



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

**FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE *CYBERBULLYING*: A  
REALIDADE DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

Presidente Prudente  
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

**FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE *CYBERBULLYING*: A  
REALIDADE DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, ensino e aprendizagem

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Maria de Lima

Presidente Prudente  
2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

S715r Souza, Fernanda Ribeiro de.  
Representações sociais sobre *cyberbullying* : a realidade de uma escola de ensino médio / Fernanda Ribeiro de Souza. – Presidente Prudente : [s.n.], 2017  
197 f.

Orientador: Cláudia Maria de Lima  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Representações sociais. 2. *Cyberbullying*. 3. Tecnologias digitais de informação e comunicação. I. Lima, Cláudia Maria de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

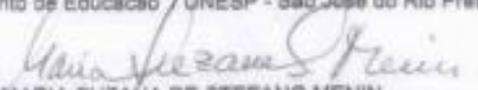
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Representações sociais sobre *cyberbullying*: a realidade de uma escola de ensino médio

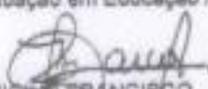
AUTORA: FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA

ORIENTADORA: CLAUDIA MARIA DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA  
Departamento de Educação / UNESP - São José do Rio Preto

  
Profa. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN  
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

  
Prof. Dr. MARCOS VINÍCIOS FRANCISCO  
Educação / Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 24 de outubro de 2017

*À minha família, pelo amparo e proteção.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me presenteado com a concretização de um sonho, por ter me dado forças durante toda a trajetória acadêmica, ter cuidado de cada detalhe e me proporcionado ensinamentos por meio de cada desafio.

À minha família, meus pais, Cida e Valdemar, pela compreensão, pelos incentivos e por todo o carinho a mim direcionados. Aos meus irmãos Rodolfo, Raquel e Tissany, pelo companheirismo de sempre. À minha cunhada Andrea e às minhas sobrinhas, por toda a atenção e afeto.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria de Lima, por sua competência e comprometimento, por todo o empenho e dedicação exercidos a cada orientação, por seu deslumbrante exemplo de docência e por ter acreditado em mim. Sou infinitamente grata.

À banca de Qualificação e Defesa, formada pela Profa. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin e pelo Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco. Agradeço imensamente por todas as recomendações e conhecimentos compartilhados nesses momentos e por suas posturas éticas e gentis demonstradas em cada arguição.

À Gabriela e ao João, por toda a amizade, companheirismo e colaboração durante esses anos de curso. Vocês são pessoas muito especiais e ajudaram a tornar tudo mais tranquilo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analúcia Miranda da Silva, pelas contribuições no momento de arguição do Seminário de Pesquisa na FCT/UNESP de Presidente Prudente, juntamente com o Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco. Cada parecer apresentado foi de extrema importância para o aperfeiçoamento desta dissertação.

À Camila, pela demonstração de solidariedade em diferentes situações e por sua postura de gentiliza e amabilidade.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “As tecnologias de informação e comunicação, práticas pedagógicas e a formação docente”, por compartilharmos objetivos em comum e desenvolvermos habilidades necessárias para um trabalho em equipe.

À Diretoria de Ensino Estadual, à escola e aos participantes, pela oportunidade de realização da pesquisa.

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. A atuação responsável e eficiente de cada um foi fundamental para a minha formação.

Aos meus familiares, amigos e companheiros de trabalho, por cada palavra de incentivo e pelo apoio nesta caminhada de estudos.

A todos os meus professores, desde as séries iniciais, por cada intervenção no processo de aprendizagem e também aos estudantes que pude conhecer durante os anos de docência no magistério. Observar cada indivíduo em suas diferenças e necessidades foi significativo para o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, muito obrigada a todos que, de maneira direta ou indireta, forneceram condições para a elaboração desta dissertação.

A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.

(Jean-Paul Sartre)

## RESUMO

A presente investigação, vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, tem como embasamento o crescimento da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) entre os adolescentes, bem como das redes sociais da internet, que conduzem tanto a favoráveis situações, como podem ser utilizadas para fomentar a violência nas situações de *cyberbullying*. Apresenta como objetivo identificar e analisar as representações sociais de gestores, professores e alunos sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais. Diante do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying* por parte dos sujeitos pesquisados; identificar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais por parte dos sujeitos pesquisados; identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais; analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes; analisar as representações sociais sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas e analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. Perante essa constatação, o trabalho foi realizado em uma escola da rede pública estadual de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, com a participação de estudantes, professores e gestores da escola, compreendendo como procedimentos: questionário aos estudantes e aos professores; entrevista com gestores; grupo focal com estudantes e estudo de conteúdo divulgado por meio da rede social da internet *Facebook*. Os resultados revelaram que, de modo geral, os participantes têm conhecimento do conceito de *cyberbullying*. No entanto, as situações de *cyberbullying* encontraram-se naturalizadas e despercebidas por parte dos participantes. No caso das redes sociais, estas foram identificadas, principalmente, como uma forma de comunicação e de relacionamento interpessoal. Seu uso na escola ainda é tímido. Acerca da mídia-educação, seu entendimento foi verificado como superficial, indicando a necessidade de ações formativas eficazes voltadas para o tema. Espera-se com a realização desse trabalho, colaborar para a reflexão e debates no âmbito educacional sobre o fenômeno do *cyberbullying*, além de contribuir com os sistemas educativos com sugestões sobre formas de enfrentamento e prevenção a essa violência.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. *Cyberbullying*. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Redes Sociais. Violência.

## ABSTRACT

The present investigation, joint to the research segment “Practice and Processes for Formation in Education”, has as base the growing process from the use of Information and Communication through Digital Technology (ICDT) among teenagers, and the social networks as well, that conduct even to favorable situations in order to increase the violence in cyber bullying situations. As an objective, it identifies and analyses the representation of the teachers, directors and students, related to cyber bullying and its manifestations at the social networks. Based on the general objective, the specific objectives were established: analyze the social representations about the concept of cyber bullying, from the researched subjects; identify the social representations about the concept of cyber bullying, from the researched subjects; identify cyber bullying experienced by the researched subjects in social networks; analyze the social representations about the use of social networks by teenagers; analyze the social representations about the use of social networks in pedagogical activities and analyze the social representations about the importance of the media and education as a component of the critical construction of the teenager as a user in social networks. The research has a qualitative approach, with descriptive and explanatory establishing. For the data analysis provided, the content analysis was used. In view of this, the work was accomplished in a State public school, from an average city, from São Paulo State, countryside, with the participation of the students, teachers and directors from the school, using the procedures: students and teachers questionnaire; interview with the directors; focus on students groups and content study, spread out through Facebook. The results showed that, in a general view, the participants have a considerable knowledge of the concept of cyber bullying. However, the situations of cyber bullying were found naturally and not really noticed by the participants. Related to the social networks, those were identified, mainly, as a way of communication and the interpersonal relationship. Its use in schools is still not common. Related to media and education, its comprehension was verified as superficial, pointing that there is a necessity of efficient forming actions focused on the theme. It is expected that, with the achievement of this research, some collaboration appear to help the reflections and debates in education itself about the phenomena cyber bullying, and also may contribute to the education systems as suggestions, about forms of facing and prevention against this kind of violence.

**Key words:** Social representation, Cyber bullying, Information and Communication through Digital Technology, Social networks, Violence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Apelido depreciativo direcionado a professor de Ciências .....	114
<b>Figura 2</b> - Apelido depreciativo direcionado a ex-aluna .....	115
<b>Figura 3</b> - Apelido depreciativo direcionado a professor de Geografia .....	116
<b>Figura 4</b> - Apelido depreciativo direcionado a professor .....	117

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 01</b>	Perfil dos gestores.....	62
<b>TABELA 02</b>	Perfil formativo dos professores.....	65
<b>TABELA 03</b>	Perfil dos estudantes.....	67
<b>TABELA 04</b>	Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos professores a partir da palavra <i>bullying</i> .....	73
<b>TABELA 05</b>	Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos professores a partir da palavra <i>cyberbullying</i> .....	74
<b>TABELA 06</b>	Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos estudantes a partir da palavra <i>bullying</i> .....	75
<b>TABELA 07</b>	Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos estudantes a partir da palavra <i>cyberbullying</i> .....	76
<b>TABELA 08</b>	Frequência das categorias sobre a definição de <i>cyberbullying</i> (Professores).....	78
<b>TABELA 09</b>	Frequência das categorias sobre a definição de <i>cyberbullying</i> (Estudantes).....	78
<b>TABELA 10</b>	Frequência das categorias sobre as situações de <i>cyberbullying</i> (Professores).....	80
<b>TABELA 11</b>	Frequência das categorias sobre as situações consideradas <i>cyberbullying</i> (Professores).....	81
<b>TABELA 12</b>	Frequência das categorias sobre como a escola pode contribuir para a prevenção da violência no ambiente virtual (Professores).....	83
<b>TABELA 13</b>	Frequência das categorias sobre as reações diante do <i>cyberbullying</i> (Professores).....	90
<b>TABELA 14</b>	Frequência das categorias sobre o que diferencia o <i>cyberbullying</i> (Estudantes).....	91
<b>TABELA 15</b>	Frequência das categorias sobre a definição de redes sociais (Professores).....	96
<b>TABELA 16</b>	Frequência das categorias sobre a presença das redes sociais no cotidiano (Professores).....	97

<b>TABELA 17</b>	Frequência das categorias sobre a presença das redes sociais no cotidiano (Professores).....	97
<b>TABELA 18</b>	Frequência das categorias sobre a definição de redes sociais (Estudantes).....	99
<b>TABELA 19</b>	Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos estudantes a partir da palavra violência.....	102
<b>TABELA 20</b>	Frequência das categorias sobre a reação pessoal diante do <i>cyberbullying</i> (Professores).....	107
<b>TABELA 21</b>	Frequência das categorias sobre a descrição dos conflitos na escola (Estudantes).....	108
<b>TABELA 22</b>	Frequência das categorias sobre como as pessoas utilizam redes sociais no cotidiano (Estudantes).....	120
<b>TABELA 23</b>	Frequência das categorias sobre a função das redes sociais (Estudantes).....	121
<b>TABELA 24</b>	Frequência das categorias sobre a utilidade das redes sociais (Estudantes).....	124
<b>TABELA 25</b>	Frequência das categorias sobre as redes em que possuem perfis (Estudantes).....	125
<b>TABELA 26</b>	Frequência das categorias sobre os conteúdos que os adolescentes acessam nas redes sociais.....	126
<b>TABELA 27</b>	Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do computador como ferramenta pedagógica (Estudantes).....	135
<b>TABELA 28</b>	Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do <i>tablet</i> como ferramenta pedagógica (Estudantes).....	137
<b>TABELA 29</b>	Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do celular como ferramenta pedagógica (Estudantes).....	138
<b>TABELA 30</b>	Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do computador como ferramenta para auxiliar na compreensão de questões presentes na vida cotidiana (Estudantes) .....	140
<b>TABELA 31</b>	Frequência das categorias sobre as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos que ajudam na compreensão de questões vida cotidiana (Estudantes).....	143

<b>TABELA 32</b>	Frequência das categorias sobre o tipo de tecnologia utilizada com maior regularidade (Professores).....	150
<b>TABELA 33</b>	Frequência das categorias sobre as formas utilizadas para ensinar um conteúdo com uso das tecnologias (Professores)....	151
<b>TABELA 34</b>	Frequência das categorias sobre as razões da necessidade de utilização de tecnologias de informação nas aulas (Professores).....	152

## **LISTA DE SIGLAS**

**CEP** = Comitê de Ética em Pesquisa

**CGI** = Comitê Gestor da Internet

**EAD** = Educação a Distância

**UNESCO** = Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**TALE** = Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TCLE** = Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDIC** = Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

**TIC** = Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>VIOLÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A sociedade contemporânea e suas características.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Violência e sua manifestação na sociedade contemporânea.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b><i>Bullying</i>.....</b>	<b>34</b>
<b>2.4</b>	<b><i>Cyberbullying</i>.....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>REDES SOCIAIS NA INTERNET: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO AMBIENTE VIRTUAL</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Redes: definição.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>Redes sociais na internet.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>Rede <i>Facebook</i>: possibilidades recorrentes de sua utilização.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Teoria das representações sociais.....</b>	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>60</b>
<b>5.1</b>	<b>Participantes: gestores.....</b>	<b>61</b>
5.1.1	Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados.....	62
<b>5.2</b>	<b>Participantes: professores.....</b>	<b>63</b>
5.2.1	Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados.....	65
<b>5.3</b>	<b>Participantes: estudantes.....</b>	<b>66</b>
5.3.1	Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados.....	67
<b>5.4</b>	<b>Análise documental: <i>Facebook</i>.....</b>	<b>69</b>
5.4.1	Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados.....	69
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>71</b>
<b>6.1</b>	<b>Representações sobre o conceito de <i>cyberbullying</i>.....</b>	<b>72</b>

6.2	Representações sociais sobre o conceito de redes sociais.....	94
6.3	Situações de <i>cyberbullying</i> vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais.....	101
6.4	Representações sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes.....	119
6.5	Representações Sociais sobre o uso de redes sociais nas atividades pedagógicas .....	127
6.6	Representações Sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais .....	144
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICES.....	171
	Apêndice A- Roteiro de questionário-professores.....	172
	Apêndice B- Roteiro de questionário- estudantes.....	176
	Apêndice C - Roteiro de entrevista.....	179
	Apêndice D - Roteiro de grupo focal.....	182
	Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	184
	Apêndice F - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	187
	Apêndice G - Quadro de objetivos.....	189
	ANEXOS.....	192
	Anexo A - Parecer do Comitê de Ética.....	193
	Anexo B- Autorização da Diretoria de Ensino.....	196
	Anexo C- Autorização da Escola.....	197

## INTRODUÇÃO

O repertório de transformações envolvendo aspectos políticos, econômicos e sociais, assim como, a dinamicidade das relações dos seres humanos entre si e com o meio ao longo do tempo, contribuíram para a formação do mundo contemporâneo.

Dentre muitas dessas modificações que atualmente integram a contemporaneidade, o aprimoramento de novas formas de interação entre as pessoas, a expansão dos modos de obtenção de informações e o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), configuram-se como circunstâncias que oportunizaram avanços significativos na forma de vivência dos homens.

Todavia, as transformações referentes à globalização e o próprio acesso fácil à informação por intermédio dos meios de comunicação favoreceram a multiplicação rápida dos discursos de violência (WIEVIORKA, 2007).

Se, por um lado, temos os avanços das tecnologias que facilitam as diferentes atividades humanas, por outro, os próprios recursos midiáticos têm retratado o crescimento de formas diversas de agressividade. Inclusive, os locais de manifestação das intimidações passaram por ampliação.

Sendo assim, na prática, a violência não se restringe apenas ao conjunto de espaços existentes no mundo, mas utiliza outras formas para se propagar, como no caso de conflitos que se utilizam de espaços virtuais. Consequentemente, a escola também tem sido um ponto de acontecimentos de crueldade, interferindo de maneira negativa no desempenho das práticas educativas.

As vivências da pesquisadora como professora de Educação Básica motivam a relevância do estudo e demonstram que os casos de *bullying e cyberbullying* percorrem o ambiente escolar. Além do mais, com o crescimento da utilização dos recursos proporcionados pela internet, a violência virtual tem alcançado destaque.

Essa realidade tem impulsionado a realização de estudos, como as pesquisas promovidas pelo Comitê Gestor da Internet (CGI, 2016) envolvendo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os dados obtidos apontam para o crescimento da utilização da internet entre os brasileiros, sobretudo por auxílio de ferramentas móveis (CGI, 2016).

Os conhecimentos derivados de tais investigações reiteram que, embora o avanço do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) ofereça benefícios, ele

também contribui para o aparecimento de desafios, tanto aos pais, como para os educadores e aos gestores (CETIC. BR, 2015).

A pesquisa *TIC Kids Online* Brasil<sup>1</sup> 2014 realizada com crianças e adolescentes usuários da internet e pais ou responsáveis no Brasil traz um levantamento de dados estatísticos referentes ao uso da internet por indivíduos na faixa etária de 9 a 17 anos. Os resultados demonstram que o acesso aos meios digitais pode proporcionar circunstâncias ameaçadoras, como contato a conteúdos inadequados para idade, violência e *bullying* (CETIC. BR, 2015).

A prática de *bullying*, entendida como um conjunto de comportamentos intencionais, efetuados de forma individual ou coletiva, repetidamente, com frequência e com intencionalidade maldosa previamente definida (COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; FRANCISCO, 2013; GARCEZ, 2014; OLWEUS, 1993), aparece nos resultados, apontando que 21% passaram por situações envolvendo mentiras, preconceitos e apelidos que aborrecem. Os dados revelam que muitos adolescentes com idade entre 11 e 17 anos tiveram contato com conteúdos inapropriados e de possível consequência danosa ou prejudicial aos usuários (CETIC. BR. 2015). A mesma pesquisa indica que, como forma de estabelecer contatos na Internet, 79% dos adolescentes pesquisados com idade entre 9 e 17 anos possuem perfil nas redes sociais.

Guzzi (2014) destaca que a utilização das redes sociais pode favorecer a manifestação de intolerância às características físicas, raciais, intelectuais e sexuais. Essas manifestações colaboram para ações de *cyberbullying*<sup>2</sup> que conforme a autora explicita é “[...] uma das maiores preocupações em termos de riscos, violência e danos a crianças e adolescentes on-line” (GUZZI, 2014, p. 30).

Partindo do conceito de *cyberbullying*, diferentes autores o descrevem como sendo uma prática de violência que envolve o(s) agressor (es) em intimidação para com a vítima, por meio das tecnologias de informação e comunicação, como a internet, o celular e as redes sociais, ou seja, um tipo de *bullying* no ambiente virtual, onde se veiculam insultos, mensagens ofensivas e outras divulgações vexatórias (ROCHA, 2012).

---

<sup>1</sup> *TIC Kids Online*: A pesquisa é realizada no Brasil desde 2012 e gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes (9 a 17 anos) fazem da Internet. Entre suas principais áreas de investigação estão: perfil de uso da internet; atividades realizadas na rede; habilidades para o uso seguro das TIC; redes sociais; percepção de riscos online e mediação dos pais e responsáveis. Fonte: [cetic.br/pesquisa/kids-online](http://cetic.br/pesquisa/kids-online).

<sup>2</sup>O termo *cyberbullying* será escrito dessa forma ao longo do trabalho considerando seu uso comum pelos pesquisadores da área.

Acerca das modalidades de *bullying*, a partir da investigação de Avilés (2010) tem-se o emprego de: *bullying* presencial, *cyberbullying* por intermédio do telefone celular e *cyberbullying* por meio da internet. Da mesma maneira, o pesquisador identifica os perfis dos envolvidos: vítima, agressor, agressor/agredido, espectador e ainda um tipo de indivíduo que demonstra indiferença diante das situações observadas.

Segundo Francisco e Libório (2009), os maus-tratos na escola têm se apresentado em maior parte por meio de ameaças físicas, insultos e provocações. O recreio e a sala de aula são apontados como os principais locais para ocorrência de *bullying*,

Salienta-se que nos pátios e nas salas de aula, por mais que haja funcionários e professores, o *bullying* ocorre de forma camuflada em várias situações, o que dificulta intervenções, principalmente quando o profissional em questão naturaliza tais situações (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009, p. 203).

Conforme Rocha (2012) descreve, o *cyberbullying* adquire maiores proporções de ataques se comparado ao *bullying*, já que não necessita de um espaço pré-determinado para ocorrência dos ataques.

Tognetta e Bozza (2012) com base em uma pesquisa sobre a relação do *cyberbullying* com as representações dos adolescentes sobre si, destacam que o *cyberbullying* é uma prática presente entre adolescentes, tendo maior frequência de ataques em relação ao *bullying* devido a fatores, dentre os quais, a possibilidade de anonimato do responsável pelas agressões, ausência de consequências imediatas e sensação de invisibilidade das ações. A pesquisa aponta para um indício de insensibilidade na conduta dos agressores.

O *cyberbullying* pode ocorrer em qualquer horário e assumir diferentes formas. Wendt e Lisboa (2013) citam que uma das estratégias dos agressores é a utilização de redes sociais, que conforme esclarecem Krzyk e Kunst (2012), podem ser entendidas como “espaços para compartilhamento e interação entre usuários” (KRZYK; KUNST, 2012, p. 78) além disso, sites de redes sociais são os mais populares entre adolescentes e permitem compartilhamento de informações pessoais e de conteúdo. Todavia, as relações pessoais presentes nas redes sociais nem sempre são pacíficas. Recuero (2009) adverte que as relações estabelecidas nas redes sociais podem ser permeadas por conflitos, tais como comentários agressivos e imagens ofensivas (RECUERO, 2009). Diante de tais conflitos, estratégias educativas de prevenção devem ser consideradas. A mídia-educação ilustra uma dessas estratégias, pois

A realidade de hoje exige cada vez mais que os sujeitos saibam lidar com uma imensa gama de informações que invadem diariamente sua vida

cotidiana, de forma desconhecida para nossas gerações precedentes. Lidar com o impacto desse fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, ou seja, interpretá-las, integrando-as em sua visão de mundo, é uma tarefa inevitável dos sujeitos modernos (GUARESCHI, 2006, p. 29-30).

Fantin (2005) assegura que os adolescentes precisam ter oportunidades para utilização das mídias e seus meios (cinema, rádio, televisão, jornal, internet) de maneira enriquecedora de socialização, de prática social e cultural. Tais procedimentos podem ser desenvolvidos por meio de um campo denominado Mídia-educação, descrito por Bévort e Belloni (2009) como a formação para interpretação crítica das mídias.

A necessidade permanente de educação para as mídias reafirma a relevância científica e social da investigação e análise do *cyberbullying*. Partindo disso, o trabalho busca compreensão ao seguinte problema: Quais as representações sociais de gestores, professores e alunos sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais?

A compreensão das representações sociais do fenômeno em questão por meio da teoria das representações sociais oferece subsídios para compreensão de um tipo de conhecimento que pode orientar a vida social de alunos, professores e gestores nas instituições educativas (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003), permitindo que ações possam ser realizadas a partir de seus resultados.

A exposição da pesquisa está disposta em seções, denominadas respectivamente por: Introdução; Violência e Contemporaneidade; Redes sociais na internet: considerações sobre as relações estabelecidas no ambiente virtual; Representações sociais; Procedimentos metodológicos; Resultados e discussão dos dados coletados; Considerações Finais.

A seção dois, intitulada Violência e contemporaneidade apresenta uma caracterização da sociedade e dos princípios que regem as ações dos indivíduos. Destaca que a carência de valores morais tem contribuído para a manifestação de conflitos. O *bullying* e o *cyberbullying* são abordados como tipos de violência resultantes de uma cultura individualista. Para contextualização da sociedade utilizamos autores como: Arendt (2015); Bauman (2001); Debord (1997). Sobre violência: Waiselfisz (2016); Zaluar (2012); Wieviorka (2007); Porto, 2002; Michaud (1989). Em relação ao *bullying* e *cyberbullying*, utilizamos: Lopes Neto, (2005); Olweus (1993) e pesquisas recentes, tais como: Garcez (2014); Francisco (2013); Tognetta (2013).

A seção seguinte, Redes sociais na internet: considerações sobre as relações estabelecidas no ambiente virtual, aborda o conceito de redes, trazido por Castells (1999), que também é abordado por (PRETTO; ASSIS, 2008; SANTAELLA, 1996). Para tratarmos de redes sociais na internet, fizemos uso das contribuições de Recuero (2009).

Em seguida, a seção Representações sociais apresenta a Teoria das Representações Sociais com base nos autores (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003), assim como, discute a importância de estudos nessa temática.

A seção cinco apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, sua natureza, delineamento, descrição dos participantes e instrumentos utilizados na coleta de dados. A seção seis abrange a descrição e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, na seção sete, as considerações expressam os resultados alcançados no decorrer da investigação.

## 2 VIOLÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE

### 2.1 A sociedade contemporânea e suas características

A vida humana em sociedade sempre representou uma série de relações complexas e ambíguas. Tais características têm motivado a realização de inúmeras investigações de caráter científico. Logo, discutir as relações que envolvem a humanidade é uma atividade complexa e que requer pesquisas em diferentes campos do conhecimento.

Nesse sentido, a necessidade de explorar as circunstâncias que levam o homem a agir de determinada forma no meio social exige um árduo empreendimento em pesquisa e em reflexão. Atitudes como consumismo, individualismo e violência são exemplos de algumas das posturas presentes na época atual que instigam diversos questionamentos.

Arendt (2015) se propôs a pensar sobre os sujeitos na contemporaneidade, porém, embora reconhecesse aspectos particulares dos seres humanos, salientou o papel de interferência da sociedade na determinação de transformações na condição de vida humana e, dessa maneira, buscou interpretar os componentes que ameaçam as conexões dos sujeitos na Terra. Procurou analisar dimensões contidas na condição humana e a essência do desenvolvimento da sociedade.

Arendt (2015) reflete sobre a condição humana, entendendo-a como princípios que o homem tem instituído a si mesmo para a manutenção de sua vida terrena. A autora recorre a alguns momentos do desenvolvimento humano, em especial, à descoberta da América, à Reforma religiosa e à invenção do telescópio para destacar como esses acontecimentos se sobressaíram na modernidade e influenciaram no processo de distanciamento do homem em relação ao mundo. Arendt (2015) denomina como alienação essa reação humana de isolamento e elabora, para tanto, um questionamento referente aos homens e aos motivos que os mantêm incapazes para agir na sociedade. Ainda em sua obra, Hanna Arendt (2015) atribui significado à expressão *vita activa* na qual pertencem o trabalho, a obra e a ação. Elementos que se constituem como fundamentais para a compreensão da vida humana.

No que se trata do trabalho, entende sua função intimamente atrelada a questões biológicas do indivíduo, como sustento da vida. A obra, como a que envolve a modificação de elementos naturais na formação de ferramentas artificiais e a ação correspondendo aos processos de atuação coletiva, da vida política e pública (ARENDR, 2015).

A permanência e a durabilidade do homem no planeta são condições viabilizadas pelo trabalho, que possibilitam os bens de consumo e asseguram que o ciclo da vida tenha prosseguimento. Entretanto, os materiais retirados do ambiente natural para serem consumidos não são transformados em produtos duráveis, o que indica um prejuízo maior à natureza em relação à atividade da obra (ARENDDT, 2015).

A destruição causada por meio da obra resulta na produção de objetos de uso decorrentes de um processamento inicial e final, que apresentam como características particulares a definição e a previsibilidade. Os produtos assim surgidos nesse processo passam a integrar o mercado das trocas, que é de domínio público. No entanto, a ação só se torna efetiva na medida em que as relações humanas não ficam restritas ao consumo e à simples utilização de objetos de uso (ARENDDT, 2015).

Por estar relacionada à pluralidade humana, a ação tem como princípio a necessidade do outro para se constituir como tal. Nela estão presentes as atividades de agir, falar e pensar, que permitem que as pessoas possam se reconhecer como iguais enquanto seres humanos e perceber suas distinções pessoais. Arendt (2015, p. 222) completa dizendo que “ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano [...]”.

Além disso, a participação dos indivíduos no ambiente público favorece condições políticas que passam a integrar os fatos históricos, já que a “[...] a ação sempre estabelece relações, e tem, portanto, a tendência inerente de romper todos os limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDDT, 2015, p. 236).

Além de destacar trabalho, obra e ação, importantes para discorrer a essência da vida dos humanos, Arendt (2015, p. 166) descreve sobre o consumismo e frisa que “[...] toda a nossa economia já se tornou uma economia de desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e descartadas quase tão rapidamente quanto apareceram no mundo [...]”. Não somente os objetos, mas também as pessoas e suas relações passam a perder o valor com ligeireza de tempo.

Um aspecto importante do consumo é que ele faz parte do mesmo processo em que se encontra o trabalho. Sendo o trabalho uma atividade que denota seriedade, sua ação gera o consumo, que promove o rápido desperdício. A essa situação, Arendt (2015) utiliza a percepção de homem, com o termo *animal laborans*, referindo-se ao indivíduo predominante na modernidade, correspondente ao labor, presente na vida biológica e como indicador do isolamento e dos efeitos devastadores em que as relações sociais estão situadas.

Outra expressão na qual Arendt (2015) se reporta, o *homo faber*, designa o homem que fabrica o instrumento e produz o mundo por meio dessa ação. A relação humana nesse sentido acontece no mercado de trocas, de objetos duráveis. As ferramentas e os instrumentos são imprescindíveis para o cumprimento da atividade desempenhada e permitem “os ideais do *homo faber*, fabricante do mundo, que são a permanência, a estabilidade e a durabilidade [...]” (ARENDR, 2015, p. 155).

A abundância na fabricação dos objetos permite com que o consumismo seja um elemento existente no meio social. O predomínio da mercadoria, entendida como um produto que permite relações econômicas, oportuniza tanto o consumismo, como a violência contra a natureza, demonstrada pela maneira com que o *homo faber* destrói e utiliza da riqueza natural em um processo repetitivo e interminável de produção (ARENDR, 2015).

Em Debord (1997) temos descrito esse consumismo como elemento presente na modernidade, com predomínio da mercadoria nas relações econômicas, ocupando a vida social e permitindo que a economia política adquira domínio no cotidiano das relações. Relata que “o espetáculo é o momento em que a mercadoria *ocupou totalmente* a vida social” (DEBORD, 1997, p. 30).

Para Debord (1997), a sociedade do espetáculo se refere ao modo de vida do mundo moderno, em que o prestígio é dado à aparência, superficialidade e representações. Define, portanto, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14).

Debord (1997) abarca considerações sobre o espetáculo definindo que o envolvimento dos homens com o mesmo proporciona uma alienação crescente e contínuo desaparecimento da forma humana de viver. Conforme o espectador admira as imagens do espetáculo, menos ele vive conforme seus próprios propósitos. Essa situação gera um desconforto ao sujeito quanto à sua adequação ao mundo, devido ao alcance das representações sociais, as quais têm como principal impulso o progresso econômico.

Ademais, a economia mercadológica prioriza os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, e a força trabalhista deixa de estar restrita à manutenção da vida para uma produção em abundância, que leva ao consumo alienado (DEBORD, 1997).

O domínio do espetáculo motiva a manifestação de relacionamentos sinalizados pela indiferença e pela incapacidade analítica do real. A aparência se sobrepõe ao verdadeiro, a consideração pública fica em poder da contemplação e o consumidor mantém-se na ilusão (DEBORD, 1997).

Essa sociedade do espetáculo que envolve um sistema de produção capitalista estimula a formação de consumidores que têm o desejo de consumo como principal elemento de satisfação e ponto central de suas vidas. Um consumo que não se restringe às necessidades básicas de sobrevivência do ser humano, em que os objetos adquiridos perdem o valor com rapidez e facilidade, tornando-se um círculo vicioso, o qual Bauman (2001) comparou a um ritual de exorcismo, de compulsividade. Essa compulsão em comprar está ligada à aquisição de identidade individual, influenciada pelos meios de comunicação, na divulgação de imagens enquanto padrões a serem seguidos.

Imagens que Debord (1997) afirma serem mediadoras das relações estabelecidas pelas pessoas, que compõem o espetáculo presente no mundo atual, demarcado pela mercadoria e seu domínio entre os homens por meio da economia política. As imagens permitem que os espectadores se encontrem cada vez mais distantes da realidade vivida. Mesmo sendo um resultado inconsciente, o estado de alienação faz com que o aumento da contemplação à imagem afaste os sujeitos da própria vida (DEBORD, 1997).

Aquino (2007, p. 172) especifica a imagem descrita por Debord (1997) como relações sociais fetichistas “[...] fundadas na autonomização do valor e estendidas à totalidade do uso social do tempo, do espaço [...]” seguidas por contemplação e disciplina, nas quais as representações sociais sobrepõem o real vivido e propiciam aos espectadores envolvidos uma forma de apreciação.

O espetáculo pressupõe uma ideologia de enfraquecimento da realidade, separa o homem das suas relações interpessoais e permite que a economia alcance maiores proporções, na qual o dinheiro é exigência necessária para a aquisição de mercadorias, que são pertences indispensáveis ao consumo. Em sequência disso, a organização política apresenta prejuízos diante das relações humanas delimitadas pelo isolamento (DEBORD, 1997).

Na compreensão de Arendt (2015), atos políticos só se tornam possíveis por intermédio da ação, sendo que a ausência da pluralidade impede a realização dos atos de âmbito político. Debord (1997) adverte que nessas circunstâncias, as mercadorias se estendem em todos os espaços da vida humana, ocasionando um consumismo alienado.

Aquino (2007) anuncia tais mercadorias enquanto constituintes do fetichismo e essenciais para as relações no capitalismo de relações cada vez mais aparentes.

Assim como Arendt (2015), Bauman (2001) traz a expressão condição humana, porém, para o autor, o que a envolve são conceitos básicos de emancipação, individualidade, tempo e espaço, trabalho e comunidade. Bauman (2001) se dedica a delinear aspectos que

caracterizam a sociedade contemporânea, utilizando o termo “modernidade líquida” e as metáforas “fluidez” e “liquidez” para se referir ao momento histórico de pós-modernidade e apresentar que as relações atuais são marcadas por constantes mudanças. A relação estabelecida com a propriedade dos líquidos e a sociedade tem explicações na visualização do cenário atual do mundo.

A individualização, enquanto componente dessa nova realidade, ao tornar o indivíduo cada vez mais particularizado, estimula a competição e a desconfiança entre os sujeitos, com efeitos negativos ao exercício da cidadania, cooperação e solidariedade. “A individualização chegou para ficar; toda elaboração sobre os meios de enfrentar seu impacto sobre o modo como levamos nossas vidas deve partir do reconhecimento desse fato” (BAUMAN, 2001, p. 47). Em linhas gerais, explica

Resumidamente, a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização (BAUMAN, 2001, p. 40).

Eusébio e Mendonça (2015) constata o individualismo como um dos elementos associado à violência, acompanhado de indiferença, de relações interpessoais delineadas pela ausência de valores éticos e morais, incredulidade e perda de responsabilidade, sensibilidade e relevância de um sujeito para com os outros.

Ao mesmo tempo, Eusébio e Mendonça (2015) reforçam que a violência pode apresentar correspondência com

[...] fortes aspirações de consumo frustradas, as desigualdades sociais, a segregação humana, a anomia econômica, a exclusão social, a corrupção, a impunidade, o dismantelamento dos mecanismos tradicionais de socialização juvenil, o distanciamento entre pais e filhos, o avanço da sociedade de consumo, a diminuição das oportunidades oferecidas pelo mercado formal de trabalho e o avanço do narcotráfico [...] (EUSÉBIO; MENDONÇA, 2015, p. 275).

Velho (2000) aborda âmbitos diferentes do individualismo. Em uma perspectiva benéfica, associa o termo à liberdade de dominação e à igualdade. Em contrapartida, fundamenta como predominante a aproximação do individualismo aos termos: indiferença, egoísmo e narcisismo.

As características das relações estabelecidas pelos indivíduos na contemporaneidade marcadas pelo individualismo e consumismo são contextos que impulsionam atos de crueldade em formas e ambientes variados (EUSÉBIO; MENDONÇA, 2015).

A seguir, será apresentada a discussão sobre violência, suas definições, conexões e consequências na vida dos sujeitos contemporâneos.

## **2.2 Violência e sua manifestação na sociedade contemporânea**

O mundo contemporâneo se constitui como resultado de um processo de várias transformações históricas. Inserida nesse seguimento, a violência não se evidencia de forma estática e requer novos procedimentos para sua abordagem (WIEVIORKA, 2007).

As modificações referentes à globalização e ao acesso fácil à informação por intermédio dos meios de comunicação favoreceram a multiplicação rápida dos discursos de violência (WIEVIORKA, 2007).

Perante essa constatação, Wieviorka (2007) resgata três conceitos utilizados por alguns autores para definir a violência. Primeiramente, o autor destaca a violência como sendo uma reação diante de uma situação de crise e assegura que essa interpretação se demonstra limitada. Em seguida, apresenta a violência com um enfoque racional e também instrumental, em que parte-se do princípio de um planejamento inicial e consciente para atingir determinado resultado. Por fim, a terceira linha trata a violência relacionada à cultura.

A violência ainda pode se revelar por meio de crueldade, de forma gratuita ou pela própria violência. Essas designações indicam que, embora a compreensão das três linhas clássicas citadas no parágrafo anterior seja importante, elas não conseguem expressar por completo a multiplicidade de elementos que envolvem o fenômeno (WIEVIORKA, 2007).

Apesar disso, é perceptível como os sujeitos têm estabelecido relações simplesmente desagregadas e ausentes de valores sociais, contribuindo para o palco dos comportamentos danosos e traumáticos (PORTO, 2002).

A multiplicidade de fatores que cercam os episódios de crueldade estimula estudos de caráter empírico e teórico, como o de Yves Michaud (1989), que se propôs a definir violência partindo do sentido da palavra, sua etimologia e de aspectos históricos e sociológicos. O autor ainda analisa as causas em termos da Antropologia e da Sociologia e assegura que a manifestação da violência envolve não apenas formas físicas e materiais, mas intimidações

que implicam nas dimensões morais e psicológicas. Esse levantamento teórico resultou na seguinte definição:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja sua integridade física, seja sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Porto (2002) emprega a mesma definição trazida por Michaud (1989). Destaca a assertividade do autor na descrição da abrangência do fenômeno em suas formas de manifestação física e/ou psicológica e acrescenta que a explicação conceitual usada para a violência permanece limitada e precisa ser reestruturada.

Jiménez-Bautista (2012) considera que o ser humano é pacífico por natureza, porém, a incapacidade de resolução de conflitos por alguns indivíduos permite que a violência aconteça, integre-se à cultura e procure meios de se justificar.

A violência encontra no mundo contemporâneo formas de ser notada. Sobre isso, Michaud (1989) se compromete ao falar da mídia e suas interferências sobre a violência. Assegura que os instrumentos tecnológicos permitem o deslumbramento, e o advento das tecnologias permite novas formas de visualização da violência. Os próprios instrumentos midiáticos permitem que situações de medo e terror possam circular por todo o planeta por meio da mediação da televisão e do jornal. Michaud (1989) assegura que as imagens percebidas na mídia podem ser apenas representações distorcidas da real verdade. Imagens que passam a ocupar espaço no cotidiano e adquirir a preferência das pessoas nas relações estabelecidas (DEBORD, 1997).

Michaud (1989) recorre ao sentido da transparência ilusória das informações transmitidas, na qual resulta em certa naturalidade aos ataques de crueldade que acabam sofrendo interferências por fatores que envolvem a transmissão dos fatos ao público.

Hannah Arendt (2004) aponta essa realidade em uma possível banalização do fenômeno da violência. Depois de apresentar a violência e sua natureza instrumental, diferenciando-a dos conceitos de poder, vigor, força e autoridade, a autora conceitua cada um desses termos e explica que a violência é uma prática que depende de várias formas para se realizar. Quanto ao poder, entende-o como uma ação humana associada à coletividade; vigor, referente a uma qualidade individual ligada ao caráter; força, como a capacidade realizada por meio de movimentação física ou social; e autoridade, como um fato que envolve uma relação

de obediência e respeito em ao outro. A seguir das caracterizações discorridas, Arendt (2004) reforça que, durante sua manifestação, a violência tem oportunidade de se multiplicar e capacidade de destruir o poder. Além do mais, sua influência em termos políticos e históricos não tem despertado o estudo do fenômeno e sua imagem tem se tornado comum no cotidiano das pessoas.

No que se refere à violência no Brasil, Adorno (2002) destaca um notável crescimento da criminalidade em diferentes ambientes do convívio social. Esses acontecimentos impulsionaram o surgimento de tentativas que procuram explicar o contexto atual desses atos. As transformações envolvendo a sociedade, as relações econômicas, as relações trabalhistas, a desigualdade social e a atuação limitada da justiça são alguns dos aspectos apontados pelo autor como possíveis esclarecimentos decorrentes das investigações em torno do tema.

Outros estudos, como os coordenados pelo sociólogo Julio Waiselfisz (1998), apresentam índices envolvendo práticas violentas. O documento denominado mapa da violência, com publicações desde o ano de 1998, permite comparações sobre a criminalidade na sociedade ao longo do tempo.

O último levantamento do mapa da violência (WASELFISZ, 2016) aponta que a arma de fogo tem sido uma ferramenta aliada a maior parte dos homicídios do país e, assim, contribuído para que o Brasil some um maior número de vítimas em comparação aos países onde existem conflitos armados. Nessa conjuntura, a constatação do aumento de crimes violentos, atrelada aos estudos ligados à segurança pública, demonstra que não há conexão entre as medidas asseguradas na legislação brasileira e a prática cotidiana dos órgãos vinculados ao Estado na prevenção e repressão a quaisquer formas de agressão. A repercussão dessa incoerência favorece a permanência das desigualdades e da insuficiência na contenção tanto do crime quanto da violência (LIMA; SINHORETTO; BUENO, 2015).

Por conseguinte, a violência ocorre em uma amplitude de locais, até mesmo na escola. Pesquisas realizadas trazem resultados que permitem importantes ponderações, como as trazidas por Sposito (2001), que ao analisar pesquisas na década de 1980 sobre violência escolar, confirma a vigência de episódios agressivos dentro das instituições educativas, com apontamentos para a destruição dos recursos materiais pertencentes ao patrimônio e as agressões entre as pessoas e suas relações como sendo os tipos violentos mais encontrados na escola.

Os resultados da investigação de Sposito (2001) permitem informações referentes aos atributos da violência e identificação de dificuldades a serem repensadas, indicando que o

tema necessita de maior amparo público e acadêmico. Sposito (2001) salienta por meio do balanço realizado, que algumas pesquisas surgidas a partir de 1997 contaram com empreendimentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nas quais se demonstrou atenção com determinadas ações de violência de jovens, como agressões físicas, discussões, ameaças e intimidações ocorridas dentro da unidade escolar.

Um exemplo da participação da UNESCO é a pesquisa abordada por Abramovay e Rua (2002). O estudo envolveu alunos, pais, professores e comunidade escolar de algumas capitais brasileiras para identificação da violência na escola, com objetivo de estabelecer a formação de uma cultura de paz e um ambiente escolar crítico e reflexivo. Para as autoras, a violência apresentada é vista enquanto um grave problema social crescente nas escolas. Sua manifestação acontece por meio da força física ou intimidação e por formas socioculturais e simbólicas.

Abramovay e Rua (2002) admitem que as repercussões da violência implicam nos relacionamentos sociais, na formação de valores éticos, na criticidade, no reconhecimento do diálogo, na diversidade e na civilidade do sujeito, portanto, prejudicam a aprendizagem e o ensino por intermédio de agressões pessoais traumáticas, físicas, medo e insegurança. Outro fator que compromete a qualidade do ensino tem uma correlação com a constante alternância do grupo docente, que perante os problemas vivenciados no local de trabalho, não assume vínculos de permanência na unidade.

As autoras também apontam as principais situações que auxiliam na prevalência da violência, das quais destacam: baixa autoestima do aluno, ausência de diálogo e de incentivo por parte dos pais e ou responsáveis, violência no núcleo familiar, tipo de personalidade, falta de qualidade do trabalho escolar, relação conturbada entre professores e alunos, exposição à violência na comunidade e exposição a programas midiáticos de violência, fatores que exemplificam as relações prejudiciais de um processo de exclusão (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Vinha (2013), ao dialogar sobre as situações conflituosas existentes na escola, declara que resolver os problemas por meio de agressão ou submissão são formas ineficazes que alunos e professores utilizam com frequência, todavia, ela também afirma que é preciso reconhecer os conflitos como ocasiões oportunas para interação entre as pessoas, que podem expor pensamentos e anseios por meio de ações cooperativas fundadas em relações morais.

A violência contra a propriedade escolar compreende os procedimentos de roubo, furto e assaltos. A naturalização existente nessas ocorrências permite a sensação de incivilidade e desrespeito sobrepondo valores morais (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Os impactos na população tendem a deixá-la receosa e vulnerável, ainda se considerarmos os episódios de destruição do patrimônio escolar, que incluem “atos de pichação, depredação de muros, janelas, paredes, e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos, apresentam-se como as formas de vandalismo mais comuns apontadas [...]” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 284). Condutas que comprovam a inexistência da participação compartilhada da equipe escolar composta por alunos, pais ou responsáveis no cuidado e zelo do prédio escolar.

Entretanto, como os discursos recentes sobre os atos que se referem à violência e indisciplina permanecem confusos, Zechi (2014) difere os dois termos e aponta para um dado atual nas escolas, revelando que na percepção dos professores os problemas relacionados à violência e indisciplina são os que mais atrapalham o trabalho docente. Para a pesquisadora, “a violência se define como o oposto a uma postura democrática e uma negação da possibilidade de relação social e do diálogo” (ZECHI, 2014, p. 27). Quanto à indisciplina, descreve como “[...] resistência, ousadia e inconformismo [...]” (ZECHI, 2014, p. 30).

A violência e a indisciplina, portanto, não podem ser explicadas a partir de uma única causa, sendo assim, Zechi (2014) assegura que os fenômenos podem ter como origem o ambiente escolar, os espaços externos à escola ou podem ser resultados das relações pedagógicas.

Diante dos fatos elencados, Abramovay e Rua (2002) explicitam um conjunto de recomendações preventivas e como tentativa para solucionar a violência nas escolas. Ao Poder Público compete manter atualizações da situação em que se encontram os ataques violentos, reconhecer quais os envolvidos, favorecer a participação da comunidade, do grupo escolar, professores e alunos e acompanhar os tipos de violência. À escola importa possibilitar estratégias cooperativas, de solidariedade e respeito, que permitam a prevenção de conflitos e favoreça o fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade/família e avaliar por meio da experimentação as políticas públicas estabelecidas para a prevenção.

Zaluar (2012, p. 360) ressalta a solidariedade como uma das atitudes pertinentes no auxílio aos envolvidos na violência, tal como a formação aos jovens, que beneficie uma “[...] rede de relações sociais que os tornarão capazes de vencer os desafios e obstáculos colocados em sua transformação em adultos responsáveis e participantes na vida social local”.

Cuidados com os arredores do prédio escolar, preocupação em manter a qualidade da segurança do trânsito, da iluminação e o controle de práticas que podem inibir a brutalidade nas relações, juntamente com a implantação de espaço de lazer dentro da própria instituição de ensino, com atividades voltadas a toda população, envolvendo esporte, arte, lazer e cultura, são outras ações que promovem educação para a cidadania e para a paz.

Ademais, a conscientização da família, comunidade, equipe escolar e alunos sobre as tragédias decorrentes da violência e a exposição clara e coerente das medidas preventivas e punitivas contra qualquer tipo de atitude que disponha de agressão física, moral ou psicológica, além da importância da mobilização do grupo para campanhas de combate à violência, atrelada ao incentivo pelo zelo ao patrimônio escolar, consistem em uma amostra do que Abramovay e Rua (2002) expõem no trabalho sobre violências nas escolas.

De maneira geral, o contexto urbano brasileiro está carente de melhores condições estruturais, tanto na escola como em outros setores: saúde, justiça e trabalho, por exemplo. O que tem se multiplicado nesse cenário é o índice da violência na imposição do medo à população. As políticas públicas estão envoltas em esferas que não têm possibilitado ações eficazes de prevenção (ZALUAR, 2012).

Nessa perspectiva, Goergen (2007) entende que os conflitos têm vínculo com uma série de princípios arraigados na própria sociedade, por isso, medidas que conduzam a uma educação moral, com atitudes que possam favorecer a reflexão em torno dos “[...]conceitos de cidadania, democracia, justiça social e espaço público”, fundamentam melhores alternativas em relação a medidas punitivas (GOERGEN, 2007, p. 738). Portanto, “[...] cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação” (GOERGEN, 2007, p. 740).

A educação moral precisa estar presente no cotidiano dos sujeitos e a escola como instituição que abarca a diversidade humana, deve ser um ambiente em que as experiências com os valores morais sejam vivenciadas cotidianamente (TAVARES et al., 2016). As questões referentes à convivência na escola são fundamentais para a formação do cidadão, já que as medidas punitivas por si só não garantem que os indivíduos abandonem as práticas de agressão (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Zechi (2014) também aponta a educação em valores como uma alternativa diante da violência. Porém, para que essa ação esteja presente nas escolas, ela ressalta que os professores precisam de formação para sustentar tal postura e a escola deve estar comprometida com a prevenção.

Nas análises de Sposito (2001) identifica-se o considerável crescimento da agressividade interpessoal entre os estudantes, principalmente no uso de ameaças e de palavras ofensivas. Atitudes que figuram práticas destrutivas da violência no universo escolar e têm derivado de uma complexidade de fatores, como a falta de segurança, de democracia e de assessoramento de órgãos governamentais.

Ações descritas anteriormente, aliadas à forma como se expandiu a oferta do ensino público e gratuito, na ausência de condições adequadas aos alunos e à formação dos professores são exemplos de práticas excludentes no interior da escola (SPOSITO, 2001).

Da mesma forma, as relações no ambiente escolar e em outros espaços de convívio social podem ser demarcadas por preconceito e discriminação. No entendimento de Bandeira e Batista (2002) manifestações desse tipo podem ser interpretadas como violência. Logo, sustentam que o preconceito envolve rejeição e que a existência da diferença aliada à falta de percepção e/ou desprezo em direção a ela favorecem expressões lesivas voltadas às opções sexuais, condições econômicas, características físicas, étnicas, raciais, de gênero, emocionais, religiosas, regionais, dentre outras.

Silva (2003) parte da compreensão do preconceito enquanto um posicionamento negativo direcionado a certos grupos sociais para discutir a predominância de práticas preconceituosas na contemporaneidade.

Pereira, Torres e Almeida (2003) realizaram um estudo sobre o preconceito racial. Mediante uma pesquisa ligada a representações sociais, os autores concluíram que manifestações de cunho ideológico contribuem para a manutenção do racismo na contemporaneidade. Entretanto, a utilização desse conceito histórico para atender a qualquer tipo de afronta ou injustiça apresenta um risco para o conhecimento das complicações relacionadas ao termo racismo (MUNANGA, 2003).

Os aspectos ressaltados por Munanga (2003) atestam para uma possível banalização do racismo e são confirmados por Francisco e Coimbra (2015) ao destacarem que outro fenômeno específico de violência, o *bullying*, é muitas vezes utilizado para reduzir a importância de outros conceitos, tais como aqueles que estão ligados aos enfrentamentos de indivíduos menosprezados ao longo da História.

Logo, o racismo possui peculiaridades que o difere de outros acontecimentos. Em sua definição, Munanga (2003, p. 8) certifica que geralmente é considerado como “[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Ou ainda, uma “[...] tendência que

consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2003, p.8).

Além do preconceito ligado à questão racial, situações discriminatórias em relação a aspectos físicos, níveis de aprendizagem, tipos de comportamentos, deficiências e homossexualidade também podem ser percebidos entre os seres humanos, inclusive na escola, conforme discursam adolescentes entrevistados na pesquisa de Cordeiro e Buendgens (2012).

Das ocorrências que se instalam no ambiente escolar, podemos citar o *bullying*, enquanto desencadeador de conflitos, já que se constitui, juntamente com as gangues e a xenofobia, os mais comuns tipos de violência nas escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Avilés (2009) relata que o *bullying* tem alcançado destaque na contemporaneidade. Por isso, defende a necessidade de se efetuar uma análise dessa forma de violência nos seus numerosos delineamentos. Frick (2016) reafirma o posicionamento de Avilés, apontando para o crescimento recente dos discursos de *bullying* e esclarecendo que o fenômeno não está restrito ao ambiente escolar, podendo sobrevir em outros locais.

Sua manifestação também pode ocorrer nas diferentes faixas etárias e se mostrar de forma discreta, principalmente por meio de ataques psicológicos, que assim, fundamentam o individualismo nas relações e impedem que outros sujeitos possam ter percepção da situação (RODEGHIERO, 2012).

À vista disso, conceituaremos o *bullying*, suas formas de manifestação e consequências, que podem afligir tanto a instituição educativa, quanto os envolvidos no problema.

### **2.3 Bullying**

Ao iniciar a descrição do fenômeno faz-se necessário partir da apresentação dos trabalhos de Olweus (1993), considerado o pioneiro no desenvolvimento de pesquisas sobre *bullying*. O pesquisador realizou entrevistas envolvendo estudantes, professores e pais e, a partir disso, realizou estudos interventivos com critérios para identificar as agressões no ambiente escolar.

Tendo como princípio a conceitualização do *bullying* originária do termo inglês *bully*, que caracteriza “tirano ou valentão”, as investigações de Olweus (1993) contribuíram para a definição de *bullying* como o conjunto de comportamentos intencionais, exercidos de forma individual ou coletiva, manifestos repetidamente, com frequência e com objetivos danosos

previamente definidos (COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; FRANCISCO, 2013; GARCEZ, 2014; OLWEUS, 1993). A utilização do termo *bullying* de maneira universal se deve à dificuldade de tradução para outras línguas (LOPES NETO, 2005). Lopes Neto (2005) está de acordo com essa definição de *bullying*, em sua atuação agressiva, repetitiva e sem motivação explícita. Precisamente, assinala que as agressões acometem crianças e adolescentes por meio de uma relação de poder interpessoal, no entanto, tendem a ser encaradas pelos indivíduos como desconhecidas ou situações consideradas normais, próprias da vivência coletiva.

Francisco (2013, p. 57) utiliza-se de uma definição na qual considera que o *bullying* na escola “[...] é marcado pela intencionalidade de causar danos e sofrimentos, pela repetitividade das ocorrências de violência, bem como pela assimetria de poder no controle ao outro”. Embora a definição de *bullying* entre os pesquisadores seja similar, algumas pesquisas assinalam que a repetição dos ataques não é um aspecto determinante, pois uma única manifestação maléfica pode causar impacto suficiente para que a opressão perdure (DEL BARRIO et al., 2005; FRICK, 2016).

Tognetta e Rosário (2013) associam as atitudes agressivas à ausência de valores morais e reiteram que os sujeitos que apresentam comportamentos individualistas demonstram maiores possibilidades de cometerem *bullying*.

Sobre os fatores que envolvem o *bullying*, Fante (2005) menciona alguns pontos que o diferencia de outros tipos de violência, destacando o envolvimento de ações repetitivas contra uma mesma vítima; o estabelecimento de uma relação de poder desigual e a ausência de motivos visíveis que fundamentem as ações dos agressores. Fante (2005) segue evidenciando que podem ocorrer agressões físicas, assim denominadas de forma direta, ou de forma indireta por meio de ofensas verbais como apelidos desagradáveis e discriminatórios, insultos e outros constrangimentos.

Em relação aos envolvidos no *bullying*, Fante (2005) descreve três protagonistas: agressor, vítima e espectador. Sendo os agressores ou *bullies* os que vitimizam os mais fracos e que geralmente apresentam força física superior à vítima, característico de seu mau-caráter e sua impulsividade. Sobre as vítimas podem ser divididas em três tipos: vítima típica, vítima provocadora e vítima agressora. A vítima típica corresponde ao indivíduo fragilizado fisicamente em relação ao (s) agressor (es), em geral apático e de pouco relacionamento social, não reage aos ataques por não dispor de recursos, status ou habilidades. A vítima agressora atua como reprodutora de ataques sofridos, contribuindo para favorecer um círculo

vicioso de *bullying*. E por fim, os espectadores ou testemunhas são indivíduos que presenciam os ataques, todavia, por medo, não se manifestam em defesa da vítima.

Em Smith (2002), os termos utilizados para descrever os envolvidos são: intimidador, vítima, não-participantes e intimidadores vítimas. O autor entende que as intimidações resultantes do envolvimento desses participantes têm origens variadas. Como exemplo, revela que alguns estão ligados a questões culturais, familiares, representações midiáticas ou a características humanas.

Mais do que identificar os papéis sociais exercidos pelos indivíduos nas manifestações de *bullying*, torna-se imprescindível considerar que aspectos históricos associados à sociedade, cultura, economia e política influenciam na expressão da violência, de acordo com Francisco e Libório (2011). Para estes pesquisadores, interpretar o fenômeno como um fato distanciado das demais realizações humanas e restringir-se no reconhecimento de culpados e vítimas, faz parte de uma perspectiva individualizante e reducionista, que pode servir de sustentação para as intimidações.

Nesse ponto, Binsfeld e Lisboa (2010) asseguram sobre as potencialidades do contexto e sua interferência no formato das relações dos indivíduos. Tais afirmações comparecem após as autoras investigarem acerca de papéis sociais de vítimas e agressores, diferenças de gênero e associação à ansiedade e depressão. A pesquisa indicou a propensão dos agressores estarem mais deprimidos e uma quantidade maior de meninos em comparação com as meninas nessa prática agressiva.

Acerca das modalidades de *bullying*, a partir da investigação de Avilés (2010) têm-se o emprego de: *bullying* presencial, *cyberbullying* por intermédio do telefone celular e por meio da internet. Da mesma maneira, o pesquisador identifica os perfis dos envolvidos: vítima, agressor, agressor/agredido, espectador e ainda um tipo de indivíduo que demonstra indiferença diante das situações de violência observadas.

Os locais onde as vítimas são acometidas pelo sofrimento foram descritos na pesquisa realizada com adolescentes, em que Francisco e Libório (2009) constataram que os maus-tratos na escola tem se apresentado em maior parte por meio de ameaças físicas, insultos e provocações. O recreio e a sala de aula foram apontados pelos alunos como os principais locais para a ocorrência de *bullying*.

Salienta-se que nos pátios e nas salas de aula, por mais que haja funcionários e professores, o *bullying* ocorre de forma camuflada em várias situações, o que dificulta intervenções, principalmente quando o profissional em questão naturaliza tais situações (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009, p. 203).

Tognetta (2013) destaca o individualismo e a insensibilidade como características atribuídas aos agressores no *bullying*, que geralmente têm apoio da falta de reação das testemunhas e a ausente intervenção dos professores que não detectam as agressões ou, simplesmente, não consideram a gravidade dos fatos.

Sobre as implicações do *bullying*, Avilés (2010) pontua que agressões de âmbito virtual favorecem sintomas de estresse e comprometimentos no desenvolvimento escolar. Para Morita (2002) as intimidações entre vítima e agressor exprimem certa probabilidade de resultados prejudiciais, nos casos de agressões de caráter físico ou relacionados à escola, como a evasão escolar ou problemas de âmbito psicológico, porém, em alguns casos, é possível constatar assassinatos e suicídios.

Lopes Neto (2005) ao se comprometer de igual maneira a descrever as consequências, comunica que elas podem acontecer de maneira rápida ou levar um prazo longo pra causar estragos na vida emocional, acadêmica e legal do sujeito afetado pelo *bullying*. Garante que sintomas como depressão, baixa autoestima, problemas no trabalho, relacionamentos e desfalques econômicos são situações que podem influenciar a vida dos envolvidos, que poderão carecer de atendimentos especializados na área de saúde, da justiça, da educação e de outros programas.

Assim como Lopes Neto (2005), Francisco (2010) menciona a tendência das vítimas desenvolverem baixa autoestima e ainda revela que os agressores também são afetados, uma vez que o contato pessoal deles com outros indivíduos, em alguns casos, permanece, tanto na utilização de violência, como na dificuldade de relacionamento social.

Tognetta e Vinha (2010) ao realizarem uma abordagem dos principais conflitos que acontecem dentro da escola, sobre as formas que são utilizadas para resolução de problemas de comportamento dentro da sala de aula e por meio de investigações com estudantes adolescentes de escolas brasileiras, conseguiram informações sobre as formas que a instituição escolar tem assumido para lidar com situações de conflito. Um dado considerável obtido na pesquisa, expressa que a tomada de decisões que envolvem o cotidiano escolar não é realizada coletivamente, o que favorece a manifestação de *bullying*. Traduz assim, que o estabelecimento educacional não tem apresentado condições para a formação de atitudes práticas de autonomia para serem exercitadas na vida social.

Mediante a caracterização dos prejuízos acarretados pelo *bullying*, visto como um problema que envolve uma árdua e complexa tarefa, Lopes Neto (2005) cita a prevenção como estratégia cabível para o estabelecimento da escola enquanto um local adequado de

segurança ao ensino, por onde poderão se realizar ações que conscientizem as pessoas sobre a abrangência do fenômeno, seus impactos na vida humana e onde se estabeleça um clima de segurança às vítimas.

Smith (2002) afirma que, independente da proveniência, intervenções efetivas devem ser concretizadas, principalmente nas instituições de ensino, posto que

As escolas, por sua vez, podem dar maiores ou menores oportunidades para a ocorrência de intimidação, em termos da natureza do ambiente escolar e do tipo de valores éticos que ali prevalecem, de haver ou não uma política escolar que de fato funcione e sanções contra a prática da intimidação, e de quais são as atitudes dos grandes grupos de colegas, na escola (SMITH, 2002, p. 192).

Lopes Neto (2005, p. 169) ressalva que “o envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implantação de projetos de redução de *bullying*”. O autor considera que o papel dos professores está ligado ao enfrentamento e resolução dos casos de violência. À escola compete em melhores estratégias de intervenção, incentivo às relações de apoio às crianças e aos adolescentes e parcerias com outros órgãos de apoio aos estudantes.

Antunes e Zuin (2008) propõem uma reflexão ao discutir sobre *bullying* e alegam que os estudos dessa temática na atualidade permanecem superficiais quanto a sua exploração crítica. Conforme explicitam, as pesquisas têm apresentado preocupação apenas com dados quantitativos e intervenções bem superficiais, enquanto as causas, apontadas como responsáveis pelo fenômeno, tais como as sociais, políticas, econômicas e individuais não são aprofundadas.

Desta forma, as influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, as relações de desigualdade e de poder, a relação negativa com os pais e o clima emocional frio em casa parecem considerados naturais e apartados das contradições sociais que os produziram (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

Embora Antunes e Zuin (2008) reconheçam a importância do estudo de *bullying*, afirmam que a forma como tem sido classificado, traz a imposição de um modelo a ser utilizado que não permite uma reflexão sobre a violência. Para eles, o *bullying* representa uma manifestação aproximada ao sentido de preconceito, com base em fatores sociais das vítimas e em aspectos psíquicos dos agressores.

Consequentemente, Antunes e Zuin (2008) admitem que a educação é uma estratégia para a superação dos conflitos. Porém, a educação atual permanece excludente e desumana e

precisa ser repensada para que consiga desenvolver no cotidiano escolar práticas emancipadoras, que não fiquem restritas à transmissão de conteúdos ou expectativas quanto a um modelo único de estudantes. Uma educação que aniquile a individualidade e a alienação é uma opção pertinente para o despertar da consciência e da espontaneidade.

Tendo em vista a possibilidade oferecida no estudo abordado por Francisco e Libório (2009), sua utilização nos ambientes escolares e acadêmicos, como no desenvolvimento de programas contra o *bullying*, oferece um repertório indicativo dos efeitos devastadores do *bullying* na vida de vítimas, agressores, espectadores e sociedade. A pesquisa aponta a necessidade de outras investigações efetuadas com embasamentos sociais, econômicos e culturais, que se comprometam a discutir a violência partindo da constatação das influências que as relações sociais precárias acometem.

Resumidamente, o *bullying* é uma situação frequente no ambiente escolar, com inúmeros prejuízos causados pela exposição a essa prática de violência, que envolve exclusão, intimidação, maltrato permeado por uma relação de poder desigual e resulta em exclusão social. Mesmo ocorrendo de forma direta por meio de agressões físicas ou indireta, com ameaças que envolvem chantagens, não se limita e pode acontecer, também, por meio das tecnologias de informação e comunicação, dando origem a um novo tipo de *bullying*, o *cyberbullying* (WENDT; LISBOA, 2014).

Tendo como fundamento a revolução da tecnologia na vida humana, suas múltiplas aplicações e benefícios, em especial à educação escolar, uma questão merece atenção. Há uma inversão de valores morais que tem colaborado para uma utilização indevida das tecnologias de informação e comunicação, por meio da divulgação de conteúdo constrangedor, acarretando em efeitos devastadores (WENDT; LISBOA, 2014).

Frente as consequências dessa natureza, o próximo assunto a ser discutido tem como foco uma modalidade de violência verificada nos ambientes virtuais, o *cyberbullying* e sua manifestação na sociedade atual.

## **2.4 Cyberbullying**

Previamente à exposição do tema *cyberbullying*, ponderamos como relevante discursamos sobre o impacto das TDIC nas interações dos indivíduos. A utilização recente do termo TDIC por muitos pesquisadores se dá em virtude do termo TIC ser amplo e contemplar até mesmo as tecnologias mais antigas (KENSKI, 1999). Tecnologias, que assim são

definidas por Kenski (2007, p. 24) como “[...] conjunto de conhecimentos científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade [...]”, são bem antigas e empregadas pelo ser humano desde a sua relação primitiva com a natureza, ao passo que, transformou o ambiente para a manutenção de sua vivência terrena. Conseqüentemente, as tecnologias modificaram as formas de pensamento, de sentimento, ação e de comportamento. Sobretudo, a internet, como parte integrante dessas inovações, favoreceu a comunicação entre as pessoas com diferentes finalidades (KENSKI, 2007).

Morigi e Pavan (2004) ilustram que os termos: era da informação, era do virtual, ou ainda, sociedade pós-industrial ou sociedade da informação e do conhecimento têm sido utilizados na atualidade para designar esse período de destaque da informação e do conhecimento. Para Bozza (2016), tais modificações são pertencentes ao período histórico da pós-modernidade e podem ser identificadas por diferentes elementos, como, por exemplo, relações mais líquidas, individualismo, consumo e também por relacionamentos no ambiente virtual. O emprego das tecnologias gera e refaz novos modos de comunicação, de identidades e novas práticas entre as pessoas, num contexto em que o computador atua como mediador de interações sociais (MORIGI; PAVAN, 2004).

No entanto, como alerta Bozza (2016), a internet, fruto dessa revolução tecnológica, também tem sido usada para agressões de âmbito virtual. Nessa seção, discorreremos sobre um tipo de agressão denominado *cyberbullying*. Um dos estudos pioneiros abrangendo esse tema ocorreu nos Estados Unidos sob a responsabilidade dos pesquisadores Ybarra e Mitchell (2004). Além do país apontado por Ybarra e Mitchell, Wendt e Lisboa (2014) acrescentam que a Europa é outro local responsável pelas publicações iniciais, há aproximadamente meia década.

Partindo da conceituação de *bullying*, muitos pesquisadores têm definido o *cyberbullying* como uma modalidade de *bullying* manifesta no ambiente virtual, envolvendo as tecnologias de informação e comunicação (AVILÉS, 2009; BOZZA, 2012; LOPES NETO, 2005; RODEGHIERO, 2012; TOGNETTA; BOZZA, 2012).

Avilés (2009) valida essa caracterização ao delinear *cyberbullying* como uma categoria de *bullying* que ocorre com a mediação de dois principais meios de comunicação: o telefone celular, mais especificamente, do tipo *smartphone* e a internet.

Rocha (2010) não utiliza a definição de *cyberbullying* como um tipo de *bullying*, considerando essa visão neutra e insuficiente para abarcar a multiplicidade de acontecimentos.

Acredita, entretanto, na ideia de que o *cyberbullying* “configura-se numa prática de violência realizada por um indivíduo que humilha, intimida ou assedia outro indivíduo, ou grupos de indivíduos, por meio das tecnologias digitais” (2010, p.11).

A análise do *cyberbullying* por intermédio de mensagens, *e-mails*, telefonemas e imagens/vídeos, realizada na Suécia por Slonje e Smith (2008), reafirma o maléfico poder desse episódio na vida humana. O reconhecimento dessa temática propiciou sua distinção em relação ao *bullying*.

Wendt e Lisboa (2014) elaboram uma comparação e utilizam critérios como agressividade, desequilíbrio de poder, audiência, intencionalidade e repetição para descrever as principais diferenças entre *bullying* e *cyberbullying*. Apontam que, em geral, o *bullying* envolve agressões intencionais que podem ser físicas, sociais e/ou psicológicas. As agressões físicas frequentes colaboram para que agressor e vítima encontrem-se em uma situação de poder desigual. Para os autores, *cyberbullying* possui o mesmo caráter de intencionalidade e também envolve aspectos emocionais, que implicam na representação pessoal de quem está sendo agredido. Pode acontecer no anonimato, o que permite que sua divulgação se reproduza em curto prazo por meio de imagens, vídeos e difamações. Portanto, “[...] a intenção de causar dano ou sofrimento e a repetição se encontram presentes” (WENDT; LISBOA, 2014, p. 45).

O *cyberbullying* não tem um local específico para acontecer, sua manifestação envolve inúmeros locais, onde se possa ter acesso às tecnologias, como ferramentas utilizadas para disseminação de conflitos identificados em imagens comprometedoras, mensagens constrangedoras, vídeos, criação de páginas desagradáveis na internet e outras práticas humilhantes executadas com auxílio tecnológico (ROCHA, 2010).

O terror que envolve as vítimas virtuais se multiplica em velocidade imensurável, na medida em que há compartilhamento e reprodução do conteúdo maldoso por diversos ambientes virtuais, favorecendo tanto uma variabilidade dos espaços como um aumento de temporalidades das agressões (ROCHA, 2010).

O anonimato que envolve as principais agressões ocorridas no ambiente virtual é um atributo encorajador para aqueles que desejam ofender. Rocha (2010) defende que, diferentemente do *bullying*, os agressores podem não ser mais fortes que as vítimas, não havendo, portanto, uma declarada relação desigual de poder.

Compreensão que se sistematiza com pesquisas semelhantes às de Rodeghiero (2012) que, para tratar das formas utilizadas pelo *cyberbullying*, realizou um estudo relacionado à manifestação da violência virtual no site de redes sociais da internet, conhecido como

*Facebook*, e detectou um significativo índice de posicionamentos agressivos e desumanos, repassados, muitas vezes, de forma pouco perceptível, que se multiplica e contribui para a formação de outros conflitos.

A pesquisadora expõe que diante de “tantos sinais de humilhação vindos de todos os lados (agressores e vítimas) nos levam a ver o *Facebook* como um canal para o *cyberbullying* realizado diariamente através da linguagem marcada pela violência” (2012, p. 135).

A intenção hostil previamente estabelecida perante uma utilização inadequada da tecnologia, que tem se apresentado como um recurso contemporâneo de extensa utilização, permite que Tognetta e Bozza (2012) observem a ausência de moralidade e a violência nos relacionamentos interpessoais como prevaletentes nos ambientes virtuais que figuram o *cyberbullying*.

Por conseguinte, a predominância da agressão moral traça algumas características do *cyberbullying*, como continuidade e invisibilidade. Essas condições oferecem aos agressores a crença de que não serão reconhecidos. Consequentemente, essas circunstâncias provocam maiores reproduções do que as afrontas presenciais do *bullying*. Assim, mentiras, boatos, imagens e vídeos ofensivos deslocam às vítimas sentimentos de insegurança e destruição da autoestima (RODEGHIERO, 2012).

Estudos sobre *cyberbullying* são recentes e reiteram a ideia de que essa agressão manifestada no ambiente virtual, principalmente com o uso de telefones celulares e internet, de maneira intencional e com resultados negativos às emoções, tem interferência no rendimento escolar dos estudantes. Compreender o fenômeno é uma atitude que pode favorecer a tomada de decisões quanto às estratégias de prevenção (WENDT; LISBOA, 2014).

Na diferenciação do *bullying* e *cyberbullying* trazida por Garcez (2014), a pesquisadora retrata que as ações violentas manifestas no *cyberbullying* têm uma durabilidade maior, alto poder de multiplicação, oportunidade dos agressores atuarem no anonimato, variabilidade de locais em que é possível visualizar as agressões, relação de poder física sem consideráveis influências, sensação de segurança virtual pelos agressores, falta de nitidez na extensão dos ataques, facilidade na reprodução de conteúdo divulgado e caráter permanente das informações compartilhadas.

Garcez (2014) considera a descrição das vítimas como de relevante importância para compreensão do fenômeno, mas igualmente, aponta que as pesquisas recentes destacam o

papel das testemunhas na contribuição da repetição dos ataques, na medida em que atuam como observadores ou como incentivadores dos mesmos, favorecendo que a situação persista.

No mesmo enfoque, Rocha (2010) declara que a propagação cruel das informações engloba os espectadores que podem ser decisivos para a permanência dos conflitos. Os espectadores podem ser indiferentes, repassadores das humilhações ou incentivadores, de acordo com a posição assumida diante da situação. Assim, insegurança, ausência de iniciativa, medo de comprometimento e condutas sarcásticas fundamentam os principais sentimentos das testemunhas, que, em alguns casos, se tornam corresponsáveis pelas agressões na medida em que repassam o conteúdo obtido.

Os apontamentos de Garcez (2014) ao discutir os comprometimentos ocasionados, exprimem que o *cyberbullying* é uma prática relacionada com o *bullying*, com a violência e com as tecnologias de informação e comunicação. No levantamento da literatura referente ao objeto estudado, Garcez (2014) apontou que os sites de redes sociais ocupam a preferência dos estudantes, em diversas atividades interativas. Apesar disso, Garcez (2014) corrobora que as modernas tecnologias podem servir para a reprodução de ataques como preconceito, discriminação e *cyberbullying*.

Os resultados das investigações de Garcez (2014) obtidos na análise dos dados apontam o *cyberbullying* como uma modalidade de *bullying* com maior gravidade e abrangência. Nesse sentido, a socialização entre escola e família, que poderia ser um dos instrumentos utilizados para compartilhamento de informações, não acontece na realidade.

Atitudes preventivas que assegurem a orientação de crianças e adolescentes para o uso das ferramentas tecnológicas é um empreendimento necessário para evitar a continuidade dos ataques, o que conforme Rocha (2010) salienta são concernentes com a categoria de violência psicológica, de limitada percepção. Esse desconhecimento dos acontecimentos, suas definições e características impede, conseqüentemente, que as providências sejam executadas.

À frente das constatações de seu estudo, Garcez (2014) destaca a escola e sua negação da função de educar e omissão aos problemas de *cyberbullying*. Reconhece que o *bullying* e o *cyberbullying* precisam ser enfrentados e não apenas naturalizados. Considera possíveis as relações sociais no ambiente escolar sem a presença de *bullying* e completa que, mais do que pensar nos fenômenos violentos em si, é necessário refletir sobre os papéis que de fato são cabíveis à escola e à equipe escolar.

Em Tognetta e Bozza (2012), na pesquisa realizada com adolescentes de escolas públicas, cujo objetivo era investigar as características de atitudes agressivas e as sensações

emotivas dos envolvidos com *cyberbullying*, os resultados expressam a presença do *cyberbullying* entre os jovens e uma relação entre agressores e atitudes do tipo egoístas, individualistas, intolerantes, injustas e de conformismo.

Tais características demonstram um conceito que é presente na pós-modernidade, denominado individualismo. Francisco (2013) constatou tal prática ao realizar investigações entre adolescentes que, embora questionados quanto ao posicionamento adotado, mantiveram um discurso de indiferença em relação a outros sujeitos.

Avilés (2009) concorda com uma educação moral na formação de valores e a participação de todos integrantes da escola, comunidade e pais para um programa de intervenção e prevenção do *cyberbullying* diante da privação contemporânea de princípios morais e éticos, motivando que tanto estudantes como professores possam utilizar as tecnologias de informação e comunicação com segurança. Nessa perspectiva, a escola tem a incumbência de trabalhar em combate à violência onde quer que se instale.

É como garantem Tognetta e Bozza (2012) ao afirmarem que, mesmo que o *cyberbullying* tenha predominância em locais externos à escola, as consequências são enfrentadas dentro da unidade escolar e indicam a necessidade de ações educativas interventivas.

Costantini (2004) acrescenta que o adolescente necessita de apoio dos adultos para a prevenção da violência, precisa ser encorajado com reconhecimentos contínuos, ser valorizado de forma afetiva com carinho e limites, como regras sociais, familiares, de convivência e comportamentais. Essas atitudes colaboram para um desenvolvimento de potencialidades que ajudam o adolescente no enfrentamento da vida com noção de limite.

### **3 REDES SOCIAIS NA INTERNET: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO AMBIENTE VIRTUAL**

A necessidade de comunicação do ser humano encontra nas redes sociais na internet uma possibilidade maior de interação. Embora as pessoas se encontrem muitas vezes em locais tão distantes e longínquos, as conexões proporcionadas no âmbito tecnológico têm se apresentado como colaboradoras das relações humanas.

A veracidade dessas informações pode ser confirmada à medida que percebemos as TICs cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. O próprio surgimento da internet, bem como das redes sociais, ampliaram as possibilidades de relacionamentos interpessoais nas diversas esferas da vida social. Embasados nessa perspectiva, esta seção apresenta a discussão sobre as redes sociais na internet, em especial, do site de rede social *Facebook*.

Em seguida, discute sobre as consequências decorrentes do modo de utilização destas ferramentas digitais, que podem ser experiências enriquecedoras para a Educação como servir para o surgimento de casos de violência que são repercutidos na escola.

Uma verificação significativa nesse contexto é que a participação dos indivíduos em redes sociais na internet tem se intensificado no decorrer do tempo e as investigações confirmam a autenticidade dessa realidade (AMARAL, 2016; CGI. BR, 2016; RECUERO; ZAGO, 2009; SOUSA; LEÃO, 2016).

#### **3.1 Redes: definição**

O *cyberbullying*, enquanto prática violenta, ocorre por intermédio de recursos digitais. Um dos ambientes utilizados para a sua disseminação têm sido os sites de redes sociais na internet (CGI. BR, 2016; GARCEZ, 2014; WENDT; LISBOA, 2014).

Segundo informações obtidas por meio da Pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2014* (CGI. BR, 2015), o acesso às redes sociais na internet por crianças e adolescentes com idades entre nove e 17 anos é a atividade com maior frequência entre os pesquisados, se sobrepondo às pesquisas escolares, conversas com amigos e ações ligadas à música, aplicativos, vídeos, entre outras. Os resultados dessa preferência indicam que 73% dos entrevistados utilizam redes sociais (CGI. BR, 2015).

A pesquisa do ano seguinte, *TIC Kids Online 2015*, realizada entre pessoas da mesma idade aponta um crescimento de usuários em relação ao ano anterior, 87% dos usuários da rede utilizam-se de redes sociais na internet (CGI. BR, 2016).

Entre os adultos, a utilização não deixa de ser expressiva. A pesquisa TIC Domicílios 2015 aponta que 56% das pessoas com idades a partir de 60 anos utilizam as redes sociais e 88% com idades entre 16 e 24 anos (CGI. BR, 2016).

Devido a esse crescimento, a rede social se constitui um assunto que requer consideração quanto ao seu uso consciente. O acesso pode proporcionar experiências construtivas aos indivíduos, porém, seu uso inadequado pode resultar em transtornos temporários ou permanentes. À vista disso, apresentamos algumas considerações sobre o conceito de redes, em seguida, adentraremos na definição e exploração de redes sociais.

Para discorrermos sobre redes, utilizaremos de início o conceito discutido por Castells (1999). O autor faz uma abordagem teórica para remeter-se à realidade social e ao dinamismo que envolve o cenário globalizado. Relata sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo que contribuíram para o mundo contemporâneo, destacando a presença de aparatos tecnológicos e os impactos da revolução da tecnologia da informação e comunicação na forma de organização da sociedade, da economia e da cultura.

Tais mudanças permitiram que a sociedade industrial cedesse espaço à sociedade da informação (CASTELLS, 1999). Essa realidade faz com que as diferentes esferas: econômica, social, política e cultural tenham suas condições inovadas, implicando em outras experiências em relação ao trabalho, à comunicação, à aprendizagem, ao pensamento e às novas formas de relacionamento das pessoas. Sendo o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação o principal fator propulsor (COLL; MONEREO, 2010).

Outra característica da sociedade da Era da informação corresponde à maneira como a integração econômica e social tem sido marcada. A estrutura da sociedade em rede permite que Castells (1999, p. 566) descreva rede enquanto “[...] um conjunto de nós interconectados”. E, ainda, como “[...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação [...]”.

Por sua vez, o autor estabelece uma relação entre redes e o sistema econômico e demais setores afirmando que

Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho,

trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos; e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e invalidação do tempo (CASTELLS, 1999, p. 566).

Na forma usual cotidiana, a expressão rede é usada para indicar um tipo de utensílio que proporciona balanço e oferece descanso. Também é referida como instrumento utilizado na pesca. Os significados atribuídos são divergentes, ora “descanso” ora “movimento”. Todavia, as definições são extensas e, no sentido etimológico, “a palavra rede vem do latim *retis*, que significa entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 76).

Na interpretação de Santaella (2003, p. 89) “uma rede acontece quando os agentes, suas ligações e trocas constituem os nós e elos de redes caracterizadas pelo paralelismo e simultaneidade das múltiplas operações que aí se desenrolam”. Em uma perspectiva midiática, apontou para dois tipos de redes: a rede entre mídias e a rede dentro das mídias. Na sua compreensão, a formação de redes é uma tendência das mídias, que possibilita uma relação mútua entre cada uma delas. Sendo assim, como cada mídia apresenta um papel próprio dentro desse sistema, uma provável redefinição é necessária depois do surgimento de uma nova mídia (SANTAELLA, 1996).

O sistema formado por mídias, no entanto, pode se apresentar desigual e favorecer uma situação de espetáculo aos assim chamados de espectadores, que dessa forma acompanham o domínio das tecnologias de informação e comunicação por parte de um grupo reduzido de proprietários das empresas ligadas à comunicação (PRETTO; ASSIS, 2008).

Por outra perspectiva, Valente (2002) observa que a formação de redes entre as pessoas consegue ser expressiva na formação de outros contextos, na medida em que o contato com as tecnologias de informação e comunicação proporciona experiências em aspectos globais do ser humano, envolvendo cognição, emoção e aspectos sociais. Com base nesse ponto, discorreremos adiante sobre a rede social proporcionada pelo sistema de internet e estabelecida com mediação das tecnologias de informação e comunicação.

### **3.2 Redes sociais na internet**

A internet, entendida como a “[...] rede mundial das redes interconectadas [...]” (SANTAELLA, 2003, p. 71) teve seu surgimento motivado pelo intuito de preservar

informações em meio aos conflitos de guerra. A partir desse momento, o sistema interligado teve sua primeira utilização em 1969 com a ARPANET (CASTELLS, 1999, SANTAELLA, 2003). Depois disso, a sociedade acompanhou a expansão da internet retratada pelo número crescente de usuários. E no ano de 1990, o desenvolvimento da comunicação sem fio contribuiu para novas possibilidades de comunicação entre as pessoas e ainda de maneira interativa (CASTELLS, 1999).

No que se trata da garantia da comunicação da internet, esta é possibilitada pelo protocolo TCP/IP (*Transmission Control*), ele permite que a rede mundial de computadores estabeleça uma compreensão entre si (SANTAELLA, 2003).

A interconexão mundial realizada entre os computadores, juntamente com suas memórias, favorece o espaço de comunicação chamado de ciberespaço. Por meio dele é possível que várias funções tecnológicas sejam exploradas à distância, que dados sejam transferidos, mensagens trocadas e contatos entre pessoas se estabeleçam, configurando diversas maneiras de se comunicar e interagir (LÉVY, 1999). Até mesmo as crianças são beneficiadas com a rede, segundo afirma Negroponte (1995), já que elas têm com a internet uma possibilidade de aprendizagem significativa.

Lemos (2015) observa sobre a participação tecnológica nas esferas da vida contemporânea e acredita que essas novas formas de estabelecer relações sociais, marcadas pela presença das tecnologias constituem a cibercultura, um conjunto de práticas sociais que contribui para o relacionamento interpessoal. Na exposição do tema, o autor reconhece portanto que, “a cibercultura, pela socialidade que nela atua, parece antes de isolar indivíduos terminais, colocar a tecnologia digital contemporânea como um instrumento de novas formas de sociabilidade e de vínculos associativos e comunitários” (LEMOS, 2015, p. 82).

Nessa sequência, as tecnologias comparecem com destaque na educação. A partir das teorias dos autores Piaget e Vygotsky, Silva e Lima (2011) consideram que a utilização pedagógica de recursos como o computador pode propiciar situações de aprendizagem que conduzam ao conhecimento.

O assunto é extenso e dentro desse segmento tecnológico encontram-se as redes sociais na internet, que conforme indica a pesquisadora Raquel Recuero (2009), foram impulsionadas ao desenvolvimento em maiores proporções devido ao surgimento da rede mundial e das possibilidades de interação e comunicação.

Redes sociais na internet possuem características próprias. Contam com atores, interações, laços, relações sociais e capital social. As pessoas que apresentam envolvimento

com a rede e são representadas pelos nós ou nodos são os atores, que em interação social formam laços sociais. Nessa concepção, “o laço é a efetiva conexão entre os atores que estão envolvidos nas interações” (RECUERO, 2009, p. 38), eles auxiliam na interpretação estrutural da rede. Já o valor formado por meio das interações, constitui-se de capital social, também entendido como a soma de recursos de um grupo (RECUERO, 2009).

Recuero (2009) menciona dois tipos de redes que podem ser encontrados na internet, que são as redes emergentes e as redes de filiação ou redes associativas. Redes emergentes mudam com frequência e podem ser demonstradas nas interações entre os atores sociais, portanto, envolvem investimento e tempo dedicado para as trocas sociais. Elas possibilitam o surgimento de capital social ligado à amizade, confiança e reciprocidade. Em geral, são mais conectadas e menores, justamente por exigirem mais dos atores. Redes de filiação ou redes associativas são formadas por atores e os grupos, assim, dois tipos de nós. São caracterizadas por serem mais estáticas e estáveis em relação às redes emergentes.

Após seu surgimento, as redes apresentaram evolução. Inicialmente, as redes 1.0 possibilitaram a interação em um tempo real. As redes 2.0 são marcadas pelo compartilhamento e pela multiplicidade de modos de comunicação. Por fim, as redes sociais da internet 3.0 são caracterizadas por integração entre as redes, mobilidade e uso de aplicativos. Elas permitem que os conteúdos sejam inovados continuamente e coletivamente (SANTAELLA; LEMOS, 2010).

Ademais, ao abordar a expressão redes, Recuero (2009) salienta que sua compreensão não pode ser tratada de forma isolada, devido ao seu fundamento social. Para a autora, “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” (RECUERO, 2009, p. 24). Acrescenta ainda que “[...] elas constituem-se em formas de analisar agrupamentos sociais também a partir de sua estrutura” (RECUERO, 2009, p. 56).

Peixoto (2014, p. 222) traz uma definição de redes em que acredita que

Redes sociais digitais se caracterizam pelo constructo de grupamentos de indivíduos que produzem - e reproduzem - identidades para fins de associação e, também, afinidades - sejam culturais, econômicas, políticas, comerciais, filosóficas, ideológicas e religiosas - no ambiente online (PEIXOTO, 2014, p. 222).

As redes sociais, portanto, são recorrentes na rotina dos indivíduos, conforme asseguram as pesquisas nessa temática (CGI. BR, 2016). Acerca dessa discussão e sobre as

particularidades dessa modalidade de relacionamento, Recuero (2009) especifica que as relações estabelecidas por meio de redes sociais e mediadas pelo uso do computador têm características que as diferem de outras relações, como anonimato e sensação de liberdade dos envolvidos. Tais atributos estão expressos nos atos de violência no meio virtual e dificultam o posicionamento das vítimas contra os ataques (WENDT; LISBOA, 2014).

Wendt e Lisboa (2013) asseguram que esse anonimato permite com que os conflitos tomem maiores proporções, que poderão repercutir em inúmeros prejuízos. Nesse caso, a proibição ao uso de ferramentas tecnológicas não soluciona os problemas, mas uma postura preventiva frente ao *cyberbullying* oferece melhores resultados.

Assim sendo, discutiremos sobre a rede social na internet denominada de *Facebook*, suas possibilidades de uso pedagógico e os conflitos causados em sua má utilização.

### **3.3 Rede *Facebook*: possibilidades recorrentes de sua utilização**

Depois de sua criação, o *Facebook* tem despertado a atenção de alguns pesquisadores que se dedicam a compreender os impactos dos recursos oferecidos por essa rede social na vida do ser humano. Nessa seção, abordaremos a rede social e sua história para, em seguida, descrevermos alguns trabalhos realizados na área.

A rede social *Facebook* foi criada no ano de 2004 pelo programador estadunidense Mark Zuckerberg, com auxílio de mais três estudantes da Universidade de Harvard: Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin (PEIXOTO, 2014; RECUERO, 2009; RIBEIRO; AYRES, 2014). O propósito da criação era permitir aos usuários uma forma de conexão e compartilhamento. Isso pode ser confirmado na atualidade, pois, por meio da rede social as pessoas obtêm informações, mantêm contatos com outros indivíduos e fazem trocas de conteúdos que assim desejarem<sup>3</sup>.

Por meio do *Facebook*, as pessoas têm contato com perfis e comunidades, que oferecem outros recursos, como o acesso a aplicativos, a jogos e demais ferramentas (RECUERO, 2009). Desde sua fundação, o site foi adquirindo crescente expansão. Em informações obtidas pelo site oficial da rede *Facebook*<sup>4</sup>, cerca de 1,19 bilhões de pessoas estavam ativas diariamente na rede no mês de novembro de 2016, das quais, 82 milhões correspondem a brasileiros.

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://br.newsroom.fb.com/company-info/> (página oficial do *Facebook*).

<sup>4</sup> Fonte: <http://br.newsroom.fb.com/company-info/>

Embora o *Facebook* tenha sido criado com enfoque nos jovens (MESSIAS, 2014), está presente entre os idosos, como aponta a pesquisa de Messias (2014) sobre o crescimento da utilização de ferramentas tecnológicas, bem como das redes sociais por pessoas dessa faixa etária. Os idosos utilizam a rede para comunicação, socialização, compartilhamento de vivências, colaboração e aquisição de conhecimento. Com isso, eles encontram nas tecnologias uma forma de inclusão social.

Em relação à faixa etária entre 15 e 17 anos, a porcentagem é significativa, 92% possuem conta na rede social *Facebook*. A opção por essa rede supera os 82% que possuem *WhatsApp*, os 50% do *Instagram* e os 36% do *Snapchat*<sup>5</sup>(CGI.BR, 2016).

Além desses apontamentos trazidos pela pesquisa *TIC Kids Online*, outras investigações integram conhecimentos sobre o tema. A rede social *Facebook* tem impulsionado pesquisas de diferentes âmbitos e objetivos. Alguns estudos têm destacado o *Facebook* no cotidiano da sociedade contemporânea, com ênfase no educacional. Uma recente elaboração realizada por Cristiane Porto e Edmea Santos (2014), intitulada: *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*, concentra artigos baseados em pesquisas de professores e pesquisadores. O material dividido em duas partes oferece informações da rede social e suas possibilidades de uso nos diferentes campos educacionais.

Um dos trabalhos contidos na obra de Santinello e Versuti (2014) traz as redes sociais como espaços que se localizam na internet e que permitem a propagação de informações. As autoras consideram que o *Facebook* pode trazer contribuições na aprendizagem por meio de um acesso colaborativo. No entanto, reconhecem que as experiências dos estudantes com as ferramentas das redes sociais precisam de expansão, de modo a permitir maior integração com a criação de grupos.

Moreira e Ramos (2014) admitem que criação de grupos no *Facebook* favorece tanto o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa, como também informal e interativa. Na experiência realizada com um curso de formação contínua de professores em tecnologia, as pesquisadoras relatam que os resultados favoreceram momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e que, após o término das aulas, os professores passaram a utilizar as tecnologias em sala de aula. Contudo, cada profissional, apresentou conquistas no decorrer do curso nas

---

<sup>5</sup> *Snapchat*: Rede social de mensagens instantâneas, disponível por aplicativo para celulares com sistema Android e iOS. Permite tirar fotos, gravar vídeos, adicionar textos, desenhos e compartilhá-los com uma lista de amigos. Seu diferencial é a efemeridade, uma vez que, os arquivos compartilhados ficam visíveis por uma única vez, sendo autodestruídos pelo próprio aplicativo. Fonte: [www.techtudo.com.br](http://www.techtudo.com.br).

áreas de acesso, motivação, socialização, troca de informação, construção do conhecimento e desenvolvimento.

Outras pesquisas confirmam o destaque da rede social *Facebook*, inclusive entre os mais jovens. Sousa e Leão (2016) reforçam que o contato dos estudantes com o referido site proporciona inúmeras experiências, como a formação de vínculos: afetivo-relacionais, estabelecidos nas relações com outras pessoas no ambiente virtual por meio de conversas, mensagens e compartilhamentos; de sociabilidade, com a organização de eventos e alargamento de amizades; e pedagógicos escolares, com vivências escolares e momentos de aprendizagem.

O estudo realizado por Rosa, Santos e Faleiros (2016), com o auxílio de entrevistas, indica os sentidos e significados atribuídos ao *Facebook* por pessoas com idades entre 19 e 30 anos. A existência de emoções nas interações é destacada, embora os entrevistados apontem para certa superficialidade das relações virtuais. Para esses jovens, mundo virtual e mundo real possuem suas distinções.

As experiências descritas demonstram que as redes sociais fazem parte da rotina dos brasileiros e “quando os usuários tomam para si as mídias para geração de conteúdo, os resultados podem ser maravilhosamente criativos, mas também podem trazer más notícias” (KRZYK; KUNST, 2012, p. 96).

Quanto a essa situação, Rodeghiero (2012) realizou em sua dissertação de mestrado uma análise de publicações do *Facebook*, na busca de indicações de *cyberbullying* no espaço virtual. Por meio dos procedimentos adotados na pesquisa, a pesquisadora identificou muitos comentários e compartilhamentos de conteúdo agressivo, que são multiplicados em rápida velocidade e naturalizados no cotidiano, o que a levou a denominar os acontecimentos de “*Facebullying*”.

Além do mais, a violência pode ser manifestada de forma simbólica, conforme apontam Recuero e Soares (2013). Ao analisarem uma *fanpage* de conteúdo humorístico, também assinalam para a naturalização da violência nas redes sociais, multiplicada com o auxílio das funções “curtir” e “compartilhar”.

Deste modo, os trabalhos evidenciados indicam que a utilização das redes sociais pode ser ambígua, conforme a intencionalidade dos usuários. Essa questão é explicada por Rocha (2010) quando assegura que as ferramentas da rede podem fortalecer a relação de comunicação cidadã como podem servir de espaço para a manifestação do *cyberbullying*, com exposição de ofensas, utilização de imagens e comentários ofensivos.

O *cyberbullying* resulta em efeitos negativos às vítimas, que precisam de auxílio diante dos ataques. Tanto estudantes quanto pais, escolas, prestadores de serviços de internet e policiais podem ser agentes de prevenção, tendo em vista suas contribuições em relação à identificação do fenômeno e dos casos (VANDEBOSCH et al., 2012).

Outra alternativa de combate da violência no ambiente virtual se refere não apenas ao conhecimento do fenômeno, mas na compreensão das características, das razões e de suas manifestações (TOGNETTA; BOZZA, 2012). Nesse sentido, o estudo das representações sociais sobre o *cyberbullying* contribui para propiciar prevenção, pois a teoria das representações sociais inclina-se em direção ao conjunto de percepções sobre determinado fenômeno (MOSCOVICI, 2003). Na próxima seção dissertaremos sobre esse estudo, em especial, com base nos autores Serge Moscovici (2003) e Denise Jodelet (2001).

## 4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para analisar a violência manifesta pelo *cyberbullying*, a Teoria das Representações Sociais, enquanto um dos referenciais teóricos desse trabalho, oferece condições para compreender as explicações sobre o entendimento de *cyberbullying* por parte de participantes da pesquisa, estudantes, gestores e professores.

O estudo das representações sociais tem sido utilizado por muitos pesquisadores para subsidiar investigações teóricas e metodológicas (GARCEZ, 2014; GOMES, 2014; SILVA, 2016). A razão de seu uso pode ser explicada por suas contribuições na compreensão do senso comum.

Nessa seção, explanaremos o conceito de representações sociais. Na sequência, discorreremos sobre a relevância das pesquisas científicas envolvendo a Teoria das Representações Sociais para novas investigações nesse campo.

### 4.1 Teoria das Representações Sociais

Partindo da conceituação de representação, identificamos seu envolvimento com o sujeito, meio social e tipos de vínculos interligados. Seu conteúdo é configurado por uma série de práticas, informações, princípios e convicções (ABRIC, 2001).

Porém, de início, abordar sobre representações sociais nos remete às contribuições de Serge Moscovici (2003), responsável por elaborar uma teoria sobre tal assunto. O autor partiu da interpretação advinda de Émile Durkheim sobre representações coletivas, no campo da Sociologia, para nos apresentar as representações sociais como um fenômeno dinâmico que contém certas diferenciações.

Na compreensão durkheimiana, “[...] as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças [...]”, portanto, uma amplitude de formas em sua abrangência (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 22), o conceito de representação coletiva

Mostra que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, a concepção de representação coletiva era bastante estática [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

Sob outra perspectiva, Moscovici (1976 *apud* MOSCOVICI, 2003, p. 21) define representações como

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Além de Moscovici (2003), outros autores conceituam representação. Como exemplo, podemos citar Jodelet (2001), que assim, sintetiza a representação social

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo social. Igualmente designa saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras ao conhecimento científico [...] (JODELET, 2001, p. 22).

Para a autora, as representações estão em muitos lugares da vida cotidiana, como nos discursos, nas palavras, nas mensagens e nas imagens midiáticas. Aparecem, possivelmente, pela carência de informação e de falta de credibilidade na ciência. Consequentemente, interessam aos campos: científico, cultural, social, institucional e psicológico (JODELET, 2001).

Na visão de Minayo (2000), as representações sociais podem ser conceituadas como “um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento” (MINAYO, 2000, p. 89).

Minayo (2000) revela algumas conclusões sobre representações sociais, considerando que elas se constituem enquanto imagens construídas sobre a realidade e se manifestam de diversas maneiras, como palavras, sentimentos e condutas. Observa que sua importante mediação é a linguagem, pois possibilita conhecimento e interação social.

Assim, define que as representações sociais

Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade. [...] vale reforçar que a mediação privilegiada para a compreensão das representações sociais é a linguagem (MINAYO, 2000, p. 110).

As representações dão uma forma definitiva aos objetos, pessoas e acontecimentos. Elas localizam elementos e os colocam como modelo de certo tipo, distinto e partilhado por pessoas, assim como, apresentam como objetivo tornar algo não-familiar como familiar. Nesse sentido, dois processos contribuem para a formação de representações, a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2003).

A ancoragem constitui-se de um processo de reconhecimento de um objeto ou pessoa que precisa envolver a classificação e a nomeação de algo. Ainda, para que o estranho se torne particular, envolve a categorização. “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2003, p. 63).

A objetivação indica que a abstração cedeu espaço à materialização. “Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Jodelet (2001, p. 30) explica que

A objetivação e a ancoragem que explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas.

Dessa forma, as representações sociais formadas na sociedade influem diretamente nos tipos de comportamento, atitudes e modos de agir, orientam os indivíduos de um grupo social por meio de estruturas individuais de conhecimento (MOSCOVICI, 2003).

Acerca dessa mesma temática alguns autores afirmam sobre a existência de um núcleo central onde a representação é organizada (ABRIC, 2001; SÁ, 1996). Entendido como “[...] um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto” (ABRIC, 2001, p.163 ). Do mesmo modo, Flament (2001, p. 184) garante que “uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação”.

O núcleo central permite que as representações sociais sejam organizadas ao seu redor e as define por meio de significação e de organização. Ele garante a função geradora na produção de sentido e a função organizadora na unificação e estabilização de uma representação (ABRIC, 2001). Machado e Aniceto (2010) reiteram os princípios expostos por Abric (2001) e evidenciam a existência do sistema periférico que se encarrega de atualizar e

contextualizar uma representação. Anunciam a comparência de elementos normativos e funcionais nas representações sociais. As autoras explicam que “os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 352).

A compreensão desses aspectos, normativos e funcionais, permitiram a Menin (2007) um estudo com base em Abric, Flament, Guimelli e Molinari, da escola de Aix-en-Provence. A autora realizou uma comparação e descrição conceitual e identificou que esses autores admitem a presença de aspectos normativos nas representações sociais. Portanto, observou

Assim, em consideração às funções e definições do núcleo central e do sistema periférico, nota-se, a nosso modo de ver, uma função normativa tanto no núcleo central – a de guardar o significado que o objeto representado *deve ter*, como no sistema periférico – proteger a significação central da representação (MENIN, 2007, p. 3-4, grifos da autora).

Fundamentada nessa investigação, Menin (2007, p. 5) aborda algumas características pertencentes ao núcleo central e ao sistema periférico e suas relações com os aspectos normativos e funcionais

Portanto, como pensamos, o núcleo central tem sempre uma função normativa que, de certa forma, obriga a todos uma mesma representação do objeto. Essa função, antes de tudo normativa do núcleo central, explica a resistência à mudança que impõe às representações. Em caso de mudança das práticas em relação ao objeto, muda-se, primeiramente, o sistema periférico, e, somente se as práticas forem irreversíveis e perdurarem no tempo, as mudanças acontecerão, posteriormente, no núcleo central. Assim, um caráter normativo do núcleo central, é a nosso ver, o limite necessário que dá à representação do objeto: a produção do consenso em relação a uma representação.

Em suma, a Teoria das Representações Sociais permite reconhecer que as representações sociais dão uma forma definitiva aos objetos, pessoas e acontecimentos. Permitem localizar elementos e os colocar como modelo de certo tipo, distinto e partilhado por pessoas e impor sobre elas determinada força. Assim como, interferem nos tipos de comportamento, atitudes, modos de agir e orientam os indivíduos de um grupo social (MOSCOVICI, 2003). Nessa perspectiva, o conhecimento provindo das representações sociais é indispensável para analisarmos o campo educacional e identificarmos como ocorre a formação de mecanismos para a interpretação da realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Do mesmo modo, os trabalhos na área de representações sociais são notáveis referências para as investigações posteriores. No entanto, partindo das considerações levantadas por Menin, Shimizu e Lima (2009), essas aplicações no meio acadêmico ainda são precárias. Dessa forma, reconhecendo a necessidade dessa prática, realizamos o levantamento de teses e dissertações dos programas de Pós-graduação em Educação reconhecidos pela Capes.

A busca por estudos científicos resultantes dos cursos de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação, a partir da palavra-chave “*cyberbullying*”, resultou em 34 trabalhos. Destes, apenas um trabalho do Programa de Pós-graduação em Educação apresenta como embasamento a Teoria das Representações Sociais. Os demais trabalhos estão distribuídos nas áreas de Psicologia; Educação Física; Direito; Sociologia Política; Direito da Sociedade da Informação; Letras; Desenvolvimento Humano e Tecnologias; Saúde da Criança e do Adolescente; Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social; Saúde e Educação; Ciências Sociais; Comunicação; Educação e Saúde na Infância e na Adolescência; Sociologia e Antropologia; Enfermagem; e Educação Agrícola.

Por estar inserida no Programa de Pós-graduação em Educação e, dessa forma, se aproximar mais da presente pesquisa, descreveremos a tese de Andrea Müller Garcez, defendida no ano de 2014 pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A pesquisa de Garcez (2014) apresentou como objetivo identificar e analisar as representações sociais de gestores a respeito da função da escola quanto ao *cyberbullying*, em relação com o discurso midiático. Para tanto, como suporte teórico-metodológico, a pesquisadora utilizou-se da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Teoria de Núcleo Central de Jean Claude Abric.

O processo de coleta dos dados foi realizado em duas etapas, sendo que na primeira fase foram coletados materiais sobre *cyberbullying* em jornais, revistas, estações de rádio e canais de televisão. No total, 128 matérias foram identificadas a partir da utilização da palavra-chave “*cyberbullying*”. Em seguida, foram entrevistados diretores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro - RJ. Assim, dez gestores participaram da pesquisa.

Garcez (2014) verificou o *cyberbullying* e sua relação com o *bullying* como componente do núcleo central nas representações sociais de gestores e dos meios de comunicação. Constatou que o *cyberbullying* é identificado como uma nova modalidade de

*bullying*, no entanto, mais perigosa e mais abrangente. Todavia, por meio da coleta e análise dos dados das entrevistas com os coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, a autora apontou que os participantes defendem a presença de excessos na exibição do assunto e alegam que as manifestações são normais e favoráveis no período da adolescência.

Como resultados da investigação, Garcez (2014) identificou divergências entre os discursos veiculados. Os meios de comunicação propagam o papel da escola como central na prevenção e enfrentamento do *cyberbullying*, porém, não cumpre com a função adequadamente. Já os gestores consideram que a escola não é a principal responsável na prevenção e combate da violência virtual. Na concepção desses profissionais, a família não exerce seus deveres de forma satisfatória.

Os instrumentos metodológicos escolhidos para alcançar tal finalidade estão descritos na próxima seção, conforme os objetivos do trabalho.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo descrito a seguir elucidada todo o processo metodológico da pesquisa, que tem como característica a abordagem qualitativa, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21). Seu delineamento corresponde ao descritivo-explicativo.

Em relação à escolha do delineamento, Gil (2002, p.42) destaca como preocupação principal desse tipo de pesquisa, a “[...] descrição de características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis”. Completa evidenciando que muitas pesquisas “[...] embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias” (GIL, 2002, p.42).

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública estadual de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. Em comparação com a localização de outros prédios escolares, a instituição escolar escolhida aponta uma possibilidade maior de resposta abrangente ao problema de pesquisa, justamente por atender uma clientela proveniente de bairros variados e dessa forma poder oferecer dados que representam diferentes pontos da cidade. Outra explicação que motivou a seleção da unidade escolar se deve ao fato de seu atendimento contemplar uma das faixas etárias em que as recentes pesquisas apontam para utilização da internet e das redes sociais (CETIC. BR, 2015), a de 14 a 17 anos.

A realização da coleta de dados na Escola Estadual seguiu os procedimentos éticos da pesquisa científica. Assim sendo, foi solicitada a autorização da Diretoria de Ensino, da direção da Escola e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, de Presidente Prudente, cadastrada na Plataforma Brasil. A aprovação junto ao CEP foi registrada com parecer de número 1.847.394, de 02 de dezembro de 2016 (ANEXO A).

Para garantir a validação dos instrumentos utilizados no decorrer da investigação, as versões elaboradas dos questionários e entrevistas foram submetidas a testes pilotos antes de sua aplicação com os participantes da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2003), esse procedimento possibilita avaliar se o instrumento é fidedigno, se apresenta validade e se a linguagem foi introduzida de modo a garantir entendimento.

Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os participantes não estão identificados nas fases que envolvem a pesquisa. Os nomes dos

participantes foram substituídos por códigos durante o processo de interpretação dos dados e divulgação dos resultados.

Com a aprovação do CEP, deu-se início a coleta dos dados, que diante do objetivo geral de identificar e analisar as representações sociais de gestores, professores e alunos do primeiro ano do ensino médio sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais; motivaram o delineamento dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying* por parte dos sujeitos pesquisados;
- Identificar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais por parte dos sujeitos pesquisados;
- Identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais;
- Analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes;
- Analisar as representações sociais sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas;
- Analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais;

De acordo com os objetivos, descreveremos os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta e na análise de dados. De maneira a facilitar a compreensão, apresentaremos cada um deles separadamente e os nomearemos de acordo com o participante: gestores, professores e estudantes. Assim como, exibiremos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Logo em seguida, exporemos o grupo focal e o grupo da rede social *Facebook*.

### **5.1 Participantes: gestores**

A realização da coleta de dados com os gestores teve por objetivo analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying*, bem como o de redes sociais; identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas em redes sociais; analisar as representações sociais sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas e analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais. Assim sendo, foi realizada uma entrevista com cada membro da equipe gestora.

Após a verificação e aprovação dos itens contidos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) por parte dos participantes, estes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e convidados a participar da realização da entrevista (APÊNDICE C).

Os integrantes da equipe gestora da unidade escolar que participaram da coleta de dados por meio de questionário foram um diretor, um professor coordenador de ensino médio e um vice-diretor. O tempo de magistério deles compreende entre 20 e 47 anos. No cargo de gestão, as profissionais possuem entre seis e 14 anos, e na unidade escolar atual possuem entre sete e 18 anos. Os gestores que se dispuseram a responder a entrevista possuem formação acadêmica em mais de uma licenciatura e possuem especialização Lato sensu (Tabela 01).

**Tabela 01** - Perfil dos gestores

Cargo/Função	Formação acadêmica	Formação acadêmica/ Pós-graduação	Tempo de magistério	Tempo de exercício na gestão	Tempo de exercício na Unidade Escolar atual
Diretora	Matemática/Pedagogia	Especialização Lato sensu	24 anos	14 anos	7 anos
Professora Coordenadora Ensino Médio	Escola Normal/Ciências Biológicas /Ciências Físicas e Biológicas/Pedagogia Magistério/Letras/Pedagogia	Especialização Lato sensu	47 anos	11 anos	18 anos
Vice-diretora		Especialização Lato sensu	20 anos	6 anos	10 anos

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

### 5.1.1 Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados

A entrevista foi realizada na própria unidade escolar e os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e a relevância do estudo para fins educativos. A duração aproximada das entrevistas foi de 35 minutos.

Os gestores foram entrevistados por meio de entrevista semi-estruturada (DUARTE, 2004), também conhecida por semidiretiva ou semi-aberta (MANZINI, 2004). Triviños (1987) observa que entrevistas desse tipo são utilizadas como um dos recursos primordiais

para se coletar dados, uma vez que sua realização considera o investigador e oportuniza ao participante a expressão de opiniões, ideias e pensamentos com liberdade.

Marconi e Lakatos (2003, p.195), discorrem que a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Isto posto, a escolha desse instrumento pode ser justificada pois

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Para análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os gestores, a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) foi designada. Diante de materiais qualitativos, a técnica é fundamental, permitindo muitas possibilidades para analisar os discursos.

## **5.2 Participantes: professores**

Considerando a finalidade de analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying*, identificar situações vivenciadas nesse por meio de redes sociais, identificar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais e analisar as representações sociais sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas e sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais, um questionário foi disponibilizado aos participantes (APÊNDICE A).

Os participantes da pesquisa corresponderam aos professores das disciplinas do Ensino Médio, que em momento prévio a realização da coleta de dados receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e foram informados sobre os objetivos da pesquisa. No total, oito professores de Ensino Médio concordaram participar da pesquisa, sendo cinco pessoas do sexo feminino e três pessoas do sexo masculino. Um deles tem idade entre 21 e 30 anos, quatro possuem entre 41 e 50 anos e os demais têm mais de 50 anos.

Quanto ao tempo de magistério, três docentes possuem até 15 anos de magistério e cinco têm mais de 20 anos de magistério. O tempo de docência no Ensino Médio varia entre

quatro e 30 anos. Sendo duas pessoas com até 15 anos de docência e seis participantes com mais de 20 anos.

Com relação a formação inicial dos docentes, não sucedeu indicação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e apenas um cursou magistério. Sete possuem um curso de licenciatura e um dos professores tem mais de um curso de licenciatura. As licenciaturas estão voltadas para os cursos de Letras, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Matemática, Ciências e Biologia. A respeito da formação seguinte a Graduação, do total de professores da pesquisa, quatro participaram de curso(s) de Pós-Graduação na modalidade *latu sensu*.

Além disso, todos os professores participaram de cursos de formação com o tema: “Tecnologias da informação e comunicação”, quatro participaram de cursos de formação de *bullying*, três professores participaram de cursos de formação de *cyberbullying*, três participaram de cursos de formação de redes sociais, cinco professores participaram de cursos de formação de mídia-educação e um professor participou de outros cursos: “Transtornos globais do desenvolvimento TGD; direitos humanos e ECA- estatuto da criança e do adolescente”

Em relação ao campo das tecnologias, todos os participantes utilizam as tecnologias de informação e comunicação na vida cotidiana. Três utilizam diariamente, um deles utiliza semanalmente e quatro não especificaram a frequência desse uso. O acesso a rede sociais por meio de criação de perfis é realizado por sete desses docentes.

Conforme, sintetiza a tabela, todos os participantes possuem formação acadêmica/graduação em algum curso de licenciatura, com tempo de magistério entre quatro e trinta anos (Tabela 02).

**Tabela 02** - Perfil formativo dos professores

	<b>Formação acadêmica Magistério/Graduação</b>	<b>Formação acadêmica Pós-graduação</b>	<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Tempo de atuação no Ensino Médio</b>
P1	Magistério/Letras- Português/Alemão	Especialização Lato sensu	28 anos	21 anos
P2	Geografia	Especialização Lato sensu	4 anos	4 anos
P3	Ciências Sociais	_____	22 anos	22 anos
P4	Filosofia	Especialização Lato sensu	22 anos	22 anos
P5	Matemática	Especialização Lato sensu	30 anos	30 anos
P6	Português e Inglês	_____	22 anos	22 anos
P7	Matemática	_____	22 anos	22 anos
P8	Matemática, Ciências e Biologia	_____	13 anos	13 anos

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

### 5.2.1 Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, aplicado junto aos oito docentes, em momento combinado previamente com a equipe (APÊNDICE A). Sua elaboração contou com perguntas abertas e fechadas, mais quatro questões referentes à técnica de evocação livre (REIS; BELLINI, 2011).

Antes da realização do questionário, os objetivos que fundamentam o trabalho foram expostos ao grupo, corroborando para a compreensão da pesquisa.

Gil (2002, p.114) explica que “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Sua utilização oportuniza o alcance de vários participantes que encontram nessa técnica a possibilidade de maior liberdade e segurança (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para o tratamento dos dados, a análise de conteúdo foi selecionada. Essa técnica enquanto “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011,

p.37), permite uma amplitude de aplicações, por isso, foi necessária para interpretar as respostas dos questionários realizados.

### 5.3 Participantes: estudantes

Os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do período da manhã, com idades entre 14 e 16 anos realizaram um questionário e participaram de grupo focal.

A definição da série escolhida dentre tantas outras compreendidas na Educação Básica, se deve aos levantamentos recentes quanto ao uso da internet. Segundo a pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2013*, a idade mais elevada indica uma maior frequência do uso da rede digital, o que oferece maior preocupação quanto aos riscos (CETIC. BR, 2014). O 2º e o 3º ano do Ensino Médio não foram atendidos com a pesquisa, pois, correspondem às últimas etapas escolares da Educação Básica, sendo que esse fator pode indicar outros tipos de preocupações aos estudantes, tais como prosseguimento dos estudos nos vestibulares ou ligadas ao trabalho.

O propósito com a utilização do questionário foi identificar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais por parte dos participantes pesquisados; analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying* por parte dos participantes pesquisados; identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos participantes pesquisados em redes sociais; analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes; analisar as representações sociais sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas e analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais.

Com o grupo focal objetivou-se ampliar a discussão sobre os temas abordados nos questionários dos estudantes, como conceito de *cyberbullying* e de redes sociais e situações de *cyberbullying* vivenciadas em redes sociais.

Os participantes tomaram ciência de algumas questões que envolvem a pesquisa, receberam dois termos que foram devidamente assinados por eles, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assim como. O TCLE também foi concedido aos responsáveis desses estudantes por serem considerados menores de idade e precisarem de autorização.

Do total de participantes que responderam ao questionário, 17 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino (Tabela 03). Destes 30 estudantes, seis participaram do grupo focal.

**Tabela 03** - Perfil dos estudantes

Sexo	Idade			
	14 anos	15anos	16 anos	17 anos
Feminino	—	14	03	—
Masculino	01	09	02	01

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

### 5.3.1 Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados

Após a realização da entrega e recebimento dos termos de autorização TALE e TCLE, combinou-se com a equipe gestora da unidade escolar, os horários e dias adequados para a aplicação dos questionários e realização do grupo focal com os estudantes.

O questionário com perguntas abertas e fechadas, além de quatro perguntas referentes à técnica de evocação livre (REIS; BELLINI, 2011) foi realizado com a participação de 30 estudantes (APÊNDICE B). Sobre esse tipo de procedimento, Gil (2002) acentua que sua elaboração deve observar certos detalhes, para que resulte em um instrumento preciso.

A técnica selecionada para a coleta de dados nessa fase correspondeu ao grupo focal. Gatti (2005) acredita que esse procedimento de pesquisa é uma estratégia que viabiliza ao pesquisador a compreensão das percepções e atitudes do grupamento diante dos acontecimentos da vida cotidiana. O grupo focal é apresentado pela autora como sendo um importante recurso de levantamento de dados, sendo que

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005, p.14).

A formação de grupo focal foi composta por seis adolescentes. A escolha desses participantes é em decorrência de que algumas pesquisas têm apontado consequências mais graves entre as crianças e os adolescentes, como resultado das ações de *bullying* e *cyberbullying* (GARAIGORDOBIL, 2011; WENDT, LISBOA 2014).

Foram selecionados, seguindo os critérios de disponibilidade e interesse, seguindo as orientações da literatura (GATTI, 2005; GONDIM, 2000) para participar das discussões do grupo, visando uma discussão sobre *cyberbullying* e a percepção das representações sociais estabelecida em relação a esse fenômeno. Dessa maneira, os critérios de inclusão para o grupo focal foram: estar estudante matriculado na turma selecionada para realização do questionário (Apêndice B) e ter interesse e disponibilidade para participar do grupo.

Após a etapa de planejamento, foram elencadas questões para serem tratadas junto ao grupo formado e a escolha de um local apropriado. Os participantes tiveram acesso aos objetivos da pesquisa e os princípios que envolvem a atividade.

Seguindo um roteiro previamente feito para nortear a discussão, o moderador estimulou a participação dos estudantes, visando discutir os temas relacionados ao *cyberbullying*, a redes sociais e a mídia-educação.

Gondim (2003, p.160) confirma que os grupos focais são estratégias produtivas para serem adotadas nas pesquisas de âmbito escolar, visto que, “[...] auxiliam na introdução de programas, na tomada de decisões, na aprendizagem organizacional, no diagnóstico e avaliação da qualidade de serviços, assim como na geração de novas ideias”.

O uso dos grupos focais tem caráter de investigação qualitativa. Eles permitem a discussão de um assunto sugerido pelo pesquisador e uma maior liberdade de expressão dos participantes diante dos assuntos que precisam de tratamento. O desenvolvimento do tema no grupo dos adolescentes é facilitado pela ação de um moderador, possibilitando informações para interpretação de determinada realidade, de forma prática ou teórica (GONDIM, 2003).

Dias (2000, p.3) descreve que o “objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade”, assegura assim, que o grupo focal deve possibilitar a interação e participação de todos, para tanto o número de participantes adequado deve estar entre seis a dez pessoas.

Para análise dos dados obtidos por meio do questionário e do grupo focal com os estudantes, foi utilizada a análise de conteúdo, pois conforme Bardin (2011, p. 37) explica, ela não corresponde a “[...] um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Na prática, “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta” (BARDIN, 2011, p. 35).

A análise de conteúdo possibilita a interpretação do conteúdo e a compreensão diante dos dados obtidos. Dessa maneira, serão elencadas as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Embora a organização da análise seja importante, a codificação, categorização, inferência e a informatização da análise das comunicações são momentos necessários na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Por meio dessa técnica, Bardin (2011, p.35, 36) afirma seguramente que “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação”.

#### **5.4 Análise documental: *Facebook***

A pesquisa documental teve por objetivo identificar situações de *cyberbullying* em redes sociais. Portanto, tendo em vista a utilização da rede social na internet: *Facebook*, entre as pessoas, o estudo de conteúdos vinculados ao *cyberbullying* ocorreu por meio de suas manifestações, entre publicações e comentários de natureza violenta. As palavras e expressões definidas como agressivas seguiram o critério de interpretação semântica.

Quanto a escolha do *Facebook*, esta se justifica por ser um site de rede social com número expressivo de usuários e apresentar crescimento significativo em sua utilização desde a sua criação (AMARAL, 2016; CGI.BR, 2016; RODEGHIERO, 2012).

Em se tratando da observação das manifestações produzidas em meio virtual, Ludke e André (1986, p.26) consideram que “[...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

A análise nesse momento teve como instrumento a rede social *Facebook*, um grupo público formado por alunos e ex-alunos da escola pesquisada, totalizando 740 membros e apresentando como identificação o nome da instituição de ensino de realização da pesquisa.

##### **5.4.1 Procedimento e instrumento de coleta e análise de dados**

O levantamento de dados de um grupo público da rede social *Facebook*, que assim se apresentava com nome da escola pesquisada, permitiu a coleta de dados desde o dia de sua

criação até o último dia do mês de outubro de 2016, envolvendo o tipo de conteúdo publicado e os comentários com emprego da violência, tais como: discriminação, xingamento, humilhação, piada ofensiva, preconceito, zombaria ou outra situação envolvendo agressão moral.

As informações adquiridas foram categorizadas para facilitar a interpretação por meio da análise de conteúdo.

Os dados analisados tiveram como técnica a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), já que ela “[...] é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2011, p.36).

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Os resultados e discussão dos dados obtidos por meio do questionário, entrevista, grupo focal e grupo do *Facebook* estão apresentados nesta seção de acordo com os objetivos específicos: analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying* por parte dos sujeitos pesquisados; identificar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais por parte dos sujeitos pesquisados; identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais; analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes; analisar as representações sociais sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas e analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais.

Para tanto, durante o processo de descrição e análise, definimos que a apresentação dos dados por meio dos objetivos específicos seguiria a seguinte ordem: gestores, em seguida professores e por último, adolescentes. Seguidamente, discutimos os resultados, comparando os aspectos comuns e divergentes encontrados nas percepções dos três segmentos de participantes. A ordem estabelecida para esse fim não segue nenhum critério, apresenta tal organização para fins de melhor compreensão leitora.

As tabelas que apresentam as categorias nesta seção de discussão e análise dos resultados foram acompanhadas de porcentagem apenas quando envolviam os adolescentes, por retratar um maior número de participantes em comparação a gestores e professores e assim, fornecer maior expressividade aos dados.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, estes foram identificados por letras seguidas por números. Assim, a equipe gestora está sendo indicada pela letra (E) seguida de números de (1) a (3). Os professores são mencionados pela letra (P) seguida dos números de (1) a (8). Os adolescentes estão representados pela letra (A) acompanhada dos números de (1) a (30). Para o grupo focal foram definidas as letras (GF) ao lado da numeração de (1) a (6).

A seguir, apresentaremos a discussão e análise dos dados coletados, seguindo os objetivos delineados nessa pesquisa.

## 6.1 Representações sobre o conceito de *cyberbullying*

De acordo com o objetivo de analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying* por parte dos gestores, professores e estudantes, realizamos a coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e grupo focal.

Durante o processo de descrição e análise, optamos em apresentar primeiro os dados referentes aos gestores, depois professores e por fim adolescentes. Dessa forma, explicitamos os resultados das entrevistas com os gestores, em seguida, dos questionários dos docentes e por último apresentamos os resultados dos questionários com estudantes, conforme o quadro de objetivos (Apêndice G). Em prosseguimento, trazemos apontamentos, destacando principais semelhanças e diferenças encontradas nas percepções dos participantes.

Consideramos para a realização da pesquisa que “[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p. 21). Elas auxiliam na compreensão, no gerenciamento e no enfrentamento do mundo. Direcionam e coordenam a comunicação e o comportamento social (JODELET, 2001). Devido a tais características, Alves-Mazzotti (2008) assinala que o estudo das Representações Sociais é fundamental para análises no campo educativo.

No âmbito das Representações Sociais, a técnica conhecida como evocação livre tem sido utilizada nas investigações. Criada por Vergès, ela possibilita indicadores do núcleo central das representações (VERGÈS; TISZKA; VERGÈS, 1994 apud GARCEZ, 2014).

Por meio desse método, os indivíduos evocam palavras que surgem de imediato na mente depois do contato com a palavra indutora. No caso desta pesquisa, a evocação livre foi utilizada como forma de identificar as representações sociais que os participantes apresentavam sobre o *cyberbullying*. Portanto, compreendendo o *cyberbullying* como uma modalidade de *bullying*, partimos de *bullying* como palavra indutora. Assim, cada participante foi convidado a informar as três primeiras palavras que surgiam no pensamento a partir dessa palavra indutora. Em seguida, repetiu-se o mesmo procedimento, porém com a expressão *cyberbullying*.

As palavras obtidas foram organizadas por ordem de frequência e categorizadas de acordo com a proximidade semântica. Com isso, entre os gestores, as palavras evocadas totalizaram seis: preocupação, desconhecimento, fobia, jovens, violência e velada. Para o *cyberbullying* as palavras evocadas foram nove: violência, redes sociais, internet, descuido, mau uso, perigo, crianças, inocência, falta de informação.

No grupo de professores, as 21 expressões evocadas foram agrupadas em sete categorias. Conforme Tabela 04:

**Tabela 04** -: Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos professores a partir da palavra *bullying*

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Violência	05
Manifestações preconceituosas e discriminatórias	04
Atitudes que interferem no equilíbrio emocional	03
Relações superficiais	03
Depressão	02
Relativas à escola	02
Uso da internet	02
<b>Total</b>	<b>21</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

As categorias formadas a partir das manifestações dos professores indicaram que estes consideram o *bullying* como um tipo de violência, conforme corroboram os cinco argumentos. A categoria “Manifestações preconceituosas e discriminatórias” apresentou quatro argumentos. “Atitudes que interferem no equilíbrio emocional figuraram três argumentos”. “Relações superficiais” constou com três argumentos. Por fim, “Depressão”, “Relativas à escola” e “Uso da internet” englobaram dois argumentos cada uma.

Efetivamente, conforme as categorias estabelecidas, o *bullying* é uma violência, que pode ocorrer na escola, se manifestar de maneira preconceituosa e discriminatória e gerar complicações emocionais, como depressão. Ainda como, apontadas em três argumentos, as relações superficiais, que são demarcadas pelo individualismo, pela indiferença e pela ausência de valores éticos e morais, contribuem para com que a violência adquira maiores forças de reprodução e permanência (EUSÉBIO; MENDONÇA, 2015).

Porém alguns aspectos precisam ser discutidos. A interpretação de uma violência na internet como *bullying* se encontra equivocada, embora não deixe de ser *bullying* o termo mais indicado para caracterizar os conflitos no ambiente virtual é o *cyberbullying* (AVILÉS, 2010). As evocações trazidas pelos professores não indicam uma diferenciação de *bullying* para outro tipo de tipo de violência. As falas desprestigiam o significado do fenômeno e sinalizam uma banalização, na medida em que consideram que quaisquer atitudes agressivas

podem ser denominadas de *bullying*. Uma característica marcante nos atos de *bullying* se refere à repetitividade dos ataques, um elemento que a literatura demarca bem (COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; FRANCISCO, 2013; GARCEZ, 2014; OLWEUS, 1993), ainda que alguns autores já explorem que a repetitividade pode ser um elemento implícito e ocorrer ao passo que as lembranças da violência retornam a mente da vítima (FRICK, 2016).

Mediante a outra palavra indutora, *cyberbullying*, os professores indicaram 17 expressões, que foram organizadas em sete categorias, conforme exemplifica a Tabela 05:

**Tabela 05** - Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos professores a partir da palavra *cyberbullying*

<b>Categorias</b>	<b>f</b>
Situação que afeta o equilíbrio emocional	04
Desrespeito	03
Internet e redes sociais	03
Violência	03
Conscientização	02
Adolescência	01
Covardia	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A partir da palavra indutora *cyberbullying*, os professores apresentaram quatro argumentos para a categoria “Situação que afeta o equilíbrio emocional”, três argumentos para a categoria “Desrespeito”, assim como, três argumentos para “Internet e redes sociais” e três argumentos para “Violência”. A categoria “Conscientização” contou com dois argumentos e as categorias “Adolescência” e “Covardia” apresentaram um argumento cada uma.

As particularidades do *cyberbullying*, em suas manifestações nos ambientes virtuais não foram ressaltadas com tanta força pelos professores, visto que somente três argumentos evidenciaram essa especificidade. As mensagens, e-mails, ligações telefônicas, imagens e vídeos de conteúdo de caráter destrutivo para serem identificados como *cyberbullying* precisam se revelar nos meios digitais (SLONJE; SMITH, 2008).

Em direção aos estudantes, a palavra indutora *bullying* possibilitou que registrassem 76 expressões dispostas em 11 categorias, em conformidade com a Tabela 06.

**Tabela 06** - Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos estudantes a partir da palavra *bullying*

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Opressão emocional	14	18,4
Preconceito e discriminação	12	15,8
Violência	11	14,5
Genérico	10	13,2
Ligado a características físicas	09	11,8
Conduta inadequada	07	9,2
Apelido	04	5,3
Ausência de valores	03	3,9
Xingamentos	03	3,9
Sociedade	02	2,6
Racismo	01	1,3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

As expressões evocadas pelos estudantes a partir da palavra *bullying* contribuíram para a definição de 11 categorias. A categoria “Opressão Emocional” compreendeu 18,4% dos argumentos. “Preconceito e discriminação”, 15,8% dos argumentos. Violência abrangeu 14,5% dos argumentos. Genérico compareceu com 13,2%, Ligado a características físicas 11,8%, “Conduta inadequada” com 9,2%. “Apelido” abarcou 5,3% dos argumentos. As categorias “Ausência de valores” e “Xingamentos” ficaram com 3,9% dos argumentos cada. Ainda compareceram as categorias “Sociedade” com 2,6% e “Racismo” com 1,3%.

Na tabela referente aos estudantes, fica evidenciada a associação a um tipo de violência, já que as categorias referem-se principalmente a modos de atuação. Ainda assim, há a presença de uma percepção voltada a formas de manifestação da violência. Ou seja, a definição de violência pelos estudantes está dividida em dois grupos: tipos ou formas de manifestação.

A despeito do único argumento direcionado a categoria “Racismo”, essa forma de interpretação ao *bullying*, requer reflexão, pois segundo identificam muitos autores, esse

posicionamento pode estar embutido numa perspectiva capitalista que intenta desvalorizar o significado do conceito resultante de importantes embates históricos, especialmente dos grupos que foram marginalizados socialmente (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; MUNANGA, 2003).

Já em relação ao *cyberbullying*, os estudantes evocaram 42 expressões, distribuídas em 12 categorias de acordo com critérios semânticos. A Tabela 07 ilustra esses dados:

**Tabela 07:** Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos estudantes a partir da palavra *cyberbullying*

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Atitudes agressivas na internet	07	16,7
Genérico	06	14,3
Situações depreciativas	06	14,3
Agressão	04	9,5
Redes sociais e internet	04	9,5
Ausência de coragem	03	7,1
Sentimentos ruins	03	7,1
Ações ilícitas	02	4,8
<i>Bullying</i> na internet	02	4,8
Vídeos	02	4,8
Xingamentos	02	4,8
Jovens	01	2,4
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

As expressões evocadas pelos adolescentes a partir da palavra *cyberbullying* colaboraram para que com 16,7% dos argumentos, a categoria “Atitudes agressivas na internet” se destacasse. Em seguida, “Genérico” e “Situações depreciativas” compareceram com 14,3% dos argumentos cada. “Agressão” abrangeu 9,5%, assim como “Redes Sociais e internet” apresentaram a mesma quantidade de argumentos. A categoria “Ausência de coragem” indicou 7,1% dos argumentos e “Sentimentos ruins” também revelou a mesma frequência. As categorias “Ações ilícitas”, “*Bullying* na internet”, “Vídeos” e “Xingamentos” assumiram a mesma proporção de argumentos cada uma, 4,8%. A categoria “Jovens” apresentou 2,4%.

A técnica de evocação livre explicitou o conhecimento que os participantes possuem com relação ao *bullying* virtual. As palavras evocadas entre os gestores e os professores indicaram algumas características que envolvem a prática depreciativa. Referiram-se ao fato de ser violência, de envolver internet e redes sociais. A falta de informação, o desrespeito, o descuido e o mau uso compareceram como alguns dos motivos para o aparecimento das agressões. No grupo dos estudantes, a quantidade de expressões evocadas para o *bullying* foi nitidamente maior do que para o *cyberbullying*, sendo 76 evocações de um lado e 42 evocações de outro, respectivamente. Além do mais, todos os adolescentes fizeram evocações com base no indutor *bullying*, no entanto, em direção à palavra indutora *cyberbullying*, nove desses participantes deixaram de evocar.

A observação sobre as diferenças resultantes das evocações entre *bullying* e *cyberbullying* pelos adolescentes apresenta indícios de que o *cyberbullying* ainda é percebido de maneira simplista ou até não compreendido por 30% dos alunos, visto que não expressaram palavra alguma a partir da palavra indutora.

O *cyberbullying* ainda tem muitos aspectos para serem estudados. Os avanços tecnológicos indicam uma tendência ao crescimento da violência virtual. Logo, existe a necessidade da instauração de medidas preventivas que abranjam a comunidade e propiciem a conscientização acerca da utilização da internet (SCHREIBER; ANTUNES, 2015).

A comparação entre as evocações realizadas por gestores, professores e adolescentes evidenciou que as representações sociais desses profissionais estão voltadas, predominantemente, para aspectos normativos, relativos a normas (MENIN, 2007), enquanto as representações sociais dos adolescentes aparecem mais próximas de aspectos funcionais, ou seja, contidos de mais praticidade e ligado ao cotidiano. Evidenciamos isso, pelas caracterizações mais completas que os adolescentes têm em relação às evocações que fazem em direção ao *cyberbullying*. Essa realidade pode indicar ainda que, os adolescentes visualizam com mais frequência atos de violência nas redes sociais, visto que essas ferramentas digitais têm alcançado destaque entre os mais jovens (SOUSA; LEÃO, 2016).

Após a efetuação da técnica de evocação livre, por meio de outros questionamentos, conseguimos identificar as considerações dos gestores. Estes acreditam que o *cyberbullying* é um tipo de violência divulgado pelo meio virtual. Dois dos participantes, o asseguraram como um tipo *bullying*, ocorrido na internet e nas redes sociais na internet, conforme os relatos:

*É o bullying através da internet, através das redes sociais (E2).*

*Seria um bullying pela internet (E3).*

O entendimento dos professores em relação ao *cyberbullying* é demonstrado por meio das categorias formadas a partir de suas respostas, em conformidade com a tabela:

**Tabela 08:** Frequência das categorias sobre a definição de *cyberbullying* (Professores)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>
Ofensas a outra pessoa nas redes sociais	04
Transtorno vexatório na internet	03
<i>Bullying</i> nas redes sociais	01
<b>Total</b>	<b>08</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não a quantidade de participantes.

As justificativas que fundamentaram as categorias demonstraram que os professores percebem o *cyberbullying* como “Ofensas a outra pessoa nas redes sociais”, com os comentários ofensivos de teor pejorativo; como “Transtorno vexatório na internet”, por meio de situações em que a vítima passa por humilhações e outras atitudes que contribuem para um prejuízo psicológico; como um tipo de “*Bullying* nas redes sociais”.

No caso dos estudantes, quatro categorias foram formadas a partir das respostas relativas às representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying*. Do total de 30 alunos, cinco não definiram o fenômeno. Das respostas do restante de participantes, foram formadas cinco categorias:

**Tabela 09:** Frequência das categorias sobre a definição de *cyberbullying* (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Situação ofensiva na internet	14	48,3
<i>Bullying</i> na internet	12	41,4
Ofensa a outro	02	6,9
Genérico	01	3,4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Na categoria Situação ofensiva na internet, 48,3% dos argumentos justificam o *cyberbullying* como qualquer atitude vexatória que agrida a vítima. Tais como os citados abaixo:

*Agressão através das redes sociais (A3).*

*Xingamento pela internet (A12).*

*Quando a pessoa é humilhada nas redes sociais (A14).*

*É quando postamos imagens constrangedoras de outras pessoas (A18).*

*Ofender alguém verbalmente nas redes sociais (A20).*

A categoria *Bullying* na internet apresentou 41,3% dos argumentos, que classificam o *cyberbullying* como uma modalidade de *bullying*, que ocorre na internet, bem como nas redes sociais na internet. Como exemplo, temos:

*Bullying na internet (A1).*

*Qualquer tipo de bullying por redes sociais (A2).*

*[...] bullying atrás de um computador ou celular pela internet (A13).*

*[...] é parecido com o bullying mas ele é praticado na internet, não só pessoalmente (A19).*

Com 3,4%, os argumentos contidos na categoria “Ofensa ao outro” não apresentam a descrição dos locais de manifestação de *cyberbullying*. Conforme segue:

*Pessoas covardes que falam mal das pessoas sem as conhecer (A4).*

*Ofender as pessoas para todo mundo (A26).*

As afirmações dos gestores estão em conformidade com a literatura sobre o tema quando se trata das ocorrências por intermédios das ferramentas digitais. Tognetta e Bozza (2012) relatam que o surgimento das tecnologias e, conseqüentemente, novas relações interpessoais colaboraram para uma nova modalidade de *bullying* manifesta em redes sociais. Dessa maneira, as pesquisadoras definem o *cyberbullying* e garantem que “ele se caracteriza por agressões, insultos, difamações e maus tratos intencionais contra um indivíduo ou mais, por meio de recursos tecnológicos [...]” (TOGNETTA; BOZZA, 2012, p.165).

Entre os adolescentes, há quem não reconheça a predominância do *cyberbullying* em espaços de tecnologia, como internet e redes sociais. Conforme a categoria “Ofensa ao outro” revelou.

As situações consideradas como *cyberbullying* pela equipe gestora correspondem àquelas que acontecem na internet e que representam os xingamentos, o racismo e outros constrangimentos por meio de fotografias. Embora, ainda utilizado de maneira demasiada, muitas vezes, sem reflexão, o racismo é um conceito histórico que envolve um embate contra uma doutrina que afirma que existem raças superiores a outras. Munanga (2003) alerta que a medida que o racismo é empregado para responder a qualquer tipo de ofensa, tem seu sentido prejudicado. O autor revela que tal atitude contribui para desprezar os impactos desse fenômeno no contexto mundial.

Acerca das situações que podem ser consideradas como *cyberbullying* entre os professores, os argumentos representaram três categorias.

**Tabela 10:** Frequência das categorias sobre as situações de *cyberbullying* (Professores)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Conteúdos ofensivos	08
Xingamentos	03
Uso de imagem não autorizada	03
<b>Total</b>	<b>14</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Para exemplificar as categorias acima, ressaltamos as seguintes argumentações obtidas nos questionários:

*Fazer comentários em fotos de perfil de redes sociais sobre as características da pessoa (cor, peso, tamanho) e que a pessoa possa se sentir ofendida (P2).*

*Quando usam a imagem do outro sem permissão (P3).  
[...]divulgação não autorizada (P4).*

“Conteúdos ofensivos” corresponde a categoria que integra os argumentos que consideram *cyberbullying* como comentários e atitudes que ofendam as pessoas e expressem preconceitos (gênero, cor, religião, etnia, raça, características físicas do agredido, política, etc.) e ofendam a pessoa ou a exponha negativamente ao outro. “Xingamentos” caracteriza os

argumentos que consideram *cyberbullying* como o uso de palavras ofensivas. Por fim, a categoria “Uso de imagem não autorizada”, envolve argumentos que consideram as situações de *cyberbullying* como aquelas que possuam divulgação não autorizada.

Quanto às situações que podem ser consideradas como *cyberbullying* pelos estudantes, seis participantes não se pronunciaram. Dos participantes que se manifestaram, surgiram 14 argumentos em que destacaram as publicações, comentários, xingamentos e discriminações realizadas com auxílio da internet, bem como das redes sociais, como situações que identificam o fenômeno. “Insultos contra alguém” foram identificados em sete argumentos. Apenas um argumento compreende a categoria “Genérico”. A tabela subsequente retrata as informações acima:

**Tabela 11:** Frequência das categorias sobre as situações consideradas *cyberbullying* (Professores)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Conteúdos ofensivos na internet	14	63,6
Insultos contra alguém	07	31,8
Genérico	01	4,5
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A seguir, alguns trechos que representam a categoria “Conteúdos ofensivos na internet”:

*Quando você posta algo em sua rede social e alguém vem e começa a falar mal e colar comentários de ódio (A4).*

*Xingamento em redes sociais (A11).*

*Um bullying com a pessoa pelo Facebook ou twitter (A13).*

*Todo tipo de comentário preconceituoso ou ofensivo na internet (A17).*

*Falar mal dos outros pela internet, postar imagens constrangedoras dos outros (A18).*

*Prejudicar as pessoas na internet (A26).*

*Quando uma pessoa começa a te xingar pela internet (A27).*

Os 31,8% dos argumentos da categoria “Insultos contra alguém” indicaram xingamentos, brincadeiras desagradáveis, preconceito e racismo como situações de *cyberbullying*. No entanto, esses argumentos não apresentaram o ambiente virtual como elemento que diferencia o *cyberbullying* de outro tipo de violência. Como por exemplo:

*Quando alguém faz um tipo de discriminação, que prejudique a pessoa (A6).*

*Na situação em que a pessoa começa a humilhar a outra em público (A14).*

*Racismo, homofobia e preconceito (A16).*

*[...] você vai e chama uma pessoa de gordo, orelhudo, xinga e etc. (A28).*

*Diversas situações, preconceito, racismo, xingamentos por “brincadeira” mas que no fundo machucam a pessoa que foi ofendida (A29).*

Os exemplos transcritos não estão totalmente em consonância com as condutas ressaltadas por Rocha (2010), quando destaca que o *cyberbullying* acontece quando há humilhação, intimidação, calúnia, ofensa, difamação, injúria ou ameaça com auxílio das tecnologias digitais, posto que a categoria “Insultos contra alguém” não sinaliza o local onde essas ações acontecem. Porquanto, o *cyberbullying* é distinguido, essencialmente por sua aparição em ambientes virtuais.

Perante o questionamento relativo a identificar se o *cyberbullying* constituía-se como uma preocupação da escola, as opiniões foram diferenciadas. Para dois gestores, os casos são pouquíssimos e não refletem em preocupações, assim descrevem:

*Não é uma coisa muito grande,[...] é algo pontual, três a quatro casos ao ano, que chega pra gente (E1).*

*[...] como a gente não tem muitos casos, [...] não existe uma preocupação só com isso (E3).*

O posicionamento dos gestores, de desconhecimento das ocorrências da violência virtual, implicam em consequências danosas para o enfrentamento do *cyberbullying*. Pois, para se combater qualquer tipo de violência, há que se considerar o reconhecimento do *cyberbullying*, para a partir disso refletir sobre medidas preventivas.

As afirmações dos profissionais da educação carecem de conhecimento, dado que Rodeghiero (2012) destaca que a violência nas redes sociais passou a ser algo corriqueiro, que com sutileza e caráter cômico, colaborou para a ausência de percepção por parte dos

indivíduos. Além do que, uma única disseminação de conteúdo de natureza ofensiva pode ser responsável por uma vasta multiplicação, permitindo com que a violência se amplifique.

Dos professores, seis alegam que o *cyberbullying* tem sido uma preocupação na escola, dois negam essa situação. Dos que concordaram, três argumentos destacaram que ocorre uma orientação por meio de diálogo. Dois participantes disseram que há projetos específicos sobre o tema e outros dois afirmaram que após os ataques de violência existe um tratamento das situações envolvendo *cyberbullying*. Sobre as providências que a escola pode adotar para contribuir na prevenção da violência no ambiente escolar, dez argumentos foram identificados e elencados na Tabela 12.

**Tabela 12:** Frequência das categorias sobre como a escola pode contribuir para a prevenção da violência no ambiente virtual (Professores)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Atividades de conscientização	09
Intervenção nos casos	01
<b>Total</b>	<b>10</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Do total de argumentos, nove consideram que as “Atividades de conscientização”, por meio do estímulo ao diálogo e a reflexão entre os alunos, assim como os projetos e as palestras são boas alternativas de prevenção à violência. Um dos argumentos explicitados diante da questão considera que a “Intervenção nos casos” é uma maneira de prevenir transtornos.

Os participantes destacaram o que Paulo Freire (1983) já havia considerado em seus trabalhos. O educador evidenciou o componente dialógico como necessário para a educação. De fato, recorrer ao diálogo é um empreendimento imprescindível perante as situações demarcadas pela agressividade. A comunicação oportuniza maiores condições de resolução dos conflitos, posto que Oliveira e Martins (2007) entendem que a violência está relacionada à ausência de diálogo, mas que a família, a escola e os meios de comunicação podem contribuir para a instauração de experiências comunicativas.

Na percepção dos gestores, a escola pode contribuir para a prevenção da violência por meio da conscientização, com a utilização de projetos que trabalhem com o tema. Um dos

gestores ressaltou o trabalho do professor mediador, no tratamento de conflitos escolares. Na concepção de dois desses gestores, esse tipo de trabalho só tem sentido se for realizado após as ocorrências. Conforme destacaram nas falas:

*[...] Certos temas eles só vem à tona quando acontece algum problema. Você ia trabalhar cyberbullying na escola sem nunca ter acontecido, né? (E1).*

*Se você faz uma coisa num momento específico, isso aí entra e sai, então, ao longo do tempo, ao longo do ano, ao longo do curso deles, médio, fundamental [...] que se for pontual não dá efeito nenhum (E2).*

A concepção apresentada por outro gestor é contrária a das citadas anteriormente. Segundo nos informa, a escola realiza orientações por meio de diálogos, pois os casos de *cyberbullying* aparecem como o principal responsável por outros conflitos. Conforme o trecho:

*[...] 90% é o motivo das brigas, e acertos de conta entre os alunos aqui [...] (E3).*

De maneira geral, a constatação de considerações tão divergentes entre professores e gestores leva-nos a supor que atuem em contextos distantes. Não é o que os dados dessa pesquisa indicam. Em uma mesma escola, professores afirmaram que o *cyberbullying* pode ser prevenido por meio de diálogo, da conscientização e por medidas de intervenção como projetos e palestras. No entanto, os gestores não acreditam na potencialidade da prevenção. Na percepção deles, os casos só devem ser discutidos caso venham à tona. Frente a isso, pesquisas como as de Abramovay e Rua (2002) esclarecem que ações preventivas podem ser alternativas para solucionar o problema da violência nas escolas. As autoras acreditam que tanto o Poder Público como a escola têm importantes tarefas nesse empreendimento.

Abramovay e Rua (2002) descrevem que ao Poder Público se apresenta a responsabilidade de conhecer as formas de manifestação da violência, seus envolvidos, e contribuir para a participação dos indivíduos. À escola compete estabelecer meios de interação entre as pessoas, que fortaleçam a proximidade entre a instituição educativa, a comunidade e a família e possibilitem experiências de respeito e solidariedade. Não apenas como uma forma de prevenção, mas Zaluar (2012) acredita que práticas de solidariedade intervêm no enfrentamento da violência por parte dos envolvidos.

No sentido de prevenção, e tendo o *cyberbullying* como um tipo de *bullying*, as considerações de Frick (2016) possibilitam uma comparação com as falas dos três gestores aqui identificadas. Dois gestores enfatizaram que não concordam com ações de prevenção. Na compreensão deles, os casos de *cyberbullying* são quase inexistentes, por isso não demandam qualquer atitude da escola. Somente um gestor e com uma visão nitidamente divergente dos outros gestores, anunciou que o *cyberbullying* é responsável pela maioria dos conflitos na escola. A tendência em que os casos de violência são naturalizados demonstram a necessidade de ações.

Frick (2016) aponta para a importância de palestras de teor informativo frente ao *bullying*, mas acredita que é preciso ir além de atividades pontuais. As intervenções diante da prática violenta precisam de embasamento científico e devem possibilitar uma formação docente que envolva o abarcamento de valores. Contudo, outra forma de lidar com a agressividade manifesta no ambiente virtual acontece com auxílio das atividades de conscientização sobre as implicações do *cyberbullying* por parte dos profissionais da educação, da sociedade, da família e dos membros de organizações responsáveis por políticas públicas para crianças e adolescentes. Essas atitudes podem contribuir para práticas preventivas mais eficientes. (WENDT; LISBOA, 2014).

Da mesma maneira, a precaução dos alunos por intermédio da busca de providências para proteção e enfrentamento da violência, o apoio da comunidade escolar e a viabilização de palestras entre estudantes e responsáveis tanto para esclarecimento como para a realização de denúncias são medidas significativas frente ao *bullying* e ao *cyberbullying* (SILVESTRE, 2013).

Ademais, as políticas de governo do país devem apresentar como pressuposto que os projetos de prevenção e combate ao *bullying* precisam ser demarcados por intencionalidade e continuidade. A equipe de profissionais da educação precisa de formação inicial e sequência que estimule a educação em valores (FRICK, 2016).

Em se tratando do tipo de formação e orientação oficial recebida na escola para lidar com a violência, a equipe de gestores enfatizou as atribuições do professor mediador escolar comunitário dentro da instituição educativa. Segundo relatos fornecidos, esse profissional é um professor que passa por um processo de atribuição de aulas, cujo critério principal para admissão é o perfil adequado do candidato em relação ao cargo. Esse profissional participa de cursos e tem acesso a cartilhas que tratam de diferentes tipos de conflitos.

A figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) mencionado pelos gestores integra o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo por meio da Resolução SE nº19, de 12 de fevereiro de 2010. Ao profissional cabe realizar intervenções diante da violência e da indisciplina nas unidades escolares. Suas atividades devem ser de natureza preventiva e possibilitar a mediação e a resolução de conflitos para proteção dos indivíduos e do patrimônio escolar (SÃO PAULO, 2010).

Sobre o PMEC, Miranda (2016) realiza problematizações e considera que a formação voltada para este profissional apresenta muitas necessidades para que sua função seja desempenhada de forma competente. Ressalta que o trabalho do professor mediador realizado de maneira isolada não reflete em uma cultura de paz nas escolas públicas. Para a constituição de um novo cenário diante da violência são necessárias políticas públicas e ações efetivas realizadas em parceria da escola, comunidade e sociedade.

Os trechos abaixo ilustram as descrições realizadas pelos gestores da escola em relação ao professor mediador

*As mediadoras fazem trabalho sobre o bullying, pra diminuição de bullying. Inclusive, o sistema de proteção escolar é pra diminuição do bullying escolar. Uma das [...] é uso de drogas, pichação, bullying ... São cinco itens que elas tem que trabalhar (E1).*

*No ambiente escolar sim, nós temos até mediadoras, professoras formadas pra cuidar da parte de violência, de indisciplina, da parte comportamental dos alunos (E2).*

*Governo tem, que são os manuais, que vem para ao professor mediador, tem bastante colocações sobre a violência (E3).*

Segundo a Resolução, as responsabilidades atribuídas ao professor Mediador Escolar e Comunitário dispõem-se no emprego de ações frente aos conflitos no meio escolar, desenvolvimento de atividades com objetivo de reparação das infrações com base na justiça restaurativa, orientação aos responsáveis pelos estudantes, investigação de possíveis situações de vulnerabilidade estudantil, instrução dos responsáveis quanto a medidas de proteção social, detecção e proposição de tarefas pedagógicas aos alunos em diferentes ambientes e orientação nos estudos (SÃO PAULO, 2010).

Gomes e Martins (2016) acreditam que o programa de proteção poderia ser mais expressivo se contasse com a criação de atividades formativas para estudantes e pais, com a finalidade de debater sobre conflitos escolares e se houvesse ação conjunta da equipe escolar e de organizações centrais para a elaboração de meios de superação da violência e da

indisciplina, assim como a oferta de cursos contínuos para professores e equipe gestora, estabelecimento de fóruns de discussão com a participação de diferentes corporações, de instâncias judiciais, educacionais, organizações não governamentais de direitos humanos e sujeitos educacionais.

Dos professores, três participantes anunciaram que a escola recebeu orientação oficial sobre a violência no ambiente virtual. Dois não responderam e três mencionaram que não. Dos participantes que concordaram com a existência de formação, um respondeu que o desenvolvimento das atividades ocorreu no momento de reunião da unidade escolar denominada de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP). Os demais destacaram que houve:

*Uso da lei, proibição de celular na sala (P1).*

*Nas orientações da Delegacia de ensino (P3).*

As simplórias atividades formativas pelos quais os professores se deparam, evidenciam que a violência não é tratada de maneira dialogada. A presença de medidas punitivas, isoladas de práticas reais de reflexão, não reduzem as manifestações de violência no ambiente virtual. As pessoas precisam ser ensinadas e motivadas para utilizarem os recursos tecnológicos com cautela. A simples proibição e aplicação de leis como mecanismos de controle são formas de interpretar as tecnologias como as responsáveis por todos conflitos existentes na rede., quando efetivamente , quem estrutura os aparatos digitais são as próprias pessoas (CASTELLS, 2005).

Os gestores e professores foram questionados quanto à Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Os gestores demonstraram que não têm conhecimento sobre seu conteúdo. Não consideram ser importante o conhecimento da lei, exceto um dos gestores que afirmou que todo tipo de movimento permite com que as pessoas adquiram maiores conhecimentos sobre o *bullying*. Seguem as declarações:

*Porque quando a gente precisa, a gente lê. Você não vai ficar lendo uma coisa pra decorar, então hoje é muito mais fácil [...] na internet [...] (E1).*

*Ouvi falar que tinha saído uma lei, mas como não estava atingindo meu universo no momento[...] (E2).*

*Eu não li a lei, mas já ouvi falar (E3).*

Entre os professores, seis não souberam dizer qual o conteúdo de tal legislação, conforme alguns excertos que se seguem:

*Não conheço a lei (P1).*

*Ainda não tive conhecimento da lei. Vou me informar (P4).*

*Não conheço a lei na íntegra (P7).*

Dos participantes, que afirmaram possuir conhecimento da lei, destacam-se os seguintes:

*É uma boa alternativa para combater o bullying e preservar os direitos das pessoas (P2).*

*Concordo que a prevenção é mais importante que a punição (P8).*

A lei nº 13.185, do dia seis de novembro de 2015 estabelece o programa de combate ao *bullying* em todo o país. Para tanto classifica a intimidação em oito tipos: verbal, moral, sexual, social, psicológica, físico, material e virtual. Em suma, o *bullying* de caráter verbal consiste na manifestação de insultos, xingamentos e apelidos pejorativos. O tipo moral abarca calúnias contra a vítima. A violência sexual envolve assédio ou abusos. Social pode ser identificado em relações demarcadas por exclusão. Psicológica envolve perseguição, intimidação, chantagem, etc. Físico relaciona-se à agressão contra o corpo. Material implica na subtração de bens materiais e por fim o *bullying* virtual abrange atitudes depreciativas que causam sofrimento psicológico e social (BRASIL, 2015)<sup>6</sup>.

Os objetivos do programa instituído pela lei fomentam a prevenção e o combate ao *bullying* em todo o meio social mediante capacitação da equipe escolar, implementação de campanhas *antibullying*, orientação familiar, assistência às vítimas e aos agressores, integração entre meios de comunicação, instituições educativas e sociedade, promoção da cidadania para além da punição, divulgação de campanhas de conscientização, prevenção e enfrentamento da violência (BRASIL, 2015).

A existência de legislações e de outros documentos produzidos para prevenção e enfrentamento do *bullying* e de outros tipos de violência têm despertado o interesse de pesquisadores. Frick (2016), por exemplo, realizou uma investigação de propostas

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)

governamentais e de pesquisa de dois países, Brasil e Espanha, e identificou algumas práticas semelhantes e outras diferentes. No contexto legal brasileiro, Frick (2016) revelou carência para a efetivação das ações e na realidade espanhola percebeu preocupação com a convivência interpessoal. Os projetos para enfrentamento da violência escolar no Brasil apresentaram pouco embasamento científico e as atividades da Espanha nesse sentido, encontraram-se delineadas para o desenrolamento de ações.

Para explorar mais a questão das representações sociais dos participantes em direção ao *cyberbullying*, estes foram indagados sobre suas reações pessoais caso fossem vítimas da violência no ambiente virtual. Todos os gestores mencionaram a necessidade da busca de apoio em instâncias jurídicas. No entanto, um dos gestores, ainda acredita que a melhor alternativa é ignorar os acontecimentos.

*Porque tem gente que por qualquer coisinha vai na delegacia dar parte, eu sou assim primeiro da conversa, muitas coisa você pode evitar ignorando também, [...] você começa ignorar ela (E1).*

*Fazer um boletim de ocorrência, e ver as providências que a sociedade vai tomar, porque não pode ficar o embate entre um e outro como isso na realidade hoje é um crime, se é um crime a pessoa tem que pagar (E2).*

*Não sairia de casa, ia procurar uma delegacia especializada e tentar resolver o caso, mas ficaria muito mal (E3).*

Os comentários acima apontam para uma esfera judicial, no entanto, na perspectiva de Possato (2014), as políticas públicas não devem estar embasadas no controle, na repressão ou na segurança para a resolução de conflitos, visto que a busca de soluções deve ser iniciada a partir da resolução de contratempos frequentes no ambiente escolar, para que os programas governamentais não fiquem demarcados pela superficialidade.

Um dos gestores comentou sobre a imprudência das postagens realizadas na internet. Segundo relatou, à medida que o indivíduo publica determinados conteúdos, fica à mercê da opinião dos outros.

*Olha, primeira coisa, depende o que você fica postando, e o que fica colocando, quando você se expõe muito, você também dá possibilidade de ser exposta [...] (E1).*

As possíveis reações e atitudes dos professores diante do *cyberbullying* resultaram em duas categorias distintas, conforme ilustra a tabela seguinte.

**Tabela 13:** Frequência das categorias sobre as reações diante do *cyberbullying* (Professores)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>
Busca de medidas judiciais	04
Resolução por meio do diálogo	03
<b>Total</b>	<b>07</b>

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não a quantidade de participantes.

A categoria busca de medidas judiciais constou com quatro argumentos, em que os relatos indicaram que os órgãos responsáveis pela defesa de direitos seriam procurados para a realização de denúncias, outros três argumentos destacaram o diálogo como primeira alternativa na resolução dos conflitos. Dois participantes não souberam responder o questionamento.

Conforme a equipe gestora, os casos de *cyberbullying* não têm alterado a rotina escolar. Asseguram que os casos são raros, quase inexistentes e que não atrapalham o rendimento das atividades realizadas na instituição educativa. Apenas um gestor tem a opinião diversa e afirma que os casos de *cyberbullying* colaboram para gerar mais violência. Os excertos seguintes ilustram os discursos

*Os casos são poucos, não são muitos, entendeu, alteraria a rotina da escola se tivesse muitos casos [...]aconteceu 3, 4 casos em 1.400 alunos, é muito pouco então não alterou a rotina [...] (E1).*

*Da escola não, dos adolescentes eu não posso garantir, porque os casos que acontecem fora da Escola a gente não tenho conhecimento, né, mesmo porque nós temos 1500 alunos, não dá pra você saber, individualmente (E2).*

Os argumentos que explicitam que os casos de *cyberbullying* têm alterado a rotina da escola ou dos adolescentes correspondem a dois, outros três negam a interferência e dois argumentos indicam a falta de conhecimento nesse sentido, além de um argumento genérico, totalizando oito argumentos. Os trechos representam as opiniões docentes

*Quando acontece algum caso altera-se a rotina da escola. Porque se espalha muito rápido (P3).*

*Não, pois esse percentual é tão pouco que não chega a atingir a rotina da escola ou de adolescentes (P5).*

*Como professora ainda não vivenciei nenhum caso de cyberbullying, portanto não alterou a rotina da escola (P8).*

Apesar dos dados não indicarem uma preocupação habitual da escola com os conflitos, estes acarretam diferentes implicações no âmbito educativo. Neste ponto, a violência deveria ser tratada com maior precaução. Muitas vezes ela é simplesmente naturalizada (FRANCISCO; COIMBRA, 2015). Abramovay e Rua (2002) evidenciam que os impactos decorrentes de práticas agressivas podem e ter repercussões pessoais e físicas e provocar fobia e insegurança.

As situações de violências comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.300).

Ainda assim, a escola é um dos locais privilegiados para o questionamento de práticas violentas. Segundo Francisco e Libório (2011) a instituição educativa é um dos locais mais adequados para a discussão e enfrentamento de conflitos.

Dos 30 alunos participantes da pesquisa, seis não responderam a questão sobre a diferenciação de *cyberbullying* e outro tipo de violência. Para o restante do grupo, o *cyberbullying* se diferencia de outras agressões por seu anonimato, por acontecer na internet e por envolver ofensas verbais (Tabela 18).

Os argumentos obtidos para essa diferenciação podem ser visualizados na tabela:

**Tabela 14** - Frequência das categorias sobre o que diferencia o *cyberbullying* (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Anonimato	14
Ocorre na internet	06
Marcado por ofensas verbais	04
<b>Total</b>	<b>24</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não a quantidade de participantes.

A primeira categoria surgida em relação à interpretação dos estudantes foi denominada de Anonimato, 14 argumentos descreveram que os agressores não são identificados em suas ações contra as vítimas. Os trechos descritos abaixo exemplificam a categoria:

*Que o praticante não é identificado (A1).*

*O cyberbullying você não sabe que está fazendo violência com você então não pode denunciar (A4).*

*Pois nem sempre a pessoa revela quem ela é (A19).*

*O cyberbullying pode se anônimo (A30).*

Em seguida, seis argumentos destacaram que o ambiente virtual é o local da manifestação dos ataques e assim configuraram a categoria Ocorre na internet. Conforme:

*Cyberbullying você está falando pela net (A5).*

*Porque é na internet (A6).*

*Que é uma coisa virtual (A7).*

*Obviamente que o cyberbullying é pela internet (A9).*

*Que é na internet (A11).*

*Porque o cyberbullying é pela internet (A14).*

*[...] cyberbullying é verbal pelas redes sociais que também machuca as pessoas que estão sofrendo (A20).*

Os demais quatro argumentos correspondem à categoria “Marcado por ofensas verbais”. Como exemplo, temos:

*[...] ouvimos algo ofensivo (A23).*

*Cyberbullying é violência que agride mentalmente com insultos (A25).*

*[...] é falado, a pessoa sofre do mesmo jeito (A28).*

Acerca desses fenômenos, Silvestre (2013) percebeu que em ambos, os ataques de agressividade emergem do desprezo às características físicas e a características pessoais ligadas à sexualidade, ao comportamento e a doenças.

Com uma representação expressiva, a categoria “Anonimato” contém 58,3% dos argumentos que explicam os fatores que diferenciam o *cyberbullying* de outro tipo de violência. Wendt e Lisboa (2014) esclarecem que no caso do *bullying* presencial o anonimato pode se manifestar por fofoca, divulgação de boatos e difamações e no *cyberbullying* é facilitado pelo recurso tecnológico. Por conseguinte “a opção pelo anonimato, nos casos de *cyberbullying*, pode ser compreendida a partir do chamado efeito da desinibição” (WENDT; LISBOA, 2014, p. 43).

A partir de outros pesquisadores, García-Maldonado et al. (2011) apresentam um quadro com as principais diferenças entre os dois fenômenos. Explica assim, que o *bullying* é presencial, pode ser em grupo ou individual, é composto por agressões verbais e físicas e é definido por acometimentos diretos. No *cyberbullying* a manifestação é anônima, individual, realizada por mensagens e pode ocorrer em qualquer local e em todo momento.

Garcez (2014) compreende que o *cyberbullying* está associado ao *bullying* e à violência escolar, como também tem relação com a sociedade atual e os avanços tecnológicos. Todavia, García-Maldonado et al. (2011) apontam alguns contrastes entre as práticas, com base na literatura. Segundo expõem, o *cyberbullying* difere quanto aos locais dos episódios, que podem ser inúmeros. Apresenta como característica o anonimato, a capacidade multiplicativa, um maior número de espectadores, a difícil identificação dos agressores e da intencionalidade, a capacidade de permanência e a vasta reprodução dos conteúdos postados por meio de uma única publicação. Além disso, a relação de poder apoiada em atributos físicos e a repetitividade tão peculiares ao *bullying*, não são elementos determinantes na violência virtual.

Em síntese, os participantes apresentaram informações sobre a caracterização do *cyberbullying* e destacaram o seu caráter violento por intermédio das tecnologias digitais. No entanto, percebemos que, conforme a técnica de evocação livre nos apontou, ainda falta maior aprofundamento sobre a definição de *cyberbullying* principalmente entre os adolescentes. O que também indica que a escola ainda carece de estratégias para enfrentamento e prevenção da violência no ambiente digital.

Supomos que a naturalização do fenômeno da violência pode ser um fator que explica a contradição existente entre a equipe de profissionais educacionais quanto ao assunto: preocupação diante do *cyberbullying*. As respostas foram variadas e houve quem afirmasse e quem negasse tal condição. O desacordo nas opiniões, no entanto, não subtrai a

urgência da prevenção como um recurso escolar, uma vez que os impactos da violência podem prejudicar o andamento da prática educativa.

Uma vez que a violência pode estar sendo repercutida de modo dissimulado, diante de uma sociedade carregada de atitudes de individualismo, indiferença, relações interpessoais definidas pela ausência de valores éticos e morais, imprudência, insensibilidade e falta de preocupação das pessoas com o próximo (EUSÉBIO; MENDONÇA, 2015).

Um aspecto elencado como favorável e citado pelos gestores é relativo à mediação escolar. De acordo com as informações prestadas, esse profissional atua na intervenção dos conflitos escolares. Por fim, em relação à lei brasileira que institui a prevenção e o combate a diferentes tipos de *bullying*, os gestores não souberam descrever seu conteúdo e entre os professores somente 25% afirmaram que têm conhecimento nesse tema.

## **6.2 Representações sociais sobre o conceito de redes sociais**

Para analisar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais por parte dos sujeitos pesquisados, investigamos gestores, professores e estudantes. Assim, no processo de descrição e análise dos dados, preferimos apresentar as informações na seguinte ordem: resultados das entrevistas com os gestores, aspectos identificados nos questionários dos docentes, percepções constatadas nos questionários e no grupo focal com adolescentes, conforme o quadro de objetivos (Apêndice G). Logo após, retratamos os resultados, associando as semelhanças e diferenças encontradas nos três segmentos de participantes.

Com utilização da técnica de evocação livre, os participantes da pesquisa evocaram palavras a partir do pronunciamento de “redes sociais” por parte do entrevistador. Os gestores evocaram nove palavras diferentes: comunicação; exposição; interação; *Facebook*; *Twitter*; *Instagram*; legal; cuidado e curiosidade.

Com as respostas dos professores surgiram 22 argumentos, dispostos em cinco categorias. A categoria “Ambiente virtual” contém oito argumentos que consideram que as redes sociais estão presentes em espaços virtuais por intermédio de diferentes aplicativos. “Meio de socialização” traz cinco argumentos que destacam as potencialidades das redes sociais como meios de comunicação, de estabelecer relacionamentos e de explorar notícias. “Meio de entretenimento” com quatro argumentos que enfatizam a satisfação, a diversão e o passatempo. “Meio inconveniente” com quatro argumentos que consideram as redes sociais como meios propícios para preocupação, perigo, imediatismo e fiscalização. “Meio

necessário” abrange um argumento que considera as redes sociais como recursos fundamentais na sociedade.

Entre os estudantes, foram evocadas 79 palavras, agrupadas em 11 categorias. A primeira, “Meios de comunicação”, apresenta 21 argumentos que consideram as redes sociais como formas de estabelecer contatos, interagir com a família e com os amigos; “Facebook”, com 16 argumentos que citam o nome da rede social da internet. Seguidamente, “Ambiente virtual” abrange dez considerações de redes sociais enquanto espaços de navegação virtual. As categorias: “Entretenimento” e “WhatsApp” possuem oito argumentos cada. “Instagram”, com sete argumentos. “Bullying”; “Algo positivo” e “Algo negativo” constam com dois argumentos cada. Por fim, a categoria “Padrão” possui um argumento e a categoria “Vício” também apresenta um argumento.

Seguindo as considerações realizadas por Nagumo e Teles (2016) sobre a interação e a colaboração na contemporaneidade, as expressões evocadas pelos participantes da pesquisa são condizentes com tais características presentes na sociedade atual, que de acordo com os autores, necessita ser educada para um uso ético e consciente da tecnologia. Assim como, as categorias formadas a partir da técnica de evocação livre evidenciam alguns elementos que foram trazidos por Nagumo e Teles (2016), que por meio de um processo de coleta e análise de dados, identificaram o uso do espaço virtual para comunicação, entretenimento, estudos e utilização de aplicativos para diversos fins.

Em prosseguimento, com base no presente objetivo, perguntamos a cada um dos pesquisados, a compreensão que possuíam sobre redes sociais. Os três participantes destacaram rede social enquanto um meio de comunicação, conforme os excertos:

*É uma rede de comunicação. Hoje você sabe tudo em tempo real, do que acontece no mundo (E1).*

*Uma forma das pessoas se comunicarem, se integrarem, exporem e trocarem opiniões ou contarem fatos pessoais, comentários, fazer comentários (E2).*

*Um meio de comunicação (E3).*

A partir das respostas à pergunta do questionário acerca da representações sociais sobre o conceito de redes sociais, os professores especificaram a compreensão formada. A tabela 15 ilustra as percepções:

**Tabela 15** - Frequência das categorias sobre a definição de redes sociais (Professores)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>
Tipo de relacionamento interpessoal	04
Forma de comunicação	03
Rede de publicação e compartilhamento	02
<b>Total</b>	<b>09</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Os argumentos que consideram redes sociais como tipo de relacionamento interpessoal seguem:

*[...] em que as pessoas interagem (P2).*

*Pessoas interligadas via internet (P5).*

Como forma de comunicação, temos os exemplos:

*Formas de comunicação (P1).*

*[...] redes de comunicação (P2).*

*Comunicação universal sem distinção (P8).*

Em relação à conceituação de redes sociais enquanto rede de publicação e compartilhamento, temos:

*[...] fontes que utilizam a internet para compartilhar informações (P4).*

*São redes onde todos publicam o que quer (P7).*

As redes sociais estão presentes no cotidiano dos docentes pesquisados por meio de quatro tipos (Tabela 16):

**Tabela 16** - Frequência das categorias sobre a presença das redes sociais no cotidiano (Professores)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Comunicação	07
Acesso a aplicativos específicos	02
Fins pedagógicos	01
Entretenimento	01
<b>Total</b>	<b>11</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A categoria “Comunicação” abrangeu sete argumentos, “Acesso a aplicativos específicos” contou com dois argumentos, “Fins pedagógicos” abarcou um argumento, assim como “Entretenimento”.

Sobre as finalidades do uso das redes sociais, a tabela 17 indica três categorias:

**Tabela 17** - Frequência das categorias sobre a presença das redes sociais no cotidiano (Professores)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Comunicação	05
Relacionamento entre as pessoas	03
Passatempo	01
<b>Total</b>	<b>09</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A presença das redes sociais para os professores indicaram três categorias, com um total de nove argumentos. A categoria “Comunicação” recebeu cinco argumentos, “Relacionamento entre as pessoas” recebeu três argumentos e “Passatempo” ficou com um argumento.

Todos os professores utilizam de redes sociais na internet diariamente, exceto um deles que utiliza de forma semanal. Destes partícipes, quatro citam exclusivamente o *Facebook* como a rede mais utilizada e três participantes citam *Facebook* e *WhatsApp* como

as redes preferidas. Um dos integrantes da investigação não especificou o nome da rede social.

Sobre a utilidade na vida cotidiana, a categoria “Comunicação” aparece por quatro vezes, seguida de atualização, com um aparecimento e entretenimento com um.

Indagados sobre o conceito de redes sociais, os estudantes colaboraram para a formação de seis categorias: “Formas de comunicação”, “Forma de entretenimento”, “Forma de estabelecer novas amizades”, “Meio de realizar trabalho escolar”, “Aplicativo da internet” e “Genérico”. Uma das respostas do questionário não foi considerada por não atender a proposta da questão.

A categoria descrita como “Forma de comunicação” resultou em 26 argumentos, dos quais podemos citar:

*Maneira de comunicação (A1).*

*Formas diferentes de se comunicar (A4).*

*Lugar onde se conversam com pessoas de todo o mundo (A14).*

*Meios mais tecnológicos para se comunicar (A30).*

A pesquisa apresentou cinco argumentações para “Aplicativos da internet”, como:

*Aplicativos que envolvem internet (A12).*

*Aplicativos da internet (A21).*

*Aplicativos que usam internet (A26).*

A categoria Forma de entretenimento possibilitou cinco considerações, conforme exemplificação:

*[...] entretenimento para as pessoas (A2).*

*São um passatempo (A10).*

“Forma de estabelecer novas amizades” apareceu em quatro descrições, como uma maneira de estabelecer relações interpessoais.

*[...] conhecer pessoas novas (A22).*

[...] *pois fazemos amigos novos (A28).*

Algumas alegações contribuíram para a instituição da categoria “Meio de realizar trabalho escolar”, apresentando três incidências elencadas assim:

[...] *mas também de outras coisas, como trabalho (A2).*

*Para estudos (A20).*

[...] *fazer trabalhos (A23).*

Por fim, ainda, foram considerados seis argumentos que não se enquadram nas categorias acima, portanto, são considerados como genéricos. A tabela 18 a seguir ilustra os resultados obtidos:

**Tabela 18** - Frequência das categorias sobre a definição de redes sociais (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Forma de comunicação	26
Aplicativos da internet	05
Forma de entretenimento	05
Forma de estabelecer novas amizades	04
Meio de realizar trabalho escolar	03
Genérico	06
<b>Total</b>	<b>49</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Outro instrumento escolhido para dar resposta ao objetivo específico foi o grupo focal. Antes de seu início, os seis adolescentes, da mesma turma de realização do questionário, que se dispuseram a participar desse momento, fizeram uma apresentação pessoal. A relevância da pesquisa foi discutida inicialmente de maneira breve. Para melhor aproveitamento dos relatos realizados, as discussões foram gravadas com autorização dos envolvidos, e transcritas integralmente para posterior análise dos dados. A reunião com o grupo de estudantes aconteceu em uma das classes do prédio escolar e um trecho de quatro minutos e 20 segundos, do filme “*Cyberbully*”, dirigido por Charles Binamé e lançado nos Estados Unidos, em 2011. Aborda a história de uma jovem que se torna vítima de *cyberbullying* depois de criar um perfil

em uma rede social. O trecho exibido mostra o sofrimento vivenciado pela garota diante da violência virtual. Portanto, foi visualizado por se relacionar ao tema e poder assim, instigar as discussões. A duração total do grupo focal foi de 60 minutos.

A presença da professora mediadora de conflitos da unidade durante o grupo, atuando como relatora dos momentos, aparentou não ter inibido as falas dos alunos. Sua presença ocorreu por reivindicação do gestor escolar. Em contato com a profissional, pode-se observar uma conduta amistosa com os adolescentes, que além de realizar as funções de mediação se dedica a docência de ensino fundamental na mesma unidade escolar, porém com quantidade de aulas reduzida.

Algumas falas dos adolescentes são trazidas neste trabalho. Em relação às redes sociais:

*[...] forma mais fácil de contato, mas também é um meio mais aberto de sofrer algum tipo de bullying (GF2).*

*[...] então, assim, eu acho que redes sociais devia ser usada da melhor maneira possível, estudos, essas coisas (GF3).*

No decorrer da discussão propiciada por meio do grupo focal, os estudantes faziam comentários em relação à fala dos colegas e citavam exemplos de assuntos relacionados. Sobre a presença das tecnologias:

*[...] De um modo geral, eu acho que ela foi feita para ajudar, pra, é...fácil, acessível pra todos e ajuda, tem tudo o que você quiser e é fácil você pesquisar lá (GF2).*

Considerando as considerações de Menin (2007, p. 3) que “toda representação social é formada de duas dimensões: os conteúdos, informações, atitudes, opiniões relativas ao objeto representado e uma estrutura, a organização interna desses conteúdos”, os dados obtidos por meio desse objetivo permitiram identificar as representações sociais dos participantes em direção às redes sociais. Os gestores percebem as redes sociais como uma rede de comunicação. Os professores entendem como forma de relação interpessoal, forma de comunicação e como uma rede de publicação e também de compartilhamento. Para os adolescentes, as redes são formas de comunicação, formas de entretenimento, formas de constituir novas amizades, modo de realizar trabalhos e como aplicativos da internet.

Averiguamos que a utilização das redes sociais pelos alunos é mais intensa e variada do que nos gestores e nos professores. Enquanto os adolescentes usam as redes sociais para diferentes tarefas do cotidiano, os profissionais pesquisados aplicam as redes de maneira mais limitada nas vivências diárias. Ou seja, os adolescentes apresentam representações sociais ligadas a aspectos funcionais, por outro lado, os gestores e professores possuem representações sociais relativas, em grande parte, a aspectos normativos (MENIN, 2007).

Machado e Aniceto (2010) completam essas ideias e explicam que os aspectos funcionais são relativos ao universo do objeto que está sendo representado e os aspectos normativos têm relação com as normas e os valores do grupo social.

### **6.3 Situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais**

Para identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais, utilizamos diferentes instrumentos. Com os gestores realizamos entrevistas, com os professores aplicamos questionários e com os estudantes utilizamos questionários e grupo focal. Bem como, analisamos um grupo público da rede social *Facebook*, criado por ex-estudantes da escola pesquisada.

Durante o processo de descrição e análise, definimos que a apresentação dos dados seguiria a seguinte ordem: gestores, depois professores e por fim adolescentes. Assim, exibimos as informações das entrevistas com os gestores, após, os aspectos manifestados nos questionários dos docentes e por último apresentamos os resultados dos questionários com estudantes, o grupo focal e o grupo público do *Facebook*, conforme o quadro de objetivos (Apêndice G). Adiante, discutimos os resultados, agregando as semelhanças e diferenças encontradas nas percepções dos três segmentos de participantes.

As primeiras questões das entrevistadas e dos questionários foram embasadas na técnica de evocação livre, de Vergès, por oferecer indicadores do núcleo central das representações. (VERGÈS; TISZKA; VERGÈS, 1994 *apud* GARCEZ, 2014). Aos participantes foi solicitado que evocassem as três primeiras palavras que surgissem de imediato na mente depois do contato com a palavra indutora: violência. As palavras evocadas foram organizadas por ordem de frequência e categorizadas de acordo com a familiaridade semântica. As expressões evocadas entre os gestores totalizaram nove: violência escolar; violência doméstica; violência racial; criança; mulher; implícita; perigo; medo; e preocupação. Os professores apresentaram vinte expressões: desequilíbrio; dor; maus tratos;

mulher; falta de respeito com o próximo; sociedade; preocupação; ausência de reflexão crítica, desrespeito ao próximo; verbalmente; fisicamente; falta de diálogo, estresse; falta de amor; medo; atitudes; futuro; *bullying*; política; e drogas.

A técnica de evocação livre evidenciou o conhecimento que os participantes possuem com relação à violência. As palavras evocadas entre os gestores e os professores indicaram que de maneira geral, eles apresentaram os tipos: violência escolar, doméstica, violência racial, verbal, física, implícita. Os envolvidos: mulheres, crianças, sociedade, política. Os resultados: medo, drogas, preocupação, desequilíbrio, dor, maus tratos, perigo e as situações que motivam a violência: falta de diálogo, ausência de reflexão crítica, falta de amor, estresse, desrespeito ao próximo.

No grupo dos estudantes, a quantidade de expressões evocadas para a violência correspondeu a 76 evocações. Estas foram agrupadas em 12 categorias de acordo com aspectos semânticos. A tabela 19 demonstra essa categorização.

**Tabela 19** - Frequência das categorias sobre as expressões evocadas pelos estudantes a partir da palavra violência

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Agressão	15	19,7
Genérico	15	19,7
Violência física	11	14,5
Violência verbal	09	11,8
Ausência de valores morais	06	7,9
Situação ruim	06	7,9
Violência contra a mulher	04	5,3
Internet	03	3,9
Violência sexual	03	3,9
Violência psicológica	02	2,6
<i>Bullying</i>	01	1,3
Nazismo	01	1,3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Os adolescentes citaram os tipos de violência, conforme retrataram as categorias: agressão, violência física, violência verbal, violência contra a mulher, violência sexual, violência psicológica, *bullying* e nazismo. A categoria ausência de valores morais pode ser

exemplificada pela falta de respeito, ética, diálogo, compaixão e justiça. A violência foi apontada como situação ruim por meio de outra categoria e que pode ter uso da internet.

Os participantes reconhecem que a violência pode acontecer de diferentes formas, contra vários seres vivos e que pode ter resultados negativos. A educação escolar não fica isenta desses prejuízos, conforme anunciam Abramovay e Rua (2002). As pesquisadoras discutem a questão da violência e seus impactos e garantem que as consequências das agressões podem comprometer, por exemplo, as relações interpessoais, os valores, a interação e a aprendizagem.

Os argumentos trazidos pelos adolescentes dão importância aos princípios éticos como alternativas oportunas para o enfrentamento da violência. Concepções assim que são raras no cotidiano das pessoas que vivem na sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997). Os valores morais tão imprescindíveis no embate contra as formas de violência e tão essenciais para a boa convivência dos indivíduos em sociedade são abordados por Menin (2002) por meio de um estudo. Nesse aspecto, a autora elucida, portanto, que a “educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior” (MENIN, 2002, p. 99).

Ademais, a técnica de evocação livre propiciou a constituição da categoria ‘Internet’. Os adolescentes demonstraram que a internet pode ser palco de violência. Contudo, depende da maneira como for utilizada. Wendt e Lisboa (2014) comunicam que o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação incitam um novo tipo de violência, o *cyberbullying*.

Posteriormente à evocação livre, cada segmento pesquisado, deveria dar prosseguimento ao instrumento, respondendo as questões. Desse modo, os gestores foram questionados quanto à violência sendo divulgada no ambiente virtual. Todos concordaram que presenciaram algum tipo, afirmaram ainda que as divulgações apresentaram imagens e que não foram autorizadas pelas pessoas envolvidas. Um dos gestores esclareceu que o conflito envolveu alunos e os responsáveis compareceram na escola solicitando providências para a retirada da postagem pelos responsáveis pela publicação. O gestor admitiu que acredita que:

[...] *quando ameaça por Facebook é uma violência (E1).*

Outro gestor contou de uma situação envolvendo uma atriz e a divulgação indevida de imagens de nudez, que nesse caso, foram divulgadas publicamente sem autorização. Um

boletim de ocorrência foi instaurado para posteriormente identificar os culpados. O gestor expressou sua percepção em relação ao caso com a fala a seguir:

*[...] depois eu não dei muita importância pra isso aí não porque acho que cada um tem que cuidar da sua vida (E2).*

Há dois aspectos comuns na atualidade que podem ser observados na narrativa do gestor. Primeiramente, a questão da exposição midiática da nudez, alvo de repúdio há tempos atrás e que é interpretado de outras formas no presente (SIBILIA, 2015). Seguidamente, o trecho transcrito indica um desprezo à vida alheia, como parte do individualismo (EUSÉBIO; MENDONÇA, 2015) e das relações líquidas (BAUMAN, 2001).

O gestor seguinte declarou que presenciou vídeos divulgados na internet, de violência contra mulheres e animais. Acrescentou que na escola, ocorreu um conflito envolvendo as redes sociais. Segundo relatou, um casal de namorados divulgou um vídeo com exposição de nudez. No entanto, afirmou ainda que:

*[...] um colega que foi passando, passando, aí a escola toda começou ter o vídeo (E3).*

Na prática, as publicações se multiplicam de maneira veloz. Garcez (2014) discursa sobre essa característica possibilitada pelas ferramentas digitais e explica que o conteúdo compartilhado pode ter natureza permanente e ocorrer em vários locais em que for possível o acesso aos aparatos tecnológicos.

Entre os oito professores, quatro participantes da pesquisa afirmaram que presenciaram a violência contra outra pessoa, o restante de professores pesquisados negou tal fato. Os participantes que se deparam com *cyberbullying* nas redes sociais, apresentaram as descrições:

*[...] uma professora (P1).*

*[...] uma aluna postou para o colega uma foto sem roupa e o mesmo compartilhou nas redes sociais (P3).*

*[...] fofoca em redes sociais (P5).*

*[...] atrizes sofrendo racismo (P8.)*

Em conformidade com as citações feitas pelos professores, o *cyberbullying* pode apresentar vários envolvidos, não apenas os estudantes, mas pode envolver professores e outros profissionais da escola. As divulgações de imagens constrangedoras e as fofocas não são as únicas manifestações do *bullying* virtual, Rocha (2010) acrescenta que o constrangimento pode conter mensagens, vídeos e páginas criadas com natureza ofensiva.

Torna-se fundamental considerar que os envolvidos no *cyberbullying*, não se restringem a vítimas e agressores. Garcez (2014) menciona a figura das testemunhas e o papel que elas podem desempenhar na observação ou na contribuição para repetição dos ataques.

Tomando como princípio o *cyberbullying* como um tipo de *bullying*, enfatizamos o alerta de Francisco e Coimbra (2015, p. 186) ao explicitarem a ocorrência de uma “visão biologicista e individualista” por parte de alguns estudos de *bullying* que atribuem aos agressores a exclusividade da culpa no aparecimento dos conflitos e não reflexionam sobre os aspectos históricos que envolvem as relações humanas.

Avante às análises, os relatos dos adolescentes permitiram duas importantes considerações, uma em relação à exposição do corpo e outra em relação ao racismo. A princípio, as narrativas dos adolescentes em direção à divulgação de fotografias indicaram que na atualidade eles estão envoltos por representações sociais diferentes do que as que seriam feitas pelos sujeitos no tempo passado. Eles divulgaram de tal maneira, como uma forma de exibição ou porque estão visualizando posturas semelhantes nos meios de comunicação. No entanto, não refletem sobre as consequências que essas atitudes podem ter. Apesar disso, as imagens de nudez ainda causam certa inquietação por parte da população (SIBILIA, 2015).

Sibilia (2015) observa que a divulgação de fotografias por meio de redes sociais tem sido um dos comportamentos manifestos na sociedade contemporânea, nos quais nota-se uma preocupação cada vez mais intensa com o corpo. Sibilia (2015) realiza estudos com essa temática e ressalta que as recentes representações em relação à exposição do corpo se encontram diferentes de décadas passadas em que, inclusive, as penalidades morais e jurídicas eram mais rigorosas. Atualmente, é comum a manifestação de ativistas da nudez por causas variadas, segundo explica a autora.

Por esse lado, os estudantes precisam ter um contato mais próximo com uma educação midiática, para que utilizem as mídias de forma a refletir sobre os aspectos envolvidos nelas. A mídia-educação perante a presença extensa das tecnologias digitais é fundamental para que os jovens compreendam as informações e saibam utilizar e analisar de forma crítica (BÉVORT; BELLONI, 2009).

A segunda consideração a ser discutida, refere-se ao uso indiscriminado do termo “racismo” pelos professores. A partir do momento em que o atribui como sinônimo de qualquer atitude agressiva, compromete-se o enfrentamento e a busca por medidas de combate frente a esse tipo de violência. Munanga (2003) adverte que o conceito tem sido empregado com variados sentidos, o que atrapalha os esforços contra o racismo. O autor explica que o termo racismo tem suas origens demarcadas a partir da designação de raça e pode ser definido como “[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” ou ainda uma “[...] tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2003, p. 8).

Na literatura, o emprego do racismo não tem sido diferente, o uso sem distinção dentro de uma vertente capitalista tenta reduzir a importância desse conceito histórico, segundo informam Francisco e Coimbra (2015).

Quanto à situação de *cyberbullying* vivenciada na própria escola, dos oito professores, quatro confirmaram. Destes, dois declararam que houve exposição vexatória por meio de imagens e dois não descreveram.

Em outra questão semelhante, sobre situações de violência nas redes sociais, apenas três participantes asseguraram que verificaram algum conteúdo constrangedor no ambiente virtual. Um deles declarou que ocorreu uma agressão a um professor e outro citou um acontecimento que envolveu imagem e compartilhamento.

Na questão que se refere à reação dos participantes em caso de ocorrência de *cyberbullying* em direção a eles, as respostas foram elencadas nas categorias a seguir (Tabela 20). Dois participantes não responderam.

**Tabela 20** - Frequência das categorias sobre a reação pessoal diante do *cyberbullying* (Professores)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>
Busca por providências de autoridades competentes	04
Resolução por meio de diálogo	03
<b>Total</b>	<b>07</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Na percepção de cinco professores, os casos de *cyberbullying* não têm alterado a rotina escolar, pois:

*[...] esse percentual é tão pouco que não chega a atingir a rotina da escola ou de adolescentes (P5).*

*[...] não vivenciei nenhum caso de cyberbullying, portanto não alterou a rotina da escola (P8).*

Dos docentes que consideraram que os casos de *cyberbullying* têm alterado a rotina escolar, seguem:

*Quando acontece algum caso altera-se a rotina da escola. Porque se espalha muito rápido (P3).*

*Quando isso acontece, o clima fica ruim, pois a imagem do agredido (vítima) fica exposta a qualquer pessoa criando assim constrangimento perante a todos (P6).*

A fala dos professores indica o quanto a equipe de profissionais pode ser negligente diante da violência e simplesmente interpretar os casos como naturais, até não percebê-los na instituição educativa. A pesquisa de Garcez (2014) forneceu indícios de que a escola pode negar suas funções pedagógicas e ser omissa nos casos de *cyberbullying*. Ainda que não ocorra no ambiente escolar, Tognetta e Bozza (2012) afirmam que ações educativas interventivas precisam ser garantidas em direção ao enfrentamento da violência virtual, já que as consequências são refletidas no interior da unidade educativa.

No que concerne aos estudantes, do total de 30 participantes, 21 assinalaram que presenciaram algum tipo de conflito na escola e nove responderam que não presenciaram

situações desse âmbito. Na questão seguinte, os participantes deveriam relatar o conflito. Dos estudantes que presenciaram algum tipo de violência no ambiente escolar, um destes não relatou o fato. Similarmente, não foi considerado para fins de análise, um dos relatos transcritos por ausência de clareza na resposta. Os restantes colaboram para a composição de quatro categorias (Tabela 21).

**Tabela 21** - Frequência das categorias sobre a descrição dos conflitos na escola (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>
Agressões físicas	08
Brigas	06
Agressões verbais	05
<i>Bullying</i>	02
<b>Total</b>	<b>21</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A categoria “Agressões físicas” é a que apresenta o maior número de argumentos. São oito argumentos que consideram que os conflitos foram marcados por situações envolvendo chutes, socos e outros tipos de violência contra o corpo. Os trechos seguintes elucidam as ideias dos adolescentes:

*Bateram em um menino no intervalo (A2).*

*Uma garota jogou um lixo em um menino e os dois começaram a se bater (A4).*

*[...] brigaram de tapas ou socos (A22).*

A categoria “Brigas” alcançou seis argumentos que consideram que os conflitos escolares são demarcados por agressões. No entanto, não há detalhamento do tipo de violência, seja verbal ou física.

*Foi uma briga de meninos (A8).*

*[...] duas pessoas começaram a brigar (A9).*

*[...] muitas pessoas ficam do lado apoiando a briga (A19).*

Atitudes como discriminação, xingamentos e humilhações caracterizaram a categoria Agressões verbais. Conforme:

*Pessoas humilhando uma a outra por conta de sua aparência (A3).*

*Os dois começaram a discutir se insultando (A25).*

*Tinha um menino negro andando na rua, e tinha uma gangue de amigo branco e começaram a xingar ele (A27).*

Os conflitos descritos exibem agressões físicas e agressões verbais ocorridas no ambiente escolar. Os relatos dos estudantes justificam situações de violência, porém, estas só poderão ser consideradas como *bullying* se forem demarcadas pela repetitividade (FRANCISCO, 2013; GARCEZ, 2014; OLWEUS, 2003; WENDT; LISBOA, 2013).

Outros dois argumentos consideram que os conflitos na escola foram marcados por *bullying*. As descrições realizadas indicam que os participantes assimilam *bullying* como um tipo de violência que tem relação com a discriminação étnica. As argumentações contidas foram:

*Um colega de classe praticava bullying com outro colega de classe por ele ser negro (A16).*

*Já vi casos de racismo, bullying (A30).*

Os estudantes que presenciaram mais de um conflito na escola relataram por meio de cinco argumentos, que a agressão física é mais agressiva do que a agressão verbal. Os 24 estudantes não responderam as questões ou não fizeram a comparação sobre o conflito mais agressivo e menos agressivo. Um argumento destacou duas situações conflituosas envolvendo agressões físicas e considerou que a intensidade das agressões indica se é mais ou menos agressiva.

*O mais agressivo foi ver uma menina apanhando de um menino. O outro menos agressivo foi apenas briga que jogaram pão um no outro. (A19).*

Os conflitos na escola são diversos, mas as agressões físicas são ressaltadas com maior força por conta de sua visibilidade e repercussão. Contudo, assim como ressaltado nesta pesquisa, o *cyberbullying* pode ter sérias consequências mesmo que não ocorra face a face. Wendt e Lisboa (2014) salientam que o *cyberbullying* influencia no desempenho escolar dos

alunos de forma negativa e que o entendimento do fenômeno pode ser uma alternativa para a delimitação de estratégias preventivas. Francisco e Libório (2011) indicam a escola como sendo um local propício para discutir e enfrentar os conflitos. Afinal, a violência colabora para que a escola deixe de ser um ambiente de exercício de valores éticos e de diálogo (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Em relação à resolução dos conflitos, dez adolescentes não se manifestaram sobre. Dos que responderam, apontaram a direção da escola como a principal forma de atuação nos casos de violência, a categoria “Intervenção da direção” obteve dez argumentos. Assim como:

*A diretoria da escola desceu para o pátio da escola para separar as pessoas e tentar acalmar (A9).*

*A diretora chegou e separou a briga (A19).*

*A direção da escola rapidamente interviu (A25).*

As opções empregadas para a resolução dos conflitos são momentâneas e focadas na figura da direção escolar. Essa forma de lidar com a violência não possibilita resultados efetivos, pois é preciso englobar toda a instituição escolar, estudantes e demais envolvidos. Avilés (2009) defende necessidade do envolvimento da escola, comunidade e pais para delineamento de ações preventivas e a educação moral na formação de valores.

Ainda acerca das formas de resolução de conflitos, cinco argumentos são apresentados como “Genéricos” e três referentes à “Intervenção dos inspetores da unidade escolar”. “Comunicação com a família”; “Intervenção policial”; “Diálogo”, foram as categorias que obtiveram dois argumentos em cada uma.

Em relação aos atos de *cyberbullying* presenciados pelos participantes, 21 estudantes não responderam a questão. A categoria formada, “Comentários preconceituosos”, abrangeu nove argumentos que consideram atitudes de racismo, perseguições, xingamentos e comentários ofensivos. Conforme adiante:

*Quando vou ver vídeo no youtube sempre tem alguém falando mal e ofendendo a pessoa do vídeo (A4).*

*Já com uma menina que eu conheço ela estava sofrendo ameaças por ter problemas com o desenvolvimento escolar e as pessoas estavam aproveitando disso (A19).*

*[...] pessoas falando coisas ofensivas a seu respeito, sem ela saber, para outras pessoas (A22).*

*Na internet, o tempo todo podemos presenciar essas situações. Esses dias mesmo ocorreram diversos comentários na foto de uma criança negra adotada por um ator famoso, comentários racistas (A29).*

Os discursos dos adolescentes evidenciaram que o *cyberbullying* pode conter imagens, vídeos, ameaças, divulgação de rumores e comentários maldosos e ser motivado pela não aceitação às diferenças. Uma realidade que indica a ausência de valores éticos ou morais, conforme tratados por Menin (2002) e um problema que tem enorme probabilidade de se multiplicar com rapidez (ROCHA, 2010).

Partindo para identificação de uma situação de *cyberbullying* que tenha sido vivenciada pelos próprios adolescentes, 12 responderam que já se depararam com a violência virtual. Seguidos por nove que não souberam responder e outros nove que alegaram que não vivenciaram. Tais ponderações evidenciam uma contradição em comparação com as enunciações dos gestores e dos professores.

Para identificar se os alunos, não apenas possam ter vivenciado, mas tenham sido vítimas de algum ato de *cyberbullying*, estes foram questionados por meio de pergunta no questionário. No total foram cinco afirmações e 25 negações.

Em vista a ampliar a discussão dos casos de violência no ambiente virtual, os alunos foram convidados por meio de questão, a relatarem de que forma aconteceram os casos. Do total de participantes da pesquisa, dois não responderam, um afirmou ter visto, mas preferiu não comentar e 12 afirmaram que não. Os estudantes que viram algum tipo de violência auxiliaram na formação de três categorias. A primeira, chamada de “Algo constrangedor” apresentou cinco argumentos. A segunda, “Agressão verbal”, trouxe quatro argumentos que indicam que a violência divulgada por meio da internet envolveu xingamentos e ofensas. Com quatro argumentos, “Vídeos demonstrando violência física”, compreende a terceira categoria.

Seguindo o mesmo objetivo, de identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas em redes sociais pelos sujeitos participantes, foi utilizado o grupo focal com os estudantes. Antes do início da realização da atividade, os participantes realizaram uma breve apresentação pessoal. Com um roteiro para condução da discussão, deu-se início ao trabalho. As discussões foram gravadas e transcritas integralmente para posterior análise dos dados. Sobre as situações de *cyberbullying*, seguem alguns depoimentos:

*[...] no cyberbullying é muito difícil de eu ver assim, por exemplo, nas redes sociais, muito difícil de ver, bullying presencio bastante, mais na escola mesmo (GF3).*

*[...] acho que hoje em dia todo mundo já passou pelo cyberbullying e bullying [...] em alguma etapa da sua vida acadêmica, ela vai sofrer com isso, então, há apelidinhos que os colegas da sala colocam na pessoa, ela vai levar isso provavelmente até o resto da escola dela. Pessoas que pelo celular é [...] fazem chantagens com a foto da pessoa também [...] já sofri também [...] posso dizer que não é legal (GF4).*

*Cyberbullying eu nunca presenciei [...] é uma forma que as pessoas fazem mais [...] o bullying já vi alguns amigos fazendo, mas por brincadeira, nada sério assim (GF5).*

*[...] cyberbullying é mais [...] pode acontecer mais do que o bullying, na maioria das vezes (GF6).*

Os discursos emergidos por meio do grupo focal com os adolescentes revelaram-se desiguais. As situações de *cyberbullying* não apareceram em todas as falas, o que indica que o fenômeno pode estar sendo interpretado como algo natural, resultante das relações sociais. Pesquisas como a de Garcez (2014) e Rodeghiero (2012) confirmam a prevalência desse tipo de violência nas relações mediadas pelas tecnologias digitais. Rodeghiero (2012) observou o uso de redes sociais para propagação da violência, que é repassada em grande parte, com pouca evidência.

Em continuidade com a identificação de situações de *cyberbullying* nas redes sociais, um grupo público foi selecionado para análise, visando contribuir em direção ao objetivo. O grupo público da rede social *Facebook*, identificado com nome da unidade escolar pesquisada, possuía 740 membros até o momento da coleta de dados e foi criado por ex-alunos com a intenção de compartilhar lembranças vivenciadas na escola. Porém, conforme observamos, o grupo era composto também por estudantes, professores e funcionários.

O salvamento de todo o conteúdo publicado desde seu início (15 de junho de 2012) até sua última publicação (24 de junho de 2012), resultou em 158 páginas de material para análise. De acordo com a observação das páginas salvas, os membros do grupo fizeram uso da rede social na internet com destaque para postagem de fotografias, vídeos, depoimentos, eventos e outros acontecimentos alusivos à escola.

Seguindo o critério semântico para seleção dos comentários, foram considerados como *cyberbullying* “[...] insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações por meio da internet” (TOGNETTA; BOZZA, 2012, p. 170).

Os comentários retirados das publicações na rede social *Facebook* para exemplificar as situações de *cyberbullying*, foram preservados em sua forma de escrita, não havendo nenhum tipo de alteração de seu aspecto original.





Na sequência, a figura 2 expressa os comentários:

**Figura 2** - Apelido depreciativo direcionado a ex-aluna



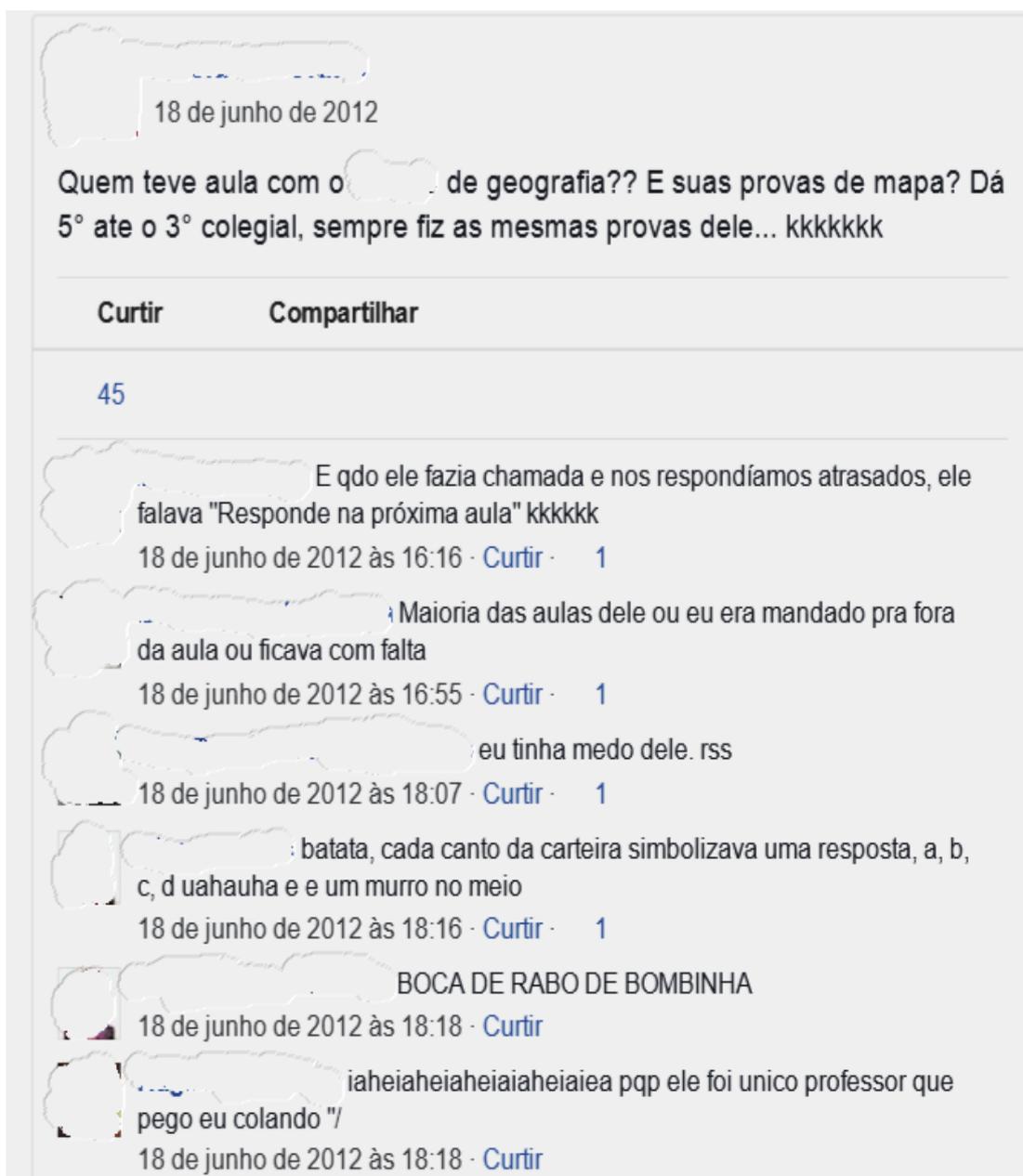
Fonte: FACEBOOK, 2016.

A terceira publicação, inserida na tentativa de relembrar um dos professores da unidade escolar, viabilizou o aparecimento de um discurso desapropriado. Um dos participantes da discussão redigiu um apelido em relação ao profissional:

*“[...] BOCA DE RABO DE BOMBINHA”*

Segue o comentário na figura 3:

**Figura 3** - Apelido depreciativo direcionado a professor de Geografia



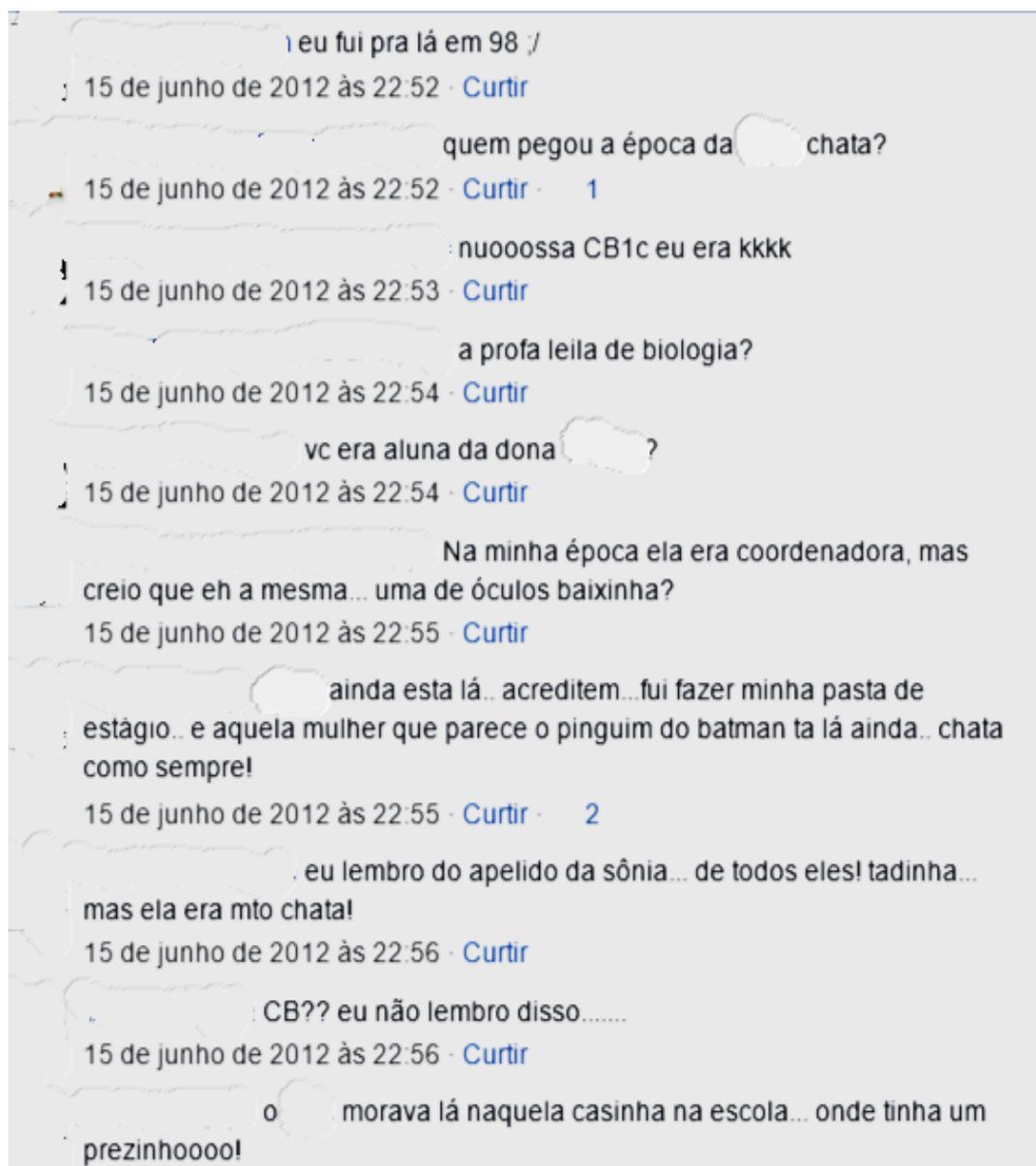
Fonte: FACEBOOK, 2016.

A quarta publicação observada, efetuada por um membro do grupo, destinou-se a relembrar um funcionário da escola. A atitude resultou em um apelido ofensivo, dirigido à outra pessoa, um professor, conforme trecho destacado a seguir:

*"[...] ainda está lá...acreditem...fui fazer minha pasta de estágio...e aquela mulher que parece o pinguim do batman ta lá ainda...chata como sempre!"*

A figura 4 ilustra a descrição realizada:

**Figura 4** - Apelido depreciativo direcionado a professor



Fonte: FACEBOOK, 2016.

Os apelidos pejorativos foram as principais formas de manifestação da violência. Em geral, com a intenção de caçoar ou ridicularizar, em decorrência de características físicas das vítimas. O *cyberbullying* pode se manifestar ainda com a divulgação de imagens e vídeos de conteúdo constrangedor, mensagens e perfis de caráter desagradável e outras condutas vexatórias (ROCHA, 2010).

As figuras ilustradas acima corroboram que o *cyberbullying* não está distante das vivências dos adolescentes. O uso das redes sociais pela juventude cresce a cada dia e muitas vezes, ocorre de maneira imprudente, o que traz implicações à escola. Com a participação de

vários envolvidos, os apelidos pejorativos evidenciados na rede social *Facebook* foram direcionados às vítimas e em algumas situações foram apoiados por outros usuários. Assim, em um ato de violência no ambiente virtual, os sujeitos integrantes não são apenas agressores e vítimas, há a figura do espectador. Rocha (2010) enfatiza que a atuação dos espectadores pode influenciar na permanência dos conflitos, na medida em que eles podem repassar as humilhações, incentivar ou demonstrar indiferença.

Todos esses fatores e toda essa violência visualizada nas redes sociais, às vezes manifestos em forma de brincadeira, zombaria ou ódio, podem ser compreendidos ao analisarmos as características da sociedade contemporânea. A presença do individualismo e do consumismo são aspectos que colaboram para o surgimento de diversos tipos de conflitos, (EUSÉBIO, MENDONÇA 2015) bem como, a indiferença ao outro (FRANCISCO, 2013). As reflexões proporcionadas pelos estudos de Arendt (2015), Bauman (2001) e Debord, (1997) certificam a relação entre atos violentos e ausência de valores.

De modo geral, embora a percepção de alguns professores e gestores expressem que os casos de *cyberbullying* não têm alterado a rotina escolar, os dados revelam que o *cyberbullying* não está distante da realidade das escolas. Com o uso cada vez mais intenso das ferramentas digitais, suas facilidades e formas de socialização, há que se considerar a importância de medidas que preservem esses fatores positivos e que afastem as manifestações de violência por elas veiculadas.

Outro aspecto identificado na pesquisa são as situações de violência, interpretadas de maneira diferente pelos participantes. Entre o grupo de gestores, de professores e de adolescentes há posições contraditórias das manifestações de *bullying* e *cyberbullying*. Esse fato indica possivelmente, uma banalização do fenômeno, uma naturalização da violência no ambiente escolar (FRANCISCO; COIMBRA, 2015).

As análises com base nos instrumentos de coleta de dados mostraram que violência pode comparecer na contemporaneidade, muitas vezes, de modo discreto. Nessa perspectiva Francisco e Coimbra (2015) enfatizam a tendência da violência se tornar algo corriqueiro por parte daqueles profissionais que não possuem experiências formativas referentes ao tema. Atentam para o papel que tem a universidade e a sociedade nessa ação.

[...] merece ser problematizado o fato de que serão grandes as chances de um professor com uma formação esvaziada e superficial naturalizar os casos de *bullying* como algo normal ou aceitável no processo de desenvolvimento de seus alunos. Esse é um grande entrave que precisa ser problematizado dentro das escolas, em especial, nos espaços de formação continuada, a fim de que

os professores possam romper com esse tipo de concepções, sendo os movimentos sociais, universidade e os conhecimentos produzidos em seu interior, fortes aliados nessa tarefa (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 192).

Verificamos posturas incompatíveis sobre o mesmo assunto, no mesmo segmento profissional. Isso é possível, visto que Menin (2002) explica que dentro de uma mesma escola os professores podem ter uma visão diferente em direção aos valores éticos ou morais. Uns podem incentivar atitudes cooperativas e outros podem impulsionar as disputas. Até mesmo em direção à violência, os posicionamentos podem ser diferentes, uns podem suportar mais os conflitos do que outros. A autora ressalta desse modo que “[...] quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro” (MENIN, 2002, p. 97).

Contudo, ressaltamos e consideramos como importante, refletir na relevância da escola atuar enquanto um local de diálogo e atitudes colaborativas. Além do passo a ser dado em direção ao enfrentamento do *cyberbullying*, com o despertar para a necessidade de maior atenção da sociedade em geral aos episódios dessa violência. Para tanto, é preciso que as pessoas tenham conhecimento de sua definição e formas de manifestação, o que demanda práticas formativas efetivas.

#### **6.4 Representações sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes**

De acordo com o objetivo de analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes, estes foram questionados por meio de pergunta no questionário, se percebiam as redes sociais no cotidiano das pessoas. Todos concordaram que sim (28), exceto dois participantes, nos permitindo afirmar que as tecnologias digitais de informação e comunicação integram a vida dos adolescentes pesquisados. A comprovação dessa prática é semelhante em outros estudos. Como exemplo, evidenciamos a pesquisa *Tic Kids Online Brasil 2015*, que confirma a presença das redes sociais no cotidiano (CGLBR, 2016). Com tal característica, as redes sociais pertencem ao repertório das várias ferramentas que compõem as tecnologias na contemporaneidade.

Dias (2015) avalia que a sociedade atual tem recebido influências dessas mudanças tecnológicas, permitindo que novas formas de sociabilidade surjam. Além dessas, Sousa e

Leão (2016) afirmam que as experiências com redes sociais possibilitam a instauração de vínculos afetivos e emocionais, de amizade e de vínculos pedagógicos e escolares.

Castells (2005, p.23) considera essa observação explicando que “[...] as novas formas de comunicação sem fios, desde o telefone móvel ao SMS, o WiFi e o WiMax, fazem aumentar substancialmente a sociabilidade, particularmente nos grupos mais jovens da população”. As redes sociais estão sendo usadas por grande parte das pessoas, em especial, adolescentes. A Pesquisa *Tic Kids Online Brasil 2015* apontou que que 93% de adolescentes com idade entre 13 e 14 anos têm perfil em redes sociais. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos essa porcentagem é maior, 96% possuem perfil em redes sociais (CGI.BR, 2016).

Quanto a como esse uso se faz presente no dia a dia, 29% dos argumentos foram genéricos (Tabela 22). Os participantes da pesquisa destacaram que as pessoas fazem a utilização das redes sociais para comunicação, com 22,6% de argumentos. Outros 22,6% dos argumentos expressam o uso de forma inadequada. A categoria Entretenimento abrangeu 16,1% e Trabalho, 9,7% dos argumentos. A Tabela 22 resume as descrições acima:

**Tabela 22** - Frequência das categorias sobre como as pessoas utilizam redes sociais no cotidiano (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Genérico	09	<b>29</b>
Comunicação	07	<b>22,6</b>
Uso de forma inadequada	07	<b>22,6</b>
Entretenimento	05	<b>16,1</b>
Trabalho	03	<b>9,7</b>
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A categoria “Uso de forma inadequada” traz 22,6%, dentre os quais, citamos:

*Mal uso (A7).*

*Às vezes muito sem moderação e até sem noção (A17).*

*Fazem um uso viciante, até demais, não tem noção do quanto tempo perde (A23).*

Os trechos apresentados acima ilustram que os adolescentes consideram a utilização das redes sociais pelas pessoas no cotidiano como imprópria.

Sobre a manifestações dos adolescentes pesquisados sobre as funções das redes sociais, sete categorias foram formadas, sendo as seguintes: “Favorecer comunicação”; “Auxiliar em pesquisas”; “Proporcionar entretenimento”; “Facilitar a vida cotidiana”; “Interligar as pessoas”; “Compartilhar publicações”; “Genérico”.

De acordo com tais argumentos, segue tabela que representa as categorias citadas:

**Tabela 23** - Frequência das categorias sobre a função das redes sociais (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Propiciar comunicação	17	40,5
Auxiliar em pesquisas	07	16,7
Facilitar a vida cotidiana	04	9,5
Interligar as pessoas	04	9,5
Genérico	04	9,5
Compartilhar publicações	03	7,1
Proporcionar entretenimento	03	7,1
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A categoria “Propiciar a comunicação” apresentou a maioria dos argumentos, totalizando 40,5%. Nessa categorização, a função das redes sociais é interpretada por seu caráter facilitador diante do relacionamento entre as pessoas. Seguem algumas exemplificações:

*Facilitar a comunicação entre as pessoas (A2).*

*Conversar com os amigos (A50).*

*É muito útil na comunicação (A17).*

*Muitas vezes para darmos um recado (A23).*

Constatamos que a comunicação com diferentes finalidades foi ressaltada pelos usuários pesquisados. Eles usam as redes sociais com periodicidade para conversas entre amigos e para transmissão de informações. Nessa perspectiva, Castells (2005, p.23) reconhece que “a comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto”.

Outra função das redes foi descrita como um meio para facilitar as pesquisas. Assim, temos:

*Ajudar em pesquisas (A3).*

*[...] quando tem que pesquisar alguma coisa só entrar e pesquisar (A5).*

*Fazer pesquisa (A27)*

O uso da internet para realização de trabalhos escolares abrangeu 80% dos entrevistados da pesquisa *Tic Kids Online Brasil 2015*. Alguns utilizaram redes sociais, 79%, assim como, 79% enviaram mensagens instantâneas. Os usuários que baixaram aplicativos correspondem a 75%, os que pesquisaram por interesses pessoais foram 68% e os que assistiram a vídeos ou programas *online* corresponderam a 63%. O levantamento ainda revelou que crianças e adolescentes ainda utilizaram da rede para ouvir e baixar músicas, jogar, usar mapas, conversar por chamada de vídeo, postar fotografias e vídeos, compartilhar textos, imagem ou vídeo e efetuar compras virtuais (CGI.BR, 2016).

Na presente pesquisa, 9,5% dos argumentos dos adolescentes pesquisados estão contidos na categoria “Facilitar a vida cotidiana”, conforme os trechos expressos abaixo:

*Facilitar (A7).*

*Ajudar a qualidade de vida das pessoas (A20).*

*Ajudar no nosso dia-a-dia (A24).*

*Auxiliar, ajudar nosso redor e outros fatores (A28).*

“Interligar as pessoas” é outra possibilidade constatada como função das redes pelos adolescentes pesquisados. Os participantes acreditam que as redes sociais favorecem o relacionamento e a aproximação entre os indivíduos. Para eles, redes sociais servem para:

*[...] conhecer pessoas, etc (A16).*

*Aproximar as pessoas que estão longe (A19).*

*Ligar as pessoas (A29).*

*Interligar as pessoas (A30).*

Aproximadamente 9,5% se enquadraram na categoria “Genérico” e 7,1% dos argumentos compareceram na categoria “Compartilhar publicações”. Os estudantes destacaram que o conteúdo publicado nas redes sociais pode indicar preferências pessoais, por meio de fotografias e outros conteúdos, conforme os trechos:

*Poder compartilhar sua vida, seus gostos (A6).*

*Compartilhar coisas (A13).*

*Publicar fotos e ver o que as pessoas publicam (A22).*

Alguns argumentos consideram que as redes sociais proporcionam entretenimento. Os fragmentos expostos a seguir ilustram essas considerações:

*[...] divertir as pessoas (A7).*

*Para algumas pessoas é diversão (A12).*

*[...] mostrar algo divertido (A21).*

Não apenas entre os adolescentes, mas o *Facebook* tem sido acessado por pessoas de outras faixas etárias que buscam encontrar diversão na rede social. Na sociedade contemporânea, muitas crianças utilizam os recursos tecnológicos para momentos de ludicidade. Nesse processo de significação, os computadores, a internet e as redes sociais se tornam recursos para o entretenimento e geram novas formas de socialização (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014).

Dos 30 estudantes, 27 utilizam redes sociais no cotidiano por meio de perfis, três alunos não fazem uso. Embora não tenham informado a duração aproximada, o tempo dedicado por eles para conexão nas redes sociais é considerado como muito tempo para dez participantes e para quatro participantes é entendido como pouco tempo. Três estudantes não mencionaram o tempo de acesso nas redes. Os demais especificaram a quantidade de horas, seis pessoas acessam o conteúdo das redes entre uma a três horas. Quatro participantes ficam entre quatro a oito horas conectados.

Sobre o local preferido pelos estudantes para acessar redes sociais, casa apresentou 27 indicações, seguidas de 13 para praças públicas, 12 para escola, seis em outros lugares e dois argumentos que indicam todos os lugares.

A pesquisa *Tic Kids Online Brasil 2015* também aponta para a própria casa como o ambiente de preferência de crianças e adolescentes para acesso à rede, representando 81%. Em seguida 75% correspondem a casa de outros indivíduos, 34% em espaços comerciais, 32% na escola, assim como 32% dos argumentos indicam que uso da rede é feito durante a locomoção, além de 19% em centros públicos de acesso pago e 9% em centros de acesso público gratuito (CGI.BR, 2016).

O meio mais utilizado para o acesso às redes sociais é o celular, citado por 28 vezes, seguido por computador com nove indicações. Com uma indicação, o *iPad* foi mencionado.

O celular tem atingido a preferência das pessoas em relação ao acesso à rede. A investigação da *Tic Kids Online Brasil 2015* realizada entre usuários entre nove e 17 anos retratou que 85% optam pelo celular, enquanto 35% usam o computador portátil e 21% o tablet. Aqueles que indicaram exclusivamente o celular correspondem a 31%. Para efetivação desse uso, a rede *WiFi* foi citada por 74% dos usuários. Pacote de dados do tipo 3G ou 4G foi mencionado por 47%. Ainda há aqueles que utilizam apenas o *WiFi*, 38% (CGI.BR, 2016).

Em relação à utilidade das redes na vida dos adolescentes, foram descritas as categorias: “Comunicação” com 51,7% dos argumentos, “Entretenimento” com 17,3%, “Acesso às publicações” com 10,4%, “Auxílio nos estudos” com 10,4% dos argumentos, e “Genérico” com 10,4%. Oito participantes não responderam qual a utilidade das redes sociais. Segue tabela:

**Tabela 24** - Frequência das categorias sobre a utilidade das redes sociais (Estudantes)

<b>Faculdade</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Comunicação	15	51,7
Entretenimento	05	17,3
Acesso às publicações	03	10,4
Auxílio nos estudos	03	10,4
Genérico	03	10,4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Os adolescentes pesquisados consideram como redes sociais: *Facebook*, *WhatsApp*, *Snapchat*, *Twitter* e outros. Descreveram dessa forma, que possuem perfil no: *Facebook*, com 28,9% das indicações; *Instagram*, com 16,9%, *WhatsApp*, com 16,9%, *Snapchat*, com 13,2% das indicações; *Twitter*, com 6% das indicações e em outros, com 18,1%. Conforme registrado na tabela:

**Tabela 25** - Frequência das categorias sobre as redes em que possuem perfis (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<i>Facebook</i>	24	28,9
Outros	15	18,1
<i>Instagram</i>	14	16,9
<i>WhatsApp</i>	14	16,9
<i>Snapchat</i>	11	13,2
<i>Twitter</i>	05	6
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A rede *Facebook* tem alcançado destaque entre os adolescentes. Essa realidade inspirou Amaral (2016) a interpretar a rede social com o auxílio dos conceitos: técnica, espetáculo e publicização do privado. Ao abordar a técnica, o pesquisador entende que a ambiguidade, a efemeridade e a autonomia demarcam a ligação com o *Facebook*. O espetáculo implica em exibição da intimidade e uma necessidade de se expor. E a publicização indica a ausência do espaço privado em decorrência do espaço público. A partir de sua tese, o autor propõe que seja feita uma discussão sobre as implicações das tecnologias na vida das pessoas e dos fatores que motivam os impactos produzidos na sociedade. Por fim, constata que o *Facebook* possibilita que condutas do espaço físico alcancem o ambiente virtual, como decorrentes da sociedade contemporânea.

Além do *Facebook*, usuários da internet utilizam outras ferramentas digitais, conforme as investigações retratam. Assim como os participantes da pesquisa demonstraram tal preferência, adolescentes da pesquisa *Tic Kids Online Brasil 2015*, 92% dos usuários com idade entre 15 e 17 anos afirmaram a existência de conta pessoal no *Facebook*, e 82% indicaram *WhatsApp*, 50% *Instagram* e 36% *Snapchat* (CGI.BR, 2016).

A respeito do conteúdo que costumam acessar nas redes, 14 adolescentes não especificaram qual seja. Com a mesma quantidade de argumentos, a categoria “Fotografias” e a categoria “Vídeos” receberam 25% das indicações cada uma. Depois, a categoria “Perfil de outros usuários” com 15%, a categoria “Pesquisas” com 15%, “Páginas de humor” com 10% e “Genérico” com 10% dos argumentos. A tabela 26 salienta essas informações:

**Tabela 26:** Frequência das categorias sobre os conteúdos que os adolescentes acessam nas redes sociais

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Fotografias	05	25
Vídeos	05	25
Perfil de outros usuários	03	15
Pesquisas	03	15
Páginas de humor	02	10
Genérico	02	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Em síntese, verificamos que os adolescentes fazem uso frequente da rede e a utilizam com diferentes propósitos. Isso vai ao encontro com a mensagem de Castells (2005, p. 23) quando explica que “as pessoas integraram as tecnologias nas suas vidas, ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades”.

“Comunicação”, “Entretenimento”, “Trabalhos escolares” e “Uso inadequado” foram algumas categorias que ilustram as representações dos pesquisados em relação à forma como os usuários de forma geral, utilizam as redes sociais. Inclusive, em número significativo, os adolescentes possuem perfil em redes sociais, especialmente no *Facebook*. Além de *Instagram*, *WhatsApp*, *Snapchat* e *Twitter*.

Para o acesso, os estudantes relataram que as próprias residências são os principais locais. Seguido de praça pública, escola e outros lugares. Assim como, a ferramenta mais utilizada corresponde ao celular. O computador e *iPad* foram citados posteriormente. Sobre o conteúdo mais acessado, os participantes fizeram referência às fotografias, vídeos, perfis de outros usuários e páginas de humor.

## 6.5 Representações Sociais sobre o uso de redes sociais nas atividades pedagógicas

Com base no objetivo de analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais nas atividades escolares, os participantes foram questionados quanto ao uso na escola.

No decorrer do processo de descrição e análise dos dados, de acordo com o quadro de objetivos (Apêndice G), apresentamos as informações relativas às entrevistas com os gestores, em seguida, exibimos os aspectos manifestados nos questionários dos docentes e por fim, as questões referentes aos adolescentes. Após a discussão dos dados, exibimos os resultados, agregando as semelhanças e diferenças encontradas nos três segmentos de profissionais.

A utilização de redes sociais para o desenvolvimento de atividades não foi considerada possível para dois dos gestores. Eles acreditam que faltam condições de acesso e amadurecimento por parte dos estudantes para o seu uso na escola. Na sequência, estão dispostas duas afirmações de acordo com os relatos coletados:

*Ainda não, porque [...] muitos alunos que ainda não têm acesso (E1).*

*[...] só se os alunos tiverem um amadurecimento muito bom (E2).*

Ainda que a falta de acesso às tecnologias pelos estudantes de camadas populares seja uma realidade, percebemos que a manifestação dos gestores indica uma visão arraigada a uma postura tradicional de ensino. É esperado pela equipe de profissionais que os estudantes utilizem as redes sociais de forma adequada, no entanto, para que ocorra aprendizagem nesse sentido, é necessário que a escola seja um local de experiências com as tecnologias de informação e comunicação.

No contexto em que se encontra a sociedade, permeada por tecnologia, pensar na utilização de redes sociais em sala de aula como um meio para ensino e aprendizagem é uma proposta condizente ao modo com que os alunos lidam com as informações na atualidade (PORTO; NETO, 2014). O progresso no campo tecnológico fomenta o investimento em práticas educativas distintas de métodos arcaicos e que considere as redes sociais nas atividades escolares como uma estratégia necessária para conquistar os alunos para a escola, já que essas estruturas integram o cotidiano deles (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

Visto que, conforme expõem Peixoto e Araújo (2012)

As tecnologias são construtos sociais, ou seja, não podem ser vistas apenas como o fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico. Elas são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas

deliberadas, num determinado momento dado da história e em contextos particulares (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 264).

Apenas um gestor concordou com a possibilidade de utilizar de redes sociais nas atividades pedagógicas. Seu relato aponta algumas formas de uso:

*[...] mandar atividades, grupos, grupos no próprio Facebook, [...] então é possível (E3).*

Dentro da mesma escola, os posicionamentos da equipe gestora se opõem. Essa falta de harmonia tem efeitos desfavoráveis ao desenvolvimento educativo. A perspectiva democrática e participativa de gestão escolar deveria integrar as ações e propiciar um pensamento mais coerente em torno das estratégias voltadas para a aprendizagem. Esse contexto nos revela que os gestores têm concepções diferentes sobre o mesmo assunto, provavelmente, em decorrência da formação de cada um, de suas experiências e princípios pessoais. Assim como, teoricamente, o tema referente ao uso de redes sociais na escola não tem sido discutido e definido para as práticas pedagógicas entre os membros escolares. O que é comum nas escolas, acerca da gestão escolar, é que a minoria tome decisões e a maioria cumpra com os deveres impostos (PARO, 2010).

Os gestores informaram que a escola já utilizou as redes sociais como alternativa pedagógica. A utilização foi feita por meio de simulados de avaliações externas e por meio do trabalho de alguns professores, especificamente.

*Esse ano a turma dos terceiros e dos nonos anos, eles fizeram o simulado do SARESP, o simulado do ENEM [...] uma maneira de estarem ajudando eles a estudarem (E1).*

*[...] teve uma professora que montou um grupo no Facebook que ela passava tarefas para os alunos, mas não deu muito certo porque muitos alunos não tinham acesso à internet [...] ela não conseguiu atingir o objetivo que ela queria, de passar as tarefas, sabe, eles postarem as tarefas [...] atividade tem, mas não de uma rede de trocas, porque rede social é troca (E2).*

*A professora fez um projeto, aí eles tinham que divulgar no Facebook [...] tinha um blog, então ela passava todas as tarefas, leituras, tudo nesse blog, aí eles tinham acesso em casa (E3).*

Observamos que as atividades realizadas com redes sociais na internet são casos pontuais, não fazem parte da rotina da escola. Além disso, as aulas são pensadas como uma atividade realizada fora do ambiente escolar. As atividades escolares com uso tecnológico

também precisam ser pensadas dentro da escola. Afinal, “o conteúdo não pode ser mais fragmentado ou descontextualizado da realidade ou problema que está sendo vivenciado ou resolvido pelo aluno” (VALENTE, 1999, p. 33).

Acerca da opinião dos gestores sobre a forma como as redes sociais podem ser empregadas nas atividades pedagógicas, as respostas apresentaram contrariedade. Dois gestores não acreditam nessa possibilidade e um gestor sustenta ser possível.

*Ainda não, porque tem muito aluno que ainda não tem acesso [...] metade dos alunos não tem (E1).*

Questionados sobre o uso na própria escola, os gestores responderam:

*Não, não suporta, é muito aluno [...] 1.400 alunos. Teria que ser uma conexão muito boa [...] só pra nós utilizando as redes já fica lento, que é o pessoal da secretaria e a gente [...] (E1).*

*Só se os alunos tiverem um amadurecimento muito bom, senão não dá (E2).*

*Sim, através do e-mail, através de um blog como a professora fez [...] Facebook, mandar atividades, grupos, grupos no próprio Facebook, grupo fechado, [...] manda as atividades por lá, os alunos também respondem, é possível, WhatsApp, hoje tudo tem [...] então, é possível (E3).*

A escola que poderia ser um local para amenizar as desigualdades decorrentes da falta de acesso aos meios tecnológicos, contudo, acaba reforçando as diferenças. A tecnologia na escola parece estar sendo utilizada apenas para fins burocráticos, para a secretaria e direção da escola. A aprendizagem por meio das tecnologias é vista como segundo plano e não faz parte de uma prioridade da escola.

Gatti (2013) atenta que o direito à educação é essencial para o exercício de outros direitos dos indivíduos, segundo exprime

*Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos (GATTI, 2013, p. 53).*

Dos oito professores, somente dois afirmaram que utilizam as redes sociais como recurso pedagógico para o exercício da docência. Dos que disseram sim, seguem alguns trechos que justificam a razão do uso:

*Questionários avaliativos das provas, SARESP, etc (P1).*

*Provas (enviar provas para escola-impressão); mensagens, avisos; atribuir tarefas para serem realizadas (P5).*

As redes sociais são vistas nesse ponto, como um meio de cumprir as formalidades, de realizar avaliações e para a transmissão de recados. O fato de o professor utilizar as tecnologias nas atividades pedagógicas não significa que os estudantes terão uma aprendizagem mais qualitativa, posto que, o emprego das ferramentas digitais pode estar fundamentado de forma tradicional. Peixoto e Araújo (2012) explicam que o aproveitamento das tecnologias pode proporcionar aprendizagem colaborativa e autônoma, melhor condição de vida ou pode repercutir em caráter instrucional, transmissivo e uma forma de se isolar. Isso porque existem diversas visões em relação ao uso da tecnologia em educação.

As autoras Peixoto e Araújo (2012) apontam a visão instrumental, que parte do princípio da tecnologia como um recurso didático-pedagógico que pode servir para a dominação ou para um modo construtivista. Em seguida, citam a visão determinista, que compreende a tecnologia como determinante em aspectos sociais e culturais.

Os professores ainda não acreditam no uso das redes sociais para finalidades pedagógicas, assim como apresentado pelos gestores, assumem uma visão simplista das tecnologias e colaboram para a desigualdade no acesso. Do total de docentes entrevistados, somente três foram favoráveis ao uso, os argumentos para tanto seguem:

*[...] para divulgar notas, trabalhos, lembretes de atividades (P2).*

*[...] porque facilita a comunicação e conseqüentemente (o ensino é através da comunicação) (P5).*

*[...] pois pode propiciar troca de experiências com outros profissionais (P6).*

O uso das redes sociais com finalidades pedagógicas precisa ir além do caráter de transmissão de recados. Gatti (2013) elucida que para a escola conter vivências em aprendizagens significativas, o professor precisa atuar de modo com que sua prática seja embasada no contexto atual, na cultura, na diversidade de alunos e no que se espera em relação à escola. Para tanto, a autora indica a necessidade da preocupação com a formação inicial dos professores.

Sobre as atividades que ocorrem na unidade escolar, três professores comunicaram que há realização de atividades pedagógicas com uso de redes sociais na escola, quatro professores disseram que não há preparo de atividade nesse sentido e um não soube informar.

Em seguimento da pesquisa, dos oito professores participantes, cinco deles consideraram ser possível que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas com a utilização de redes sociais na internet. Eles observaram que tais aulas podem acontecer por:

*Ead, portal; scorm-onde o aluno aprende o conteúdo; discussão em grupos, fórum de atividades (P5).*

*Trocar informações com outros alunos de escola ou cidades diferentes (P6).*

Os docentes que acreditam na relação de atividades com as redes sociais expuseram sobre a necessidade de bom senso pelos alunos. Acreditam na Educação a Distância (EAD), nas discussões em grupo e em fóruns de atividades como práticas educativas. Três professores não concordaram com o uso de redes sociais para o ensino.

Em geral, a visão dos professores é utilitarista, a utilização das redes sociais é realizada de maneira tradicional. Diante da sociedade em rede (CASTELLS, 1999), a postura do professor deveria ser voltada para conhecer os estudantes, motivá-los a atos de reflexão crítica, colaborando para ações práticas que incentivem trabalhos em grupos por meio de tecnologias (VALENTE, 1999).

Dos estudantes, 21 afirmaram a possibilidade do uso de redes sociais nas atividades pedagógicas, cinco negaram o potencial do uso e dois estudantes consideraram que depende do tipo de aula proposta.

Os argumentos afirmativos à utilização de redes sociais na unidade escolar cooperaram para o delineamento de duas categorias. A categoria intitulada “Auxilia nos trabalhos escolares” com nove argumentos, considera que as redes possibilitam a realização de atividades educacionais, como pesquisa e trabalhos em grupos. A categoria “Genérico” contém sete argumentos. Abaixo, seguem alguns dos argumentos da categoria “Auxilia nos trabalhos escolares”:

*[...] facilita e para pesquisas de trabalho é muito bom (A15).*

*[...] pois ajuda nas pesquisas, quando não sabemos determinado assunto (A20).*

Conforme as descrições de gestores e professores, citadas anteriormente, o uso de redes sociais, é feito, em grande parte em locais externos à escola. Assim, os trechos retratados pelos adolescentes demonstram que a categoria “Auxilia nos trabalhos escolares” refere-se a momentos extraescolares.

Nesse seguimento, Paro (2010) explica que a escola precisa de uma nova caracterização, pois

[...] diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios (PARO, 2010, p.777).

As argumentações fornecidas pelos alunos para o posicionamento contrário ao uso de redes nas atividades da escola foram:

[...] *acabaria atrapalhando a concentração (A16).*

[...] *porque não teria um certo controle dos alunos para ver o que era pesquisa ou para diversão (A17).*

[...] *atrapalha (A19).*

[...] *distrai muito (A25).*

As percepções dos alunos que não acreditam na utilização de redes sociais na escola indicam que suas opiniões estão moldadas no aspecto tradicional, ainda manifesto por alguns profissionais da educação.

Nagumo e Teles (2016) ressaltam que a coibição da utilização da tecnologia na escola não resolverá o problema da falta de concentração dos alunos. Possivelmente, as aulas tornam-se desinteressantes porque não são compatíveis com as vivências cotidianas e as perspectivas da juventude. Apesar da relevância da escola na formação de cidadãos, sua estrutura é oposta à forma com que os indivíduos estão recebendo as informações. O fato dos estudantes preferirem a conexão com a internet oferece indícios para entender como as aulas podem ser aprimoradas.

Dos alunos participantes da pesquisa, 21 deles garantiram que já utilizaram os recursos tecnológicos (celular, *tablet*, computador) na escola para fazer atividades escolares. Os demais, nove alunos afirmaram que nunca utilizaram.

A descrição sobre essas aulas não foi efetuada por 13 estudantes. Dos relatos obtidos em relação à utilização dos recursos tecnológicos, constituíram-se quatro categorias. A categoria “Experiência positiva”, contém cinco argumentos que concebem que as aulas foram agradáveis e trouxeram resultados favoráveis. Conforme alguns trechos a seguir:

*Foram boas (A130).*

*Foi muito diferente e mais interessante (A17).*

*Bem melhor (A19).*

*Me ajudou bastante (A24).*

A maior parte dos adolescentes tem os recursos digitais como parte integrante de sua vida e considera como experiências positivas, conforme relataram os estudantes. Nagumo e Teles (2016) reforçam que na sociedade contemporânea, os jovens utilizam intensamente das ferramentas tecnológicas. O uso está voltado para comunicação, entretenimento e outras atividades. Então, a escola precisa se adequar a essa realidade para que consiga alcançar um relacionamento favorável com os estudantes.

A categoria “Realizar tarefas das disciplinas” contou com cinco argumentos. Estes indicam que o uso de recursos tecnológicos nas aulas pode ser utilizado para atividades de disciplinas como Inglês, Filosofia e História. A seguir, os exemplos:

*[...] para aula de inglês, para usar o google tradutor (A5).*

*Foi usado para o melhor entendimento de como funcionava a democracia do Brasil (A9).*

*Procurar aquela palavra que não sabemos o significado (A14).*

*A gente fez o trabalho de filosofia e tínhamos que criar leis (A27).*

*[...] trabalhos na sala ou tratados em inglês (A28).*

Os adolescentes ressaltaram que o uso das tecnologias é feito, principalmente, para a pesquisa, o que mostra que o acesso aos meios digitais é uma estratégia utilizada por eles para esclarecimento, busca de informações e para a realização de atividades escolares. Essa prática

implica em novas configurações para o trabalho docente. De transmissor de conhecimentos, o docente passa a ter a função de “[...] seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões” (COLL; MONEREO, 2010, p. 31).

A categoria “Praticidade”, composta por três argumentos, indica que as atividades com uso das tecnologias foram mais rápidas e práticas. Os demais quatro argumentos pertencem à categoria “Genérico”. Abaixo segue a exemplificação das respostas dadas pelos adolescentes:

*Mais prática (A2)*

*[...] Já foi mais rápido para pesquisar e conseguimos informações mais eficientes (A29).*

*Bem mais prático (A30).*

Do total de estudantes pesquisados, 27 acreditam que o uso dos recursos digitais contribui para a sua aprendizagem, dois consideram que não e um estudante garante que depende de como são utilizados.

As justificativas transcritas pelos participantes auxiliaram na composição de três categorias. A categoria denominada como “Facilitadores de aprendizagem” apresentou 11 argumentos. Seguida de “Atraem a atenção para a aprendizagem”, com nove argumentações que consideram os recursos tecnológicos como interessantes. Por fim, “Genérico” apresentando quatro argumentos. Alguns trechos abaixo destacam a categoria “Facilitadores de aprendizagem”:

*[...] se torna um jeito mais fácil de aprender (A10).*

*[...] facilita para fazer pesquisas (A18).*

Seguem os exemplos referentes à categoria “Atraem a atenção”:

*[...] pois a internet tem coisas interessantes e importantes (A5).*

*[...] um meio de se interessar mais (A15).*

*[...] porque pela internet você aprende muitas coisas interessantes (A27).*

A facilidade e atratividade propiciadas pelas redes são apontadas pelos adolescentes. Coll e Monereo (2010, p. 22) garantem, no entanto, que é preciso reconhecer que “a

abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não garante, contudo, que os indivíduos estejam mais e melhor informados”. Assim, a intervenção da escola é significativa desde que abandone a crença de que ela mesma e o livro são os únicos detentores do conhecimento para assumir outras posturas em que o conhecimento, cultura e comunicação estejam interligados (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008).

Os adolescentes foram questionados se utilizariam o computador em sala de aula se atuassem na docência. Após a afirmação ou negação, deveriam justificar os motivos do posicionamento. Do total de 30 adolescentes, 22 concordaram com a prática, sete manifestaram contrariedade e um não respondeu (Tabela 27).

**Tabela 27:** Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do computador como ferramenta pedagógica (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Atividade prazerosa	16	50
Prática	08	25
Maior aprendizagem	04	12,5
Disponibilidade de recursos	02	6,25
Maneira de ocupar o tempo	02	6,25
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

As respostas dos adolescentes que admitiram que utilizariam o computador nas aulas para a docência foram agrupadas em cinco categorias diferentes. “Atividade prazerosa” apresenta 50% dos argumentos, que explicitaram que as aulas ficariam mais interessantes, dinâmicas e despertaria mais atenção ao aluno. A categoria “Prática” recebeu 25% dos argumentos, estes justificaram que com o computador o ensino fica mais prático. Com 12,5%, “Maior aprendizagem” é a categoria que expressa uma forma de aprender mais, com maior rentabilidade. Com 6,25%, “Disponibilidade de recursos” compreende as justificativas que atribuíram ao computador várias funções. Com 6,25%, “Maneira de ocupar o tempo livre” apresenta os argumentos que indicaram que o uso do equipamento tecnológico é uma maneira de fazer algo nos momentos vagos.

Em concordância com os 32 argumentos citados anteriormente, o computador é um recurso que pode ser utilizado para fins pedagógicos e, assim, contribuir para uma

aprendizagem significativa e qualitativa. Contudo, Mamede-Neves e Duarte (2008) discorrem que o mero uso do computador por si só não possibilita maior assimilação de conhecimentos. Assim como, as práticas enfocadas na repetitividade, na memorização e no controle de cada fase do processo de ensino e aprendizagem não garantem maiores rendimentos. De outro modo, as atividades colaborativas acessíveis pela internet são possibilidades que podem auxiliar na educação.

Seguem os trechos das respostas dos adolescentes que se manifestaram contrários à utilização do computador como ferramenta didática:

*[...] porque ninguém iria usar para fazer a pesquisa só algumas pessoas (A4).*

*[...] porque os alunos só iam querer jogar jogo (A14).*

*[...] pois os alunos entrariam nas redes sociais (A19).*

*[...] pois não há necessidade para isso, se o professor é formado ele terá tudo em mente, caso ouça uma ausência ele usaria, mas em último caso (A23).*

*[...] pois ao mesmo tempo que ajuda ele pode desviar a concentração (A24).*

Os relatos dos adolescentes que não concordam com as finalidades pedagógicas do computador, indicam possivelmente que, quando há utilização das tecnologias digitais na escola, estas estão sendo empregadas sucintamente, com pouca exploração das ferramentas, o que faz com que os estudantes desacreditem das possibilidades que podem ser desenvolvidas com o uso das máquinas. Nagumo e Teles (2016, p. 367-368) explicam que a escola não incorporou o uso das tecnologias digitais como forma de trabalho pedagógico, embora a utilização dos equipamentos tecnológicos faça parte da rotina da juventude. Tendo em vista que “[...] a maioria dos professores ainda não foi capaz de desenvolver práticas pedagógicas com o celular nas salas de aula [...]”. A explicação para isso pode estar relacionada à ausência de formação de professores neste sentido ou pela carência tecnológica das escolas (NAGUMO; TELES, 2016).

Em questão semelhante à anterior, os adolescentes foram questionados se utilizariam o *tablet* em sala de aula se atuassem na docência. Após a afirmação ou negação, deveriam justificar os motivos do posicionamento. Do total de 30 adolescentes, 43,3% concordaram com a prática, 56,7% manifestaram contrariedade e um não respondeu (Tabela 28).

**Tabela 28** - Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do *tablet* como ferramenta pedagógica (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Desperta interesse	04	30,7
Genérico	04	30,7
Facilidade	03	23,1
Economia	01	7,7
Possibilidade de recursos	01	7,7
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A categoria “Desperta interesse” reúne 30,7% dos argumentos que explicitam que o equipamento tecnológico é uma estratégia diferente de ensinar, que atrai a atenção. “Genérico” consta com 30,7%. “Facilidade”, com 23,1% dos argumentos, justificam o uso do *tablet* como um meio fácil e prático. A categoria “Economia” engloba um argumento (7,7%) que sustenta que o ensino com *tablet* é uma alternativa para reduzir o consumo de papel. “Possibilidade de recursos” integra 7,7% e confirma que o uso do *tablet* se constitui como mais um recurso na educação.

Na prática, o *tablet* pode ser de fato uma ótima estratégia para o ensino. Todavia, “afirmar, pois, de forma simplista, que as novas tecnologias, por si mesmas, aumentam a cognição, desenvolvem o raciocínio ou ampliam a inteligência é ignorar a complexidade do processo cognitivo que resulta na aquisição de conhecimentos” (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 775-776).

Os 16 adolescentes que exibiram negação ao uso do *tablet* apresentaram as justificativas abaixo:

[...] *seria uma distração (A2).*

[...] *pois iria virar bagunça (A5).*

[...] *pois não sei como o tablet funciona (A9).*

[...] *por causa dos jogos (A14).*

[...] *pois ao mesmo tempo que ajuda ele pode desviar a concentração (A24).*

[...] *tablet pode ser roubado (A25)*

[...] *porque os alunos não respeitariam (A26).*

As justificativas feitas pelos adolescentes que não concordam com o uso do *tablet* para as atividades escolares estão fundamentadas na falta de habilidade para a utilização do equipamento e na ideia de que os alunos ficariam dispersos e poderiam ter o equipamento subtraído. Os adolescentes, por meio dessas alegações, deixaram de refletir sobre o papel que a instituição educativa deve exercer na mediação tecnológica. Nagumo e Teles (2016) defendem que

É necessário ensinar aos estudantes que a possibilidade de acesso às informações pelo celular onde e quando quiserem não significa que eles devam fazer isso a todo o momento. Se o uso desses aparelhos hoje faz parte da construção da identidade dos jovens, a escola pode partir desse interesse para se aproximar dos estudantes. Um trabalho com os alunos para o uso consciente da tecnologia pode criar bases para uma sociedade mais colaborativa, inteligente e criativa (NAGUMO; TELES, 2016).

Acerca do uso do celular como recurso pedagógico, os adolescentes destacaram, em sua maioria (60%), que não o utilizariam em sala de aula, caso exercessem a função docente; 36,7% usariam e 3,3% corresponde à ausência de respostas. Com isso, três categorias que justificam a recusa ao celular com finalidades pedagógicas foram formadas (Tabela 29).

**Tabela 29:** Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do celular como ferramenta pedagógica (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Causaria distração	12	85,7
Causaria descontrole	01	7,1
Preferência de outros equipamentos	01	7,1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Com 85,7%, a categoria “Causaria distração” apresenta os argumentos que justificam que o celular é um objeto pessoal e sua utilização na sala de aula causaria desvio da concentração para outras atividades além das propostas pelo professor, como o acesso às redes sociais, mensagens e ligações telefônicas. “Causaria descontrole” apresentou 7,1% dos argumentos que expressam que o professor perderia o controle da turma, se utilizasse o

dispositivo móvel, assim como, “Preferência de outros equipamentos”, com 7,1%, abarcou a explicação que sustenta que outros equipamentos seriam utilizados com prioridade em relação ao celular.

A assimilação dos adolescentes em relação ao uso de celular para finalidades pedagógicas mostrou-se distante da contemporaneidade. Eles não estão atentando para a ocorrência de que “a cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede” (LÉVY, 1999, p. 113).

Em uma pesquisa acerca do uso do celular na escola, Nagumo e Teles (2016) identificaram que as escolas propendem a impedir o uso de celulares e comumente os alunos descumprem as regras em virtude das aulas entediantes ou do tempo livre. Os estudantes pesquisados indicaram que utilizam do celular para acesso às redes sociais, como passatempo e para a efetuação de pesquisas de assuntos relacionados com as aulas. Nessa lógica, os pesquisadores recomendam que a escola considere a presença dessa cultura digital na vida dos jovens como uma condição para adquirir proximidade e aprendizagem recíprocas (NAGUMO; TELES, 2016).

Dos alunos que concordaram com o uso do celular para fins pedagógicos, seguem algumas afirmações:

*[...] porque tornaria tudo mais fácil (A10).*

*[...] porque não tem muita tendência de jogo (A14).*

*Sim, porque a maioria dos alunos tem e gostariam de usar o celular para fazer lições na sala (A22).*

*Todos os alunos tem basicamente e usam direito (A28).*

*[...] pois é um meio mais rápido de colher informações (A29).*

*[...] economia de papel (A30).*

As respostas dos adolescentes que concordam com o uso do celular para atividades pedagógicas estão justificadas pela facilidade que o aparelho oferece, por ser menos tendencioso a jogos que outros equipamentos tecnológicos, por estar presente no cotidiano dos alunos e pela economia de papel. Desse modo, essas afirmações autenticam o caráter educativo que pode ser explorado com a ferramenta. No entanto, “para uma administração mais efetiva sobre o uso desses aparelhos na escola, é necessário um diálogo entre alunos e

professores, pois, mesmo sendo proibido, os alunos utilizam o celular no espaço escolar” (NAGUMO; TELES, 2016, p. 363).

Indagados se a utilização do computador na escola poderia ajudar a entender questões presentes na vida cotidiana, 56,7% dos estudantes afirmaram que sim, 20% responderam que não, 13% disseram que parcialmente, 6,7% não souberam responder e 3,3% não responderam.

Os adolescentes que concordaram que a utilização do computador pode ajudar a entender questões da vida cotidiana colaboraram para a formação de três categorias: “Facilitaria a busca por informações”, “Despertaria a atenção” e “Genérico” (Tabela 30).

**Tabela 30** - Frequência das categorias sobre as justificativas ao uso do computador como ferramenta para auxiliar na compreensão de questões presentes na vida cotidiana (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Facilitaria a busca de informações	09	60
Despertaria a atenção	03	20
Genérico	03	20
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não a quantidade de participantes.

A primeira, denominada de “Facilitaria a busca por informações” abrangeu 60% dos argumentos, estes justificam que o equipamento possibilitaria as pesquisas, pois é mais atualizado. A categoria “Despertaria a atenção”, com 20%, apresenta os argumentos que justificam que o computador atrairia o interesse dos estudantes. Por fim, a categoria “Genérico” recebeu 20% dos argumentos.

A seguir, os adolescentes foram indagados se a utilização do *tablet* na escola poderia ajudar a entender questões presentes na vida cotidiana, 13 alunos (43,3 %) afirmaram que sim, 11 alunos (36,7%) negaram, três alunos (10%) opinaram que o aparato tecnológico auxilia de maneira parcial, dois alunos (6,7%) não responderam de modo compreensível e um estudante deixou de responder à questão (3,3%).

Os trechos que contêm as justificativas correspondentes à concordância estão descritos:

[...] *porque traria informações melhores (A3).*

[...] *mais legal (A6).*

[...] *muito legal (A7).*

[...] *porque assim pode ajudar em trabalhos (A13)*

[...] *pois pode facilitar para fazer pesquisas (A18).*

[...] *pois tem jornal online, nos deixa atualizado (A20).*

[...] *pois quando o professor estivesse ocupado eu pesquisaria (A23).*

[...] *da mesma forma que o computador (A28).*

[...] *Qualquer meio que utilize a internet é possível esclarecer questões presentes no meu cotidiano (A29).*

Dos adolescentes que negaram o auxílio do *tablet* para entender questões do cotidiano, apenas um justificou sua resposta. A argumentação apresentada observa-se seguidamente:

[...] *não teria foco na escola (A2).*

Além do computador, do *tablet* e do celular, outras ferramentas devem estar presentes na escola. Pretto e Assis (2008) citam também o rádio, a televisão, a internet e as mídias digitais, pois segundo afirmam, é uma maneira de permitir que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem produzam cultura e conhecimento. De modo que “cada escola, assim, começa a ser um espaço de produção, ampliação e multiplicação de culturas, apropriando-se das tecnologias” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.81).

A seguir, os adolescentes foram indagados se a utilização do celular na escola poderia ajudar a entender questões presentes na vida cotidiana, 16 deles (53,3%) concordaram, dez alunos (33,3%) negaram, três alunos (10%) afirmaram que depende de como o equipamento for utilizado e um estudante (3,3%) não respondeu.

Questionados se a utilização das redes sociais na escola poderia ajudar a entender questões presentes na vida cotidiana, 12 adolescentes (40%) alegaram que não, nove (30%) declaram que depende da forma de uso, seis (20%) são favoráveis a esse uso, dois (6,7%) não souberam responder e um estudante não respondeu (3,3%).

Os dois discursos retratados na sequência exemplificam as explicações dos adolescentes que entendem que o uso de redes sociais não auxilia na compreensão de assuntos cotidianos:

[...] *não vou aprender nada entrando na rede social (A4).*

[...] *porque ficaria vendo outras coisas (A6).*

Abaixo, encontram-se as justificativas dos alunos que argumentaram que a utilização de redes sociais pode auxiliar na percepção de outras situações, dependendo de como for empregada:

*Depende da rede social, se for para um estudo (A5).*

*Depende, a atividade tem que contribuir (A9).*

*Pode ser que sim, porque você pode pedir ajuda por lá (A13).*

*Sim e não, porque nós tem que ter uma dúvida e tem na sua rede social e não porque é mais fácil o google (A28).*

Houve adolescentes que confirmaram que a utilização de redes sociais pode amparar a apreensão de circunstâncias da vida diária, conforme os excertos:

*Sim, pois nos deixa atualizados (A20).*

*Sim, existem vários meios de pesquisa (A23).*

Assim como ressaltado por alguns alunos, as redes sociais podem ser canais de atualização e pesquisa. Mas enquanto ambientes coletivos de comunicação, colaboração e troca de informações, também podem ser favoráveis à instauração de comunidades para aprendizagem com intenção educativa evidente. Esse desenvolvimento permite interatividade, cooperação e sensação de pertencimento aos envolvidos (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

O próximo questionamento direcionado aos adolescentes referiu-se à utilização de recursos tecnológicos e à correspondência com as questões presentes na vida cotidiana. A partir dessa indagação, 18 adolescentes confirmaram que o uso da tecnologia pode ajudar na capacidade de entender e questionar contextos atuais. Outros sete adolescentes não concordaram com essa relação, três elucidaram que depende de como a tecnologia for aplicada e dois adolescentes não indicaram quaisquer respostas.

Com as justificativas dos adolescentes que entendem que as tecnologias podem auxiliar no entendimento de situações cotidianas, formaram-se seis categorias com 18 argumentos, conforme a Tabela 31.

**Tabela 31** - Frequência das categorias sobre as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos que ajudam na compreensão de questões vida cotidiana (Estudantes)

<b>Categorias</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Permite pesquisar informações	08	44,4
Genérico	04	22,2
Apresenta os conhecimentos de outras pessoas	02	11,1
Instiga a curiosidade	02	11,1
É uma forma de reflexão	01	5,6
São recursos atuais	01	5,6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

A categoria “Permite pesquisar informações”, com 44,4%, apresenta os argumentos que consideram que por meio das tecnologias é possível realizar pesquisas e consultar sites de busca na internet. “Genérico” compreende 22,2% dos argumentos. “Apresenta os conhecimentos de outras pessoas” (11,1%) é a categoria que engloba as justificativas que asseveram que as tecnologias possibilitam observar a variedade de opiniões de outras pessoas. “Instiga a curiosidade” revelou 11,1% das explicações que consideram que as tecnologias despertam interesse por vários assuntos. “É uma forma de reflexão” apresentou um argumento (5,6%) que justifica que as tecnologias permitem pensar sobre o que acontece no mundo. A categoria “São recursos atuais” (5,6%) também contou com um argumento.

As categorias representadas acima apresentam 18 argumentos que validam a importância dos recursos digitais na atualidade. Coll e Monereo (2010) asseguram que, de modo geral, as tecnologias e a internet se constituem como instrumentos apropriados para avanços no sentido de uma educação qualitativa fundamentada na igualdade e solidariedade.

Diante da exposição realizada com base no objetivo de analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais nas atividades pedagógicas, constatamos que a visão dos gestores e professores continua fragmentada, apoiada em um modelo tradicional quando o assunto são os métodos de ensino. O mesmo acontece com alguns estudantes que desacreditam no potencial que pode ser despertado com o uso de redes sociais na escola.

Nos casos de utilização de tecnologias, percebe-se que é realizada, principalmente, em locais externos à escola, com atividades extraescolares. Realizado de maneira bem semelhante à tradicional, sem pouca exploração dos recursos oferecidos pelas ferramentas digitais. E ainda assim, percebemos que a utilização é estimulada pela minoria de professores, visto que,

nas descrições, apenas uma professora foi citada. Essas informações condizem com as observações feitas por Coll e Monereo (2010). Os autores expõem que uma escola ou professor que tenha sua compreensão alicerçada na lógica de transmissão, possivelmente se utilizará das tecnologias como complemento das aulas expositivas e raramente as utilizará numa perspectiva de colaboração entre os alunos.

Os dados apresentados na presente pesquisa indicam muitos desafios para o ensino com a utilização de redes sociais. Foi possível observar que existem algumas barreiras para tanto, como a precariedade das condições das escolas públicas quanto à baixa qualidade dos equipamentos, falta de manutenção das ferramentas tecnológicas e velocidade insuficiente da internet. Coll e Monereo (2010) anunciam que “conseguir que, uma vez alcançado o acesso às TIC, todos os setores da população possam fazer dessas tecnologias um uso enriquecedor, construtivo e criativo é o verdadeiro e complexo desafio que enfrentamos atualmente” (COLL; MONEREO, 2010, p. 43).

Há que se pensar também, na formação inicial dos profissionais da educação. Gatti (2013) adverte sobre a precariedade dos cursos de licenciatura para os professores da educação básica. A pesquisadora revela que os conteúdos teóricos, em geral, são desintegrados da prática, que a avaliação se encontra carente, assim como, observa que os estágios nem sempre são realizados e há um currículo desagregado.

Outra questão que se apresenta, de acordo com as argumentações trazidas por Pretto e Assis (2008, p. 82) “é a necessidade de políticas públicas que garantam às escolas e aos grupos comunitários o acesso livre a esses equipamentos, criando condições para a produção e o consumo de informação”.

Diante da atuação sociedade multitela (RIVOLTELLA, 2008) surge a necessidade de se pensar nesses desafios colocados para a sociedade, sobretudo, à escola.

## **6.6 Representações Sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais**

Para analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais, investigamos as considerações da equipe gestora e dos professores de ensino médio.

Durante o processo de descrição e análise dos dados, optamos por apresentar primeiramente as informações relativas às entrevistas com os gestores, em seguida, exibimos

os aspectos manifestados nos questionários dos docentes, conforme o quadro de objetivos (Apêndice G). Posteriormente, desvelamos os resultados, agregando as semelhanças e diferenças encontradas nos dois segmentos de profissionais.

A princípio, para identificar a compreensão dos gestores e dos professores sobre o conceito mídia-educação, exploramos o assunto e pedimos para que detalhassem as experiências pessoais na área. Os gestores não explicaram o sentido do termo mídia-educação diante da pergunta referente a esse entendimento. Garantiram que participaram de cursos com utilização de tecnologia, com encontros na modalidade a distância, ministração de aulas por vídeos, discussões em fóruns e com a formação de grupos para comunicação em redes sociais.

Os docentes reconheceram a importância de estudar sobre a mídia para ajudar na formação dos estudantes, mas assim como os gestores, não explicaram o significado do conceito mídia-educação. Um docente não respondeu, cinco expressaram que não conhecem e dois docentes responderam conforme os discursos abaixo, demonstrando a ausência de conhecimento em relação à dimensão do tema

*Eu fiz o curso Redefor em Ead (P.5).*

*Já utilizei o Datashow (P.8).*

A participação em curso na modalidade à distância e a utilização de um recurso tecnológico para determinado fim são ideias apresentadas nos trechos retirados das descrições dos professores e que sustentam um emprego meramente técnico. São situações que comparecem na sociedade contemporânea devido ao avanço tecnológico, mas que não explicam o significado de mídia-educação.

Desse modo, as respostas dos participantes, tanto de gestores quanto de professores, não contemplaram a amplitude da definição de mídia-educação. Os relatos demonstraram a carência de formação inicial e continuada entre os profissionais de educação nesse sentido. Fantin (2011) elucida essa questão e explica que a necessidade de ação formativa é uma discussão antiga. O intento da formação direciona-se ao preparo dos indivíduos para um posicionamento criativo, crítico e responsável diante das mídias. Tendo como pressuposto que a mídia-educação oferece uma gama de oportunidades pedagógicas, Bévort e Belloni (2009, p. 1098) destacam:

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas

maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, de *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais.

Da mesma forma, a mídia-educação não se restringe à utilização dos meios tecnológicos. Nesse ponto de vista, a finalidade do trabalho escolar é permitir com que os jovens realizem interações e relações que possuam significado (FANTIN; GIRARDELLO, 2009). Assim sendo, “a mídia-educação é ao mesmo tempo um campo de reflexão teórica sobre as práticas culturais e um fazer educativo, e assim pode constituir-se como um espaço de aproximação significativa entre cultura, educação e cidadania” (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p. 79)

Tratando-se das percepções sobre o questionamento da relação entre o estudo da mídia e a formação dos estudantes, as percepções da equipe gestora ficaram divididas. Um participante justificou da seguinte forma:

*Eu acho que não [...] Olha, mídia ela pode ajudar, mas pode estragar. Eu acho que o aluno, ele tem que sentar e estudar. O professor nunca vai ser substituído na formação inicial básica [...] (E1).*

Sobre esse posicionamento, percebemos que a responsabilidade do uso está sendo atribuída à mídia e não ao usuário. Como se o equipamento tecnológico tivesse por si só, o poder de atuação positiva ou negativa. Castells (2005) adverte que não é a tecnologia que define a sociedade, mas sim a sociedade, de acordo com a forma de uso. “A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias” (CASTELLS, 2005, p.17).

Logo, Levy (1999, p. 26) sublinha que

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela.

O outro gestor apresentou incerteza no discurso. Apesar de ter ressaltado os benefícios da utilização das tecnologias, com a aquisição de conhecimentos e a melhoria da aprendizagem, respondeu com outro questionamento:

*Não sei, nunca pensei a respeito, qual seria o objetivo disso? (E2).*

A explicação trazida pelo gestor revela a emergência de reflexão para o uso das mídias com finalidade educativa. O tema tem sido deixado à parte, o que repercute na forma como os estudantes usam as tecnologias para os diversos fins. Estudar sobre as mídias, assim, constitui-se um ponto fundamental na sociedade atual. Fantin (2011) reconhece essa função na medida em que expõe que o objetivo geral da mídia-educação é de promover educação para práticas de cidadania.

Por fim, o gestor seguinte demonstrou crença no estudo sobre mídias. Respondeu a questão, considerando as mídias como atrativas na educação escolar se comparadas às ferramentas tradicionais, como a lousa e o giz. Mas, explicou que os alunos precisam de autocontrole, já que se dispersam quando estão usando os aparelhos digitais.

*Falta um pouco de foco, é mais interessante você ir para o lazer primeiro, depois ir pra um Face, pra um whats (E3).*

O relato do gestor trazido acima revela que foi dada importância à tecnologia no campo educativo. Porém, novamente, fugiu-se da dimensão contida no termo mídia-educação e de sua relevância pedagógica. A falta de formação e educação para as mídias reflete em aspectos preocupantes na utilização dos recursos tecnológicos, por conseguinte, estudantes que se dispersam e não fazem uso de maneira consciente e crítica. Isso implica na manutenção das desigualdades sociais, visto que a reflexão das mídias é enfatizado por Fantin (2011, p. 28) como uma alternativa para a diminuição de tais impactos na sociedade.

A mídia-educação é uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução de desigualdades sociais.

Junto aos oito professores, sete confirmaram a relevância do estudo midiático, um dos pesquisados não respondeu. Os comentários abaixo se referem aos argumentos que consideram a influência da mídia na formação discente:

*[...] pois vemos que a mídia é tendenciosa e os alunos tem que estar preparados para filtrar as informações que são divulgadas pelas mídias em geral (P2).*

*[...] é uma forma de estar mais próxima da realidade do aluno (P3).*

*[...] porque vivemos a era da tecnologia (P4)*

*[...] porque além de o aluno interagir com facilidade com o tutor e outros alunos, tem recursos de pesquisa, o que o ajudará na produção de conhecimento (P5).*

*[...] pois as trocas de informações aprimoram o conhecimento (P6).*

As descrições dos professores reforçam as considerações de que estudar a mídia pode ajudar na formação dos estudantes. As ideias exibidas nas transcrições acima indicam que os profissionais de ensino destacam a necessidade de uma postura crítica do estudante diante da mídia. Seria também, uma maneira de partir da realidade dos alunos, para atender as demandas atuais da sociedade, uma forma de interação e de assimilar conhecimento.

De fato, estudar sobre a mídia pode ajudar na formação dos estudantes. Ademais, Belloni (2009) pondera como fundamental a integração das tecnologias de informação e comunicação no interior da escola, tendo em vista que estão disseminadas em todos os espaços sociais. Todavia, essa ação precisa ser realizada de maneira competente, crítica e também criativa. Para tanto, são necessários investimentos e mudanças nas perspectivas de formação docente, nos materiais de natureza didática e pedagógica, nos trâmites que envolvem a obtenção de aparelhos tecnológicos e nas pesquisas direcionadas ao estudo dos métodos de ensino. A respeito da necessidade das tecnologias de informação e comunicação para a ministração das aulas dos professores, as ideias dos gestores entre si, não foram consonantes. O primeiro gestor declarou que algumas aulas podem estar equipadas de tecnologias. Porém, depende do conteúdo a ser abordado.

*Você está dando uma aula de biologia, você quer fazer com que o aluno conheça uma célula, como que ela funciona, se você mostrar no livro, ele não vai entender, você precisa usar um microscópio de longo alcance ou uma lousa interativa que a gente não tem [...]* (E1).

Por meio dessa fala, o gestor exemplificou uma realidade, a indisponibilidade de materiais apropriados para as práticas de ensino. A falta de recursos para as aulas ainda figura a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. Contudo, Fantin e Girardello (2009) advertem que o desafio da inclusão digital não é determinado apenas pela conquista de

aparelhos tecnológicos. Há a necessidade de se levar em consideração dimensões culturais, portanto, que considere as relações entre a escola, as mídias e a cultura popular e possibilite reflexões acerca das mídias e contribuam para as formas de mediação.

Belloni (2009) explana que diante do progresso da tecnologia e da presença da comunicação e da informática no cotidiano das pessoas, faz-se oportuna uma reflexão direcionada ao modo como o ensino pode ser modernizado sem comprometer os objetivos de formação do sujeito e sem restringir-se ao tecnicismo e ainda compensar as desigualdades sociais existentes para o acesso digital.

O segundo gestor acredita que o ensino deve apresentar uma variabilidade de estratégias e não se restringir às tecnologias. Assim atesta por meio do trecho descrito abaixo:

*Eventualmente, é que assim, bem dosadas, se for só na mídia não vai dar resultado porque o aluno cansa (E2).*

Uma instigante reflexão surge por meio do relato do gestor. Será que de fato as tecnologias cansam o aluno ou os recursos tecnológicos não estão sendo explorados de maneira adequada? Será que há uma reflexão sobre o uso da tecnologia para fins pedagógicos?

Afinal, os jovens utilizam os aparelhos tecnológicos com frequência para inúmeros propósitos. Como uma forma de linguagem e comunicação, as tecnologias preenchem um espaço singular na vida da juventude, envolvendo lazer, formas de relacionamento, de sociabilidade e de obtenção do conhecimento (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2014).

Moran (1997) especifica o quanto a tecnologia pode ser atrativa. Mas alerta que a postura do professor na mediação pedagógica é imprescindível. De modo que cita a internet e garante

*A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua (MORAN, 1997, p. 4).*

O terceiro gestor explanou que as aulas se tornam mais dinâmicas quando o professor dispõe de recursos tecnológicos. Exemplificou afirmando que:

[...] *de repente você mostra um slide, mostra um filme (E3).*

Com essa elucidação, o gestor admite que os impactos tecnológicos possibilitam oportunidades para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Em função disso, Belloni (2009) anuncia extensos desafios para a educação, destacando algumas tendências. Explica que há uma probabilidade de mais anos de estudo para as pessoas, de novas reconfigurações ao trabalho docente, de maior integração do estudante com as tecnologias e da elaboração de materiais e estratégias para a formação do professor.

A respeito das tecnologias nas atividades escolares, os docentes asseguraram que utilizam, exceto um docente que afirmou não ser possível. As respostas que confirmaram a utilização contribuíram para quatro categorias (Tabela 32).

**Tabela 32** - Frequência das categorias sobre o tipo de tecnologia utilizada com maior regularidade (Professores)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Multimídia	03
Sites da internet	03
Vídeos	03
Computador	01
<b>Total</b>	<b>10</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Os argumentos sobre os tipos de tecnologias utilizados nas aulas totalizaram dez, distribuídos em quatro categorias diferentes. A categoria “Multimídia” compareceu com três argumentos. “Sites da internet” e “Vídeos” também apresentaram três argumentos cada uma e “Computador” recebeu um argumento.

Perante a vasta comparência de aparatos digitais na sociedade, as enunciações dos professores apareceram de forma limitada. O uso de multimídia, sites da internet, vídeos e computador são ferramentas importantes para o desenvolvimento das aulas, no entanto, diante da “sociedade multitela” (RIVOLTELLA, 2008), a variabilidade de tipos de tecnologias não está sendo utilizada nas escolas. Rivoltella (2008, p. 41) exemplifica que a atual sociedade dispõe de uma infinidade tecnológica, e garante que “[...] a multiplicidade das telas indica uma multiplicação dos espaços de ver”.

Entretanto, mais do que oportunizar aos estudantes a variedade de aparatos tecnológicos, esta oferta deve estar atrelada à dimensão cultural, pois é uma forma de enfrentar as desigualdades sociais e a pobreza (FANTIN; GIRARDELLO, 2009).

Dos oito professores, sete deles descreveram as formas utilizadas para o trabalho com uso de tecnologias, o que possibilitou as categorias elencadas a seguir (Tabela 33):

**Tabela 33** - Frequência das categorias sobre as formas utilizadas para ensinar um conteúdo com uso das tecnologias (Professores)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Uso de vídeos	05
Apresentação em slides	02
Genérico	02
Utilização de músicas	01
Total	10

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

O recurso mais utilizado pelos pesquisados refere-se aos vídeos, com cinco argumentos, segundo as explicações:

*[...] vídeos adaptando sempre para a estratégia de ensino (P6).*

*Os vídeos servem para mostrar de uma forma mais ampla o conceito (P7).*

*Utilizo o youtube de acordo com o currículo oficial (P8).*

Os professores evidenciam que as interações no ambiente virtual podem ter finalidades educativas. Lévy (1999, p. 122) ressalta o papel dos aparatos tecnológicos na comunicação dos indivíduos e afirma que “por meio dos computadores e das redes, as pessoas mais diversas podem entrar em contato, dar as mãos ao redor do mundo”.

A comunicação é abordada por Santaella (1996, p. 31) para uma discussão das mídias. A autora defende que há uma dependência do ato de comunicar com a informação, “de um modo geral, pode-se dizer que, onde quer que uma informação seja transmitida de um emissor para um receptor, tem-se aí um ato de comunicação”.

Quanto à forma mais utilizada para o ensino dos conteúdos escolares, os professores indicaram os vídeos. Apesar de ser importante, Pretto (1996) alerta que a simples introdução

do vídeo ou de qualquer outra ferramenta digital como um recurso didático-pedagógico na instituição de ensino, não é suficiente para a garantia da inovação escolar. As tecnologias devem ser pensadas pelo fundamento, pois só assim, podem trazer mudanças significativas.

De maneira geral, os participantes consideram necessária a utilização de tecnologias de informação e comunicação nas aulas ministradas, conforme destacaram os sete profissionais da educação. As razões para tais afirmações estão apontadas na tabela seguinte. Um participante não respondeu à questão (Tabela 34).

**Tabela 34** - Frequência das categorias sobre as razões da necessidade de utilização de tecnologias de informação nas aulas (Professores)

<b>Categorias</b>	<b><i>f</i></b>
Favorece aprendizagem significativa	02
Permite o acesso a informações	02
Adaptação a mudanças	01
<b>Total</b>	<b>05</b>

**Fonte:** organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados, 2017.

\*A frequência refere-se ao número de argumentos e não à quantidade de participantes.

Os argumentos que explicam os motivos da utilização de tecnologias de informação nas aulas totalizaram cinco. A categoria “Favorece a aprendizagem significativa”, reuniu dois argumentos que asseveram a eficácia das ferramentas digitais ao despertar interesse no aluno e propiciar um significado para o aprendizado. A categoria “Permite o acesso a informações”, com dois argumentos, abrange as descrições relacionadas à disponibilidade de informação presente no cotidiano. A categoria “Adaptação a mudanças” contém conhecimentos ligados às transformações positivas que ocorrem por intervenção da tecnologia presente na atualidade.

A utilização das tecnologias é vasta no meio social, não se dirige exclusivamente ao campo educacional. As finalidades são diversas, conforme salienta Lemos (2009, p. 30) “com as novas mídias móveis digitais, ampliam-se as possibilidades de consumir, produzir e distribuir informação, fazendo com que esta se exerça e ganhe força a partir da mobilidade física”.

As razões da necessidade de utilização de tecnologias de informação nas aulas abordadas pelos professores devem ser pensadas em um contexto social mais amplo, pois

Considerando que grande parte da população brasileira não tem acesso físico às novas tecnologias, para que o país possa chegar a participar de modo mais amplo da cultura digital, precisa de políticas públicas que garantam o acesso, o desenvolvimento de softwares e um trabalho de mediação educativo-cultural e de formação para a cidadania através dessas tecnologias (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p. 78).

Os resultados obtidos a partir do objetivo descrito inicialmente revelam que o conceito mídia-educação não é percebido em sua profundidade entre os profissionais pesquisados. Compreendem a mídia-educação voltada apenas para o uso de tecnologias em cursos de formação.

Na atual sociedade que nos encontramos, permeada por tecnologias nas mais diferentes áreas sociais, a reflexão sobre as mídias é de caráter indispensável. Essa carência formativa é um fato que pode trazer sérias e preocupantes consequências para a Educação. Na medida em que não há mediação para o uso consciente da tecnologia, abusos são cometidos, violências são manifestadas e, assim, permite-se com que uma brecha ao *cyberbullying* seja aberta.

Ainda identificamos opiniões divergentes sobre o mesmo assunto dentro do mesmo segmento profissional. No caso do questionamento da relação do estudo sobre mídia e os resultados na formação dos estudantes, cada gestor apresentou uma posição. De imparcialidade, por meio da alegação de que a mídia pode auxiliar ou dificultar a educação. De desconhecimento, pelo discurso de que a questão não havia sido pensada e de concordância, com a ideia de que as tecnologias podem ser convenientes, embora precisem ser empregadas com cautela.

Os gestores e docentes não apresentaram a mesma concepção sobre a ministração de aulas com apoio de tecnologias, embora exerçam seus ofícios na mesma unidade escolar. A equipe gestora não demonstrou considerar importante tais aulas, somente um gestor ressaltou a questão de ter a dinamicidade favorecida com as tecnologias.

Os docentes, em sua maioria (87,5%) garantiram que fazem uso das tecnologias digitais nas aulas, pois elas favorecem a aprendizagem, possibilitam a obtenção de informações e se constituem enquanto uma maneira de adaptação as mudanças. Mas, ainda, carecem de formação para uma reflexão em torno das mídias, já que não apresentaram domínio.

O abismo digital tratado por Fantin e Girardello (2009), tanto pelo acesso quanto à forma de utilização, em que se nota a inclusão e a exclusão digital entre os indivíduos das

diferentes classes sociais, tende a permanecer na sociedade enquanto não houver reflexão em torno das mídias.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade acompanha marcantes transformações que impactaram a vida social. A presença das TDIC cada vez mais intensas, assim como o aparecimento de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999) são circunstâncias que subsistem no presente e que, em combinação com o desenvolvimento da rede mundial e das possibilidades de interação e comunicação, possibilitaram uma nova forma de relacionamento, vigente nos sites de redes sociais (RECUERO, 2009).

As redes sociais da internet, nesse sentido, são configurações interativas que em parceria com o avanço das tecnologias de modo geral, propiciam benefícios e facilidades para as pessoas. No entanto, é preciso direcionar a atenção nas repercussões causadas pelo mau uso das ferramentas digitais. Nesse presente trabalho focamos o *cyberbullying* por se tratar de um fenômeno crescente com implicações à escola.

Assim, tomamos como fundamento o objetivo principal de identificar e analisar as representações sociais de gestores, professores e alunos sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais. Para tanto, delineamos os objetivos específicos: analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying* por parte dos sujeitos pesquisados; identificar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais por parte dos sujeitos pesquisados; identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais; analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes; analisar as representações sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas e analisar as representações sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais.

O primeiro objetivo específico pretendeu analisar as representações sociais sobre o conceito de *cyberbullying* por parte dos sujeitos pesquisados. Verificamos que os gestores identificam o *cyberbullying* como um tipo de violência divulgado pelo meio virtual ou como um tipo *bullying* ocorrido na internet e nas redes sociais na internet.

Os professores consideram que o *cyberbullying* designa ofensas a outras pessoas nas redes sociais, que são transtornos vexatórios na internet e um *bullying* nas redes sociais.

Os estudantes definem o *cyberbullying* como situação ofensiva na internet; *bullying* na internet e ofensa ao outro.

Os dados revelaram que embora a maioria dos participantes possua conhecimento do conceito de *cyberbullying*, ainda há um considerável número de pessoas que têm uma visão

superficial do tema, posto que deixam de identificar o fenômeno como um acontecimento virtual e generalizam suas ocorrências, como foi visualizado entre os estudantes.

O segundo objetivo específico teve como finalidade identificar as representações sociais sobre o conceito de rede por parte dos sujeitos pesquisados. Identificamos que os gestores entendem as redes sociais como uma rede de comunicação, ou seja, um modo que as pessoas utilizam para interação. Os professores compreendem que as redes sociais são formas de relacionamento interpessoal, mas também formas de comunicação e redes de publicação e compartilhamento. Os adolescentes percebem as redes como formas de comunicação, formas de entretenimento, formas de estabelecer novas amizades, meio de realizar trabalhos e como aplicativos da internet.

Percebemos que o uso de redes sociais é mais acentuado nos adolescentes do que nos demais participantes. Os adolescentes fazem uso de redes para variadas tarefas do cotidiano, contrariamente às atividades dos gestores em direção a elas, que são restritas. Indicando que as representações sociais dos profissionais da educação estão enquadradas em normas enquanto as dos estudantes são mais práticas.

O terceiro objetivo específico consistiu em identificar situações de *cyberbullying* vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais. Os participantes apresentaram variados posicionamentos sobre a ocorrência de *cyberbullying*, alguns confirmaram as ocorrências e outros negaram. Entretanto, pelos relatos observados e pela análise do grupo na rede social *Facebook* foi possível identificar que a violência virtual é um fato que comparece nas vivências dos participantes, o que indica um emprego desacompanhado das tecnologias, que traz repercussões à escola.

Uma possível banalização do fenômeno justifica as posições diferentes acerca das manifestações de *bullying* e *cyberbullying*. Assim, percebemos que, na contemporaneidade, além do uso intensivo das redes sociais pela juventude, de suas facilidades e formas de socialização, há expressões de violência por elas disseminadas, demarcadas pela presença de individualismo nas relações. Portanto, é nítida a urgência da instauração de medidas que preservem os aspectos saudáveis na utilização das redes sociais e que afastem o aparecimento de quaisquer tipos de violência.

Os professores e gestores expressaram que os casos de *cyberbullying* não têm alterado a rotina escolar, assim, enfocamos como indispensável, refletir no papel da escola como um ambiente de reflexão, diálogo e de atitudes de colaboração. Assim como, a necessidade do

conhecimento do *cyberbullying* e de suas formas de manifestação por meio de práticas formativas efetivas.

O quarto objetivo específico buscou analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes. Identificamos que os adolescentes utilizam frequentemente as redes sociais para inúmeras finalidades, como comunicação, entretenimento, trabalhos escolares e ainda para uso inadequado. Um número expressivo dos adolescentes possui perfil em redes sociais, especialmente no *Facebook*. Além de terem mencionado o uso de *Instagram*, *WhatsApp*, *Snapchat* e *Twitter*. Para acessar as ferramentas e recursos disponíveis nas redes sociais, os estudantes destacaram que as próprias residências são os principais locais. Porém, ainda têm acesso por intermédio da internet sem fio, presente em praça pública, escola e outros lugares. A ferramenta mais utilizada corresponde ao celular, seguido de computador e *iPad*. Os participantes citaram as fotografias, vídeos, perfis de outros usuários e páginas de humor como os conteúdos mais acessados. Nesse sentido, verificamos que as redes sociais estão assíduas no cotidiano da juventude e configuram-se como meios para interagir, entreter, estudar, mas também para práticas de uso inadequadas e, muitas vezes, violentas.

O quinto objetivo específico consistiu em analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais nas atividades pedagógicas. Observamos que a percepção dos gestores, dos professores e dos adolescentes ainda está fundamentada em princípios de um ensino tradicional, que não considera a relevância das redes sociais para o ensino e aprendizagem. Constatamos também um acesso limitado às tecnologias na escola pelos estudantes, devido à precariedade de condições de infraestrutura e até a resistência por parte dos profissionais, assim seu uso ainda é tímido, já que as atividades com uso de redes sociais na internet são pontuais e não retratam o cotidiano das atividades escolares.

As perspectivas dos membros da equipe gestora são opostas entre eles e contradizem as posições dos estudantes, o que pode gerar consequências desfavoráveis ao desenvolvimento educativo. Os gestores esperam que os estudantes façam uso adequado das redes sociais, porém, faz-se imprescindível que a escola propicie vivências com as tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas de ensino.

A maior parte dos adolescentes tem os recursos digitais como parte integrante de sua vida e considera como experiências positivas. Contudo, quando se trata de redes sociais com finalidade pedagógica, a maioria não sente segurança que isso possa ser favorável ao desenvolvimento de um pensamento crítico em relação a questões da vida cotidiana.

As atividades escolares com uso tecnológico, em especial das redes sociais, tão presentes na vida dos adolescentes, precisam integrar a rotina da escola como um meio de promover a aprendizagem e como uma forma de reduzir os impactos causados pelas desigualdades da falta de acesso aos meios tecnológicos. Os gestores precisam reconhecer que a tecnologia na escola deve ser utilizada para além da mera aplicação burocrática. Tal como, devem fazer o mesmo os professores que observaram as redes sociais como um meio de cumprir as formalidades, de realizar avaliações e para a transmissão de recados. Nesse sentido, a utilização das tecnologias nas atividades pedagógicas pelo professor não reflete em uma aprendizagem mais qualitativa, posto que, o emprego das ferramentas digitais está fundamentado de forma tradicional.

Identificamos assim, que tanto os professores quanto os gestores não acreditam no uso das redes sociais para finalidades pedagógicas e, portanto, assumem uma visão simplista das tecnologias que colabora para a desigualdade no acesso.

O sexto objetivo específico visou analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais. Percebemos que a compreensão do conceito mídia-educação entre os profissionais pesquisados (gestores e professores) é superficial e carece de aprofundamento. O entendimento da mídia-educação restrito ao uso de tecnologias em cursos de formação não contempla a amplitude de sua definição.

Os professores destacaram a relevância do estudo sobre as mídias para a formação dos estudantes, no entanto, os gestores não demonstraram considerar esse fator importante. Ressaltamos que, em uma sociedade repleta de recursos digitais, o exercício de reflexão em direção às mídias é primordial para práticas educativas mais significativas.

Esse contexto indica a necessidade de ações formativas efetivas para os profissionais da educação, em caráter de formação inicial e continuada, visto que a ausência de reflexão sobre o uso midiático pode favorecer o aparecimento de situações constrangedoras, como o *cyberbullying*. Há que se ponderar que uma formação precisa permitir com que os sujeitos atentem para a realidade, se conscientizem e desenvolvam ações rumo ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Por conseguinte, diante do objetivo geral de identificar e analisar as representações sociais de gestores, professores e alunos do primeiro ano do ensino médio sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais, a pesquisa evidenciou que, de modo geral, os participantes consideram o *cyberbullying* como uma espécie de violência, expressa

por meio da internet e das redes sociais. Conforme indicaram, a exposição da violência virtual envolve acontecimentos de conteúdo constrangedor. As principais diferenças nas representações sociais dos grupos pesquisados decorrem do fato de que, gestores e professores demonstraram conhecimentos atrelados aos aspectos normativos e entre os estudantes o enfoque maior foi para os aspectos funcionais. Quanto às manifestações de *cyberbullying* nas redes sociais, os participantes mencionaram circunstâncias de transtorno vexatório e assim, a divulgação de imagens não autorizadas foi a ocorrência mais descrita. Porém, a maioria dos participantes expôs que as situações ofensivas nos meios digitais não são frequentes, contradizendo as revelações obtidas em um grupo público identificado com o nome da unidade escolar. Tais constatações indicam que muitos tipos de atos violentos podem estar sendo negligenciados e demandam uma observação mais atenta por parte de toda a sociedade.

Por fim, averiguamos que os resultados dessa pesquisa ofereceram vários indícios que demandam aprofundamento, como por exemplo: o conhecimento superficial do *cyberbullying*; o uso crescente de redes sociais entre as pessoas, em especial dos adolescentes; as situações de *cyberbullying* evidenciadas; a ausência de atividades pedagógicas efetivas com uso de redes sociais; o pensamento tradicional em relação ao uso das novas tecnologias e a carência de uma compreensão abrangente em relação ao conceito mídia-educação. Em suma, são fatos que se não forem explorados e prevenidos corroboram para que a violência seja negligenciada e naturalizada nas escolas.

Esperamos, com a realização dessa pesquisa, colaborar para práticas reflexivas e debates no âmbito educacional sobre o *cyberbullying*, contribuir com os sistemas educativos com sugestões sobre formas de enfrentamento e prevenção a essa violência, além de estimular novas discussões no campo da pesquisa científica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia-PSI**, n. abr./jun., p. 7-8, 2002.

ALCÂNTARA, A.; OSÓRIO, A. Um caso lúdico: brincar no Facebook. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.18-43, jan./jun. 2008.

AMARAL, R. **Exposição privada nas redes sociais: uma análise sobre o Facebook na sociedade contemporânea**. 2016. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 1. Porto Alegre, 2008.

AQUINO, J. E. F. Espetáculo, comunicação e comunismo em Guy Debord. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 48, n. 115, p. 167-182, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDT, H. **Da violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

AVILÉS, J. M. Éxito escolar y ciberbullying. **Boletín de Psicología**. Valencia, Espanha, n. 98, p.73-85, mar. 2010.

AVILÉS, J. M. Ciberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, p. 79-96, jul. 2009.

BARBOSA, A. F. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <[http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Dom\\_2015\\_LIVRO\\_ELETRONICO.pdf](http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BANDEIRA, L. ; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 119-141, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, E; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez., 2009.

BINSFELD, A. R.; LISBOA, C. S. M. *Bullying*: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. **Interpersona**, v.4, n.1, p. 74-105, 2010.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais**: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. 2016. s.n. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Programa de combate à intimidação sistemática (bullying)**. Brasília: **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm)> Acesso em: 18 ago. 2017.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.) **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional Casa da Moeda: Lisboa, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC.BR. **TIC kids online Brasil 2015 [livro eletrônico]**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <[http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Kids\\_2015\\_LIVRO\\_ELETRONICO.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

CETIC.BR. **TIC kids online Brasil 2014 [livro eletrônico]**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2015/>>. Acesso em: 26 out. 2016.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2012.

COSTANTINI, A. **Bullying**: como combatê-lo? São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CYBERBULLY. Direção de Charles Binamé. Estados Unidos, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tkDvyfSeziE>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL BARRIO, C. et al. Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. VII, n. 25, p. 75-100, jan./mar. 2005.

DIAS, C. U. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DIAS, V. C. “**Morando na rede**”: novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes nas redes sociais. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 24, n. 1, p. 213-225, 2004.

EUSÉBIO, A. J.; MENDONÇA, K. Violência, crime e segurança pública: individualismo, violência criminal e a construção social da vida cotidiana. **Sistema Penal & Violência**. Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 265-26, jul./dez. 2015.

FACEBOOK. Informações da empresa. 2016. Disponível em: <<http://br.newsroom.fb.com/company-info/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FANTE, C.A.Z. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, M. Novo olhar sobre a mídia-educação. 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2005. Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 1, 69-96, jan./jun. 2009.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FRANCISCO, M. V. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

FRANCISCO, M. V. **Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2010.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Análise do *bullying* escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 20, n.3, p. 184-195, jul./set. 2015.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Reflexões sobre a superação de concepções individualizantes sobre o *bullying* escolar. In: RIBEIRO, A. I. M. et al. (Orgs.), **Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do *bullying* nas escolas:** as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2016.

GARAIGORDOBIL, M. Prevalencia y consecuencias del Cyberbullying: una revisión. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 11, n. 2, p. 233-254, 2011.

GARCEZ, A. M. **Representações sociais do *cyberbullying* na mídia e na escola.** 2014. 186 f. (Tese de Doutorado) Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

GARCÍA-MALDONADO et al. Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. **Revista Colombiana de Psiquiatria**, v. 40, n.1, 2011.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas: 2002.

GOERGEN. P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.

GOMES, J. G. **Mídias sociais, adolescentes e cidadania:** espaço de representações e de educação para a mídia. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP.

GOMES, R. A.; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do sistema de proteção escolar em São Paulo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 161-178, jan./mar. 2016.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GUARESCHI, P. A. Mídia e cidadania. **Conexão - Comunicação e Cultura**. Caxias do Sul, v.5, n. 9, p. 27-40, jan./jun. 2006.

GUZZI, D. Diálogo, configurações de privacidade e compartilhamento: aja, não seja um espectador. In: **TIC kids online Brasil 2013 [livro eletrônico]**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: < <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>>, Acesso em 29 ago. 2015.

JIMÉNEZ-BAUTISTA, F. Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. **Convergencia Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, v.19, n.58, p. 13-52. 2012.

JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2007.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, mai./jun./ jul./ago. 1998.

KRZYK, T.; KUNST, R. **Redes sociais na internet: contextualização, mercado e desenvolvimento**. Cippus, v.1, n.2, p.74-97, 2012.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEMOS, A. Cultura da mobilidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 40, p. 28-35, dez. 2009. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6314/4589>>. Acesso em: 25 set. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA R. S.; SINHORETTO J.; BUENO S. A gestão da vida e da segurança pública no Brasil. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 30, n. 1, p. 123-144, jan./abr. 2015.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 81, suplemento, p. 164-172, nov./dez. 2005.

LUDKE M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociologia**. Campinas, v. 29, n. 104, p. 769-789, out. 2008.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENIN, M. S. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, v. 16, p. 121-135, 2007.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun.2002.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, mai./ago. 2009.

MESSIAS, A. R. O idoso no Facebook, sociabilidade e encontro geracional. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIRANDA, E. D. R. **Professor mediador escolar e comunitário - (PMEC): problematizando as boas práticas**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação: relatos de experiências. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 146-153, mai./ago. 1997.

MOREIRA, A. E.; JANUARIO, S. Redes sociais e educação reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MOREIRA, L.; RAMOS, A. Facebook na formação contínua de professores para o uso de tecnologias digitais. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

MORIGI, V. J.; PAVAN, C. Tecnologias de informação e comunicação: novas sociabilidades nas bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 33, n. 1, p. 117-125, jan./abr.2004.

- MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 93-136.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ**, 05 nov. 2003.
- NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago.2016.
- NEGROPONTE, N. **A vida digital**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2007.
- OLIVEIRA, J. A.; ALMEIDA, R.O. Juventude e novas tecnologias da informação e comunicação: tecendo redes de significados. **Revista do Nufen**. Belém, v.6, n.2, 2014.
- OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Cambridge, MA: Blackwell, 2003.
- OLWEUS, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. **Ediciones Morata**, Madrid, 1993.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- PEREIRA, C. ; TORRES, A. R. R. ; ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.1, p. 95-107, 2003.
- PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e Educação: Algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar. 2012.
- PEIXOTO, Z. O Facebook para além da rede social. O usuário como consumidor-mercadoria. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- PORTO, C. M.; NETO, E. M. G. Uma proposta de uso das redes sociais digitais em atividades de ensino e aprendizagem: O Facebook como espaço virtual de usos

socioeducacionais singulares. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016. a

PORTO, M. S. G. Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n.8, p.152-171, jul./dez.2002.

POSSATO, B. C. “**O professor mediador escolar e comunitário**”: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

PRETTO, N. D. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, N. D. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**. Pelotas, vol. XXVIII, n. 68, mai./ago. 2014.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. ; SOARES, P. Violência simbólica e redes sociais no Facebook: o caso da fanpage “diva depressão”. **Galáxia (São Paulo, Online)**, n. 26, p. 239-254, dez. 2013.

RECUERO, R.; ZAGO, G. **Em busca das redes que importam: redes sociais e capital social no Twitter**. *Líbero*, v. 12, n. 24, p. 81-94, dez. 2009. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/viewFile/6787/61>>. Acesso em: 4 out. 2016.

REIS, S. L. A. ; BELLINI, M. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

RIBEIRO, J. C; AYRES, M. Breves comentários sobre a análise de conversações em sites de redes sociais. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o "real" e o "virtual" In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008.

ROCHA, T. B. **Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente**. Brasília: Liber livro, 2012.

ROCHA, T. B. **Scr@ps de ódio no Orkut: *cyberbullying*, contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor.** 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2010.

RODEGHIERO, C. C. **Violência na internet: um estudo do *cyberbullying* no Facebook.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

ROSA, G. A.; SANTOS, B. R.; FALEIROS, V. P. **Opacidade das fronteiras entre real e virtual na perspectiva dos usuários do Facebook**, n. 27, v. 22, p. 263-272, 2016.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias.** 3. ed. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTAELLA, L; LEMOS, R. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTINELLO, J.; VERSUTI, A. Facebook: Conectividade e reflexões da rede social para o contexto social do século XXI. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar.** Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. **Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.** São Paulo: CENP/DRHU, 2010. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=14/08/2014%2002:05:11](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=14/08/2014%2002:05:11)> Acesso em: 15 de agosto de 2017.

SCHREIBER, F. C. C.; ANTUNES, M.C. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia.** São Paulo, v. 35, n. 88, p. 109-125, 2015.

SIBILIA, P. A nudez auto-exposta na rede: Deslocamentos da obscenidade e da beleza? **Cadernos Pagu**, Unicamp. Campinas - SP, n. 44, p. 171-198, jan./jun.,2015.

SILVA, A. C. **Curtir, comentar e compartilhar recursos educacionais abertos: representações e pedagogias culturais em ação no grupo REA do Facebook.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2015.

SILVA, A. M.; LIMA, C. M. Uso do computador no processo de ensino e aprendizagem: norteadores teórico-metodológicos da prática docente. In: RIBEIRO, A. I. M. **Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SILVA, B. T. **A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de Aventura**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

SILVA, S. G. Preconceito no Brasil contemporâneo: as pequenas diferenças na constituição das subjetividades. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n.2, p. 2-5, 2003.

SILVESTRE, L. B. **O cyberbullying a partir do contexto escolar: como se dá a relação corpo-mídia-violência?**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SLONJE, R. & SMITH, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 49. p. 147-154. In: RODEGHIERO, C. C. RECUERO, R. (orientadora). **Violência na Internet: um estudo do cyberbullying no Facebook**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 187-205.

SOUSA, C. C.; LEÃO, G. M. P. Ser jovem e ser aluno: entre a escola e o Facebook. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 279-302, jan. mar. 2016.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan./jul. 2001.

TAVARES, M. R. et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p.186-210, jan./mar.2016.

TOGNETTA, L. R. P. *Bullying* na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. C. L. *Cyberbullying*: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez. 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. *Bullying*: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v.24, n.56, p.106-137, set./dez.2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n.3, p.449-464, set./dez.2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. **O Computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999.

- VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. (org.) **A tecnologia no ensino: Implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- VANDEBOSCH, H. et al. *Police actions with regard to cyberbullying: the belgian case*. *Psicothema*, v. 24, n. 4, p. 646-652, 2012.
- VELHO, G. Individualismo, anonimato e violência na metrópole. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 6, n. 13, p. 15-29, jun. 2000.
- VERGÈS, P.; TISZKA, T.; VERGÈS, P. Noyau central, saillance et propriétés structurales. Textes sur les représentations sociales. v. 3, n.1, p. 3 – 12, 1994. In: GARCEZ, A. M. **Representações sociais do cyberbullying na mídia e na escola**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Rio de Janeiro, FLACSO/CEBELA, 2016.
- WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Garamond, 1998.
- WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. M. Compreendendo o fenômeno do *cyberbullying*. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 39-54, abr. 2014.
- WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do *cyberbullying*. **Psicologia Clínica**, v. 25, n. 1, p. 73-87, 2013.
- WIEVIORKA. M. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 11 (suplemento), p. 1147-1152, 2007.
- YBARRA, M.; MITCHELL, K. Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. **Journal of Adolescence**, 27, 2004, p. 319-336.
- ZALUAR, A. Juventude Violenta: Processos, Retrocessos e Novos Percursos. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.55, n. 2, p. 327-365, 2012.
- ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?** 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2014.

**APÊNDICES**

## Apêndice A – Roteiro de questionário-professores



### Questionário (professores)

#### Perfil

##### **Idade:**

- até 20 anos  
 de 21 a 30 anos  
 de 31 a 40 anos  
 de 41 a 50 anos  
 mais de 50 anos

**Sexo:**  feminino       masculino

**Qual o seu tempo de atuação no magistério?**

**Há quanto tempo atua no ensino médio?**

**Você fez CEFAM?**

Sim                       Não

**Você fez Magistério?**

Sim                       Não

**Qual a sua formação (anote todas as alternativas que corresponderem a sua formação):**

- Licenciatura em: \_\_\_\_\_  
 Bacharelado em: \_\_\_\_\_  
 Não possuo formação no Ensino Superior

**Ano de sua formação:** \_\_\_\_\_

**Possui pós-graduação?**

Sim     Não  
 Especialização em     Mestrado                       Doutorado

**Você tem perfil em rede social?**

Sim                       Não

**Qual/Quais?** \_\_\_\_\_

**Assinale os temas abaixo que tenham relação com os cursos de formação que você já participou durante sua carreira:**

- ( ) Tecnologias de informação e comunicação  
 ( ) Violência  
 ( ) *Bullying*  
 ( ) *Cyberbullying*  
 ( ) Redes sociais  
 ( ) Mídia-educação  
 ( ) Outros. Quais \_\_\_\_\_

**Você utiliza as tecnologias de informação e comunicação na sua vida cotidiana?**

- ( ) Sim                      ( ) Não

**Caso tenha respondido afirmativamente, indique com qual frequência faz esse uso e finalidade dessas atividades.**

**Escreva as três primeiras palavras que pensa quando lê as palavras:**

**Redes sociais**

\_\_\_\_\_

**Violência**

\_\_\_\_\_

***Bullying***

\_\_\_\_\_

***Cyberbullying***

\_\_\_\_\_

- 1- O que você entende por *cyberbullying*?
- 2- Quais situações podem ser consideradas como *cyberbullying*? Justifique sua resposta.
- 3- Você já se deparou com uma situação que pode ser considerada *cyberbullying*? Em caso afirmativo, descreva qual.
- 4- Você já presenciou um ato de *cyberbullying* na sua escola? Descreva como aconteceu e como foi tratado.
- 5- O *cyberbullying* tem sido uma preocupação na sua escola? De que forma esse tema tem sido abordado?
- 6- O que você entende por redes sociais?
- 7- De que forma as redes sociais na *internet* estão presentes no seu cotidiano?
- 8- Para você, qual a função das redes sociais digitais?
- 9- Você utiliza de redes sociais na *internet*?

- ( ) **Sim**                      ( ) **Não**

- 10- Qual você mais usa?
- 11- Com qual frequência você usa a rede:

- ( ) Diariamente  
 ( ) Mais de uma vez ao dia

- ( ) Está sempre conectado em seu perfil
- ( ) Uma vez por semana
- ( ) Uma vez ao mês
- ( ) Não usa rede social

**12-** Qual a utilidade das redes sociais em sua vida cotidiana?

**13-** Como avalia o uso de redes sociais na escola?

**14-** Você usa redes sociais na escola?

- ( ) Sim ( ) Não

**15-** Você é favorável a esse uso? Por quê?

**16-** Em caso de já ter usado, por favor, descreva como as atividades foram desenvolvidas.

**17-** Em sua escola já houve atividades pedagógicas que fizeram uso de redes sociais na *internet*?

**18-** Você usa tecnologias em sua aula?

**19-** Quais você usa com maior regularidade?

**20-** Conte-nos como fez para ensinar um conteúdo escolar com o uso das tecnologias.

**21-** Você acha possível que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas com utilização de redes sociais na *internet*?

- ( ) **Sim** ( ) **Não**

**22-** Caso tenha respondido afirmativamente, conte-nos como pensa essa (s) aula/aulas.

**23-** Você conhece o conceito mídia-educação? Caso já tenha tido conhecimento sobre esse assunto, conte-nos um pouco sobre sua experiência com essa área.

**24-** Para você, estudar sobre a mídia pode ajudar na formação dos estudantes? Por quê?

**25-** Você considera necessária a utilização de tecnologias de informação e comunicação nas aulas ministradas?

- ( ) **Sim** ( ) **Não**

**26-** Caso tenha respondido afirmativamente, conte-nos as razões dessa avaliação.

**27-** Você já se deparou com algum tipo de violência entre alunos sendo divulgada por meio de rede social?

- ( ) **Sim** ( ) **Não**

**28-** Caso já tenha presenciado esse tipo de informação ser divulgada por redes sociais, conte-nos como foi essa notícia ou divulgação?

**29-** Essa divulgação teve imagem?

**30-** Foi autorizada pelas pessoas envolvidas?

**31-** Gerou algum tipo de reação por parte dos envolvidos?

**32-** De que forma a escola pode contribuir para a prevenção da violência no ambiente virtual?

**33-** A escola já recebeu algum tipo de formação ou orientação oficial sobre a violência no ambiente virtual?

**34-** Caso tenha recebido, conte-nos como foi essa formação.

**35-** Qual a sua opinião em relação à Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)?

**36-** Como você se sentiria se tivesse numa situação de *cyberbullying*? Qual seria sua reação?

**37-** Como professor, você considera que os casos de *cyberbullying* têm alterado a rotina da escola ou dos adolescentes? Por quê?

## Apêndice B- Questionário- estudantes



### Questionário com perguntas abertas e fechadas (estudantes)

#### Perfil

Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Em que ano você está? \_\_\_\_\_

Em que período você estuda?

( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

Quanto tempo faz que você estuda nessa escola? \_\_\_\_\_

Escreva as três primeiras palavras que pensa quando lê as palavras:

Redes sociais

Violência

*Bullying*

*Cyberbullying*

- 1- Você já presenciou algum tipo de conflito na sua escola?  
( ) Sim ( ) Não
- 2- Caso já tenha visto um conflito, conte-nos como foi?
- 3- Caso tenha presenciado mais de um conflito, conte-nos o que considerou mais agressivo e depois o que considerou menos agressivo:
- 4- Como esse conflito foi resolvido?
- 5- Para você, o que é *cyberbullying*?
- 6- Quais situações você considera que sejam *cyberbullying*?  
  
Redes sociais  
  
Violência  
  
*Bullying*  
  
*Cyberbullying*
- 7- Caso as tenha presenciado e possa, conte-nos essas situações.
- 8- Você já se deparou com uma situação que pode ser considerada *cyberbullying*?

9- Você já sofreu algum tipo de violência pelo computador?

Sim  Não

10- Para você o que diferencia o *cyberbullying* de outro tipo de violência?

11- Para você, o que são as redes sociais?

12- Você percebe as redes sociais no cotidiano das pessoas?

Sim  Não

13- Como as pessoas fazem uso das redes no cotidiano?

14- Para você, qual a função das redes sociais?

15- Você utiliza redes sociais?

16- Tem perfil em redes sociais?

Sim  Não

Quais?

17- Qual a utilidade delas na sua vida cotidiana?

18- Quanto tempo você fica conectado às redes sociais?

19- Em que local você acessa as redes sociais?

Casa

Escola

Praças públicas

Outro. Qual : \_\_\_\_\_

20- Qual o meio que você mais utiliza para acessar as redes sociais na internet?

Celular

Computador

Outro. Qual ? \_\_\_\_\_

21- O que você costuma acessar nas redes sociais?

22- Você acessa a internet?

Sim  Não

23- O que você costuma mais acessar?

24- Você já viu algum tipo de violência sendo divulgada por meio da internet? Caso tenha visto, conte-nos como foi.

25- Você acha possível usar redes sociais nas atividades da escola? Por quê?

26- Você já usou os recursos tecnológicos (celular, *tablet*, computador) na escola para fazer as atividades escolares?

Sim  Não

27- Caso tenha usado, se puder, conte-nos como foi essa aula ou essas aulas.

- 28-** Você acha que usar os recursos digitais (celular, computador, *tablet*) contribui para sua aprendizagem? Por quê?
- 29-** Se estivesse no lugar do professor, você escolheria dar aula com computador? Por quê?
- 30-** Se estivesse no lugar do professor, você escolheria dar aula com *tablet*? Por quê?
- 31-** Se estivesse no lugar do professor, você escolheria dar aula com celular? Por quê?
- 32-** Você acha que usar computador na escola ajuda a você entender questões presentes na sua vida cotidiana? Conte-nos como isso pode ser possível?
- 33-** Você acha que usar *tablet* na escola ajuda a você entender questões presentes na sua vida cotidiana? Conte-nos como isso pode ser possível?
- 34-** Você acha que usar celular na escola ajuda a você entender questões presentes na sua vida cotidiana? Conte-nos como isso pode ser possível?
- 35-** Você acha que usar redes sociais na escola ajuda a você entender questões presentes na sua vida cotidiana? Conte-nos como isso pode ser possível?
- 36-** Em sua opinião, a utilização de recursos tecnológicos auxiliam em sua capacidade de entender e questionar outras questões presentes na vida cotidiana? Se sim, de que forma?
- 37-** Caso queira, escreva mais alguma ideia que possa nos ajudar a entender melhor o fenômeno da violência pelo computador/redes sociais use esse espaço.

## Apêndice C- Roteiro de entrevista



### Roteiro de Entrevista (Gestores )

#### Perfil

**Idade:**

**Sexo:**

**Qual o seu tempo de atuação no magistério?**

**Você fez CEFAM?**

**Você fez Magistério?**

**Qual a sua formação?** Licenciatura/Bacharelado

**Ano de sua formação:**

**Possui pós-graduação?**

**Especialização em:** Mestrado/Doutorado

**Há quanto tempo atua nessa escola?**

**Qual é o seu cargo na gestão?**

**Há quanto tempo atua na gestão?**

**Você tem perfil em rede social?**

**Qual/Quais?**

**Quais dos temas tem relação com os cursos de formação que você já participou durante sua carreira:**

- Tecnologias de informação e comunicação
- Violência
- *Bullying*
- *Cyberbullying*
- Redes sociais
- Mídia-educação
- Outros. Quais

**Fale as três primeiras palavras que pensa quando lê as palavras:**

**Redes sociais**

**Violência**

***Bullying***

***Cyberbullying***

**Você utiliza as tecnologias de informação e comunicação na sua vida cotidiana? Com qual frequência e para quais atividades?**

- 1- O que você entende por *cyberbullying*?
- 2- Quais situações podem ser consideradas como *cyberbullying*? Justifique sua resposta.
- 3- Você já se deparou com uma situação que pode ser considerada *cyberbullying*? Em caso afirmativo, descreva qual.
- 4- Você já presenciou um ato de *cyberbullying* na sua escola? Descreva como aconteceu e como foi tratado.
- 5- O *cyberbullying* tem sido uma preocupação na sua escola? De que forma esse tema tem sido abordado?
- 6- O que você entende por redes sociais?
- 7- De que forma as redes sociais estão presentes no seu cotidiano?
- 8- Para você, qual a função das redes sociais digitais?
- 9- Você utiliza de redes sociais na internet? Qual você mais usa?
- 10- Com qual frequência você usa a rede?
- 11- Qual a utilidade das redes sociais em sua vida cotidiana?
- 12- Como você avalia o uso de redes sociais na escola?
- 13- Em sua escola já houve atividades pedagógicas que fizeram uso de redes sociais na *internet*?
- 14- Você acha possível que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas com utilização de redes sociais? De que forma?
- 15- Você conhece o conceito mídia-educação? Caso já tenha tido conhecimento sobre esse assunto, conte um pouco sobre sua experiência com essa área.
- 16- Para você, estudar sobre a mídia pode ajudar na formação dos estudantes? Por quê?
- 17- Você considera necessária a utilização de tecnologias de informação e comunicação nas aulas ministradas pelos professores? Justifique.
- 18- Você já se deparou com algum tipo de violência sendo divulgada por meio da *internet*? Em caso afirmativo, conte como foi.
- 19- Essa divulgação teve imagem? Foi autorizada pelas pessoas envolvidas? Gerou algum tipo de reação por parte dos envolvidos?
- 20- De que forma a escola pode contribuir para a prevenção da violência no ambiente virtual?

- 21-** A escola já recebeu algum tipo de formação ou orientação oficial sobre violência no ambiente escolar?
- 22-** Qual a sua opinião em relação à Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)?
- 23-** Como você se sentiria se tivesse numa situação de *cyberbullying*? Qual seria sua reação?
- 24-** Como gestor, você considera que os casos de *cyberbullying* têm alterado a rotina da escola ou dos adolescentes? Por quê?

## Apêndice D- Roteiro de grupo focal



### Roteiro para grupo focal com estudantes do Ensino Médio

#### **Introdução:**

- Breve apresentação da pesquisa.
- Apresentação dos objetivos da discussão em grupo.
- Apresentação dos participantes.

#### **Perguntas para orientar a discussão:**

- 1- O que vocês entendem por *bullying*? Já presenciaram algum ato de *bullying*?
- 2- O que vocês entendem por redes sociais na internet? O que vocês mais acessam?
- 3- O que vocês entendem de *cyberbullying*? É comum vocês se depararem com *cyberbullying*? Já se depararam com algum? Expliquem.
- 4- O que vocês entendem por violência no ambiente virtual?
- 5- Descrevam com detalhes algum tipo de agressão que foi manifesta por meio de alguma ferramenta tecnológica, como celular ou computador.
- 6- Vocês acham que é possível prevenir a violência que acontece no meio virtual? De que forma?
- 7- Diante da violência já realizada por meio do ambiente virtual, qual deve ser a medida mais adequada para tentar solucionar o problema?
- 8- Na internet ou nas redes sociais da internet, vocês costumam receber fotografias, piadas, vídeos ou outros tipos de comentários envolvendo a si próprio ou outras pessoas? Como isso acontece? Qual a sua opinião sobre isso? Já comentou com seus familiares ou adultos da escola sobre isso?
- 9- Dê exemplos de medidas preventivas e/ou punitivas que podem ser realizadas diante do *cyberbullying* por intermédio da família, da escola, da sociedade, do governo.

**10-** Você já ouviu falar da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)? Qual a sua opinião sobre ela?

## Apêndice E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** “Representação social sobre *cyberbullying*: a realidade de uma escola de ensino médio”

**Nome da Pesquisadora:** Fernanda Ribeiro de Souza

**Nome da Orientadora:** Claudia Maria de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar a representação social de gestores, professores e alunos sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais.
2. **Participantes da pesquisa:** Estudantes, professores e gestores do Ensino Médio.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora compreenda o fenômeno estudado e contribua para a produção de conhecimento científico acerca da representação social sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais.
4. **Sobre as entrevistas, questionários e grupo focal:** Durante o grupo focal, haverá uma interação da pesquisadora no ambiente escolar. Os alunos serão convidados a discutir sobre *cyberbullying* e redes sociais. Quanto ao questionário, você poderá receber esse questionário por internet, pelo correio, ou pessoalmente. Se pessoalmente, o dia para a aplicação do questionário será marcado com antecedência de acordo com sua disponibilidade. Será pedido que você responda às questões, informando seus dados pessoais.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto.

Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre fenômeno do *cyberbullying*, além de colaborar com os sistemas educativos com sugestões sobre formas de enfrentamento e prevenção a essa violência, onde pesquisador se compromete a divulgar os

resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

## Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome de seu (sua) filho (a)

---

Assinatura do Pai ou responsável



---

Assinatura da Pesquisadora



---

Assinatura da Orientadora

**Pesquisador: Fernanda Ribeiro de Souza (18) 99755-2970 ferrisouza@hotmail.com**

**Orientador: Claudia Maria de Lima (17) 3221-2322 clima@ibilce.unesp.br**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel**

**Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526**

**E-mail [cep@fct.unesp.br](mailto:cep@fct.unesp.br)**

## Apêndice F- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/16)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Representação social sobre *cyberbullying*: a realidade de uma escola de ensino médio” sob responsabilidade da pesquisadora Fernanda Ribeiro de Souza. O estudo é de abordagem qualitativa e de delineamento descritivo- explicativo e será realizado com intermédio de entrevistas, questionários e grupo focal para identificar e analisar a representação social de gestores, professores e alunos sobre o *cyberbullying* e suas manifestações nas redes sociais. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também estará livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para colaborar para reflexão e debates no âmbito educacional sobre o fenômeno do *cyberbullying*, além de colaborar com os sistemas educativos com sugestões sobre formas de enfrentamento e prevenção a essa violência.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

*Fernanda R. Souza*

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador(a) responsável

Nome Pesquisadora: Fernanda Ribeiro de Souza	Cargo/Função: Mestranda
Instituição: Universidade Estadual Paulista- UNESP Campus de Presidente Prudente	
Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305, CEP:19060-900 Presidente Prudente	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - UNESP Presidente Prudente - Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526	

## Apêndice G- Quadro de objetivos

### Quadro de objetivos

<b>Objetivo Geral:</b>	Identificar e analisar as representações sociais de gestores, professores e alunos do primeiro ano do ensino médio sobre o <i>cyberbullying</i> e suas manifestações nas redes sociais.	
<b>Objetivos Específicos:</b>	<b>Indicadores:</b>	<b>Perguntas:</b>
	Informações para caracterização do participante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questões sobre o perfil dos participantes:</b> Identificação de: idade; sexo; formação; período de aula; cargo; tempo de atuação na instituição de ensino pesquisada e no magistério; perfil em redes sociais; frequência da utilização de tecnologias de informação e comunicação na vida cotidiana.</li>   <li>• <b>Questões sobre cursos de formação:</b> Assinale os temas abaixo que tenham relação com os cursos de formação que você já participou durante sua carreira:  <input type="checkbox"/> Tecnologias de informação e comunicação  <input type="checkbox"/> Violência  <input type="checkbox"/> <i>Bullying</i>  <input type="checkbox"/> <i>Cyberbullying</i>  <input type="checkbox"/> Redes sociais  <input type="checkbox"/> Mídia-educação  <input type="checkbox"/> Outros. Quais</li> </ul>
Analisar as representações sociais sobre o conceito de <i>cyberbullying</i> por parte dos sujeitos pesquisados;	Compreensão de <i>cyberbullying</i> pelos participantes.	<b>Gestores (entrevista)</b> Questões: 1; 2; 5; 20; 21; 22; 23 e 24.

		<p><b>Professores (questionário)</b> Questões: 1; 2; 5; 32; 33; 34; 35;36 e 37.</p> <p><b>Estudantes (questionário)</b> Questões: 4; 5; 6 e 10.</p>
Identificar as representações sociais sobre o conceito de redes sociais por parte dos sujeitos pesquisados;	Compreensão do conceito de redes sociais pelos sujeitos pesquisados.	<p><b>Gestores (entrevista)</b> Questões: 6; 7; 8; 9; 10 e 11.</p> <p><b>Professores (questionário)</b> Questões: 6; 7; 8; 9; 10; 11 e 12.</p> <p><b>Estudantes (questionário)</b> Questão: 11.</p>
Identificar situações de <i>cyberbullying</i> vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais;	Descrição de atos de <i>cyberbullying</i> pelos participantes.	<p><b>Gestores (entrevista)</b> Questões: 3; 4; 18 e 19</p> <p><b>Professores (questionário)</b> Questões: 3; 4; 27; 28; 29; 30 e 31.</p> <p><b>Estudantes (questionário)</b> Questões: 1; 2; 3; 7; 8; 9; 24 e 37.</p>

<p>Analisar as representações sociais sobre o uso de redes sociais pelos adolescentes;</p>	<p>Entendimento de redes sociais pelos adolescentes.</p>	<p><b>Estudantes (questionário)</b>          Questões: 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22 e 23.</p>
<p>Analisar as representações sociais sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas;</p>	<p>Compreensão do uso de redes sociais nas atividades pedagógicas por professores e gestores.</p>	<p><b>Gestores (entrevista)</b>          Questões: 12; 13 e 14.</p> <p><b>Professores (questionário)</b>          Questões: 13; 14; 15; 16; 17; 21 e 22.</p> <p><b>Estudantes (questionário)</b>          Questões: 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35 e 36.</p>
<p>Analisar as representações sociais sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais;</p>	<p>Compreensão pelos professores e gestores do conceito de mídia-educação e de sua função na formação do estudante.</p>	<p><b>Gestores (entrevista)</b>          Questões: 15; 16 e 17.</p> <p><b>Professores (questionário)</b>          Questões: 18; 19; 20; 23; 24; 25 e 26.</p>

**ANEXOS**

## Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE CYBERBULLYING: A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

**Pesquisador:** Fernanda Ribeiro de Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 62099516.5.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.847.394

#### Apresentação do Projeto:

A investigação, vinculada à linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos em Educação", tem como objetivo principal identificar e analisar a representação social de gestores, professores e alunos do 1º ano do ensino médio sobre o cyberbullying e suas manifestações nas redes sociais. A pesquisa será realizada em uma escola da rede pública estadual do município de Presidente Prudente- SP. A justificativa do trabalho teve como embasamento o crescimento da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) entre os adolescentes, bem como das redes sociais da internet, que conduzem tanto à situações favoráveis, como podem ser utilizadas para fomentar a violência nas situações de cyberbullying. A pesquisa tem como característica a abordagem qualitativa e será realizado em uma escola estadual, com a participação de estudantes, professores e gestores, tendo como instrumento de coleta de dados questionários aos estudantes e aos professores, entrevistas com gestores, grupo focal com estudantes e estudo de conteúdo divulgado por meio da rede sociais da internet (Facebook). As análises serão realizadas conforme os objetivos de cada etapa de pesquisa, identificando a representação social dos sujeitos envolvidos em relação aos temas abordados.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal é identificar e analisar a representação social de gestores, professores e

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 1.547.324

adolescentes sobre o cyberbullying e suas manifestações nas redes sociais. Objetivo Secundário: analisar a representação sobre o conceito de cyberbullying por parte dos sujeitos pesquisados; identificar a representação sobre o conceito de redes sociais; identificar situações de cyberbullying vivenciadas pelos sujeitos pesquisados em redes sociais; analisar as representações sobre o uso de redes sociais; analisar as representações sobre uso de redes sociais nas atividades pedagógicas; analisar a representação sobre a importância da mídia-educação como componente de formação crítica do adolescente usuário de redes sociais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nenhum risco, quanto aos benefícios os pesquisadores esperam, com a realização do trabalho, colaborar para reflexão e debates no âmbito educacional sobre o fenômeno do cyberbullying, além de colaborar com os sistemas educativos com sugestões sobre formas de enfrentamento e prevenção a esse tipo de violência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante, que muito contribuirá à educação no ensino médio e formação de professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram todos apresentados e preenchidos corretamente.

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nada a declarar

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 02.12.2016, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 1.547.324

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_825037.pdf	17/11/2018 19:16:35		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.doc	17/11/2018 19:12:27	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/11/2018 19:10:28	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	17/11/2018 19:08:53	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostounesp.docx	11/11/2018 18:34:01	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	autorizacaopb.jpg	11/11/2018 15:06:34	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	PBroteirogrupofocal.docx	11/11/2018 15:04:13	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	PBQuestionarioestudantes.docx	11/11/2018 15:03:28	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	PBQuestionarioProfessores.docx	11/11/2018 15:02:58	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	PBRoteiroEntrevista.docx	11/11/2018 14:58:50	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PBprojetosubmissao.docx	11/11/2018 14:43:32	Fernanda Ribeiro de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 02 de Dezembro de 2016

Assinado por:  
Edna Maria do Carmo  
(Coordenador)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

**Anexo B: Autorização da Diretoria de Ensino**

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO –**

**EXPEDIENTE Nº 1312/1071/2016  
INTERESSADO: FERNANDA RIBEIRO DO SOUZA/UNESP  
ASSUNTO: PESQUISA ACADÊMICA**

**DESPACHO DA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO**

FERNANDA RIBEIRO DO SOUZA, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, solicita autorização para realizar pesquisa acadêmica

Junta ao requerimento projeto de pesquisa, contendo questionário com as perguntas a serem respondidas por alunos e profissionais da educação.

À vista dos documentos apresentados, defiro o pedido, nos seguintes termos:

- a) deve a requerente contatar a Direção da unidade escolar, para que esta avalie a conveniência e oportunidade quanto ao momento de realização da pesquisa, de forma a não prejudicar as atividades escolares;
- b) não há permissivo para qualquer alteração no calendário escolar;
- c) a participação na pesquisa é voluntária, ficando a cargo da pesquisadora obter junto aos pais a autorização para participação de alunos.

Ademais, esclarece-se que se trata de atividade privada da pesquisadora, não consistindo em atividade da Secretaria da Educação.

Cientifique-se o interessado.

Após, Arquive-se.

**Anexo C: Autorização da Direção da Escola****AUTORIZAÇÃO**

**Nome da pesquisadora:** Fernanda Ribeiro de Souza (UNESP/Presidente Prudente)

**Nome da orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Maria de Lima (UNESP/Presidente Prudente)

**Ref.: PROJETO - REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE *CYBERBULYING*: A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.**

A presente declaração regula o conhecimento e concordância da direção/coordenação da “Escola Estadual” sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Representação social sobre *cyberbullying*: a realidade de uma escola de ensino médio” sob responsabilidade de Fernanda Ribeiro de Souza, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia, FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente, matrícula 186948-1, portadora do RG: \_\_\_\_\_ e do CPF: \_\_\_\_\_ e orientada pela Profa. Dra. Claudia Maria de Lima, docente do Programa de Pós-graduação em Educação. A responsável pelo estudo informou sobre as características, objetivos e metodologia da pesquisa.

Nestes termos, declaro minha ciência e autorizo a realização do estudo.

---

**Assinatura do responsável**