificultando a comunicação e o suporte necessário para o seu enfrentamento. No caso do irmão de Lucy (F_15anos_8º), ele começou a faltar às aulas com mais frequência, na tentativa de evitar situações que o deixassem vulnerável ao assédio. Com o tempo, a sensação de impotência e desespero se intensificou a tal ponto que a automutilação e o abandono da escola foram a única maneira que ele encontrou para escapar dessa situação de opressão.

Após compreender a gravidade dos impactos negativos na vida do filho, os pais da estudante resolveram registrar um boletim de ocorrência na Polícia Civil. Como resultado da investigação, foi descoberto que o *ciberstalker* era outro aluno da escola. A estudante relata que receberam a notícia com incredulidade e alívio ao mesmo tempo:

quando recebemos essa informação meus pais foram imediatamente a escola para contar o ocorrido a coordenação pedagógica. Foi decepcionante, a escola tratou um assunto sério desses como uma simples briga entre alunos... uma perseguição que quase causou a morte do meu irmão ser entendida pela escola como uma divergência, uma briga de adolescentes é falta de humanidade. (Lucy, F_15anos_8º).

A principal crítica está no descompasso entre a experiência da vítima e a percepção da escola. A estudante utiliza uma linguagem forte, como a evidência da prática do *ciberstalking* quase culminar na perda da vida do irmão, para contrastar com a minimização da escola, que o relaciona a um conflito simples entre adolescentes. A fala sugere que a coordenação não compreende a diferença entre um desentendimento casual e a violência motivada por preconceito de gênero/sexualidade, a qual constitui uma manifestação de ódio estrutural. Ao tratar o *ciberstalking* como mera briga de adolescentes, a escola se exime da responsabilidade de intervir com políticas antidiscriminação assertivas.

Cunha (2016, n.p.) chama atenção para o fato de que, muitas vezes, atos cruéis ou abusivos são justificados como "brincadeiras", mas que esses comportamentos podem causar

danos profundos e duradouros à autoestima das vítimas. E que “quando essa intimidação, entretanto, vai além do pátio da escola e se espalha nas redes sociais, as dores e as consequências são amplificadas dramaticamente”.

Segundo o autor, é bastante comum “pais, professores e o próprio jovem minimizarem a gravidade do problema, baseados na falsa crença de que tudo não passa de brincadeira” (Cunha, 2016, n.p.). O *ciberstalking* é uma prática de perseguição séria que pode causar problemas sociais e emocionais graves. Ele vai além das interações comuns ou brincadeiras inofensivas, violando a privacidade da pessoa e criando um ambiente de intimidação e controle. Portanto, é relevante que pais, educadores e os próprios jovens entendam os limites entre o que é uma interação saudável e o que constitui um comportamento abusivo.

A partir da problemática vivenciada pelo irmão, a estudante reflete sobre a postura da instituição de ensino dele, estabelecendo um paralelo com a realidade do ambiente em que ela própria está inserida:

chamaram a família do aluno, registraram uma ata cheia de palavras vazias que não trouxeram comprometimento tão menos conscientização. Para a escola e a família do outro aluno tudo foi resolvido, para nós ficou a decepção, a inércia e um adolescente adoecido, apático, depressivo, ansioso e paranoico que perdeu a vontade de viver e queria a todo custo abandonar a escola por medo do seu agressor. O mais chato e desanimador é que não só a prática do *ciberstalking*, que meu irmão vivenciou, mas as práticas de violência realizadas dentro e fora da escola, seja na internet ou não, ainda serem levadas como se fossem brincadeiras entre alunos, as professoras, a coordenação pede para pedir desculpas e consideram resolvido. Assim... nossa família vem, fazem ata, a gente fala, fala, chora, mas parece que ninguém escuta. Como a gente vê que não sai disso, não voltamos na coordenação... sofremos sozinhos. (Lucy, F_15anos_8°).

A fala demonstra uma profunda desconexão entre a formalidade burocrática e a eficácia na resolução do problema. A ação da escola é entendida pela estudante como meramente procedimental, concentrada exclusivamente em documentar uma resolução (a ata) em vez de promover uma mudança real de comportamento (conscientização) ou garantir a proteção efetiva da vítima (comprometimento).

O pedido superficial de desculpas e a rotulação da violência como brincadeira ou divergência são uma forma de revitimização. Ao não reconhecer a violência como tal, a escola desresponsabiliza o agressor e indica à vítima que seu sofrimento não é importante. Como resultado, a família e, por consequência, os estudantes desistem de buscar ajuda institucional e se retiram para o sofrimento e a resolução no privado.

A fala de Lucy (F_15anos_8º) é, portanto, um testemunho da desumanização no ambiente escolar, onde a prioridade burocrática se sobrepõe à proteção, reflexão e ao cuidado integral do aluno. Para Freire (2020, p. 108), o diálogo, a comunicação não podem ser confundidos com a verbalização ou troca de palavras, pois nele há ação e reflexão para que os dialogantes problematizem, “pronunciem o mundo, para que o mundo pronunciado se volte problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar”.

Segundo Dadico (2023, p. 79) ocorre na atualidade, a necessidade de "repensar o papel da escola como agente não apenas no combate à violência na e da própria escola, mas como instituição corresponsável pelo enfrentamento estrutural da violência em suas diversas formas de expressão". Isso envolve uma visão mais ampla da função educacional, na qual a escola trabalha ativamente para promover a justiça, a equidade e a paz, não apenas dentro de seus próprios limites, mas também na sociedade como um todo.

De acordo com Lucy (F_15anos_8º), o abandono escolar, idealizado pelo irmão, foi uma consequência extrema da prática do *ciberstalking*, reflexo dos problemas emocionais e psicológicas associado a “falta de apoio adequado, escuta e intervenções que resolvessem o problema. Sem escolha o melhor caminho que ele encontrou foi se afastar de um ambiente que, em vez de acolher e proteger, se tornou hostil e inseguro”.

A estudante em meio a uma crise de choro continua falando:

Depois de um certo tempo meu irmão voltou a ser perseguido, meus pais foram novamente à escola porque acreditávamos que poderia ser o mesmo aluno pela semelhança das ameaças. Só que isso não adiantou muito, a escola não quis se envolver e aí nossos pais tiveram que ir na delegacia fazer uma nova denúncia. Quando foi descoberto que era a mesma pessoa a escola ficou sem saída, chamaram o Conselho Tutelar que notificou a família e decidiram pela expulsão do aluno. Muitas vezes não somos levados a sério por conta da nossa idade. Isso precisa mudar, a mente de todas as pessoas que estão acima de nós na escola precisa mudar, porque acontece diversos problemas aqui no espaço físico e na internet como o *bullying*, fofocas, violência física, *ciberbullying*, *ciberstalking* e a escola trata isso da pior maneira possível, não sendo compreensível... nos culpam de tudo. (Lucy, F_15anos_8º).

Todos nós fomos afetados pela carga emocional e a intensidade das considerações de Lucy (F_15anos_8º) e os estudantes que durante o seu relato demonstraram indignação também começam a chorar. Eu levanto e num gesto de afeto lhe abraço e fico nesse abraço por alguns instantes. Os demais estudantes também expressaram empatia de diversas formas: alguns seguraram suas mãos, outros afagaram seus cabelos, e os restantes a observavam em silêncio, com ternura e simpatia.

Esperei alguns instantes até que todos os estudantes pudessem se acalmar e, em seguida, pontuei que, se a participação deles na pesquisa estivesse causando sofrimento, constrangimento ou dor, e eles quisessem desistir a qualquer momento, tal decisão, além de ser um direito assegurado pelo ECA, TCLE e TALE, seria humanamente compreensível.

Todos responderam que queriam continuar explicando que, para eles, aquele era um momento importante enquanto estudantes, por estarem sendo ouvidos de maneira atenta, sem julgamentos ou preconceitos. Lucy (F_15anos_8º), de maneira incisiva falou: “se a nossa fala, o nosso ponto de vista, ainda que agora nos cause sofrimento, possa contribuir para que outras pessoas não passem por essa situação... já valeu a pena”.

Para entender a complexidade do discurso do ser humano é necessário dedicar-se a escutá-lo, “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica”, uma atitude que envolve empatia, consideração e a disposição de aprender com os outros ainda que tenhamos pontos de vista distintos (Freire, 2020, p. 86).

Segundo o autor, é “através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere” (Freire; Shor, 1986, p. 24-25). Para os autores, é necessário ir além da superfície dos fatos, buscar entender as causas subjacentes e as relações que moldam a realidade. Este processo de desvelamento é, para eles, um verdadeiro ato de conhecimento, porque envolve a construção ativa de entendimento por parte dos envolvidos no diálogo.

Considerando que os alunos e alunas são atores centrais no processo de aprendizagem e membros legítimos da comunidade escolar, é importante que suas percepções sobre as problemáticas vivenciadas no contexto educacional sejam ouvidas e consideradas. Para Freire (2016, p. 122-123), o ser humano é por natureza um ser de comunicação, “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos”.

É importante ressaltar que não estamos afirmando que o diálogo com os alunos e alunas sobre as práticas de *ciberstalking* vivenciadas vá extinguir o fenômeno do contexto escolar ou da sociedade. Acreditamos, sim, que a partilha dessas experiências com toda a comunidade possa vir a fomentar a reflexão, a compreensão e a conscientização, elementos essenciais para uma tomada de decisão coletiva que leve à transformação social. Freire, (2003a, p. 30-31) explica: “quem apenas fala e jamais ouve, quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia.

A estudante continua dissertando sobre a dimensão das implicações negativas da prática do *ciberstalking* e sua percepção sobre a escola que estuda:

olha o caso do meu irmão, aconteceu em outra escola, e eu também adoeci, porque precisava vigiar ele o tempo inteiro para não se automutilar, para não acontecer o pior. E escola tá preocupada com o que? Aprovação e reprovação. Essa escola, que não escuta, nos traz dor. (Lucy, F_15anos_8º).

Foi questionado a estudante se ela havia comentado com seus professores e professoras ou com a coordenação pedagógica sobre o problema que estava vivendo e como ele estava afetando sua saúde mental, seu bem-estar social e seu processo de aprendizagem? Ela respondeu: “o conselho escolar, os órgãos da escola só querem saber de números, estatísticas positivas. Em relação a nós, quem somos, nossas dores, porque não estamos aprendendo... nada, nada. A coordenação é um cargo de status burocrático, pouco diálogo” (Lucy, F_15anos_8º). É notório seu descontentamento com a atuação da coordenação pedagógica tanto da escola onde seu irmão estuda quanto da sua.

Lucy (F_15anos_8º), não vê a escola como um espaço seguro e dialógico, mas sim como uma estrutura que se preocupa mais com a própria imagem, regras e manutenção. A escola não usa a realidade externa (como o *ciberstalking*) para questionar e mudar suas práticas internas, mas tenta enquadrar os problemas dos alunos em seus procedimentos já existentes. Essa percepção é um argumento plausível para a necessidade de protocolos de escuta e formação continuada humanizada para educadores e gestores.

Lima e Santos (2007) explicam que as demandas pedagógicas e burocráticas que recaem sobre a coordenação pedagógica são tantas e tão intensas que na escola esse profissional exerce a função de:

bombril (mil e uma utilidades), a de bombeiro (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de salvador da escola (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras parecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências que lá ocorrem, isto é, como um personagem resolve tudo e que deve responder unidirecional mente pela vida acadêmica da escola. (Lima; Santos, 2007, p. 79).

A coordenação pedagógica é um cargo de gerenciamento geral da escola, sendo responsável por atender às necessidades e demandas de pais, alunos e professores, além de lidar

com as emergências que surgem no dia a dia escolar. Esses profissionais são vistos como solucionadores universais, que devem lidar com todos os problemas e questões que surgem, muitas vezes de forma unidirecional, sem apoio suficiente, sem formação continuada sobre pautas contemporâneas, sendo os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso das atividades e problemas escolares.

Entendemos que as implicações positivas e negativas frutos do desenvolvimento tecnológico também são refletidas no contexto escolar, nesse sentido é necessário que seja ofertada formação continuada para os profissionais da educação “não apenas sobre sua função, mas para que se dê conta das transformações sociais que vão acontecendo de forma acelerada, e o quanto os sujeitos envolvidos na educação precisam estar atentos” (Rodrigues; Lima, 2018, p. 220). Entretanto,

é importante lembrar que, antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumana a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola. (Vasconcellos, 2002, p. 87).

O autor refuta a neutralidade ou a passividade do coordenador(a), defendendo que sua posição exige uma postura crítica e vigilante. Ele enfatiza que o papel da coordenação pedagógica transcende as tarefas administrativas e burocráticas, sendo por esse motivo exercido por um educador. Esse educador deve ser uma força engajada e ativa na promoção de uma educação que humaniza, que seja inclusiva, crítica e conectada à realidade dos alunos, em oposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz as desigualdades e opressões da sociedade. As considerações de Vasconcelos (2002) vão ao encontro do que está disposto no Art. 5º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1990, p. 11).

Na perspectiva de Fernandes (2007, p. 10) ao longo dos anos a escola tem sido pressionada a assumir novas atribuições e atividades devidos as céleres transformações sociais. Porém, o contexto profissional não sofreu modificações, “a escola e suas condições permanecem iguais, mas as exigências feitas aos seus sujeitos são grandiosas”. Gomes et al (2021, p. 338), enfatizam as percepções do autor, afirmando que “as demandas não param de chegar, mas a escola e os que a financiam, não acompanham o processo dificultando o compromisso a qual a escola se compromete a realizar”.

Postulamos que a promoção de uma educação humanizadora comprometida com a resolução das problemáticas vivenciadas no contexto escolar não podem ser delegadas como responsabilidade exclusiva da coordenação pedagógica. Sustentamos, em vez disso, que a atualidade exige a instauração de uma autêntica corresponsabilidade que engaje todos os atores do processo educativo.

Esta corresponsabilidade estende-se, necessariamente, a toda a comunidade, desde a família e os alunos, como sujeitos centrais, até os professores, a gestão escolar e os órgãos normativos, como a Secretaria de Educação. Somente mediante esta convergência e o reconhecimento do papel ativo de cada esfera é possível construir um ambiente escolar que, de fato, se configure como um vetor de transformação social e não apenas como um espaço de reprodução de violências e desigualdades.

A estudante finaliza seu relato afirmando que:

Somente quando algum caso de violência extrapola os limites físicos da escola e alguma família cobra e todo mundo começa a falar, reclamar eles chamam um pessoal da área da psicologia, da Secretaria de Educação, que trazem um questionário com perguntas prontas... respondemos. Trazem a polícia que fala das leis escutamos. Outro dia abriram um debate para saber nossa opinião sobre as práticas de violência aqui na escola, na internet, nós falamos..., mas se nenhuma das nossas ideias foram implantadas e não se toca mais no assunto é sinal que ninguém nos ouviu. (Lucy, F_15anos_8º).

De acordo com sua percepção, as medidas tomadas parecem ser reativas e superficiais, ocorrendo apenas quando a situação se torna insustentável ou quando há pressão externa, como a cobrança por parte das famílias. E que mesmo quando os alunos e alunas são ouvidos e compartilham suas opiniões, sugestões e experiências, essas contribuições parecem ser ignoradas, o que leva a uma sensação de frustração e descrença no processo educativo. A participante explica que sem a implementação das ideias discutidas, o processo de escuta se torna vazio e sem efeito, reforçando a ideia de que, na prática, os alunos não são ouvidos.

É inegável que a frustração e a descrença da aluna são reflexo da insuficiência das ações escolares. Contudo, é preciso reconhecer que a atuação dos professores e professoras e da escola está profundamente inserida em uma estrutura burocrática e multinível que impõe limites reais à autonomia e à capacidade de resposta imediata.

A crítica de que as ações são reativas e superficiais muitas vezes mascara o fato de que os educadores estão constantemente sobrecarregados. O professor e a coordenação não apenas lidam com o processo de ensino/aprendizagem, mas também absorvem funções de

assistente social, mediador de conflitos, psicólogo e, crucialmente, executor de políticas externas.

Além disso, a escola é regida por instituições superiores Secretarias de Educação, Conselhos, legislações como o ECA e a LDB. Essas instâncias definem as normas de procedimento, o currículo e, diretamente, o ritmo das respostas. A implementação de sugestões, mesmo as valiosas, exige tempo, formação continuada e recurso material, elemento que na maioria das vezes é escasso. A escuta dos alunos pode ser genuína, mas a transformação das ideias em políticas eficazes e sustentáveis depende de aprovações burocráticas e orçamentárias e de um sistema que nem sempre é ágil.

Gatti (2014) argumenta que a docência no cenário contemporâneo está tensionada entre o ideal ético/pedagógico de acolhimento e transformação e as exigências técnico/burocráticas impostas pelo sistema. Nesse sentido, a frustração da aluna é compreensível, mas deve ser direcionada não apenas ao professor ou coordenador, mas sim à rigidez do próprio aparato institucional que limita sua capacidade de ação.

Para Marques e Galindo (2019, p. 69), “a escola é um espaço que decorre inúmeras situações, de circunstâncias físicas, psicológicas, sociais, pedagógicas, enfim a escola vive com problemas múltiplos e não se sente preparada para lidar com essas diversidades”. De acordo com os autores a violência nas escolas é uma questão cada vez mais frequente e preocupante, com manifestações complexas que vão além do que se pode ver na superfície. Nesse sentido, é

fundamental criar as bases de uma escola que tenha convicção da violência como algo estruturado socialmente e, portanto, suscetível de prevenção, uma escola que tenha diálogo e alcance aos vários recursos que possam utilizar. Suporte pedagógico adequado, formação precisa na sua área de atuação, que é sua função principal, que seus profissionais se sintam seguros em utilizar seus instrumentos como o Projeto Político Pedagógico, a organização curricular, o planejamento de acordo com suas peculiaridades, programa de eventos pedagógicos, entre outros, estes instrumentos devem apoiar as ações inerentes à escola. (Marques; Galindo, 2019, p. 69).

Para os autores é necessário que a escola compreenda a violência não como um problema isolado, mas como algo profundamente enraizado na sociedade, que pode ser prevenido. Sugerem que a escola deve ser um espaço onde o diálogo seja constante e onde haja acesso a diversos recursos e documentos pedagógicos, entre eles o PPP, que deve estar alinhado com as necessidades e peculiaridades da escola, de modo a apoiar efetivamente as atividades pedagógicas e a prevenção da violência, promovendo um ambiente educacional mais seguro.

Trindade (2003, p. 61) explica que também é necessário “reconhecer os sujeitos como produtores de sentidos, condição necessária para enfrentar o universo dos implícitos, a partir do qual se configura o arbítrio cultural e relacional que alimenta a violência escolar nas suas mais diversas e múltiplas expressões”. Abramovay (2005, p. 306) pontua que esse conhecimento é fundamental, pois a violência no contexto escolar é quase sempre associada, especialmente por “diretores, professores e funcionários, a delinquência e a marginalidade, o que justificaria a ação da polícia. Note-se que essa visão não abarca a violência do cotidiano escolar, apontada pelos alunos como a mais frequente e a que mais incomoda”.

Segundo Chrispino (2007, p.10), a “escola não acompanhou a mudança do perfil dos alunos que agora são distintos, diversos e divergentes e que, portanto, os professores não foram devidamente preparados para lidarem e solucionar os conflitos advindos dessas relações”, como solução cada vez mais se torna comum a ausência de debates sobre as problemáticas ocorridas no contexto escolar optando pela judicialização da educação.

Para nós, o trabalho docente é um dos mais relevantes e complexos. Embora as demandas educacionais, permeadas pelo desenvolvimento tecnológico, sejam intensas, variadas e desafiadoras, e uma grande parcela desses profissionais esteja comprometida em formar as novas gerações numa perspectiva crítica, o trabalho docente é frequentemente desvalorizado pela sociedade. Para Freire (2020, p. 36), homens e mulheres lutam cotidianamente “para construir o futuro, correndo o risco desta própria construção”.

Igualmente, culpabilizar a escola e os profissionais da educação sem anunciar soluções, caminhos que possam viabilizar o enfrentamento das variadas problemáticas existentes no contexto escolar talvez não seja a melhor solução, o “essencial é que se entenda que não há nem crescimento econômico, nem desenvolvimento social nem progresso cultural sem uma paralela integração das escolas nos processos de mudança social” (Fernandes, 1966, p. 95).

Embora Lucy (F_15anos_8º) discorde da atuação da coordenação pedagógica de sua escola e daquela em que o irmão estuda, não se pode classificar a situação como negligência. O *ciberstalking* é um fenômeno complexo e multifacetado, ainda pouco estudado na área educacional no Brasil. A sua compreensão, para fins de enfrentamento no contexto escolar, ainda requer estudos e debates intensos, o que demandará tempo, investimento e esforço de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as

mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente em suas fraquezas. Cabe a nós pôr sua força ao serviço de nossos sonhos. (Freire, 1991, p. 126)

O autor reflete sobre o papel da educação nas transformações sociais. reconhece que a educação, por si só, não é capaz de resolver todos os problemas do mundo, mas que as mudanças sociais envolvem, necessariamente, processos educativos. Igualmente, ressalta a importância da educação, mesmo com suas limitações, sugerindo que o poder da educação consiste justamente em sua humildade e simplicidade. E afirma que mesmo que a educação não seja uma solução completa, ela detém a capacidade de transformar, influenciar e contribuir para mudanças. Desse modo, cabe aos educadores usar essa força limitada, mas real, para alimentar e realizar seus sonhos por um futuro melhor

Passemos agora ao relato de de Marília (F_15anos_8º): “essa pessoa não parava, me perseguia pelo celular fazendo chamadas, pelas redes sociais tipo: *Instagram*, *X (Twitter)* e por *email*, minha vida virou um inferno, o pavor tomou conta de mim, não estava mais conseguindo suportar toda aquela situação... fiquei perdida”. A estudante inicia sua fala descrevendo o momento em que começou a sofrer a prática do *ciberstalking* ao verificar suas redes sociais digitais e encontrar mensagens ameaçadoras. Inicialmente, a participante relata que subestimou a gravidade das mensagens, achando que poderia ser uma brincadeira. No entanto, conforme as ameaças se tornaram constantes e mais detalhadas, com a pessoa demonstrando conhecer informações pessoais e íntimas sobre ela, a preocupação aumentou, gerando medo e sensação de vulnerabilidade.

A pessoa é considerada *ciberstalker* quando:

1. Repetidamente: contactou ou tentou contactar alguém *on line* depois de lhe terem pedido/dito para parar;
2. assediou ou chateou alguém *on line* depois de lhe terem pedido/dito para parar;
3. Repetidamente fez avanços sexuais em direção a alguém *on line* depois de lhe terem pedido/dito para parar;
4. Repetidamente falou com alguém de forma violenta ou ameaçou *on line* causar-lhe danos físicos depois de lhe terem pedido/dito para parar;
5. Tentou *hackear* a conta das redes sociais de alguém. (Reyns, 2019, p. 113).

Todos os fatores acima descritos fazem parte da escala *Online Deviance*, criada por Reyns (2019), para avaliar a prática e a perpetração do *ciberstalking*. Para Fornasier et al. (2022, p. 3), a internet é um artefato cultural potente de comunicação, entretenimento e negócios; contudo, é também um ambiente onde: "indivíduos mal-intencionados podem se utilizar do acesso a dados pessoais encontráveis nas redes para promover chantagens e perseguições, gerando graves problemas para a vítima, que pode sofrer ameaças e até mesmo ter sua integridade física comprometida."

É sobre esse contexto que a participante agora disserta, abordando o teor das mensagens recebidas:

Como a pessoa pedia para eu fazer coisas específicas da escola, nos raros momentos de sanidade mental comecei a desconfiar que fosse alguém daqui. Essa pessoa pedia para eu parar de tirar notas boas, não participar das aulas, realizar as atividades e trabalhos escolares, insistia principalmente para eu tirar notas baixas, a ordem frequente era em relação as notas, mas ela também pedia para eu atrapalhar as aulas, usar roupas sem cores, pretas, roupas largas. Ela também falava do meu corpo, ela queria que eu engordasse, ela pedia pra eu engordar... comer muito... só que essa parte eu não consegui, porque enquanto ela mandava eu engordar eu emagrecia, porque eu não conseguia comer, viver, dormir... Como eu não engordava as mensagens aumentavam. (Marília, F_15anos_8º).

É descrito de maneira detalhada a forma como era perseguida, manipulada e assediada por alguém que conhecia seu contexto escolar. De acordo com seu relato, a agressora exercia um controle psicológico intenso sobre ela, a manipulação incluía instruções para que a vítima prejudicasse a própria performance escolar e adotasse um comportamento destrutivo, como usar roupas específicas e tentar alterar seu peso corporal.

Quando Marília (F_15anos_8º) esclarece que começou a desconfiar que a agressora poderia ser alguém da escola em que estuda, adiciona-se uma camada de medo e paranoia ao caso. Igualmente, a pressão psicológica sofrida foi tão intensa que, apesar das ordens recebidas, a vítima não conseguiu cumprir todas as exigências, como engordar, e, em vez disso, passou a enfrentar sintomas de ansiedade, perda de apetite e insônia. A estudante continua falando:

Nossa! Quando toda a perseguição se intensificou... eu passei por uma fase bem ruim, meu psicológico ficou muito abalado. Perdi a concentração, não conseguia estudar, comer, aprender, minhas notas caíram, tinha medo de ir à escola, sair na rua, não conversa com os professores, pois achava que poderia ser um deles, apavorada eu fechava tudo na minha casa, me trancava no quarto, parei de ir para a escola. Eu sentia muita ansiedade e insônia, eu não conseguia dormir à noite... parecia um zumbi, minhas olheiras ficaram fortes e profundas. Ninguém podia chegar perto de mim... desconfiava de todo

mundo, saia de perto me isolava... entrei em um processo de depressão severo... isso me afetou bastante...desesperada... cansada... tentei o suicídio tomando duas cartelas de calmantes. (Marília, F_15anos_8º).

A perseguição, originalmente digital, converte-se em uma violência sistêmica que rompe as estruturas básicas de segurança da adolescente. A queda no desempenho escolar, a dificuldade de concentração e a recusa em frequentar a escola e interagir com professores ilustram a destruição da confiança no ambiente de aprendizagem. O agressor conseguiu, de maneira remota, impor o distanciamento físico da vítima, reforçando o poder da perseguição e a sensação de estar cercada e sem saída.

O ponto central dessa escalada de sofrimento é a tentativa de suicídio, que evidencia a dimensão crítica do conflito e o nível de desespero atingido quando a vítima se sente completamente esgotada e sem esperança. O caso serve como um alerta para a escola e a sociedade. Segundo Huber (2019, p. 113-114), os casos da prática do *ciberstalking* “vêm crescendo de maneira exponencial, e ainda, os graves danos causados psicologicamente as vítimas, que vão desde ansiedade, depressão, até casos mais graves em que a vítima tenta cometer suicídio”.

Pereira e Matos (2015, p. 59) destacam a relevância de que haja um debate intenso sobre a prática do *ciberstalking* entre "adolescentes e as suas implicações para a saúde e o bem-estar global dos mesmos". As autoras afirmam que: "O reconhecimento dessa dimensão, das suas configurações possíveis e do seu potencial impacto só é possível através do investimento científico." Igualmente, é necessário que sejam criadas políticas para tentar coibir a prática desse fenômeno.

Essa citação também se configura como um chamado a novas pesquisas, visto que o *ciberstalking* é um fenômeno dinâmico que evolui com a tecnologia. Sem estudos aprofundados, a compreensão das novas táticas dos agressores (como a escalada da violência, a manipulação psicológica complexa e o uso de perfis falsos), bem como a mensuração real dos seus danos, torna-se impossível. A ciência fornece os dados necessários para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias para intervenções escolares que sejam ajustadas à gravidade e à especificidade desse tipo de violência. Em essência, o debate fomenta a consciência crítica, e a pesquisa solidifica o caminho para a sociedade enfrentar o problema.

Depois desse episódio as perseguições pararam, com o tratamento psicológico e psiquiátrico fui melhorando, voltei a frequentar a escola e aos poucos comecei a tirar notas boas... A pessoa voltou a fazer isso comigo. A minha mãe veio aqui na escola e foi orientada a fazer um boletim de ocorrência. Na realidade, não tivemos o apoio esperado, disseram que como aconteceu na

internet a escola não podia fazer nada, ainda que a agressora fosse daqui. (Marília, F_15anos_8°).

Após três meses, com o apoio da família e acompanhamento médico especializado, aos poucos, ela retomou sua rotina social e escolar. Com o passar do tempo, a desconfiança de que seu agressor(a) era alguém da escola ganhou força quando ela voltou a se destacar em sala de aula, pelas notas alcançadas nas avaliações das diversas disciplinas, e, novamente, se viu vítima da prática do *ciberstalking*.

Conforme Marília (15 anos, 8° ano), sua mãe decidiu ir à coordenação pedagógica para relatar o que estava acontecendo e, durante a conversa, procurou ressaltar seu ponto de vista com relação ao agressor(a) ser alguém da comunidade escolar. A participante relata que, mesmo a coordenadora reconhecendo a gravidade da situação, explicou que, por ter ocorrido na internet, a resolução do problema não era de competência da escola, e sim da polícia. Segundo Mesquita (2016, n. p.) “quando a prevenção não é suficiente, a responsabilidade por tratar os casos que envolvem alunos da instituição também é da escola, mesmo que os ataques virtuais tenham sido feitos fora desse espaço”.

Na percepção de Mesquita (2016), no século XXI a responsabilidade da escola não se limita mais aos seus muros físicos e ao horário de aula. É preciso reconhecer o princípio da continuidade, ou seja, a violência virtual perpetrada por ou contra alunos afeta diretamente o ambiente de aprendizado e o bem-estar dos estudantes dentro da escola. Quando a prática do *ciberstalking* causa múltiplas violências e queda no desempenho escolar, como foi o caso de Marília (15 anos, 8° ano), o problema deixa de ser apenas um assunto de internet ou da família e se torna um problema institucional de segurança e educação.

Bedendo (2020, p. 477) explica que diversos pesquisadores, de "várias regiões do planeta que refletem sobre as experiências voltadas a lidar com a questão da violência escolar atravessada cada vez mais pela ótica da segurança pública, pela judicialização dos conflitos". Com visão semelhante, Pain (2010, p. 19) alega que a violência, sob qualquer perspectiva, "não pode ser examinada como acontecimentos exteriores à escola", porque as "violências na escola são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais".

Vendo o desespero e o adoecimento da estudante, a família dela resolveu registrar um boletim de ocorrência na polícia civil:

depois de algum tempo, a polícia *hackeou* meu celular, passou a monitorar as mensagens e descobriu que realmente era a minha amiga. Quando minha mãe veio na escola pedir providências não deram atenção, trataram como uma

“briguinha besta” de adolescentes. Essa aluna já não estuda mais aqui, saiu da escola. (Marília, F_15anos_8º).

A família da outra aluna (agressora) também foi chamada, e todos os fatos ocorridos foram relatados e registrados em ata pela coordenação pedagógica. Como solução para o problema, a família da agressora resolveu pedir a transferência dessa aluna para outra escola “não houve um pedido de desculpas nem da minha amiga tão menos de sua família, se afastaram e continuaram vivendo suas vidas... é inacreditável” (Marília, F_15anos_8º). Para a estudante, transferência da agressora, embora resolva a questão imediata da convivência no mesmo espaço, não aborda as dimensões éticas, pedagógicas, psicológicas e reparadoras do dano causado pela perseguição sistemática.

Conforme Vinha (2018, n.p.), diversas pesquisas apontam que, quando a escola aplica medidas como punições e advertências, os alunos considerados agressores tendem a optar por dois caminhos: praticar novamente atos violentos ou desistir de prosseguir nos estudos, aumentando os índices de evasão. A autora explica que: “o uso desses expedientes não permite que a escola cumpra seu papel educativo e socializador, promovendo o diálogo, a convivência democrática e a empatia”.

As implicações negativas de práticas de violência seja ela no espaço físico ou virtual, como a prática do *ciberstalking*, não recaem apenas na vida de alunos ou alunas que foram vítimas, mas também na do agressor. Para alguns, agredir física ou virtualmente, pode ser uma forma de retomar o controle, de se proteger de serem novamente vítimas, ou de deslocar a dor e a frustração que sentiram para outra pessoa. É uma tentativa, embora destrutiva, de mudar o *status* de vulnerável para o de poderoso. Pereira e Matos (2015, p. 62) afirmam que os “*cyberstalkers* tendem mais facilmente a assediar familiares, colegas e amigos”, porque essas pessoas geralmente estão mais próximas e acessíveis, tanto física quanto digitalmente.

Por meio dos relatos dos estudantes, fica evidenciado que a proximidade emocional e o conhecimento prévio que o agressor tem dessas pessoas facilitam a coleta de informações pessoais. Essas informações são, então, usadas para manipular, intimidar ou controlar a vítima. Além disso, a existência dessas relações prévias frequentemente proporciona uma falsa sensação de segurança, o que faz com que as vítimas não percebam o perigo ou não tomem medidas preventivas até que o assédio se torne real.

Um dos pontos-chave para compreender esses fatos e criar uma cultura de paz nas escolas é a preparação do professor, inicial e continuada. Será que o professor tem condições, no pensamento e na ação, na compreensão teórica e nas estratégias, de fazer face às violências, inclusive tomando consciência

daquelas que a própria escola prática, entre elas a de ordem simbólica? (Gomes; Pereira, 2009, p. 202).

Para os autores, a realidade é que, na grande maioria dos casos, a formação inicial do professor (licenciatura) é insuficiente e, por vezes, quase inexistente para lidar com a complexidade da violência interpessoal física, verbal, virtual e, principalmente, com as violências estruturais e simbólicas praticadas pela própria instituição.

Do mesmo modo expressam, que as formações inicial e continuada, devem estar voltadas para identificar e questionar as práticas escolares que marginalizam e para desenvolver a capacidade de enxergar a escola não apenas como um espaço de ensino/aprendizagem, mas como um campo de relações de poder e de sofrimento (Gomes; Pereira, 2009). Assim, a responsabilidade de oferecer um suporte constante e direcionado, que eleve a atuação dos professores (as) à altura do desafio, recai diretamente sobre as universidades e as Secretarias de Educação.

Sendo os professores(as) e coordenadores(as) profissionais envolvidos diretamente no processo educativo, é relevante que estejam preparados para os novos desafios da educação contemporânea. Essa preparação é essencial para que possam “agir perante violências, não com receituários e recursos aprendidos por ensaio e erro, mas com a compreensão científica dos fatos, de modo a poder intervir e efetivamente liderar o processo educativo” (Gomes; Pereira, 2009, p. 202).

Segundo a estudante, depois que a família da outra aluna pediu sua transferência, a escola entendeu que estava tudo resolvido.

Só que quando o caso veio à tona e outras famílias ficaram sabendo a escola falou que deu o apoio necessário para mim..., mas não deram. A perseguição ocorreu no segundo semestre de 2022, afetou e continua afetando minha vida familiar, escolar e social... a escola não me acolheu, não mudou meu processo de aprendizagem... fizeram um registro em ata... um debate raso, que não teve frutos e nunca mais tocaram no assunto. O Noah acabou de dizer que é perseguido, o P.A.C (M_17anos_7º) também e aí? E aí nada. (Marília, F_15anos_8º).

A escola, ao registrar o incidente em ata, confrontar a família da agressora e promover um debate sobre o tema, cumpriu formalmente as exigências burocráticas e protocolares de seu papel institucional. A falha consiste no papel pedagógico: o não acolhimento afetivo, a não alteração do processo de aprendizagem, a inexistência de diálogos estruturados sobre o tema e a reconstrução das relações sociais, ou seja, uma intervenção psicopedagógica contínua.

Marília (F_15anos_8º), reflete: “por muito tempo para os meus amigos eu era uma jovem com problemas psicológicos sérios, uma garota problema, mas ninguém sabia o porquê, pois tudo foi resolvido silenciosamente”. Na sua percepção, ela foi silenciada para evitar que seu caso trouxesse implicações negativas para a escola.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2020, p. 43).

A condição de submissão direta à opressão, em alguns casos, confere aos oprimidos uma visão privilegiada para apreender a profundidade e a gravidade de seu próprio estado. Ao vivenciarem em primeira mão os efeitos prejudiciais de uma estrutura social injusta, eles alcançam uma consciência crítica e singular sobre a dinâmica da exploração e da marginalização. Essa experiência imediata torna-se, portanto, a base de um conhecimento irrefutável sobre a realidade da injustiça.

Freire (2020) afirma que a libertação dos oprimidos não será alcançada por acaso, mas sim por meio da práxis: uma ação consciente e reflexiva. Essa práxis envolve tanto o conhecimento da realidade opressora quanto o reconhecimento da necessidade de lutar ativamente para transformá-la. Somente através desse processo contínuo de reflexão e ação é que a verdadeira libertação pode ser conquistada.

A educação deve formar cidadãos conscientes de sua própria humanidade, capazes de pensar de forma autônoma e criativa, e engajados na transformação da sociedade para que todos possam conviver de maneira justa e igualitária. Nesse sentido, a educação dialógica e libertadora tem como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades que transcendem o currículo escolar. Ela busca estimular a reflexão crítica, a capacidade de criação e a emancipação individual e coletiva, marcando a essencial "passagem da consciência ingênua para a consciência crítica" (Freire, 2020).

Gomes e Pereira (2009) apresentam as seguintes estratégias que podem favorecer a compreensão, a prevenção e o enfrentamento dos mais variados tipos de violência no contexto escolar:

1. defender uma abordagem ativa, e, não reativa, no trato das violências, isto é, antecipar-se a elas, em vez de tomar providências depois que acontecem, e utilizar uma abordagem educativa, em vez de punitiva;

2. assegurar-se de que os conhecimentos embasados nas conclusões das pesquisas recentes sejam transmitidos aos professores e integrados em suas atividades, juntamente com as práticas exemplares corroboradas por esses estudos;
3. criar um mecanismo de avaliação que permita tratar dos novos problemas com os quais talvez os educadores venham a se confrontar e que, em graus variados, se relacionam à violência. (Gomes, Pereira, 2009, p. 210).

Para eles, além da formação inicial e continuada os professores precisam estar conectados com os resultados de pesquisas recentes sobre a violência escolar, integrando essas informações a suas práticas cotidianas, entre elas: “a criação de um clima escolar positivo e de novas estratégias de aproximação curricular que envolvam a educação em valores e atitudes pró-sociais, o desenvolvimento de estratégias de autocontrole e de resolução de conflitos” (Gomes; Pereira, 2009, p. 211).

De acordo com Júnior et al (2023, p. 325), para os alunos, uma escola que possui um clima positivo é “um ambiente onde eles se sentem seguros para expressar suas ideias, assumir riscos e aprender com os erros. Além disso, é um ambiente que valoriza a diversidade, a inclusão e o respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo educativo”.

Júnior et al (2023, p. 335) explicam ainda que: “um ambiente seguro é aquele em que os alunos se sentem protegidos física e emocionalmente, livre de ameaças, e discriminação. A segurança física e emocional permite que os alunos se concentrem na aprendizagem, se expressem livremente e desenvolvam relacionamentos saudáveis”.

Segundo Mesquita (2016, n.p.), alunos e alunas precisam entender que “existem formas diferentes de resolver conflitos, que não pela submissão à vontade do outro ou pela agressão”. Para Tognetta (2016, n.p.), na escola optar por “manter espaços democráticos, promover rodas de conversa, palestras e momentos para que os alunos possam participar das decisões, falar sobre problemas que enfrentam no cotidiano escolar e como se sentem”, pode vir a contribuir para a valorização das diferenças, para a convivência sadia, para o bem-estar social.

Para evitar o aumento de casos de práticas de perseguições violentas no contexto escolar é

necessário trabalhar o olhar sobre o outro. Filmes, textos, pesquisas e projetos sobre o tema podem gerar discussões em sala e melhorar a percepção e o comprometimento sobre o coletivo. Quando você faz um trabalho preventivo, abre o espaço para o diálogo e a conscientização. A plateia pode ser omissa,

colaboradora, coautora ou aprender a ser inibidora dessas ações (Mesquita, 2016, n.p.).

A escola deve ser um espaço onde temas sensíveis como: *bullying*, *ciberstalking*, violência física, discriminação por raça, gênero ou classe social e questões de saúde mental, possam ser debatidos de forma aberta e segura. Neste sentido, o diálogo é essencial para construir empatia, fomentar a escuta sensível e a troca de perspectivas, desmistificando tabus e preconceitos. Além disso, o diálogo deve promover a reflexão crítica sobre as consequências das ações e omissões, conscientizando o estudante a compreender seu papel no âmbito individual e coletivo e o impacto de suas atitudes no bem-estar dos outros e na harmonia do ambiente.

O trabalho preventivo no contexto escolar deve desenvolver nos estudantes ações inibidoras. Assim, ao testemunharem uma situação negativa, o aluno não apenas se recusa a participar, mas também age ativamente para interrompê-la, seja pedindo ajuda a um adulto, confrontando o agressor de forma segura ou prestando apoio à vítima. Nesse contexto, os estudantes se assumem como agentes de transformação não só na escola.

Para Mesquita (2016) n.p.), os estudantes precisam compreender que, ao presenciarem situações de conflito ou violência, não são meros espectadores neutros; eles exercem um papel fundamental na manutenção ou interrupção dessas ações. O medo, a apatia ou o desinteresse levam à omissão, que funciona como um endosso silencioso ao agressor. Ao aplaudir, sorrir ou compartilhar vídeos, o indivíduo se torna um colaborador da violência. E ao participar diretamente da agressão, assume o papel de coautor.

Pelo relato dos interlocutores da pesquisa, entendemos que as implicações negativas que recaíram sobre eles, oriundas de práticas de perseguição recorrentes, prejudicaram intensamente suas vidas familiar, social e escolar. Nesse sentido, buscamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador, onde a escola teórica e metodologicamente demonstra de maneira estratégica e detalhada seu compromisso ético, pedagógico e político com a transformação social.

Após a análise documental, podemos afirmar que o referido PPP não apresenta nenhuma menção, diagnóstico ou dado sobre as manifestações de violência interpessoal, como *bullying*, *ciberbullying* e *ciberstalking*. Consequentemente, não oferece direcionamentos estratégicos nem ações preventivas expressamente definidas para a resolução de conflitos dessa natureza.

Este vazio documental aponta para um problema mais profundo: a inexistência de uma política institucionalizada para lidar com a violência. A ausência de estratégias definidas no PPP não é apenas uma falha burocrática, ela contribui para a naturalização e a manutenção de um contexto em que as perseguições violentas prosperam, minando o ambiente de aprendizagem, as relações interpessoais, a segurança e o bem-estar dos estudantes.

Diante dessa lacuna ética e pedagógica, é importante que as estratégias e ações de enfrentamento sejam urgentemente planejadas, inseridas e monitoradas de forma contínua e dialogada no PPP, reafirmando o papel da escola como espaço de proteção e mediação. Tais iniciativas não devem se restringir a semanas pontuais ou ser desencadeadas apenas quando um caso vier a público, pois, como afirma Tognetta (2016, n.p.), "se trata de questões de convivência, que fazem parte do cotidiano e que podem surgir em diversas situações. É importante compreender a dinâmica, os motivos que as provocam e as consequências".

Também é notado a ausência de abordagem sobre o cenário digital no Projeto Político Pedagógico (PPP), representando uma falha estratégica de grande relevância e uma desconexão com a realidade sociocultural contemporânea. Um PPP que ignora essa dimensão, seja em suas potencialidades pedagógicas (como a colaboração, o acesso e a expansão do conhecimento) ou em seus riscos inerentes (perseguições virtuais e a proliferação de *fake news*), revela um profundo anacronismo institucional. Essa lacuna contribui para limitações no desenvolvimento de competências críticas nos estudantes e impede a escola de estabelecer um compromisso preventivo e institucionalizado diante dos desafios que vão surgindo.

De acordo com a LDB 9394/96, o PPP é um documento norteador que deve ser analisado, refletido e reformulado sempre que houver necessidade. Por tratar-se de um documento dinâmico, ele precisa acompanhar as transformações sociais do contexto local e atender plenamente às necessidades e aspirações da comunidade escolar.

Segundo Tognetta (2016), quando se aborda fenômenos complexos apenas de forma pontual, há o risco de perder a oportunidade de compreendê-los de maneira profunda e constante. A verdadeira transformação ocorre quando essas ações e discussões são integradas de forma regular e abrangente, em diversas situações do dia a dia escolar. Para a autora, outro fator que deve ser observado são as movimentações abruptas na sala de aula, elas podem dar indícios de que um aluno ou aluna está sendo perseguido:

observar as conversas entre os alunos e as movimentações diferentes ajuda a identificar problemas. Se alguém está sendo isolado ou se isolando, pode ser um indício de que algo está acontecendo com a turma. Faltas excessivas, silêncio fora do comum e dores inexplicáveis também podem ser sintomas de

que alguém está sendo constrangido ou intimidado pelos colegas. (Tognetta, 2016, n.p.).

Os fatores citados acima pela autora, tais como: distanciamento físico, ausência escolar, falta de interação social, adoecimento físico e psicológico, foram relatados por Marília (F_15anos_8º) e Lucy (F_15anos_8º), quando ela e o irmão da colega foram vítimas da prática do *ciberstalking*. De acordo com Pereira e Mattos (2015, p. 66), o *ciberstalking* é um fenômeno complexo, por sua prática ocorrer através da internet ele apresenta “um maior potencial de intrusão, exequibilidade e extensão”. Nesse sentido,

o desenvolvimento de estudos com *design* mistos, a análise das complexidades do *cyberstalking*, da sua vivência (significados, impacto) e das respectivas necessidades na educação para a saúde, são outras das prioridades. Enquanto não se investir no reconhecimento e no estudo do *cyberstalking* é certo que, social e politicamente, é como se o problema não existisse. (Pereira; Mattos, 2016, p. 66).

É destacado a importância de realizar estudos aprofundados sobre o *ciberstalking*, utilizando tanto abordagens qualitativas quanto quantitativas para que se possa por meio delas entender a complexidade do problema, suas consequências para as vítimas e as necessidades educacionais relacionadas à saúde. Elas argumentam que, sem esse tipo de pesquisa que leva ao reconhecimento formal, tanto pela sociedade quanto nas políticas públicas, o *ciberstalking* será negligenciado.

Outro ponto abordado com ênfase pela participante foi com relação a não intervenção pedagógica da escola em meio as implicações negativas resultantes da perseguição sofrida: “não mudou meu processo de aprendizagem” (Marília, F_15anos_8º). Para Freire (2020, p. 169), “não há revolução com verbalismos, nem tão pouco ativismo, mas com práxis, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”.

Conforme Tabile e Jacometo (2017), o processo educativo transcende a esfera de sucessos e aprovações, frequentemente se confrontando com obstáculos que culminam na estagnação da aprendizagem estudantes. A manutenção de um ambiente livre de ameaças e discriminação exige um papel ativo, intencional e proativo da escola e dos educadores, cujas intervenções são essenciais para romper o ciclo vicioso que transforma a dificuldade de aprendizado em estigma social.

Marília (F_15anos_8º) relata que, durante os seis meses em que foi vítima de *ciberstalking*, desenvolveu depressão, ansiedade e medo, o que a levou, inclusive, a uma tentativa de suicídio. Esses fatores afetaram diretamente sua capacidade de aprendizagem. Isso

ocorre porque, para aprender, precisamos de foco para organizar os pensamentos e processar as informações compartilhadas por professores(as) e colegas de sala.

Diante desse contexto, acreditamos que um processo de aprendizagem personalizado, com estratégias de ensino flexíveis, pode ser fundamental. Tais estratégias incluem:

- A criação de um plano de ensino dialogado que atenda às necessidades emocionais e escolares dos alunos e alunas, considerando suas áreas de dificuldade e seus interesses.
- A realização de avaliações formativas em substituição a provas formais.
- O fornecimento de *feedback* constante por parte do professor, orientando os alunos e alunas de maneira afetuosa e motivadora, a fim de evitar a geração de pressão ou ansiedade.
- O desenvolvimento de projetos que envolvam colaboração a distância (como fóruns, grupos de estudo ou trabalhos em equipe *online*), o que pode ajudar a combater o distanciamento físico e a criar uma sensação de pertencimento.
- O apoio adicional psicológico, que pode ser um possível caminho para ajudar a vítima de *ciberslalking* a lidar com esses desafios.

Essas medidas estratégicas são relevantes para assegurar que o processo escolar respeite o ritmo singular de recuperação da vítima. Ao promover um ambiente pedagógico genuinamente acolhedor, afetuoso e empático, a escola não apenas contribui para restabelecer a aprendizagem interrompida, mas também se estabelece como um instrumento essencial na recuperação integral, emocional e psicológica do(a) estudante afetado(a).

Segundo Favaro (2009, p. 22), em meio a situações de conflitos onde há vítimas de violência, de perseguição é necessário que educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, “a relação que se estabelece com os alunos e alunas e o compromisso com a educação, para que possa tomar a iniciativa de interferir no momento adequado e de maneira adequada, facilitando a aprendizagem, a solidariedade e cooperação”.

Não objetivamos com essa pesquisa apontar culpados ou apresentar receitas, mas sim anunciar a possibilidade de percorrer outros caminhos que nos leve a um contexto escolar, uma sociedade, um mundo mais equitativos e humanizados. Nos embasamos dos escritos de Paulo Freire para finalizar este capítulo por meio do “Pensamento Profético”, aquele que

implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso. Falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso

profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. (Freire, 2000, p.119).

Para o autor, denunciar é o ato de expor a realidade opressora e injusta. A denúncia não é mera lamentação, é uma leitura crítica e corajosa do mundo que desvela as estruturas de dominação, desigualdade e a desumanização. É a negação consciente do presente insatisfatório. Por outro lado, O anúncio é o horizonte de possibilidades que mobiliza a ação. A crítica ao presente só faz sentido se indicar a possibilidade de um futuro diferente.

Freire (2000) rejeita a ideia de que a história ou o destino humano é predeterminado. O futuro não é algo fixo que inevitavelmente acontecerá, independentemente da vontade humana. O fatalismo é, para ele, uma ideologia da opressão, que paralisa a luta e convence os oprimidos de que sua condição é imutável. O futuro é visto como um projeto em construção. Nesse contexto, o ser humano não é apenas alguém que sofre as consequências dos acontecimentos, mas um sujeito que pode influenciar e transformar o rumo da sociedade.

Assumindo a perspectiva freiriana, rejeitamos categoricamente o fatalismo e defendemos que, no tocante à conscientização e ao enfrentamento da prática do *ciberstalking*, a ação exige esperar, um ato que exige intervenção e não espera. Enquanto educadores e educadoras precisamos ter consciência que não temos conhecimento sobre todos os temas, conteúdos curriculares e problemáticas ocorridas no contexto escolar.

Isso significa que, mesmo buscando estratégias, por meio de formações continuadas, para aprimorar o processo de ensino/aprendizagem, o contexto escolar exige mais. Para preencher os espaços vazios através de uma educação dialógica, democrática e libertadora, devemos estar cientes dos nossos limites em cada momento. Ou seja, mesmo que "não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa" (Freire, 2001a, p.96).

A seguir apresentaremos as considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha deste tema de estudo emerge de uma inquietação provocada pela experiência concreta. Quando um tema, uma situação ou um contexto nos provoca, a decisão inicial é sempre a de refletir as razões desse impacto. Com o *ciberstalking*, o processo não foi diferente. A motivação primária residiu no profundo sofrimento de uma adolescente que foi vítima dessa prática em 2017. Posteriormente, essa sensibilidade deu lugar à curiosidade aguçada, impulsionando o olhar investigativo para a análise aprofundada do fenômeno no cenário educacional.

Oito anos separam o contato inicial com este fenômeno do estágio atual desta pesquisa. Ao longo dessa trajetória, consolidamos a compreensão de que o passo fundamental para qualquer investigação, independentemente da área de atuação, consiste no mapeamento do conhecimento já produzido sobre o tema. Essa etapa, definida como estado do conhecimento, permite situar o tema em dimensões macro e microestruturais, fornecendo subsídios teóricos e revelando as lacunas e fragilidades que justificam novas incursões investigativas.

A construção do estado do conhecimento desta pesquisa revelou que, no Brasil, o *ciberstalking* ainda é pouco investigado na área educacional. Observa-se que a maioria dos estudos, tanto em escala nacional quanto internacional, privilegia a abordagem quantitativa de larga escala, resultando numa escassez de instrumentos dialógicos no campo empírico.

Embora haja um consenso parcial entre pesquisadores que posiciona os jovens como atores centrais da prática do fenômeno, seja na condição de vítimas ou de agressores, esta massa crítica de dados não traz a perspectiva desses sujeitos. Constituindo-se, portanto, uma lacuna epistemológica e metodológica evidente: nenhuma das pesquisas analisadas no *corpus* do estado do conhecimento oferece um espaço de escuta sensível que apreenda e analise a experiência e a percepção dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o *ciberstalking* no contexto escolar.

De posse deste panorama crítico, a metodologia foi sendo construída cotidianamente, sendo ajustada em função dos achados no campo empírico. Essa decisão permitiu que a pesquisa permanecesse sensível e responsiva à realidade complexa dos interlocutores. Contribuindo também para o preenchimento das lacunas empíricas e conceituais identificadas na literatura.

Compartilhamos com a comunidade científica a percepção da assimetria temporal presente em estudo de fenômeno mediado pelos artefatos culturais; o tempo necessário para o desenvolvimento criterioso de uma tese (três a quatro anos), que coloca a pesquisa em desvantagem frente à aceleração das inovações tecnológicas e à sofisticação contínua das táticas de perseguição virtual. Contudo, essa defasagem não invalida a urgência de nosso trabalho, que se propõe a produzir e disseminar um conhecimento dialógico e crítico, como possível caminho para subsidiar políticas de enfrentamento e mediação educacional.

Diante do compromisso ético e da lacuna de pesquisa, por meio da metodologia decidimos que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental seriam os interlocutores, priorizando a utilização de instrumentos de natureza dialógica. Nesse caminhar ocorreu uma transgressão metodológica ao utilizarmos o círculo de cultura freiriano como instrumento de pesquisa.

Tal escolha não apenas oportunizou uma escuta sensível, empática, solidária e humana, permitindo que o campo falasse e desvelasse a percepção dos interlocutores sobre o fenômeno, mas também comprovou que a humildade epistemológica de abandonar roteiros pré-estabelecidos e recalcular rotas pode nos conduzir a caminhos ainda não percorridos. Essa humildade não significa não saber, mas sim estar aberto ao diálogo com outros saberes, especialmente os marginalizados, e reconhecer que a ciência, o esforço humano para compreender o funcionamento do universo e de tudo o que nele existe, por meio de métodos e observação, pode reproduzir estruturas de poder.

A emergência de dois relatos detalhados da prática do *ciberstalking* nesta pesquisa, um dado ausente nas investigações brasileiras na área da educação, valida a importância da eficácia dessa abordagem, demonstra o potencial da perspectiva crítica e participativa e torna essa pesquisa inédita.

A decisão de incluir os jovens como interlocutores exigiu-nos uma investigação aprofundada sobre os conceitos de jovem e juventude. Por meio de pesquisa detalhada, identificamos que a juventude, enquanto categoria sócio-histórica e cultural, emergiu a partir de processos ligados à educação, trabalho e socialização. Demonstramos, ainda, que existem múltiplas juventudes, que as vivências são diversas e não podem ser generalizadas, pois as

realidades dos jovens do campo diferem das dos jovens indígenas, por exemplo. Que a Sociologia se destaca como a área com maior volume de estudos sobre esse grupo e historicamente, os jovens, assim como as crianças, foram frequentemente silenciados e adultizados, tendo seu protagonismo negado por longos períodos pela família, pela escola e pela sociedade em geral.

Historicamente, essa fase da vida foi predominantemente concebida como uma etapa de transição meramente biológica e, frequentemente, como problemática. Os jovens eram submetidos a um processo de modelagem rígido, pautado pelas expectativas e pelas normas estabelecidas pelo universo adulto. As inquietações, anseios e demandas legítimas dessa população eram sistematicamente negadas, e qualquer manifestação de resistência ou insubordinação resultava em punição ou marginalização.

Somente a partir do século XX a juventude alcança reconhecimento como categoria sócio-histórica e cultural. Essa emergência é fruto de uma complexa intersecção de fatores, incluindo: movimentos sociais e culturais de contestação à cultura hegemônica, a redução da idade de voto para 18 anos como reconhecimento de agência política, a crítica à repressão sexual e aos regimes autoritários (como o regime militar), e o enfrentamento a um sistema educacional rígido que visava direcionar o jovem de baixa renda, via ensino técnico, para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa confluência de eventos políticos e culturais permitiu a superação da visão meramente biológica, afirmando a juventude como um sujeito socialmente construído.

Contudo, no plano estritamente jurídico, o reconhecimento formal da juventude como categoria social ocorre com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Não obstante, no debate acadêmico, diversos pesquisadores consideram o verdadeiro marco legal para o nascimento dessa categoria o advento da Lei n.º 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tal divergência se justifica pela natureza abrangente do ECA, que não apenas estabeleceu os direitos fundamentais, mas detalhou a proteção integral a crianças e adolescentes, redefinindo sua condição de sujeitos de direitos na sociedade.

A culminância desses movimentos sociais e legais foi crucial para a superação da visão da juventude como mera fase biológica de transição para a vida adulta. A sociedade passou a reconhecer o potencial criativo, as formas próprias de expressão e interação, a capacidade de produção cultural e de conhecimento, e a participação ativa dessa população nas transformações sociais. Nesse sentido, ao analisar ou dissertar sobre os jovens, foi necessário adotar uma perspectiva interseccional, estando atento a fatores como classe social, raça e gênero, entre

outros marcadores sociais, pois são eles que moldam e influenciam decisivamente as experiências vividas e as distintas visões de mundo de cada juventude.

Reconhecendo a premissa de que a juventude se manifesta em múltiplas expressões, e considerando a necessidade de especificidade metodológica, o foco desta investigação recai sobre a juventude conectada. Este público é definido pelos jovens que estabelecem suas interações primárias e secundárias através das Redes Sociais Digitais, como *Instagram*, *WhatsApp*, *You Tube*, *Discord*, *Facebook* e *TikTok*. O vetor desta conectividade é o telefone celular, um artefato cultural que, na percepção dessa geração, transcendeu sua função instrumental e é frequentemente concebido como uma extensão inseparável do seu próprio corpo e de sua identidade social.

As plataformas digitais, interligadas por meio de redes de computadores, constituem o que denominamos redes de socialização. Nesses ecossistemas virtuais, os jovens transcendem a mera troca de informações para experimentar e construir novas formas de interação e expressão. Este engajamento intenso afeta diretamente a constituição de sua identidade e o modo como se posicionam criticamente no mundo. As diversas possibilidades oferecidas por essas plataformas, portanto, influenciam profundamente suas atitudes, opiniões e padrões de interação social, moldando até mesmo suas expectativas em relação à dinâmica da sociedade em que estão inseridos.

Em uma perspectiva alternativa, é necessário analisar o uso problemático das redes sociais digitais. Nesses espaços, observa-se a manifestação de agressões verbais direcionadas a homens e mulheres com ideologias ou culturas divergentes, o que contribui para a polarização e a hostilidade. Ademais, as plataformas digitais são amplamente utilizadas para a superexposição de aspectos da vida privada e, de forma crítica, para a prática de diversas formas de perseguição violenta, sendo o *ciberstalking* uma das modalidades mais graves e invasivas.

As considerações finais desta investigação visam apresentar as reflexões críticas emergentes sobre o fenômeno do *ciberstalking*, examinadas sob a perspectiva singular dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em estrita articulação com os objetivos geral e específicos propostos. Este momento se destina a sintetizar os achados e a debater as implicações do estudo no contexto escolar.

Inicialmente, a investigação da compreensão dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o *ciberstalking* revelou que: a compreensão do fenômeno por esses estudantes foi construída de maneira não-institucional e reativa, sendo modelada pelo infotainment (informação+entretenimento) e pela urgência da vivência traumática. Plataformas como *Discovery Channel* e *YouTube* atuaram como eixos centrais de validação e

socialização de saberes, evidenciando a falta de diálogo e informação das estruturas formais, escola e família, em assumir a função mediadora primária dessas crises digitais emergentes.

A compreensão dos estudantes sobre o *ciberstalking* transcende a mera descrição comportamental, enquadrando-o como um fenômeno de elevada densidade ético-moral e psicológica. O fenômeno é percebido como o uso da internet pelo agressor para perseguir, assediar, manipular e chantagear indivíduos que são alvo de aversão, desprezo ou inveja. É crítico para a interpretação desses jovens o reconhecimento de que essa violência digital não é aleatória, mas sim, frequentemente, motivada por preconceitos estruturais (racismo e homofobia, por exemplo), configurando-se como uma forma de perseguição desumana e direcionada a grupos vulneráveis.

O conhecimento adquirido, embora se mostre conceitualmente funcional, tem como principal filtro de autenticidade a experiência (própria, familiares ou de terceiros), o que sublinha uma intensa crise de confiança nessas instituições e postula que a educação não-formal e as interações entre pares estão assumindo o papel de suporte crítico/reflexivo para a autoproteção e o enfrentamento das perseguições físicas e virtuais no contexto escolar.

Durante os diálogos, a maioria dos participantes demonstrou possuir conhecimento dos limites que separam as interações digitais consideradas normais das características centrais presentes em uma prática de perseguição virtual. Este cenário é extremamente relevante, pois revela que esses estudantes detêm habilidade e o conhecimento necessários para atuarem como agentes mediadores em debates e iniciativas educacionais. Tal protagonismo juvenil é fundamental para a criação e a condução de estratégias de conscientização e prevenção do *ciberstalking* no ambiente escolar.

O segundo objetivo foi compreender como são tecidas as relações dos estudantes com as redes sociais digitais. A análise demonstrou que a maioria dos interlocutores mantém perfis ativos em múltiplas plataformas digitais; *WhatsApp*, *Discord*, *Facebook*, *TikTok*, *YouTube*, *Twitter* e *Instagram*.

O Instagram se consolida como a rede social digital mais acessada, funcionando como um canal diversificado de infotenimento e atualização, cujo repertório temático abrange desde notícias e cultura pop (música, moda, maquiagem e *e-games*) até o acesso direto a celebridades e entretenimento geral. Para além do uso social e de consumo, a plataforma é, frequentemente, ressignificada pelos estudantes para fins pedagógicos e de colaboração, sendo empregada para a comunicação privada entre pares, a resolução de dúvidas e o suporte mútuo na execução de trabalhos e pesquisas escolares.

Porém, a relação dos estudantes com as redes sociais digitais revela-se um paradoxo estratégico, onde a participação é regida pela vigilância e pelo cálculo de risco, confrontando a lógica performativa da superexposição da vida privada pela juventude conectada na contemporaneidade. Essa postura de recolhimento estratégico utilizada por todos os interlocutores da pesquisa não configura mero desinteresse ou passividade, ela representa uma resposta defensiva e racionalmente calculada à experiência direta e persistente de práticas de *bullying* e *ciberstalking* vivida ou presenciadas por eles, nos mais diferentes espaços sociais físicos e virtuais.

Ao testemunharem a violência amplificada desses fenômenos, seja através de perfis falsos, assédio constante ou exposição vexatória, os jovens desenvolvem uma consciência da vulnerabilidade do espaço digital. Consequentemente, a restrição de perfis e a limitação da comunicação ao estritamente essencial e privado transformou-se em um mecanismo de autoproteção e gerenciamento de risco.

Os estudantes demonstram a capacidade de instrumentalizar os artefatos culturais para o seu desenvolvimento pessoal e escolar, percebendo as plataformas como canais essenciais de informação, pesquisa escolar, resolução de problemas sociais, atividades e fonte de conhecimento cultural. Assim, eles comprovam a habilidade de discernir criticamente entre o risco inerente à superexposição e o valor sócio pedagógico fomentado pela conectividade.

Este grupo de estudantes representa uma ruptura paradigmática contundente em relação às visões sociológicas e educacionais que, historicamente, rotularam a juventude como ingênua, problemática ou desprovida de criticidade social. A postura desses jovens, ao decodificar o *ciberstalking* em sua dimensão estrutural, demonstra não apenas uma habilidade digital crítica, mas também a adoção ativa de mecanismos de microrresistência e inteligência no seu enfrentamento.

Embora reconheçam as potencialidades dos artefatos culturais, eles navegam virtualmente em uma modalidade de silêncio estratégico: raramente postam, curtem ou compartilham informações pessoais sensíveis. Essa conduta os insere nas características da Geração Z que prioriza a privacidade, manifestada em perfis fechados, número restrito de seguidores e a prática do "*Feed Zero*", indicando uma gestão consciente de interação.

O último objetivo da pesquisa consistiu em analisar as implicações do *ciberstalking* no contexto escolar. Os dados produzidos demonstram, que essa prática acarreta sérias e multifacetadas consequências para o ambiente educacional. O fenômeno interfere negativamente em todo o espectro de interações, deteriorando a comunicação e a confiança nas relações entre família/aluno(a), professor(a)/aluno(a), coordenação pedagógica/aluno(a) e

alunos/alunas. Essa tensão constante é gerada pela combinação da violência persistente com a ausência de um entendimento institucional robusto sobre o *ciberstalking*, resultando na exacerbação de conflitos e no colapso da qualidade das relações interpessoais.

A prática do *ciberstalking* traz implicações severas ao processo de aprendizagem pelos diversos problemas causados (ansiedade, depressão, automutilação, mania de perseguição isolamento social e tentativa de suicídio), afetando diretamente a saúde mental, emocional, o bem-estar físico e social, comprometendo diretamente o desempenho escolar, pois a preocupação constante com a perseguição sofrida faz com que a vítima tenha dificuldade em se concentrar durante as aulas, interagir com seus pares e realizar atividades escolares. Algumas vítimas, por medo, faltam às aulas e pensam até mesmo em abandonar a escola para evitar o contato com um agressor desconhecido ou para fugir do ambiente que associam ao trauma.

A consequência mais crítica identificada pelas vítimas é a morte psicossocial, a perda da autonomia, a redução ontológica a um estado de "marionete" ou de "vegetação", que ocorre mesmo estando biologicamente vivas. Esta compreensão não só desvela o objetivo último do agressor, que é exercer o controle total e a opressão, mas também impõe a urgência de o ambiente escolar reconhecer a reiteração e a cronicidade temporal como o fator distintivo que o eleva de um incidente isolado para um mecanismo de perseguição que demanda uma resposta institucional pedagogicamente sistêmica e psicologicamente reparadora.

Embora a literatura e as políticas públicas iniciais frequentemente apresentem a mulher com maior propensão a ser vítima, a compreensão dos estudantes reflete a complexificação e a inversão da vulnerabilidade de gênero, reconhecendo a incidência da perseguição em vítimas do sexo masculino. Tal cenário, que desafia os estereótipos sociais e acentua a subnotificação, reforça o entendimento de que a violência digital é uma violência baseada na identidade e não apenas no gênero.

Nesse sentido, a tríade de suporte familiar, social e profissional é um fator vital e não negociável. O acolhimento efetivo e afetivo, o diálogo e a validação da experiência traumática do estudante e sua restituição da agência de vítima são os pilares essenciais que lhes permitem sair do distanciamento físico da culpa e reposicionar o *ciberstalking* na esfera de um problema social estrutural a ser enfrentado por toda a comunidade escolar, pela sociedade.

Além disso, ao se sentirem ameaçados e vulneráveis por medo recorrem ao distanciamento físico forçado fragilizando a confiança interpessoal. Com a ruptura das interações necessárias para a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento integral, o espaço escolar é transformado de um local de socialização em um espaço de ansiedade e insegurança.

A análise permitiu ainda identificar a falha e crise na resposta institucional da escola frente as práticas de *ciberstalking* e *bullying* representadas pela ausência de estratégias e ações para os enfrentamentos dessas perseguições violentas e outros conflitos no Projeto Político Pedagógico (PPP), demonstrando que a ideologia de repúdio às injustiças sociais não está sendo efetivamente trabalhadas nessa escola.

Além disso, os mecanismos de intervenção, como a advertência verbal, são percebidos pelos interlocutores da pesquisa como superficiais e ineficazes, fomentando a reincidência e perpetuando o ciclo de violência. Mais criticamente, para eles, a estratégia de mediação, ao separar as partes, reduz o sofrimento da vítima a um diálogo vazio e descontextualizado, privando o agressor da confrontação ética com o impacto real de suas ações. Tal verbalismo mina a confiança dos estudantes na coordenação pedagógica, revelando a dificuldade da escola de transformar o conflito em aprendizado e de cumprir seu comprometimento com a justiça social. Um ambiente escolar onde o *ciberstalking* não é devidamente enfrentado cria uma barreira de acesso à educação para as vítimas.

De posse do conhecimento produzido, reiteramos que a prática do *ciberstalking* exerce um impacto negativo, intenso e multifacetado sobre a vida da vítima, de sua família e do contexto escolar. Dado que esse espaço escolar abriga vítimas diretas e indiretas desse fenômeno, torna-se um imperativo institucional que políticas e estratégias de prevenção, enfrentamento e apoio psicossocial sejam implementadas com urgência. Tais medidas contribuem para proteger e auxiliar as vítimas, entender os danos e promover um ambiente escolar seguro, saudável e acolhedor para todos. A garantia da sensação de segurança no ambiente escolar é, afinal, a condição de possibilidade para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e da convivência saudável.

Em resposta ao objetivo geral da pesquisa, que consistiu em analisar o *ciberstalking* a partir dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a investigação evidenciou uma compreensão do fenômeno caracterizada pela multiplicidade conceitual e por uma forte carga emocional. Esse entendimento revelou-se atravessado pelo temor, em função do caráter intrusivo da prática, e por um sentimento de indignação frente à hostilidade e à violação de direitos implícitos no assédio virtual. Assim, a compreensão dos estudantes transcende o dado técnico, situando-se em um campo de profunda subjetividade e reação ética.

A compreensão dos estudantes associou o *ciberstalking* diretamente à criação de perfis falsos, destacando a recorrência e a sistematicidade do comportamento como um critério fundamental para a sua tipificação enquanto perseguição, o que o aproxima da delimitação jurídica do termo.

Ademais, foi realizada uma comparação crítica desta perseguição virtual com o *cyberbullying*. Essa justaposição, contudo, revelou a complexidade conceitual e a dificuldade prática em estabelecer uma hierarquia de dano, sublinhando que ambos os fenômenos impõem implicações psicossociais severas à vítima, tornando irrelevante a tentativa de distinguir qual deles seria *mais* prejudicial. O foco deve recair, portanto, na natureza traumática e na intencionalidade negativa de ambas as práticas.

Por outro lado, houve estudantes que se destacaram pela profundidade emocional e pela criticidade de suas percepções, caracterizando o *ciberstalking* como uma prática covarde, onde o agressor é visualizado como um agente que se vale do anonimato proporcionado por perfis falsos para infligir danos psicológicos graves à vítima. Reconhece-se, ainda, que essa violência pode, em suas manifestações mais extremas e prolongadas, ser um fator desencadeante de comportamentos autodestrutivos e suicídio.

Outro interlocutor descreveu o *ciberstalking* como uma prática opressiva e controladora, na qual a vítima vivencia a dissolução da autonomia sobre sua própria vida. A analogia da "marionete nas mãos do perseguidor" é particularmente reveladora, pois ilustra o profundo nível de dominação psicológica e a sensação de impotência que os estudantes associam a essa experiência traumática.

O *ciberstalking* foi correlacionado à prática de ódio, com a identificação explícita de preconceitos raciais e de gênero como as motivações subjacentes a esse comportamento. A análise dos estudantes destaca que o anonimato oferecido pelo ambiente digital atua como um desinibidor social, permitindo que os agressores expressem um ódio que seria reprimido pelas normas de convivência social e escolar. Coletivamente, essas compreensões revelam por parte dos estudantes que o *ciberstalking* não é visto como mera ofensa, mas sim como uma forma de perseguição virtual que carrega implicações sérias e complexas, estando diretamente associada a dinâmicas de poder, controle e preconceitos.

Nesta pesquisa, o *ciberstalking* é caracterizado não como um evento isolado, mas como uma das múltiplas manifestações da violência que reverberam e se entrelaçam com opressões de caráter estrutural. O fenômeno digital atua como um amplificador de discriminações preexistentes, aquelas baseadas em orientação sexual, raça, credo e classe social. Essa perseguição virtual frequentemente se soma e retroalimenta outras formas de violência (física, simbólica e psicológica), expondo de maneira intensificada a vulnerabilidade de grupos que já são historicamente marginalizados e alvos preferenciais de iniquidades sociais.

O material acessado (como vídeos disponíveis no *YouTube*) confirma empiricamente a nossa concepção. Adolescentes LGBTQIA+, negros, indígenas, pessoas de

baixa renda e aqueles que professam crenças religiosas de matriz africana não apenas lidam com o estigma da exclusão social, mas também enfrentam a intensificação das mais variadas tipologias de violência no ambiente virtual. Nesse cenário, o anonimato e a celeridade de propagação nas redes sociais digitais atuam amplificando perigosamente o alcance e o impacto dessas perseguições direcionadas.

Ao nos aprofundarmos nos relatos, saberes e experiências dos interlocutores, o *ciberstalking* foi compreendido como um sintoma de uma sociedade que, ao recusar o debate crítico em diversos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar, legítima e perpetua, ainda que de forma inconsciente, as desigualdades e a violência.

Compreendemos que esta investigação transcendeu a análise da dinâmica da perseguição digital, transformando-se em um esforço para desvelar as raízes sociais e culturais que a naturalizam. Assim, mais do que uma análise acadêmica sobre o *ciberstalking*, este estudo se configura como um grito por justiça social e pela urgência de uma educação baseada no diálogo, no afeto, na inclusão, no respeito à diversidade e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária em detrimento de todas as formas de desumanização.

Diante do contexto, visualizamos a necessidade de futuros estudos se concentrarem em investigar sobre a forma como a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS tem estruturado a formação continuada de seus profissionais para o enfrentamento de fenômenos contemporâneos, como o *ciberstalking*. A realidade do campo empírico desta pesquisa revela a urgência de que educadores(as), coordenadores(as) e gestores(as) sejam preparados para lidar com as manifestações e as complexas consequências psicossociais e pedagógicas desse tipo de violência.

Este aprofundamento pode vir a ser um possível caminho para que as escolas assumam um papel consciente na construção de ambientes mais dialógicos, democráticos e participativos. A finalidade última é promover a conscientização e fornecer o suporte psicossocial necessário tanto para alunos quanto para educadores. Afinal, não se pode enfrentar de maneira assertiva aquilo que não se conhece ou cuja complexidade é subestimada institucionalmente.

Passemos agora aos anúncios: o relato dos estudantes sobre as múltiplas violências sofridas na escola nos levou a analisar o documento norteador da instituição. Foi constatado que o PPP não possui estratégias e ações específicas para o enfrentamento de fenômenos como o *bullying* e o *cyberstalking*. Reconhecendo a urgência imposta pelo célere desenvolvimento tecnológico na sociedade atual e os conflitos presentes na escola, propusemos contribuir com as temáticas; no entanto, até o momento do depósito desta tese, a solicitação permaneceu sem

retorno institucional.

Informamos ainda, que no apêndice C, presente no final da tese, está arquivado uma proposta de formação continuada, elaborada por nós, baseada nos resultados obtidos. Essa proposta tem como principal objetivo a elaboração coletiva de estratégias e ação substituindo a improvisação ou o silêncio, criando um fluxo que reconhece a existência da violência. Um possível caminho para transformar a escola de espaço passivo e reativo em um ambiente proativo, reflexivo e ético, capaz de enfrentar as complexidades dos mais variados tipos de violência com diálogo, humanidade e rigor pedagógico.

Informamos que a tese aqui defendida é que a evolução tecnológica e o uso dos artefatos culturais não criaram o *cyberstalking*, mas potencializaram uma prática de perseguição direcionada a grupos historicamente vulneráveis que já existia. O que vemos é a migração e a ampliação de uma violência que antes era restrita ao espaço físico e que agora avança livremente para o espaço virtual. Conclui-se, portanto, que os artefatos culturais não são a causa do problema, mas o meio que o torna mais abrangente. Por isso, enfrentar esse fenômeno exige que a escola e a sociedade superem a separação entre o espaço físico e o espaço virtual, entendendo que a proteção a homens e mulheres deve ser integral e contínua em qualquer ambiente.

Com relação às contribuições desta pesquisa para a escola pesquisada, compreendemos que ao institucionalizar o lugar de escuta aos interlocutores, os relatos individuais de violência transcendem a esfera subjetiva para se constituírem como dados concretos. Tal transposição permite que a escola supere o empirismo acrítico e reconheça o *cyberstalking* como um fenômeno complexo, que demanda enfrentamento sistemático urgente. Além disso, a pesquisa possui uma fundamentação teórica densa que subsidia não apenas a compreensão do fenômeno, mas a necessária atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), afinal, uma instituição cujo documento norteador apresenta defasagem encontra-se desamparada tanto na dimensão jurídica quanto na esfera pedagógica.

Ademais o conhecimento produzido por meio desta pesquisa poderá funcionar como um caminho de libertação para uma juventude que tem sido aprisionada pela prática do *cyberstalking*. Fazendo um paralelo com o Mito da Caverna, de Platão, entendemos que a perseguição e a violência no espaço virtual funcionam como correntes invisíveis, elas prendem os jovens em um ciclo de medo e opressão distorcendo a forma como eles enxergam a si mesmos. Propor o enfrentamento desse fenômeno é, portanto, uma tentativa de conduzi-los para fora dessa caverna digital, onde as sombras da violência dominam a realidade. Assim, o

conhecimento produzido associado ao apoio da comunidade escolar servirá como a luz necessária para que esses jovens quebrem essas correntes.

Por fim, peço licença para voltar a utilizar o eu simbiótico, para dizer que encerro este ciclo acadêmico feliz pela trajetória percorrida, pelo conhecimento apreendido e pelas interações significativas vivenciadas ao longo do doutorado (PPGE/UCDB). Agradeço a rica convivência com os colegas, as contribuições dos professores, da banca examinadora, a orientação afetiva e humanizada da professora Maria Cristina e, especialmente, a colaboração dos interlocutores da pesquisa pela riqueza de saberes compartilhados.

Todas essas experiências não apenas ampliaram minha visão de mundo, mas me conduziram a uma compreensão da potência intrínseca de uma educação fundamentada no diálogo, na democracia e no afeto. Da mesma forma, ressalto o valor do bem-estar que pode ser gerado ao se oportunizar uma escuta sensível e acolhedora a homens e mulheres imersos em situações de opressão, reafirmando o compromisso ético e transformador desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira – Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 37-73, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary Garcia.; PINHEIRO, Leonardo C.; LIMA, Fabiano S.; MARTINELLI, Cláudio C. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, Miriam. Cotidiano das escolas: entre violências. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 197-208, jul./dez. 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Pandemia e redes sociais agravam violência escolar no país**. [Entrevista concedida a] João Pedro Soares, março, 2023. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/03/31/pandemia-e-redes-sociais-agravaram-violencia-escolar-no-pais.htm>>. Acesso: 12 jun. 2023.
- ALBUQUERQUE, Targelia de Sousa. Paulo freire na escola: ensinar exige diálogo. **Revista Construir Notícias**. Ed. 117, 2020. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/paulo-freire-na-escola-ensinar-exige-dialogo/>>. Acesso: 31 jul. 2024.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amarú, 2006.
- AVILA, Silvine de Luca. **O potencial de aprendizagem e as representações pedagógicas na plataforma YouTube: entre conhecimento e entretenimento**. 220 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2020.
- AYMARD, Maurice. Amizade e convivialidade. In CHARTIER; Roger. História da vida privada. São Paulo, **Cia. das Letras**, v. 3, 1991.
- BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, 2021.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso: 25 ago. 2024.

BASSALO, L. de M., B; WELLER, W. **Jovem e mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas**. In: SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e tecnologias sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 235-254.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. **Construir Notícias**. Ed. 117. 2020. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/paulo-freire-na-escola-ensinar-exige-dialogo/>>. Acesso: 31 jul. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

BEDENDO, Ricardo. Violência escolar e intervenção policial: um estudo comparativo de práticas e de modelos de atuação na busca pela resolução de problemas. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. n. 31, 2020.

BERGER, P. L; LUCKAMANN, T. A Construção Social da Realidade. 26 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

BICO, Júlia da Rosa.; DA SILVA, Rosane Leal. A violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes brasileiros no Discord: objetificação de corpos e abuso sexual. **Disciplinarum Scientia | Sociais Aplicadas**, v. 21, n. 2, p. 1–16, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumSA/article/view/5262>. Acesso: 10 out. 2025.

BITENCOURT, K, R de S; SOUSA, C, A, de M. **Juventudes, escola e ciberespaço: um olhar sobre a experiência dos diários de classe virtuais no Facebook**. In: SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e tecnologias sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 315-333.

BOEN, Mariana Tordin.; LOPES, Fernanda Luzia. Vitimação por *stalking*: Um estudo sobre a prevalência em estudantes universitários. **Rev. Estud. Fem**, n. 27, v. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/Xf3nnDR9z4XCJ7gqRspzZjS>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. Acadêmicos antes de Pesquisadores: Sobre a Centralidade da Revisão da Literatura da Dissertação na Preparação da Pesquisa. **Pesquisador educacional**, n. 34, p. 3-15, 2005. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553klw0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2251212](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553klw0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2251212). Acesso em: 23 maio 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, J. L. Violência nas relações afetivo-sexuais na adolescência, stalking e esquemas iniciais desadaptativos. **Revista da SPAGESP**, n. 21, v.1, p. 51-65, 2018.

BORGES, J. L.; DELLÁGLIO, D. D. *Concepções teórico-metodológicas na investigação do fenômeno do stalking na adolescência*. **Revista da SPAGESP**, v. 21, p. 51-65, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000100005. Acesso em: 10 dez. 2022.

BORGES, J. L.; DELL'AGLIO, D. D. **Stalking Following the Breakup of Dating Relationships in Adolescence**. **Trends Psychol**, n. 27, v. 2, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/pYBnQWhVN3ZpkNwrYJ6trbK/?lang=en>. Acesso em: 10 out. 2022.

BOYATZIS, R. E. Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. **Thousand Oaks, CA: Sage**. 1998.

BRANDÃO, Ana Paula. Ambiente escolar é um dos principais locais de violência racial no país, aponta pesquisa. [Entrevista] Alma Preta, **Terra**, 2024. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/nos/ambiente-escolar-e-um-dos-principais-locais-de-violencia-racial-no-pais-aponta-pesquisa,aa84192e4a3a54df3bbb45105eba846a3juvhzej.html>>. Acesso: 14 ago. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>. Acesso em 26 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Plataforma Brasil**. 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília/DF: Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. **Lei n. 14.132, de 31 de março de 2021**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114132.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet, 2023**. Disponível em: <<https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet#:~:text=Em%202022%2C%20Brasil%20registrou%209,internet%20%E2%80%94%20Ag%C3%Aancia%20Nacional%20de%20Telecomunica%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). **Violência nas escolas tem aumento de 50% em 2023**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br>>. Acesso: 15 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2010.

BUNGENSTAB. Gabriel Carvalho. Zygmunt bauman: da juventude sólida para a juventude líquida. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v.4, n., 2014. Disponível em:<

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/2758/3029>>. Acesso: 23 mar. 2023.

CAMPOS, Simeia Rodrigues.; GOTO, Tommy Akira Goto. **Rev. abordagem Gestalt**, v. 23, n.3, 2017. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000300011>. Acesso: 12 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2 p. 145-159, 2011. Disponível em:< <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/issue/view/895>>. Acesso: 21 abr. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. In: A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2000.

CETIC.BR. TIC Kids Online Brasil. **78% das crianças e adolescentes conectados usam redes sociais**. 2025. Disponível em:< <https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2021-78-das-criancas-e-adolescentes-conectados-usam-redes-sociais/mar.2023>>.

CÍRCULO, de cultura freiriano. [Fotografia] Slobodan Dimitrov. In: O GLOBO. Rio de Janeiro, 1977. Disponível em:< <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/paulo-freire-educador-popular-21240250>>. Acesso: 23 set. 2024.

COOK, Philip W.; HODO, Tammy L. **When Women Sexually Abuse Men**: The Hidden Side of Rape, Stalking. Santa Barbara, California. ABC-CLIO, 2013.

CONRAD, Vanderléia lúcia dick.; SELBACH, Paula Trindade da Silva. protagonismo juvenil e formação humana dos alunos: uma experiência no Colégio Militar de Porto Alegre/RS. I **Simpósio juventudes contemporâneas**. p. 1-19, 2018. Disponível em:< <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/simposio-juventudes-contemporaneas/assets/edicoes/2018/arquivos/51.pdf>>. Acesso: 22 maio 2023.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2009.

COTRONEO, Roberto. **Se uma criança, numa manhã de verão...**: carta para meu filho sobre o amor pelos livros. Tradução de Mário Fondelli. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

CUNHA, Juliana. Cyberbullying não é brincadeira de criança. **Dialogando**. 2016. Disponível em:< <https://dialogando.com.br/seguranca/ciberbullying-nao-e-brincadeira-de-crianca/>>. Acesso: 22set. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHISPINO, Álvaro. Gestão de Conflitos escolar: classificação de conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 11-28, jan/mar, 2007. Disponível em:<

<file:///E:/refrencial%20teorico%20freire%20e%20morin/gest%C3%A3o%20do%20conflito%20escolar.pdf>>. Acesso: 16 jul. 2022.

CNN. **Mais de 9h online por dia: hiperconexão preocupa brasileiros, diz estudo. 2025.**

Disponível em: <nnbrasil.com.br/tecnologia/mais-de-9h-online-por-dia-hiperconexao-preocupa-brasileiros-diz-estudo/>. Acesso: 01 mar. 2026.

DADICO, Luciana. Violência escolar de gênero: uma abordagem teórico-crítica. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v.32, n.64, jan./mar. 2023. Disponível em:<

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432023000100078>.

Acesso: 16 ago. 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, 2003. Disponível em:<

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?lang=pt#>>. Acesso: 23 mar. 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: Um estudo sobre a parceria família escola**. 212f.

Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DÀVILA LÉON, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**. São Paulo, **Ação Educativa**, pp. 9-18. p. 9-18, 2005. Disponível em:<

http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=475>. Acesso: 2 abri. 2023.

DE CASTRO, Ana Lara Camargo; SYDOW, Spencer Toth. **Stalking e cyberstalking: obsessão, internet, amedrontamento**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2017.

DIAS, Mabel. Cresce o número de ataques virtuais. [Entrevista concedida a] Emerson Cunha.

A União. Paraíba. 2024. Disponível em:< uniao.pb.gov.br/noticias/caderno_paraiba/cresce-numero-de-ataques-virtuais>. Acesso: 23 jan. 2025.

ELEOTÉRIO, Valdênia Rodrigues Fernandes.; PANIAGO, Maria Crisitna Lima.

Ciberstalking!? E suas implicações no espaço escolar. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

ENNE, Ana Lúcia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Revista Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo vol. 7 n. 20 p. 13-35 nov. 2010. Disponível em:

<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/203/0>. Acesso: 26 fev. 2023.

ESTEVEES, Luiz Carlos Gil.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. **Anais Associação Portuguesa de Sociologia**, 2008.

EVANS, T. M.; MELOY, J. R. Identifying and classifying juvenile stalking behavior. **Journal of Forensic Sciences**, n. 56, v. 1, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz (2a. ed.). Campinas: Verus Editora, 2005.

FARIA, Ederson de.; SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 2 abr. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 1983.

FAVARO, Talita Neoti. **Bullying e aprendizagem**: desafios e possibilidades no ambiente escolar. 2009.

FEITOSA, Cleyton.; MORATO, Rafael. Crimes de ódio virtuais contra LGBT no Brasil: o Humaniza Redes como proteção estatal. **Periodicus**, n. 10, v. 1, p. 208-230, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/27379>>. Acesso: 23 jul. 2024.

FEIXA, Carles.; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/QLxWgzvYgW4bKzK3YWmbGjj/>. Acesso em: 18 maio 2023.

FEIXA, Carles. **De jóvenes**, bandas y tribus. Barcelona: Editorial Ariel. 1998.

FÉLIX, Jeane. **Entrevista on line ou algumas pistas de como utilizar bates papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde**. Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação. MEYER, Dagmar, Estermann; PARAISO, Marluce Alves. (Org), 2º ed, Belo Horizonte, Maza Edições, 2014.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC, 2007, p. 23.

FERREIRA, Fabrício Nicácio; CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. Bullying em ambiente escolar e suas implicações na aprendizagem discente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 12, 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/bullying-em-ambiente-escolar-e-suas-implicacoes-na-aprendizagem-discente>>. Acesso: 2set. 2024.

FERREIRA, C.; MATOS, M. Violência doméstica e stalking pós-rutura: Dinâmicas, coping e impacto psicossocial na vítima. **Psicologia**, n. 2, v. 2, p. 81-106, 2013.

FERREIRA, Norma. Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Revisão & Sínteses**, Educ. Soc., N. 23, v. 79, ago., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 14 set. 2022.

FIALHO, Lia Machado Fiuza.; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. JUVENTUDES E REDES SOCIAIS: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 1, p. 202 - 231, jan./mar. 2019.

FINK, Arlene. **Conducting research literature reviews: from the Internet to paper**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2010.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação**. 1994. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FICHTNER, Bernd. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como prática cultural de adolescentes e jovens: uma perspectiva filosófica e epistemológica. In: SOUSA, C. A. M. (org.). **Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 43-58.

FORNASIER, Mateus de Oliveira et al. Cyberstalking: perseguição, privacidade e suas consequências no ambiente de rede. **RVMD**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 1-28, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rvmd/article/view/12116/11396>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensino Básico, **Estud**, n. 15, v. 42, ago, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, ano IV, n. 9, p. 123-132. Outubro, 1969.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROMMHOLZ, Ingo et al. On textual analysis and machine learning for cyberstalking detection. **Datenbank-Spektrum**, v. 16, n. 2, p. 127-135, 2016.

FLORACCHI, Maria Cecília. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

GABLES, Anne de Glen et al. Clássicos da Literatura: O que faz com que um livro seja clássico? **Blog do grupo autêntica**. Disponível em:<

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 64-89.

GARCIA, Kim. O que é feed zero, tendência da geração z para se blindar. **Tilt Uol**. 2024. Disponível em:< <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2024/09/29/feed-zero-nas-redes-e-tendencia-entre-os-mais-jovens-entenda-por-que.htm>>. Acesso: 22 jun. 2024.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIDDENS, Anthonv. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 233 p.

GIULIATO, Mauro Volney. Bullying nas escolas e suas consequências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, v. 08, p. 84-102. Novembro de 2020. Disponível em:< <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nas-escola>>. Acesso: 21 set. 2024.

GOMES, Alexandre José Moura. **Níveis de exposição e revelação online e experiências de vitimação**. 68 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Forense e Criminal), Instituto Universitário Egas Moniz, Alamanda, Portugal.

GOMES, Cândio Alberto.; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

GOMES, Patrícia Alencar.; CARVALHO, Guilherme Nogueira de.; FRANÇA, Aurenia Pereira de. A Atuação do Coordenador Pedagógico no Ambiente Escolar da Escola Municipal Antônio de Carvalho e Escola Estadual Professor Manuel Leite. **Rev. Psic.** V.15, n. 58, p. 334-350, 2021.

GNOSEOLÓGICA. In: DICIO: **dicionário online de português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gnoseologica/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

GROPPO, Luis Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista Educação Congeime**. Ano 13, n. 25, dez. 2004.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4/29763>>. Acesso: 22 maio 2023.

HEBDIGE, D. **From culture to hegemony**; Subculture: the unnatural break. 1979.

HUBER, Edith. Von der Online: Kriminalität zu Cybercrime—eine historische Entwicklung. In: **Cybercrime**, Wiesbaden, Springer, p. 5-20, 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PeNSE 2019**: uma em cada dez crianças ou adolescentes sofreu violência sexual. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual>. Acesso em: 12 jun. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

JUNIOR, João Fernando Costa et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **REBENA**, v. 6, p. 324- 341, 2023.

KAUR, Puneet et al. A systematic literature review on cyberstalking. An analysis of past achievements and future promises. **Technological Forecasting & Social Change**. P. 1-15, dez, 2020. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/347381968_A_systematic_literature_review_on_cyberstalking_An_analysis_of_past_achievements_and_future_promises>. Acesso: 21 jul. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: **o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso: 11 maio 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas (SP): Papirus, 2014.

KERCKHOVE, Derrick de. **A Pele da Cultura**. Investigando a Nova Realidade Eletrônica. Annablume Editora, 2009.

KIRSCHNER, Paul A.; DE BRUYCKERE, Pedro. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 67, p. 135-142, 2017.

KUSTER, Eliakim Oliveira. As contribuições da ciência moderna para o ensino de ciências da natureza. **Revista Panorâmica**, v. 27, jan./jun. 2019. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/850/19192077>>. Acesso: 22 maio 2023.

KLUSAITÊ, Laura. Cyberstalking: o que é e como evitar nas redes sociais? **NordVPN**, janeiro, 2022. Disponível em:< <https://nordvpn.com/pt-br/blog/o-que-e-cyberstalking/>>. Acesso: 12 jun. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LÉVY, Pierre. O impacto das novas tecnologias e a hiperdigitalização em nossas sociedades. [Entrevista concedida a] Borja Hermoso. **El País Semanal**. 2021. < <https://brasil.elpais.com/eps/2021-07-01/pierre-levy-muitos-nao-acreditam-mas-ja-eramos-muito-maus-antes-da-internet.html>>. Acesso: ago. 2024.

LÉVY, Pierre. A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva? [Entrevista concedida a] Sandra Álvaro. **Fronteiras**, jun. 2019. Disponível em:< <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/pierre-levy-a-questao-e-como-usaremos-as-novas-tecnologias-de-forma-significativa-para-aumentar-a-inteligencia-humana-coletiva>>. Acesso: 12 jun. 2023.

LEITE, Célio Rodrigues.; LHOR, Suzane schmidlin. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Ver. Diálogo Edu.**, Curitiba, v.12, n. 36, p. 581-596, 2012. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123663014.pdf>>. Acesso: 18 jul. 2022.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. **Educar e et educare: Revista de Educação**, v.2, n.4, p.77-90, jul./dez, 2007.

MANZI, Ronaldo. **Uma leitura sobre ideologia, mídia e educação**. Curitiba: Brasil Publisching, 2020.

MARQUES, Natália Ross Nazaré.; GALINDO, Alexandre Gomes. Violência nas escolas: é caso de polícia? **Inovação & Tecnologia Social**, v.1, n. 2, 2019.

MATOS, M. et al. Inquérito sobre vitimação por stalking: Relatório de investigação. Braga/Portugal: Universidade do Minho. Mccann, J. T. (1998). Subtypes of stalking (obsessional following) in adolescents. **Journal of Adolescence**, n. 21, p. 667-675, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Tradução; José Fernando Campos Forte. Reimp. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2001.

MESQUITA, Ana Paula Siqueira Lazzareschi de. Como lidar com o cyberbullying na escola? [Entrevista concedida a] Lais Semis. **Nova Escola Gestão**. 2016. Disponível em:< <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1649/como-lidar-com-o-cyberbullying-na-escola>>. Acesso: 03 out. 2024.

MINSKY, Marvin. **The emotion machine**: commonsense thinking, artificial intelligence, and the future of the human mind. New York: Simon & Schuster, 2006.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a desconstrução de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim e (org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 29-46.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais**: uma análise sociológica da busca por parceiros online. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MOREL, Lúcia. *Stalking* é origem de 875 registros policiais em MS. **Campo Grande News**. Julho, 2022. Disponível em:< <https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/stalking-e-origem-de-875-registros-policiais-em-ms>>. Acesso: 11 jun. 2023.

MORENO, Diego. Brasileiro fica 3 horas e 31 minutos por dia nas redes sociais. **Visia**. 2020.

MORCH, Sven. Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica”. JOVENES, **Revista de Estudios Sobre Juventud**, n.1. México: IMJ, 1996.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. O estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. O estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117132892008.pdf>>. Acesso: 10 maio. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; ARRIADA, Danniella de Souza Rocha; FELDENS, Guilherme de Oliveira. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 11-23, 2021.

MONSERRAT, Débora; MARTINIUK, Thaissa. Brasil registra mais de 63 mil denúncias de 'stalking' em 2022; SP é o estado com maior número de casos. **G1**. São Paulo, 2023.

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/04/brasil-registra-mais-de-63-mil-denuncias-de-stalking-em-2022-sp-e-o-estado-com-maior-numero-de-casos.ghtml>.

Acesso em: 22 jun. 2023.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez, 2015.

MOURA, Denise Rocha de; CRUZ, Ana Carolina Nogueira da; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 87, n. 1, p. 19-23, 2011.

MCGRATH, M. G.; CASEY, E. A psiquiatria forense e a internet: perspectivas práticas sobre predadores sexuais e assediadores obsessivos no ciberespaço. **Jornal da Academia Americana de Psiquiatria e Direito**, n. 30, p. 81-94, 2002.

MUCCIOLI, Cristina et al. Relevância do Comitê de Ética em Pesquisa nas publicações científicas. **Arq Bras Oftalmol**. v.71, n. 6, p. 773-774, 2008. Disponível em:<

<https://www.scielo.br/j/abo/a/tgfNVx8XbR84PTzgpjHHvsK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 24 jul. 2023.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120

OLIVEIRA, Maria Vitória. Com crianças mais tempo online na pandemia, famílias e escolas precisam ficar atentas ao cyberbullying. **Portal Porvir**. 2021. Disponível em:<

<https://www.meirafernandes.com.br/noticia/8046/com-criancas-mais-tempo-online-na-pandemia-familias-e-escolas-precisam-ficar-atentas-ao-cyberbullying>>. Acesso: 23 set. 2023.

OLIVEIRA, Raquel Correia. O processo de construção da juventude como categoria social: notas sobre o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. **XVI ENPESS**, p. 1-19, 2018.

OLIVEIRA, A. C. B. SANTOS, C. A. B.; FLORÊNCIO, R. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. **Revista Científica da FASETE**, 2019.

OLIVEIRA, J. R.; DIAS, D. B.; LIMA, D. M. S.; SOUSA, C. A DE M. **O papel da internet na [re]construção sócio-histórica da juventude**: do jeans às redes sociais digitais. In: SOUSA, C. A. M. (Org.). **Juventudes e tecnologias sociabilidades e aprendizagens**. Brasília: Liber Livro, p. 101-128, 2015.

OLIVEIRA, J. A. de; SANTOS, C. de V. **Juventudes e as novas tecnologias da informação e comunicação**: tecendo encontros nas tramas das redes. Universidade Federal do Ceará – CE, 2012. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-91.pdf>> . Acesso em: 20 fev. 2023.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise sociológica**, v. 25, 1990.

PAIN, Jaques. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? **SciELO Books**. Editora UNESP. 2010.

PEREIRA, F.; MATOS, M. Ciberstalking entre adolescentes; uma nova forma de assédio e perseguição. **Psicologia, saúde & doenças**, n. 16, v. 1, p. 57-69, 2015. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/362/36237156007.pdf>>. Acesso: 19 jul. 2022.

PICCOLI, Luiza Machado; LENA, Marisangela Spolaôr; GONÇALVES, Tonantzin Ribeiro. Violência e sofrimento social no contexto escolar: Um estudo de caso em Porto Alegre/RS. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 14-184, out./dez. 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/fhCwVsXxzFb8ytS5ZvDVvzm/?lang=pt>>. Acesso: 28 dez. 2022.

PINHEIRO, L. O. **Cyberbullying e cyberstalking**. 291f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Instituto de Ciências Sociais da universidade do Minho, Portugal. 2016. Disponível em: < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42389/1/Luzia%20de%20Oliveira%20Pinheiro.pdf>>. Acesso: 12 jun. 2023.

PITANO, Sandro de Castro. Metodologias participativas na práxis da educação popular: uma ética da transgressão desde as origens. **Periódico Horizontes**, USF-Itatiba, v. 41, n.1, 2023.

PIVESSO. Leticia Pasquini et al. Juventude e educação: a redescoberta do ser jovem dentro da escola, intrínseca à relação educador(a)-educando(a). **II SIPPEDES**, UNESP, p. 1-7, 2009. Disponível em: < <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-completo-4.pdf>>. Acesso: 22 mar. 2023.

POMPEI, Telemânco; GOVEIA, Luís Manuel Borges; RAMOS, Paulo Fonseca Matos da Silva Ramos. Redes sociais: influência, identidade e diferença na contemporaneidade. **Em sociedade**, v. 3, n. 2, p. 93-111, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.pucminas.br/index.php/emsociedade/article/view/28188/19495>>. Acesso: 17 mar. 2024.

PORTO EDITORA. *Simbiose* no dicionário infopédia da língua portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/simbiose>>. Acesso: 16 maio 2024.

PORTO EDITORA. *Gravata* no dicionário infopédia da língua portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/simbiose>>. Acesso: 20 mar. 2024.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada Editora, 2004.

PRENSKY, Mark. Digital Natives. Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9 n. 5, out., 2001. Disponível em: < <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants>>. Acesso em: 02 maio 2023.

PRIMO, Alex. **Interações em rede**. Porto Alegre. Sulina. 2013

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n.1, p. 115-131, maio 2012.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

REIS, Antero Maximiliano Dias dos. Juventudes no brasil ditatorial (1964-1985): aspectos de situação e condição. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, p. 1-15, jul. 2011. Disponível em:< [nh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300071872_ARQUIVO_juventudesbrasileiras\[1\].pdf](http://nh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300071872_ARQUIVO_juventudesbrasileiras[1].pdf)> Acesso: 21 abr. 2023.

RENO, Janet. **Relatório sobre cyberstalking**: um novo desafio para a aplicação da lei e para a indenização. v. 2, n. 3, 1999.

REYNS, Bradford W. Online pursuit in the twilight zone: cyberstalking perpetration by college students. **Victims & Offenders**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 183-198, 2019.

ROMITO, Patrizia; BELTRAMINI, Mariateresa; ESCRIBÀ-AGÜIR, Vicenta; VOLPATO, Chiara. **Intimate partner violence and mental health among Italian adolescents**: gender similarities and differences. *Violence Against Women*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 89-106, 2013.

RODRIGUES, Liduina Maria Bezerra Façanha.; LOPES. João Valdinei Corrêa. Relações interpessoais violentas entre alunos de Escolas Públicas Brasileira. **REBENA**. V. 6, p. 453 – 469, 2023.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gleyce Caroline de Oliveira; AGOSTINI, Monique; SALVADOR, Ana Shirley Lopes. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado com a saúde: uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/fL6QWf8Z3q9P7WfLp8N7p7b/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SANDOVAL, Mario. **Jóvenes del siglo XXI**. Sujetos y actores en una sociedad en cambio. Santiago: UCSH. 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na Educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SANTAELLA, Lúcia. LÚCIA. Lúcia Santaella aborda o estágio atual da conectividade. [entrevista concedida a] Luis Felipe Mendes. **Universidade Federal de Goiás**, 2018. Disponível em:< <https://ufg.br/n/106207-lucia-santaella-aborda-o-atual-estagio-da-conectividade>>. Acesso: 22 mar. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. As novas linguagens e a educação. [entrevista concedida a] Lilian Romão. **Cenpec**. 2022. Disponível em:< <https://saberespraticas.cenpec.org.br/acervo/as-novas-linguagens-e-a-educacao-entrevista-com-lucia-santaella>>. Acesso: 31 jul. 2024.

SANTOS, Helen. A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: um estudo bibliográfico. **UNISUL**, p. 1-23, 2016. Disponível em:< <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Helen.pdf>>. Acesso: 15 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito**. São Paulo: Cortez, 2014, 432p.

SANTOS, Claitonei de Siqueira.; BALDOÏNO, Roseli dos Santos. Juventude uma categoria histórica e sociocultural. **Revista acadêmica educação e cultura em debate**, v. 2, n. 1, jan - jun. 2016. Disponível em:< http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar_5/21-11-2016-22.20.28.pdf>. Acesso: 21 abr. 2023.

SANTOS, Rodrigo Otávio. A relação público/privada na juventude mediada pelas plataformas de redes sociais digitais. **Caderno Metrópole**, v. 24, n. 55, set./dez., 2022. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/cm/a/G8mCjY4mSNZ96Pxyz3D7dJw/#>>. Acesso: 25 maio 2023.

SEARA-CARDOSO, A. Et al. Psychometric Properties and Construct Validity of the Short Version of the Self-Report Psychopathy Scale in a Southern European Sample. **Journal of Personality Assessment**. 2019.

SERPA, Andréa. Conversas: **possibilidades de pesquisa com o cotidiano**. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: por ‘que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 93-118.

SIBÍLIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo** 2. ed. Rio de Janeiro, Contraponto, 2016.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da et al. Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 303-320, jan/abr, 2022. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/dilemas/a/7jNgdsw8dn5dzDFprRQN7kK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 28 abr. 2024.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/28958/pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes.: GUIMARÃES, Selva. Jovens, tempo e história: leituras de um caleidoscópio. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 32, p. 17-32, set./dez. 2013.

SILVA JÚNIOR, Nelson. **O sujeito na era digital**. São Paulo: Blucher, 2018.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da.; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas

demandas sociais. **Projeção e docência**, n. 2, v. 5, 2014. Disponível em: <<https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/download/415/372>>. Acesso: 22 de out. 2022.

SILVA, Danilo Garcia da; ALONSO, Katia Morosov. Formação on-line e praticantes culturais: elementos sócio-históricos em contextos de formação na cultura digital. **Momento - Diálogos em Educação**, [Rio Grande], v. 27, n. 1, p. 104-123, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7794>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de; SILVA, Sheila Siqueira da. Formar professores para a diversidade na escola: Desafios de um curso de formação continuada. Carlos Roberto Pires Campos (Org). **Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias**. Vitória: Ifes, p. 13-24, 2015.

SOUZA, Luciane Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005>. Acesso: 22 ago. 2023.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de Souza. Juventude contestação e a política de pernas para o ar: o movimento passe livre em Florianópolis. **Anais XXIV Congresso da ALAS**, Porto Alegre, p.1-17, jul. 2005.

SOUZA, Ana. O que faz um livro virar clássico? **Curiosidades literárias**, 2022. Disponível em: <<https://www.taglivros.com/blog/o-que-faz-um-livro-virar-classico/#:~:text=O%20que%20faz%20um%20livro%20cl%C3%A1ssico%20%C3%A9%2C%20acima%20de%20tudo,outros%20e%20a%20n%C3%B3s%20mesmos.>>. Acesso: 22 set. 2022.

SOUZA Karlla.; CUNHA, Mônica Ximenes Carneiro da. Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, Volume 3, Número 3, p. 204-217, set./dez., 2019.

SHOREY, R. C. Et al. Stalking in college student dating relationships: A descriptive investigation. **Journal of Family Violence**, n. 30, v. 7, p. 935-942, 2015.

SHERIDAN, Lorraine P.; GRANT, Tim. Is cyberstalking different? **Psychology, Crime & Law**, [s. l.], v. 13, n. 6, p. 627-640, dez. 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10683160701340528>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SMOKER, Megan; MARCH, Evita. Predicting perpetration of intimate partner cyberstalking: gender and the dark tetrad. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 72, p. 390-396, 2017. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2017-19032-040>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SMITH, Peter. K. Bullying: Child and Adolescent Mental Health. **Recent Developments**, v. 9, n.3, p. 98-103. 2004.

SPAGNOL, Débora. Cyberstalking: mulheres são as maiores vítimas desta violência. **JusBrasil**, 2016. Disponível em:

<https://deboraspagnol.jusbrasil.com.br/noticias/345420647/cyberstalking-mulheressao-as-maiores-vitimas-desta-violencia>. Acesso em: 23. jul. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes.; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, 2003. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/abstract/?lang=pt>>. Acesso. 12 mar. 2023.

SPITZBERG, Brian H.; CUPACH, William R. Jealousy, suspicion, possessiveness and obsession as predictors of obsessive relational intrusion. In **In International Communications Association Convention**, San Francisco, CA. 1999.

SPITZBERG, Brian H.; HOOBLER, Gregory. Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism. **New Media & Society**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 71-92, 2002.

SPRINGER, Kalina Salaib Springe.; SARZI, Luana Zimmer. A formação docente em geografia: ações voltadas para a minimização de práticas de bullying escolar. **Anais 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias**. p. 4303-4315, 2019.

STECZ. Solange Straube. Transformações na educação - novas tecnologias, audiovisual e o nativo digital como mito. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 1, p. 41 – 55, jan./abr. 2019.

STAMATIEVA, Silviya. **Stalking e Cyberstalking: um estudo empírico sobre a perpetração e ocorrência destes fenômenos**. 86p. 2021. Dissertação (Mestrado em Criminologia), Faculdade de Direito, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

TABILE, Ariete Fröhlich.; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.** v. 34, n. 103, 2017. Disponível em:< https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008>. Acesso: 3 set. 2024.

TESSARO, Mônica. Bullying e convivência escolar: reflexões a partir de Paulo Freire e Xesús Jares. **Revista Cocar**. V. 16, n.34, p. 1-18, 2022. Disponível em:< <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4949/2269>>. Acesso: 14 set. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. A escola e o multiculturalismo: uma questão de direitos ou uma questão de ética?. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Org.). **Multiculturalismo e educação: entre preceitos e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: p. 43-66, 2003.

TOGNETTA. Luciene. Como lidar com o cyberbullying na escola? [Entrevista concedida a] Lais Semis. **Nova Escola Gestão**. 2016. Disponível em:< <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1649/como-lidar-com-o-cyberbullying-na-escola>>. Acesso: 03 out. 2024.

TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire: a práxis educativa**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília, 2004.

UNESCO. **Violências na escola**: versão resumida. 2019. Disponível em:<
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por>. Acesso: 10 jun. 2023.

VALENÇA, Nelson. **Paternidade e Vínculo: a diferença entre genitor e pai**. [S. l.]:
Instagram/Blog Nelson Valença, 2024. Disponível em:
<https://www.instagram.com/nelsonvalenca/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

VASCONCELOS, Inara Siqueira de Oliveira. A participação dos jovens em redes sociais virtuais: aspectos de uma experiência social. In: SOUSA, Carlos Alberto Máximo de (org.). **Juventudes e tecnologias**: sociabilidades e aprendizagens. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 81-100.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3ªed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Camila de. **A formação da cultura política dos jovens: a influência das redes sociais em contextos socioeconômicos desiguais**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Políticas, Porto Alegre, 2019.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WELSH, Andrew; LAVOIE, Jennifer A. A. Risky business: an examination of risk-taking, online disclosiveness, and cyberstalking victimization. **Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2012. Disponível em:
<<https://cyberpsychology.eu/article/view/2181>>. Acesso: 23 jan. 2023.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZANATTA Diana Casarin.; HORSZCZARUK, Eliane. Stalking e cyberstalking: os primeiros impactos da criminalização da conduta no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista eletrônica direito e TI**. Porto Alegre, v. 01, n. 05, 2023.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

CIBERSTALKING NA COMPREENSÃO DISCENTE: A EDUCAÇÃO COMO ALIADA PARA O SEU (RE)CONHECIMENTO E ENFRENTAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):

Pesquisadora: Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério

Email: valdeniaeoteriufms@gmail.com

CPF: 343.334.103-63 **RG:** 2.557.165 SSP/MS

Telefone: (67) 98481-1800

Endereço: Rua Otávio Cavalcante da Cunha, 492, Santa Carmélia

3. OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral: Analisar o fenômeno *ciberstalking* na perspectiva discente.

Objetivos específicos:

- 1- Investigar a compreensão dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o fenômeno *ciberstalking*;
- 2- Analisar as implicações do fenômeno *ciberstalking* na aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental;
- 3- Compreender como são tecidas as relações desse grupo com as redes sociais digitais.

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

O interesse pelo tema surge no contexto escolar, no ano de 2017. Sou licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Mato grosso do Sul (UFMS) e os períodos de estágio (observação e regência), em uma escola pública, situada na região centro-oeste, me oportunizaram vivenciar e compreender a complexidade do trabalho pedagógico do professor no exercício da docência.

Mergulhada no contexto escolar presenciei várias práticas de violência física, psicológica e simbólica entre os alunos por questões de gênero, classe social, raça e religião entre outras. Algumas dessas práticas eram filmadas e compartilhadas numa rapidez impressionante por meio de aparelhos celulares, me levando a refletir nas implicações positivas

e negativas que recaem sobre a escola contemporânea, sobre a sociedade a cada novo avanço tecnológico.

Enquanto estagiava interação com toda a comunidade escolar o que me oportunizou acompanhar um caso de *ciberstalking*, vivido por uma aluna do 7º ano, do Ensino Fundamental II, que possuía 12 anos de idade. Durante o período que estive nessa escola comecei a entender que a prática do *ciberstalking* crescia cada vez mais nesse espaço escolar, nessa região.

A partir das informações obtidas com a aluna que foi vítima busquei embasamento teórico sobre o que já havia sido publicado sobre o *ciberstalking* no banco de teses e dissertações da CAPES, na biblioteca eletrônica digital SciELO, nas reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Revista Brasileira de Educação (RBE), no Google Acadêmico em revistas de diferentes áreas do conhecimento, jornais e livros nacionais e internacionais.

Por meio da pesquisa compreendi que a temática *ciberstalking* era bastante pesquisado na psicologia e nas mais diferentes áreas do direito, em diferentes países, inclusive no Brasil. Entretanto a temática ainda é pouco investigada na área educacional. Utilizando os dados coletados resolvi construir um projeto de pesquisa e concorrer a uma vaga no mestrado em educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no ano de 2018.

Fui aprovada e desenvolvi a pesquisa com o tema; *Ciberstalking!?* e suas implicações no espaço escolar. Os dados coletados na pesquisa de campo, documental e bibliográfica demonstraram que a prática do *ciberstalking* compromete as interações e o clima escolar entre outros fatores.

Na defesa da dissertação as professoras que compuseram a banca examinadora ressaltaram a relevância da pesquisa para o campo educacional, para a sociedade. Foi sugerido que a pesquisa tivesse continuidade, tendo agora como sujeitos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Uma forma de contribuir de maneira intensa para o (re)conhecimento e o enfrentamento do fenômeno no contexto escolar.

Segundo os autores Pinheiro (2016) e Reno (1999), os jovens em idade escolar configuram como o público alvo da prática do *ciberstalking* quer como vítima quer como agressor. Esse dado demonstra a relevância social da pesquisa na busca da sensibilização e discussão do tema não só no contexto escolar, mas, em todos os outros contextos sociais. Entendemos que um possível caminho para compreender os motivos, as causas e os efeitos na vida dessa população é tê-los como sujeitos na pesquisa.

5. DETALHAMENTO DO MÉTODO:

O projeto apresentado para a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. A abordagem utilizada será a qualitativa, os sujeitos da pesquisa serão os alunos dos anos finais do ensino fundamental (7º, 8º e 9º ano), de uma escola municipal, da cidade de Campo Grande-MS.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão a roda de conversa, que ocorrerão em cinco encontros. As rodas de conversa serão realizadas por série/ano, no local que os participantes escolherem (sala de aula, quadra de esportes, em baixo de uma árvore), no horário que a gestão disponibilizar. Também utilizaremos o diário de bordo para anotar os dados coletados durante os diálogos.

Serão convidados para participar da pesquisa todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano), do turno vespertino. Mas só traremos para a pesquisa as reflexões de apenas 9 alunos (3 de cada série/ano) que participarem de todos os círculos de diálogos.

Consciente que a interação entre pesquisadora e participantes é um relevante processo social, acadêmico e científico onde as informações levantadas e o conhecimento produzido podem ser um possível caminho para encontrar respostas para o (re)conhecimento e o

enfrentamento do fenômeno em pauta, o *ciberstalking*, dividiremos o roteiro dos diálogos que ocorrerão nas rodas de conversa em 5 tópicos:

- 1-Dados pessoais;
- 2-Série/ano;
- 3-Concepções dos alunos sobre o *ciberstalking*;
- 4-Possíveis implicações da prática do *ciberstalking* no processo de aprendizagem;
- 5-Como são tecidas as relações desse grupo de alunos com as redes sociais digitais.

Informamos que para o desenvolvimento da pesquisa elaboramos um roteiro que não é engessado, nem definitivo é flexível e pode ser reelaborado a qualquer momento para atender as necessidades que podem vir a surgir no lócus da pesquisa. a pesquisa respeitará as normas estabelecidas no **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:

Os participantes da pesquisa correrão riscos mínimos que não comprometem sua integridade física, talvez se sintam incomodados com alguma indagação ou a presença da pesquisadora no contexto escolar o que é perfeitamente compreensível.

Nesse sentido, buscarei ser objetiva e compreensível, procurando agir com empatia, cautela e respeito para que o tempo que os alunos dedicarão para participar da pesquisa não comprometa seu processo de aprendizagem e o horário disponibilizado ao recreio, que já é tão breve. igualmente buscarei agir com ética, respeito e discrição nas interações para a coleta de dados.

Os dados coletados que servirão para responder os objetivos previamente propostos pela pesquisa serão mantidos em sigilo, restritos apenas a pesquisadora e orientadora. O direito dos participantes ao anonimato será garantido. Os participantes decidirão os nomes fictícios que receberão na pesquisa.

Durante a pesquisa é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o responsável legal ou o participante queiram saber antes, durante e depois que a pesquisa for concluída. Informamos que o responsável legal pode retirar seu consentimento ou o participante desistir a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar, sem que lhe ocorra quaisquer prejuízos.

7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Os benefícios podem ser vários; após a análise de todo conhecimento produzido voltarei à escola para apresentar os resultados obtidos para a direção. Essa tomada de decisão poderá ser um possível caminho para que a escola crie estratégias e ações que fomentem o (re)conhecimento e o enfrentamento do *ciberstalking* no contexto escolar.

Compreendi por meio das pesquisas já analisadas sobre o *ciberstalking* que: Um número significativo de pessoas das mais variadas idades ainda não tem a compreensão que na era digital, as questões mal resolvidas no espaço físico caso sejam postadas no espaço virtual são potencializadas causando sérias implicações negativas. Diante desse contexto tornar-se fundamental buscar discutir determinadas temáticas que já estão presentes nas relações escolares.

Portanto, acredito na importância de pesquisar a perspectiva discente sobre o fenômeno *ciberstalking*, abrindo espaço para o debate, fomentando o (re)conhecimento para o enfrentamento desse fenômeno virtual no contexto escolar.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo

livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato. Não nos utilizaremos das gravações de áudios em nossas apresentações, apenas transcrições.
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado do estudo de que forma? Os participantes terão acesso aos resultados dos estudos pelo recebimento do documento da tese impresso para a instituição ou mesmo pela apresentação dos mesmos caso queiram solicitar.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, CEP: 79117-900, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478);** que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Eu, _____, responsável legal por *(nome do menor)* _____, nascido (a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa “*Ciberstalking* na compreensão discente: a educação como aliada para seu o (re)conhecimento e enfrentamento no contexto escolar”.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério
RG 2.557.165 SSP/MS
(67) 98481-1800

Campo Grande – MS., ____ de _____ de 20 ____

ANEXO B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

CIBERSTALKING NA COMPREENSÃO DISCENTE: A EDUCAÇÃO COMO ALIADA PARA O SEU (RE)CONHECIMENTO E ENFRENTAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES

Pesquisadora: Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério

Email: valdeniaeleoterioufms@gmail.com

CPF: 343.334.103-63 **RG:** 2.557.165 SSP/MS

Telefone: (67) 98481-1800

Endereço: Rua Otávio Cavalcante da Cunha, 492, Santa Carmélia

3. OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral: Analisar o fenômeno *ciberstalking* na perspectiva discente.

Objetivos específicos:

- 1- Investigar a compreensão dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o fenômeno *ciberstalking*;
- 2- Analisar as implicações do fenômeno *ciberstalking* na aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental;
- 3 - Compreender como são tecidas as relações desse grupo com as redes sociais digitais.

4. ESCOLHA DOS PARTICIPANTES:

Olá, tudo bem? Sua escola foi selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa e os participantes escolhidos são os alunos dos anos finais do ensino fundamental (7º, 8º e 9º). Gostaria de dizer que sua participação é muito importante e queria contar com você.

5. VOLUNTARIEDADE DE PARTICIPAÇÃO:

Você só poderá participar desta pesquisa se seus pais concordarem e também se você quiser. Se eles não deixarem ou se você não quiser participar, não tem problema algum. Não precisa ficar triste ou chateado com isso, combinado? Também queria te dizer que caso você

aceite participar e depois mudar de ideia e quiser desistir não terá nenhum problema, é só comunicar a seus pais ou a pesquisadora. Informo ainda que você nem seus pais ou seu responsável legal receberão nenhum valor financeiro para participar da pesquisa.

6. METODOLOGIA:

A pesquisa será desenvolvida na escola onde você estuda. Vamos utilizar como instrumento para coletar os dados a roda de conversa, ou seja, vamos sentar em círculo, em um local da escola que vocês decidirem, que pode ser a quadra de esportes, a biblioteca ou em baixo de uma árvore para conversar sobre o *ciberstalking*; a prática de perseguir uma pessoa de forma insistente pela internet.

Nos encontraremos cinco vezes para conversar, os encontros ocorrerão por série/ano, ou seja, será realizado 5 rodas de conversa com os alunos do 7º ano, 5 com os alunos do 8º e 5 com os alunos do 9º ano. Também vou utilizar um diário de bordo, tipo um caderno, para anotar o que conversamos, mas pode ficar tranquilo que não vou contar para ninguém o que tem escrito nele, não se preocupe, a pesquisa respeitará as normas estabelecidas no **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**.

7. RISCOS:

No desenvolvimento da pesquisa, durante as rodas de conversa talvez você se sinta incomodado com minha presença, ou alguma pergunta que eu fizer, ou comentário que algum participante possa fazer. Será garantido a você o direito de só responder as perguntas que quiser e eu enquanto pesquisadora prometo respeitar todas as suas decisões, ter empatia e agir de maneira amorosa e ética para resolver possíveis conflitos que possam surgir.

Também respeitarei o tempo que a direção dispor para nossas conversas para não prejudicar as aulas, a sua aprendizagem tão menos o horário do recreio que já é tão breve.

8. BENEFÍCIOS:

Os benefícios podem ser vários; quando a pesquisa for concluída voltarei à escola para apresentar os resultados obtidos para a direção. Essa tomada de decisão poderá ser um possível caminho para que a escola crie estratégias e ações que fomentem o (re)conhecimento e o enfrentamento do *ciberstalking* no contexto escolar.

Compreendi por meio das pesquisas já analisadas sobre o *ciberstalking* que: Um número significativo de pessoas das mais variadas idades ainda não tem a compreensão que na era digital, as questões mal resolvidas no espaço físico caso sejam postadas no espaço virtual são potencializadas causando sérias implicações negativas. Diante desse contexto tornar-se fundamental buscar discutir determinadas temáticas que já estão presentes nas relações escolares.

Portanto, acredito na importância de pesquisar o seu entendimento sobre o fenômeno *ciberstalking*, abrindo espaço para o debate, fomentando o (re)conhecimento para o enfrentamento desse fenômeno virtual no contexto escolar.

9. CONFIDENCIABILIDADE:

Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto a pesquisadora e a orientadora poderão ter acesso a elas. Não falarei que você está na pesquisa com mais ninguém

e seu (nome/imagem/voz) não irá aparecer em nenhum lugar. O nome fictício que você será denominado na pesquisa será escolhido por você e eu respeitarei todas as suas decisões.

10. DIREITO DE RECUSA OU RETIRADA DO ASSENTIMENTO INFORMADO:

Queria reafirmar que sua participação é voluntária, que ainda que você aceite participar da pesquisa e assine esse termo e depois quiser desistir ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você também pode pensar se quer participar ou não da pesquisa e falar depois, se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

11. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:

Depois que a pesquisa acabar os resultados serão informados para você e seus pais caso vocês queiram. Também poderá ser publicada em uma revista, livro, ensaios e/ou artigos científicos sem a sua identificação. Uma cópia da pesquisa também será entregue a direção da escola que você estuda.

12. CONTATO:

Caso você queira conversar sobre a pesquisa ou algo que ocorreu nas rodas de você pode ligar para mim, no número de telefone celular: (67) 98481-1800 (Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério).

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na **Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato. Não nos utilizaremos das gravações de áudios em nossas apresentações, apenas transcrições.
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado do estudo de que forma? Os participantes terão acesso aos resultados dos estudos pelo recebimento do documento da tese impresso para a instituição ou mesmo pela apresentação dos mesmos caso queiram solicitar.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, CEP: 79117-900, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478);** que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Certificado de Assentimento

Eu _____ declaro que entendi que o Projeto de pesquisa de tema: “*Cyberstalking* na compreensão discente: a educação como aliada para seu o (re)conhecimento e enfrentamento no contexto escolar”, tem como objetivo: Analisar o fenômeno *cyberstalking* na perspectiva discente. E será utilizado a roda de conversa e o diário de bordo para coletar os dados. Diante do contexto, concordo em ser um participante da pesquisa.

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente:

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério
RG 2.557.165 SSP/MS
(67) 98481-1800

Campo Grande-MS., _____ de _____ de 20____.

ANEXO C

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Tema: Escola e espaço digital: a educação dialógica e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como prática de justiça social no enfrentamento ao *Cyberstalking*.

Foco: gestores(as), professores(as) e coordenação pedagógica

Ação: Sugerir à Secretaria de Educação a criação de um módulo de formação continuada focado em fenômenos virtuais contemporâneos como o *cyberstalking*.

Justificativa: Os dados da pesquisa indicam que a falta de entendimento dos profissionais da educação sobre o fenômeno contribui para a deterioração das relações, comprometendo o clima e a aprendizagem no espaço escolar. Nesse sentido, é necessário a formação incluir o debate sobre preconceitos estruturais (raça, gênero, sexualidade), pois são a raiz das múltiplas violências vivenciadas pelos estudantes.

Modulo I - Criação de Protocolos de Ação e Acolhimento Humanizado.

Ação: Elaborar de maneira coletiva e colaborativa um fluxo claro de notificação, investigação e acolhimento para casos de violência digital. Criação de redes de apoio entre pares e canais oficiais da escola para denúncias.

Justificativa: O protocolo deve priorizar a escuta sensível e não revitimizadora da vítima, garantindo apoio psicossocial imediato e envolvendo a família, o Conselho Tutelar ou outras redes de apoio quando necessário.

Modulo II - Protagonismo Juvenil e Conscientização (Foco nos estudantes)

Proposta: Criação de um Grupo de Agentes Multiplicadores Digitais (Jovens Guardiões).

Ação: Formar os alunos para o desenvolvimento de habilidade digital crítica e entendimento sobre os limites do digital.

Justificativa: Estes jovens, por possuírem a mesma linguagem e serem reconhecidos pelos pares, podem mediar oficinas, rodas de conversa e debates com outros alunos, sendo mais eficazes na conscientização do que apenas palestras de adultos.

Modulo III - Proposta: Desenvolvimento de Conteúdo Educacional (Artefatos Culturais-Educação Crítica).

Ação: Utilizar a linguagem que os alunos já consomem (*YouTube, TikTok, Instagram, Facebook*) para produzir materiais informativos sobre navegação crítica, *cyberstalking* e as implicações legais, educacionais e psicológicas das agressões de maneira individual e coletiva.

Justificativa: Combate à violência com a própria ferramenta da rede, transformando a escola em produtora de conteúdo crítico, e não apenas consumidora.

Modulo IV - Currículo e Diálogo (Foco na Sala de Aula)

Proposta: Inclusão Transversal e Dialógica da Temática no Currículo e no PPP.

Ação: Sugerir que o tema do *ciberstalking* e das violências estruturais não seja um evento isolado, mas trabalhado de forma transversal nas diversas disciplinas (Sociologia, História, Português, Artes, matemática).

Justificativa: a inclusão da temática no currículo de forma contínua garante que o debate sobre poder, preconceito e ética e violência no espaço físico ou digital seja desnaturalizada, tornando a escola um espaço ativo de formação cidadã e crítica, promovendo a educação dialógica. O PPP é o documento norteador da escola. Ao incluir o *ciberstalking* nele, a escola assume o compromisso formal e público de que o combate a essa violência é um valor e um objetivo pedagógico inegociável.

Modulo V - Proposta: Realização de Rodas de Diálogo Periódicas (Espaço de Escuta e Afeto).

Ação: Instituir momentos regulares (semanais ou quinzenais) na agenda escolar, mediadas por aluno(a), professor(a) psicólogo(a), para que os alunos possam expressar medos, dúvidas e experiências sobre a vida digital, sem julgamentos.

Justificativa: Fortalece o vínculo afetivo e a sensação de segurança na escola, elementos que a pesquisa comprovou serem prejudicados pela tensão do *ciberstalking*.

Modulo VI - Protocolo de Apoio Pedagógico e Flexibilização Curricular para Vítimas de Violência Digital

Ação: Garantir a continuidade do processo de aprendizagem e a manutenção do vínculo escolar da vítima, reconhecendo que o trauma e o medo funcionam como barreiras cognitivas e emocionais, e promovendo sua recuperação integral.

-Ações e Fluxo Diferenciado (Processo de Ensino Adaptado)

1-Avaliação Psicopedagógica Imediata: o coordenador pedagógico e o orientador educacional, em conjunto com o professor e a família, devem avaliar o nível de impacto do trauma no desempenho, na concentração e nas interações do aluno.

Justificativa: Identificar quais áreas do aprendizado ou relacional foram mais afetadas para direcionar a intervenção.

2-Flexibilização Curricular Temporária: implementar um Plano de Estudos Individualizado (PEI) temporário, que pode incluir: redução da carga de trabalho ou de tarefas de casa, adaptação nos métodos de avaliação (priorizar trabalhos orais, projetos individuais ou testes de consulta, em vez de provas escritas que exijam alta concentração sob pressão), prazos estendidos para entrega de trabalhos.

Justificativa: Diminuir a pressão acadêmica, permitindo que o aluno dedique energia à recuperação emocional sem o risco de reprovação ou de acumular prejuízos pedagógicos.

3-Ambiente de Aprendizagem Acolhedor: o professor deve garantir um ambiente de sala de aula seguro (ex: permitir que a vítima se sente próxima a amigos de confiança ou em um local que lhe dê conforto). Deve-se evitar a exposição pública ou o debate do caso na presença da vítima, a menos que ela autorize.

Justificativa: O medo do perseguidor e a ansiedade social prejudicam o foco. O ambiente físico deve ser um fator de proteção.

4-Comunicação Afetuosa: O professor deve utilizar canais de comunicação seguros e privados (e-mail institucional, conversa particular) para passar informações de rotina, evitando, se necessário, o uso de grupos de *WhatsApp* da turma que podem gerar mais estresse ou exposição. Justificativa: minimiza a exposição digital e reforça a "educação baseada no afeto" ao demonstrar cuidado e discrição.

5-Reintegração Gradual: à medida que a vítima demonstra melhora, as exigências curriculares devem ser reintroduzidas gradualmente, em diálogo constante com o aluno e os responsáveis, até o retorno completo ao regime normal.

Justificativa: O processo é contínuo e visa a autonomia total do aluno, sem prolongar a dependência do apoio diferenciado mais do que o necessário.