



EDUCAÇÃO LIBERTADORA E JUVENTUDE: UMA INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

EDUCATION FOR LIBERATION AND YOUTH: A PSYCHOSOCIAL INTERVENTION WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

Rodolfo Victor Cancio Evangelista¹

Mariele Ribeiro Dias²

Fernanda Mendes Resende³

RESUMO: O objetivo do artigo é relatar a experiência de dois extensionistas do 8º período do curso de Psicologia em uma intervenção psicossocial realizada com adolescentes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual. As reflexões e análise dos dados coletados são baseados na teoria de Paulo Freire no que diz respeito à educação enquanto prática libertadora, que se propõe a superar a educação bancária, como práticas hierárquicas, em que o professor tem o lugar de detentor do saber e o aluno o depósito de informações. Ao final, busca-se fazer uma reflexão referente à intervenção realizada, além da importância da escola ouvir os educandos, proporcionando momentos de diálogos com estes sujeitos, como protagonistas do seu processo ensino-aprendizagem. A partir do diálogo é possível expandir perspectivas dos sujeitos no que diz respeito ao mundo, proporcionando transformações que se encontram para além do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenção Psicossocial; Educação Libertadora; Educação Bancária; Adolescentes.

ABSTRACT: The objective of this article is to report the experience of two trainees from the 8th period of the Psychology graduation in a psychosocial intervention performed with teenagers of the second year of high school of a state school. The reflections and analysis of the collected data are based on Paulo Freire's theory regarding education as a liberating practice, which aims to overcome banking education, as hierarchical practices, wherein the teacher have the place of knowledge holder and the student the information's deposit. At the end, we seek to make a reflection regarding the intervention performed, beyond the importance of school listen the students, providing moments of dialogue with these subjects as protagonists of your own teaching-learning process. Starting from dialogue it is possible to expand the perspectives of the subjects regarding the world, providing transformations that are beyond the school environment.

KEYWORDS: Psychosocial Intervention; Liberating Education; Banking Education; Teenagers.

1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser pensada de diferentes formas, porém através das bases que sustentam uma determinada pedagogia, se evidenciam quais são os objetivos e pressupostos de cada uma. A proposta de Paulo Freire em relação a uma educação libertadora tem como princípio a liberdade humana no sentido de uma existência autônoma, que seja capaz de compreender e influenciar seu próprio contexto. Tal pedagogia, que tem como finalidade uma prática libertadora, não possui um caráter individualista, uma vez que, reconhece as antinômias das estruturas sociais vigentes, que evidenciam uma dinâmica hierárquica e de desigualda-

¹ Graduado em Psicologia pela PUC Minas campus Poços de Caldas. rodolfovc13@gmail.com

² Graduanda em Psicologia pela PUC Minas campus Poços de Caldas. marieledias1@hotmail.com

³ Psicóloga, Mestre em Educação pela FaE-UFMG, Doutora em Educação pela FE-USP, Professora no curso de Psicologia da PUC Minas em Poços de Caldas. fernandaresende@pucpcaldas.br

des, e apontam para as relações humanas como essenciais para uma dinâmica social distanciada de desigualdades (FREIRE, 2015).

Desta forma, Paulo Freire propõe uma prática educadora libertadora, em que os sujeitos não prezem pelo alcance de posições hierárquicas superiores, a fim de repetir comportamentos de hostilidades, colocando-se em uma posição de opressores. A proposta do educador possui um caráter humanista, uma vez que, compreende a situação de vulnerabilidade presente no contexto dos oprimidos, marcados por diversas negligências em seus contextos sociais, como também, entende o opressor dentro de seu contexto não como um ator autêntico de seu próprio modo de ser, mas como uma reprodução de comportamentos aprendidos a partir de uma dinâmica social estruturada. Deste modo, Freire (2015) propõe uma superação da relação oprimido-opressor a partir de uma prática libertadora de caráter humanístico, que através da educação, possa transformar as estruturas sociais vigentes, bem como possibilitar através do diálogo uma postura autônoma ao sujeito.

Reconhecemos que, na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime. Os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores para que não voltem a oprimir não são opressão daqueles a estes. A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens. Por esta razão, estes freios, que são necessários, não significam, em si mesmos, que os oprimidos de ontem se tenham transformado nos opressores de hoje (FREIRE, 2015, p. 60).

Tendo em vista uma educação enquanto prática de liberdade, o diálogo se apresenta enquanto alicerce principal. A compreensão própria do sujeito se faz através do diálogo consigo mesmo, no modo de refletir ou questionar, bem como, com todos os outros presentes em seu contexto. Desta forma, através do diálogo é possível ampliar visões de mundo, uma vez que a análise através de diferentes perspectivas possibilita dialeticamente uma transformação de perspectiva própria e coletiva.

A partir disso, uma educação libertadora visa superar as estruturas de um modelo bancário de educação. Práticas hierárquicas institucionalizadas, que evidenciam uma relação imposta de oprimido-opressor, muitas vezes estão presente nos cotidianos escolares, nos quais o opressor se apresenta na figura do professor que possui o conhecimento absoluto, e o oprimido na figura do aluno, como depósito de informações (FREIRE, 2015). Uma educação libertadora tem de superar tal fragmentação estrutural, pois compreende o diálogo enquanto atitude de alteridade, que manifesta a semelhança humana de um para com o outro.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidia-logicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2015, p. 113).

No sentido de uma educação que possa possibilitar reflexões autênticas, o fazer profissional da psicologia vem cada vez mais se ampliando, passando assim a ter um foco em ações que visem o coletivo e que levem os serviços destes profissionais até a comunidade, onde as ações da clínica tradicional não conseguem abarcar. Porém, tal atuação ainda se faz presente apenas em uma pequena parte da sociedade. Partindo desta ideia, tem-se um movimento de aproximação destes profissionais do cotidiano dos sujeitos, da comunidade e instituições que estes frequentam.

Andery (1989), apoiado pela compreensão da obra de Freire, afirma que a inserção da Psicologia na comunidade ocorre a partir da evidência de que a participação ativa desse profissional era pouco realizada em locais com maiores índices de vulnerabilidade social. Aspecto este que revelava a impossibilidade de mais pessoas se beneficiarem dos serviços prestados pela ciência psicológica. Nesse sentido, a Psicologia Social possuía como tarefa adentrar esses lugares e desenvolver trabalhos construídos coletivamente.

A psicologia na comunidade dissemina-se por meio do trabalho de psicólogas e psicólogos e de outros profissionais, como por exemplo, as professoras, fortalecendo assim a interdisciplinaridade das ações educativas e sociais. No ramo da educação, Paulo Freire

mostra para o psicólogo o que se pode fazer em prol da conscientização e da coberta do valor dos indivíduos submetidos a processos seculares de dominação e alienados de sua própria cultura. Articula as forças vivas de resistência, de reação, crescimento e libertação dos grupos sociais populares. (ANDERY, 1989, p. 207).

2 A INTERVENÇÃO

A partir dos fundamentos apresentados em relação à educação libertadora, o presente estudo tem como base as reflexões da experiência de um projeto de extensão realizado no primeiro semestre do ano de 2019 na disciplina de Intervenção Psicossocial do 8º período do curso de Psicologia, em uma escola estadual de Ensino Médio de uma cidade do sul de Minas Gerais.

O termo Intervenção Psicossocial diz respeito a um trabalho interpessoal, em que são realizadas interações com um determinado grupo. Tais atividades possuem como aspecto central o desenvolvimento de um trabalho através de uma relação horizontal entre os participan-

tes e aqueles que são os agentes da pesquisa. O participante da pesquisa é considerado enquanto um sujeito pertencente a um determinado contexto e que possui um conhecimento particular. Sendo assim, a pesquisa-intervenção traz as ideias de mudança, transformação, ação e pesquisa (NEIVA, 2010). Machado (2004) define:

A pesquisa-intervenção psicossocial como um trabalho de produção de conhecimento sobre grupos, organizações, instituições, comunidades e movimentos sociais, fundado nas reflexões teóricas e descobertas da psicologia social e da psicossociologia, e, simultaneamente, um conjunto de práticas clínicas de consulta voltadas ao tratamento desses diferentes conjuntos sociais e meios abertos. (MACHADO apud NEIVA, 2010, p. 15-16).

Segundo Neiva (2010), o principal objetivo da intervenção psicossocial é proporcionar melhores condições humanas e de qualidade de vida, tendo assim, um caráter de pesquisa-ação que busca pelo bem-estar psicossocial de indivíduos, grupos, instituições, organizações e/ou comunidades, estando assim, apoiado em uma dimensão coletiva.

O que é entendido como intervenção se apresenta como uma ação que acontece a partir de um objetivo em relação ao grupo, comunidade e lugar no qual a intervenção é projetada. Porém, é necessário ressaltar que os objetivos devem emergir dos próprios apontamentos da comunidade em questão, distanciando-se de uma finalidade cunhada no saber do pesquisador que evidencia uma hierarquia científica. A ação é organizada previamente, através de um projeto de trabalho que tem como fundamento facilitar uma compreensão da condição própria de existência e sobre quais contextos essa se dá (NEIVA, 2010).

O trabalho em questão implica uma atividade envolvendo pessoas de realidades sociais divergentes, como também realidades que muitas vezes são totalmente desconhecidas pelo pesquisador. Deste modo, faz-se necessário o apontamento de algumas considerações epistemológicas em relação a esse trabalho. Se a base da sustentação epistemológica estiver pautada em fundamentos científicos tradicionais que tem como verdade a superioridade do conhecimento, afim de fornecer bases para o trabalho de intervenção psicossocial, não será possível buscar a finalidade do trabalho, uma vez que o objetivo final se encontra em uma facilitação em relação à compreensão da própria situação da pessoa em relação ao mundo. É preciso realizar um trabalho conjunto.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade,

se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2015, p. 95-96).

A via de acesso que se apresenta para a realização do trabalho de intervenção psicossocial é o próprio destino do trabalho, ou seja, o que deve ser valorizado para desenvolver o projeto em questão é o outro, o qual é participante e agente do trabalho. A partir desse aspecto, é necessário que o pesquisador se coloque a compreender a realidade do grupo, adotando uma postura horizontal com o grupo da intervenção psicossocial, em uma posição de aprendizado, trocando conhecimentos e desenvolvendo novas ideias.

Em relação ao trabalho de uma intervenção social, é necessário ressaltar que este possui sua importância, uma vez que é destinada a psico-higiene de um grupo. Nesse sentido, o objetivo de uma intervenção social não se faz em uma remediação dos conflitos e problemas de determinado grupo, seja através de narrativas ou mesmo de instrumentos. No que diz respeito a este conceito Bleger citado por Neiva (2010) aponta que,

A psico-higiene não gira ao redor da doença e sim das condições habituais da vida nas situações reais em que elas se dão, tomando seus problemas e alternativas em si mesmas e em função dos seres humanos que intervêm em cada uma delas (NEIVA, p. 21, 2010).

Deste modo, a psico-higiene diz respeito ao uso dos recursos psicológicos para encarar os problemas que ocorrem no decorrer da vida dos grupos, das instituições e das comunidades (NEIVA, 2010). O que isso revela é um trabalho voltado para o outro, que pretende colaborar para uma facilitação da compreensão própria da pessoa em relação à sua condição de existência. Sendo assim, apresenta-se relevante a produção textual de um relato de uma intervenção psicossocial realizada, com o objetivo de compartilhar os conhecimentos e questões levantadas na experiência.

Tratando-se de um trabalho que possuiu como fundamento a educação libertadora, as relações interpessoais deveriam buscar por uma horizontalidade, uma vez que, o diálogo se apresentava enquanto a principal base do trabalho. Sendo assim, não seria possível que um trabalho de base humana e libertadora fosse desenvolvido a partir de hierarquias ou relações verticais, implicando níveis de poderes e comportamentos limitados.

Um dos pontos de maior preocupação em relação à intervenção é que esta não se pautasse em concepções tradicionais de conhecimento. Nesse sentido, não tomando como base uma dicotomia entre razão e o mundo, a fim de se obter explicações tradicionais às questões levantadas, desconsiderando assim, experiências individuais e coletivas na busca de uma

quantificação dos sujeitos. Características essas, presentes no que Paulo Freire denominou de “Educação Bancária”.

Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitado, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 2015, p. 87).

O que se pretende em relação a uma educação libertadora é que essa implique os sujeitos no sentido de um coletivo, que considere as diferenças inerentes a cada um. O reconhecimento do outro enquanto semelhante no que se refere ao humano, pode revelar uma colaboração para o coletivo, aceitando e considerando as diferenças. No sentido de uma colaboração, para se alcançar um objetivo conjunto, o grupo de pessoas devem estar conectadas. É necessário que sejam estabelecidos vínculos humanos, que possibilitem mudanças a partir de uma compreensão conjunta de uma determinada condição. Para isso, é preciso o estabelecimento de um coletivo, não como o agrupamento de pessoas, mas como um grupo que seja capaz de reconhecer o outro enquanto semelhante.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros. (FREIRE, 2015, p. 74).

Para o desenvolvimento de um trabalho que favoreça uma abertura para a compreensão da condição de existência, esse não deve impor um conhecimento já estabelecido ou demonstrar a partir de quais procedimentos a questão pode ser desenvolvida. O sentido se mostra ao contrário. É necessário que se estabeleça um caminho em direção ao outro, que possibilite a ele apresentar qual é sua compreensão em relação a qualquer questão (FREIRE, 2015).

É necessária uma postura vigilante daqueles que pretendem estabelecer uma atividade com fundamentos humanos. O estabelecimento de um diálogo se dá através de duas partes que possuem elementos diferentes, quando levantam questionamentos a partir das antinomias encontradas, possibilitando mudanças de antigos conceitos. Porém, é fundamental que as duas

partes possam ter espaço para apresentar seus elementos, sem o estabelecimento prévio de limitações que possam encobrir atributos valiosos para o diálogo (FREIRE, 2015).

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2015, p. 120).

É somente através do diálogo enquanto base que é possível uma sustentação de um trabalho humano, que possibilite algum tipo de mudança autêntica para um grupo. O diálogo evidencia um movimento humano, que não se faz a partir da individualização. Nesse sentido, é fundamental a participação do outro para estabelecer uma relação interpessoal em que considere a outra parte em suas singularidades. O diálogo se apresenta como um modo humano de resolução, enquanto uma alternativa às práticas tradicionais de relacionamento, que se constituem a partir de relações de poder, hierarquias e sistemas limitados. O diálogo autêntico possibilita ao humano expressar seu próprio mundo, a partir de sua própria compreensão, e assim, transformá-lo (FREIRE, 2015).

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2015, p. 110).

Com a finalidade de promover uma em relação à capacidade humana de se situar e compreender o contexto que compõe sua própria existência, como também, desenvolver uma postura ativa do sujeito diante das mudanças que se mostram necessárias, o diálogo autêntico se mostra somente sustentável a partir da relação com o outro, evidenciando uma indispensabilidade de uma atitude de alteridade.

3 CYBERBULLYING

As interações sociais se constituem a partir do encontro, da relação fundamental do eu com o outro. Posto isso, as relações humanas possuem particularidades, que manifestam lin-

guagem, comportamentos e cultura própria. No entanto, as estruturas das relações sociais são evidenciadas em diferentes lugares de interação.

No que diz respeito ao bullying cibernético, o surgimento de novas tecnologias possibilita que as formas de interações sociais se tornam cada vez mais virtuais. Neste contexto, as formas de violência, assim como as de relações sociais, ultrapassam as barreiras das escolas, ou até mesmo das famílias chegando ao espaço virtual. A partir disso, consideramos então formas de violência virtual como cyberbullying (SCHREIBER; ANTUNES, 2015). Deste modo, o cyberbullying traz para a sociedade um novo desafio contemporâneo, o de compreender o aparecimento de violências no meio virtual (TOGNETTA; BOZZA, 2010).

Existem diversas definições de cyberbullying, entretanto, todas elas trazem que os meios e ferramentas das tecnologias de comunicação estão sendo utilizadas para a prática do bullying na internet, de modo que esta comunicação se dá de forma objetiva e intencional, repetidas vezes.

Como forma de agressão, são utilizados e-mails, telefones, mensagens por *paggers* ou celulares, além das fotos digitais ou a interferência e sites pessoais para a adoção de comportamentos agressivos e hostis a determinados grupos ou indivíduos, sempre com a intenção de causar danos e prejuízos. (LEÃO JUNIOR, 2011, p. 160).

Uma vez que o cyberbullying se apresenta enquanto um fenômeno social que está presente em diversos espaços, faz-se necessário a realização de práticas com objetivo de discutir sobre o tema.

4 METODOLOGIA

Previamente aos encontros realizados que constituiriam intervenção social, foi agendado uma reunião com a diretora e os dois extensionistas na instituição. As intervenções foram realizadas em uma escola pública que fica situada na região sul da cidade, estando localizada na avenida principal do bairro. Sua arquitetura chama a atenção através de seu grande salão principal, sendo considerada uma construção grande comparada as demais escolas.

Nesse encontro foi exposto pela profissional da instituição, que a demanda naquele momento era o compartilhamento de fotos íntimas, principalmente de alunas, e o bullying cibernético.

Foi estabelecido a partir dessa reunião que os extensionistas iriam três vezes na instituição para realizar sessões de observação, para que neste tempo o projeto pudesse ser elabo-

rado. As observações consistiam em um contato direto com alunos e professores. Os extensionistas iam em cada dia de observação para uma das salas que participariam do trabalho realizado, afim de compreender qual era a realidade das salas de aula.

Além das observações prévias, foi realizado um encontro de observação participativa, no qual os interventores passaram por todas as salas solicitando que os participantes pudessem escrever em uma tarjeta dois temas, um voltado para o uso da internet e o outro para a adolescência de modo geral, com o objetivo de levantar demanda dos alunos em relação aos temas a serem abordados durante as intervenções.

A partir da realização da reunião e observações realizadas foi desenvolvido um projeto de intervenção psicossocial. A elaboração do projeto se deu em paralelo às sessões de observação. Sendo assim, foi formulado através do documento quais seriam os procedimentos do trabalho de intervenção psicossocial. Após a elaboração do documento, foi pensado com a instituição um cronograma para a realização das sessões, que ficaram destinadas a duas salas de segundo ano do ensino médio, sendo que, em cada uma, seriam realizadas quatro sessões de intervenção após as sessões de observação. Após o projeto ser aprovado deu-se início às intervenções.

As intervenções foram desenvolvidas com duas turmas, com um total de 70 participantes, sendo estes, alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública. Para melhor organização das informações as turmas foram separadas em Turma 1 (T1) e Turma 2 (T2). Os alunos de ambas as turmas eram tanto do sexo feminino quanto do masculino. Os participantes da T1 tinham idades entre 15 e 17 anos e os da T2 com idades entre 15 e 19 anos. A T2 em comparação à T1 era uma turma menor, aspecto este que contribuiu para um melhor desenvolvimento das intervenções.

Antes de iniciarem as intervenções os extensionistas apresentaram um cronograma com as datas, horários e as turmas as quais seriam realizadas as intervenções, para que tanto a escola quanto os interventores pudessem se organizar. A direção da escola assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a intervenção.

Durante as intervenções foram utilizados como instrumentos, dinâmicas de grupo e rodas de conversas. As intervenções foram desenvolvidas entre os meses de fevereiro e maio de 2019. Cada encontro tinha duração de cerca de 50 minutos. Foram realizadas um total de oito intervenções, quatro com cada uma das turmas.

Além do apoio da escola, de maneira geral, os extensionistas também tiveram suporte da professora responsável pela disciplina, de forma que semanalmente foram realizadas supervisões em sala de aula, para que os encontros pudessem ser discutidos, problematizados e

assim os demais planejados. Todo este trabalho foi realizado no âmbito de uma disciplina extensionista.

5 INTERVENÇÕES E REFLEXÕES

Ao longo do semestre foram realizadas então um total de oito intervenções, sendo quatro delas com a T1 e quatro com a T2. O primeiro encontro com ambas as turmas teve como tema “Novas Tecnologias”, seu objetivo foi a integração, apresentação dos participantes e dos interventores e também a interação com o tema a ser trabalhado durante os demais encontros. Para isso, os participantes se organizaram em círculo, apresentaram-se dizendo: nome, idade e um objeto com o qual se identificasse.

Assim como o primeiro, o segundo encontro também foi realizado com ambas as turmas tendo como tema “Adolescência e novas tecnologias”, objetivando promover a autorreflexão dos participantes sobre os diversos problemas enfrentados por muitas pessoas no que se refere ao uso abusivo da *internet*. Para que pudesse ser atingido o objetivo, foi realizada a dinâmica “Troca de Segredos”. Neste encontro, os participantes se sentaram em círculo e os interventores entregaram uma tarjeta para cada aluno, para que pudessem escrever um problema que já haviam enfrentado com a *internet* ou que alguém conhecido tinha passado. Além disso, foi recomendado que eles não identificassem seu nome na tarjeta, dobrassem, e as colocassem em um recipiente. Após todos escreverem, as tarjetas foram misturadas e entregues aleatoriamente entre os participantes para que pudessem ler e analisar o problema que recebeu como se fosse seu, e procurarem uma solução para este. Em seguida às instruções, os participantes leram para o grupo cada problema recebido e a proposta de resolução para ele.

O terceiro encontro teve como tema “Demanda dos participantes”, tendo como objetivo proporcionar um encontro aberto com os participantes. Diferente dos encontros anteriores esse foi conduzido a partir de propostas e discussões advindas dos próprios participantes. Com a T1 foi sugerido que os participantes se posicionassem sobre os encontros anteriores, refletissem sobre o quão válido foram para eles os encontros e se queriam dar continuidade as intervenções. Já com a T2, foi proposta uma discussão sobre os temas levantados no encontro anterior por eles e novos assuntos que quisessem discutir.

O quarto e último encontro, teve como tema “Reflexões pós-intervenção”, objetivando que os interventores pudessem ter um *feedback* dos participantes sobre a intervenção de maneira geral e realizar um encontro descontraído como forma de despedida. Assim como proposto o encontro foi realizado de forma que tanto os participantes quanto os interventores

pudessem compartilhar ideias, dar e receber *feedback* sobre a intervenção, as atividades realizadas e as discussões propostas. Após esse momento de reflexão foi realizado um momento para uma conversa aberta sobre temas e dúvidas apresentadas pelos alunos, junto com um café, para que este pudesse ser um momento consideravelmente mais descontraído.

5.1 Encontro: Novas tecnologias e integração

No primeiro encontro os participantes tanto da T1 quanto na T2 demonstraram uma certa resistência no que diz respeito à realização das rodas de conversas. Esta resistência pôde ser vista em situações como a de alguns deles não quererem se sentar em círculo, por desconforto ou até mesmo preguiça de saírem de seus respectivos lugares. Um exemplo deste desconforto foi notado na participante Luana (todos os nomes são fictícios), que mesmo sendo convidada pelos colegas e pelos interventores não quis se juntar à turma, nem participar das dinâmicas neste primeiro dia, ficando em sua carteira com a cabeça baixa durante todo o tempo. Mas, com o passar dos encontros esta resistência apresentada por alguns dos participantes em relação ao sentar-se em roda e a participação das atividades propostas foram sendo quebradas. Luana, por exemplo, no segundo encontro resolveu participar, mas preferia ficar fora da roda. Entretanto, após o convite dos facilitadores aceitou participar da roda com os demais.

Sobre o uso de rodas durante as intervenções com os adolescentes vale ser mencionado que foi algo relevante, visto que ela traz a ideia de ninguém atrás ou à frente, mas todos os participantes estão um ao lado do outro. A lógica da roda, “pressupõe uma aprendizagem significativa, englobando cognição, subjetivação da existência e corpos concretos” (SAMPAIO, et al., 2014, p. 1301-1302). O propósito de realizar encontros em rodas propõe a possibilidade de um maior diálogo entre os participantes, e assim como Freire (2015) apresenta, o diálogo é uma possibilidade de mudar as práticas tradicionais, inclusive dentro do ambiente escolar, que em sua maioria consistem em relações de poder e hierarquias. A realização de rodas possibilita a horizontalização das relações de poder.

As rodas são mais que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção de conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos. (SAMPAIO et al., 2014, p. 1301).

Durante as intervenções foi proposto aos participantes um diálogo aberto entre interventores-participantes, de forma que eles pudessem se implicar diante dos questionamentos e

que os momentos de conversas proporcionados pudessem ser diferentes dos que estão acostumados em sala de aula, rompendo com o que Paulo Freire denomina de educação bancária, a qual ainda hoje se encontra enraizada nas práticas cotidianas das escolas.

A partir da dinâmica de apresentação proposta os interventores puderam ter informações importantes para o desenvolvimento da conversa, como a idade (os participantes possuíam entre 15 e 19 anos), com predominância entre 15 e 16 anos e que a maior parte dos participantes trabalhavam. Em relação aos objetos que os mesmos relataram se identificar estavam: celular, computador, fone de ouvido, livro, química, cama, entre outros, mas muitos deles não disseram seu objeto de identificação. Tomando como base o objeto que mais prevaleceu nas falas dos alunos, o celular, os interventores realizaram questionamentos como: “Como é o uso do celular no cotidiano de vocês?”, “vocês usam o celular por muito tempo?”, “vocês consideram que o uso do celular e da *internet* como sendo bom ou ruim?”.

Diante destes questionamentos, foi possível perceber aspectos como o uso frequente do celular, para acessar principalmente as redes sociais (*Instagram, Facebook e WhatsApp*) e corriqueiramente para fazer pesquisas da escola. Nesse sentido, em relação à educação “a *internet* pode no ajudar, mas, fundamentalmente, educar é gerenciar um conjunto de informações e torná-las em grandes ideias, em algo significativos, ou seja, o conhecimento” (HENCKES; ZEN, 2010).

Entre os aspectos considerados bons e ruins no uso do celular e *internet* estava a possibilidade de aproximação das pessoas que estão longe, mas ao mesmo tempo o distanciamento, uma vez que, segundo os adolescentes muitas pessoas usam o celular para trocarem mensagens com pessoas que estão ao seu lado e seria possível que eles pudessem se comunicar verbalmente.

Dentro destes questionamentos surgiram relatos como:

“Meu facebook foi hackeado há um tempo e a pessoa passou a comentar fotos da minha melhor amiga a ofendendo. A partir disso, nós brigamos o que resultou em uma não mais amizade” - Letícia (09/04/2019);

“Quando eu namorava mandei fotos íntimas para meu namorado e quando nós terminamos passou a me ameaçar de mandar as fotos para as outras pessoas” - Bruna (09/04/2019);

“Eu estava saindo com um menino e ele pediu fotos íntimas e eu disse que não ia mandar, ele passou a me difamar para as pessoas, dizendo que havíamos feito coisas que não havíamos feito” – Larissa (09/04/2019);

“Uma menina que estudava aqui teve suas fotos íntimas espalhadas por seu ex-namorado para vários alunos da escola, por isso hoje ela não estuda mais aqui” – Paula (09/04/2019);

“Há um tempo uma pessoa criou um perfil fake no Instagram chamado ‘te vi na escola’, passou a inventar coisas que aconteceram na escola, mas com o tempo descobriram quem era e o perfil foi excluído” – Carlos (09/04/2019).

Através dos relatos é possível perceber diferentes vivências mediadas pelo uso da *internet*. Nesse sentido, as descrições apresentadas possuem situações em que a relação com a *internet* e as redes sociais ocorreram de um modo negativo. A tecnologia, que hoje está presente na sala de aula, não parece ser em si a essência dos problemas que se manifestam nas vivências dos alunos, mas se apresenta enquanto meio para tais conflitos. No entanto, mediante a presença dessas tecnologias no ambiente escolar, as instituições de ensino necessitam de um trabalho voltado para tal temática com aqueles que habitam o lugar de ensino (BRANDÃO, 2009), ou seja, alunos, professoras/es, pais e funcionários.

Na primeira reunião a direção da escola mencionou a criação do perfil “te vi na escola” que causou vários tumultos devido as publicações que denegria os adolescentes. Os alunos que fazem parte do Grêmio Estudantil se movimentaram junto à direção para que o responsável pela criação do perfil pudesse ser descoberto e medidas serem tomadas. Como estratégia para a resolução do problema foi espalhado pela direção e pelo Grêmio Estudantil que se o perfil não fosse excluído ao ser descoberto o responsável pela criação seria expulso da escola, alguns dias depois o perfil foi excluído, o que de certa forma amenizou o “alvoroço” no qual a escola se encontrava naquele momento.

No exemplo citado acima pode ser notada a dificuldade que a escola apresenta com relação ao *cyberbullying*, inclusive no que diz respeito a encontrar o responsável pela sua realização. Sobre esta dificuldade é apontado que o *cyberbullying* “ultrapassa o horizonte do espaço e do tempo e assenta em fontes de poder que se baseiam no manuseamento das novas tecnologias, que alargam o poder pessoal de quem intimida e a vulnerabilidade de quem é vítima” (Isabel FREIRE et al., 2013, p. 46). Aspectos como os citados se encontram associados a complexidade de se encontrar o agressor (Isabel FREIRE et al., 2013).

5.2 Encontro: Adolescência e novas tecnologias

Durante a dinâmica “Troca de Segredos” foi possível ter contato com vários problemas enfrentados cotidianamente pelos participantes, como por exemplo, a criação de perfis falsos para denegrir a imagem de uma determinada pessoa. Os participantes relataram durante a intervenção que isso causava sofrimento para quem estava sendo atacado, manifestando assim, uma forma de violência. Tais ataques causavam muitos tumultos entre os próprios alu-

nos, pois durante vários dias ficam falando sobre o acontecido, o que envolvia também as famílias e a escola.

Ainda em relação ao “falar mal das pessoas” os participantes relatavam que existia uma falta de comunicação entre eles, de modo que, ao invés de conversarem pessoalmente entre eles sobre determinados assuntos, muitas vezes optavam por mandar mensagens. As redes sociais e grupos de *WhatsApp* também eram muitas vezes usados para “difamar” (palavra muito usada por eles) a pessoa a qual determinado sujeito não gostava. Um exemplo mencionado por eles foi o envio de mensagens nos grupos da turma da escola para falar sobre um problema que poderia ser resolvido pessoalmente, ou ainda falavam mal de alguém nos grupos. Outro aspecto levantado pelos participantes foi com relação ao tempo que passavam na *internet* fazendo coisas aleatórias e não faziam as tarefas de casa, o que notavelmente os atrapalhavam no desenvolvimento escolar

Voltando à internet, é fácil perceber que a “presentificação” da relação do indivíduo com o tempo tem forte impacto sobre a construção da identidade, em especial a dos adolescentes. Algumas características, como o imediatismo e a impaciência em relação às demoras e esperas, típicas desse estágio de desenvolvimento, parecem acentuadas. Para eles o tempo, sentido complexo a ser definido, é percebido como fragmentado em uma série de “presentes perpétuos” e imutáveis. Há perda da dimensão histórica e o tempo passado diminui o protagonismo diante da tirania do presente. (OLIVEIRA, 2017 p. 289).

Alguns dos problemas apresentados pelos participantes durante este encontro se manifestaram nas narrativas: "Já vi fotos íntimas postadas nas redes sociais, brigas, exposição de coisas pessoais. Pessoas vingam, falando de coisas íntimas que fez com a pessoa"; "Ficar sem internet. Bullying ocorrido através dela"; "Algumas pessoas criaram perfis falsos para difamar outras pessoas causando sofrimento e muito tumulto"; "Ameaças sobre vazar fotos"; "Já vi pessoas que tiveram sua conta hackeada e pessoas que já foram ameaçadas pelas redes sociais"; e "Já tive problemas com pessoas que não foram com a minha cara e no lugar de falar pra mim colocaram em grupo".

Outro problema em predominância nos relatos dos participantes foi com relação ao compartilhamento de fotos íntimas, sem o consentimento da pessoa em exposição. De maneira geral, a resolução apresentada por eles para esse problema foi a denúncia, sendo esta a única saída no momento. Ao final das falas dos participantes os interventores trouxeram a reflexão de que momentos como aqueles que estavam sendo realizados com eles também poderiam ser uma saída para a resolução de problemas como os apresentados por eles. O tema da sexualidade que se apresenta enquanto base das problemáticas relacionadas ao compartilha-

mento de fotos íntimas sem permissão ainda manifesta um tabu no ambiente escolar. Deste modo, não há um trabalho baseado no diálogo participativo que possa promover reflexões sobre a temática que é presente nas vivências dos adolescentes.

Embora haja um consenso entre os estudiosos sobre a necessidade de se promover a discussão de questões referentes à sexualidade, na prática, educadores e pais ainda parecem apresentar dificuldades em abordar o tema com os jovens. Além disso, nota-se que nas escolas os chamados temas transversais, entre eles a educação sexual, não são tratados de forma a integrar os diferentes saberes, ou seja: a interdisciplinaridade não é contemplada. (ALENCAR *et. al*, 2008, p.160).

Um ponto a ser mencionado diz respeito à não adesão de grande parte dos participantes à proposta. Muitos dos alunos não levaram a sério a dinâmica e a ideia de refletirem sobre suas experiências cotidianas e se ajudarem, uma vez que, durante vários momentos foram feitas brincadeiras, inclusive ao escreverem os problemas já enfrentados com a *internet*, além de terem conversado grande parte do tempo.

5.3 Encontro: Demanda dos participantes

A partir da experiência de não adesão dos participantes do segundo encontro e a proposta apresentada por eles de realizar um encontro aberto que pudesse sair de temas voltados para o uso da *internet* e suas relações, foi possível notar que houve o estabelecimento de um maior vínculo com os participantes. Nesse sentido, a proposta de intervenções elaborada pelos extensionistas partindo das demandas da instituição se mostrou aos estudantes com pouco significado naquele momento (Encontro: Adolescência e novas tecnologias).

Nesse ponto se apresenta algo valioso para nossa discussão. Por mais que o projeto de intervenção tenha se estabelecido a partir de uma base freiriana, os encontros que foram baseados nas demandas da escola e nas observações dos extensionistas não estavam de acordo com as preocupações e questões dos alunos. Sendo assim, a não adesão dos participantes às discussões do encontro “Adolescência e novas tecnologias” revelou uma rigidez da intervenção que manifestava em si uma verticalidade na relação entre extensionistas e alunos. Pois, os extensionistas queriam que o cronograma fosse mantido enquanto os alunos queriam tratar daquilo que realmente fazia sentido para eles.

Isso significa que, se quem ensina e quem aprende não se posicionam como iguais enquanto participantes dessa relação de ensino e aprendizagem, a força política da sua prática educacional vê-se afetada significativamente. É o caso, por exemplo, quando a relação pedagógica se inscreve numa política institucional que impossibilita ou inviabiliza a efetiva afirmação da igualdade na relação pedagógica. Se o(a)

educador(a) não conseguir interromper essa lógica, não terá como deixar de ensinar o que a instituição lhe exige: seu lugar de superioridade e o lugar de inferioridade do(a) educando(a). Ele(a) pode ensinar as teorias mais emancipadoras e interessantes, mas o que o(a) estudante aprenderá e viverá é a lógica da relação que está sendo afirmada, para além dos conteúdos que estejam sendo transmitidos. (KOHAN, 2019, p. 7).

Esse estabelecimento de vínculo pode ser visto a partir do momento que eles passam a trazer de modo autêntico suas vivências e angústias cotidianas. Com isso em um dos encontros os participantes trouxeram falas, tais como:

“Tenho um sonho de ser jogador de futebol, mas já estou velho e fumo, tudo isso impede de fazer o que realmente gosto” – Pedro (15/04/2019).

“Na escola eu posso ser quem eu realmente sou, porque meus amigos me aceitam como eu sou, coisa que em casa eu não posso” – Maria (15/04/2019).

Através de falas como a de Maria pode-se perceber a escola como um lugar que proporciona liberdade para os alunos, especificamente para ela e ainda a possibilidade da educação como política popular que propõe diálogos horizontais, sendo estes aspectos positivos deste espaço.

Por meio da experiência de intervenção e o convívio com os adolescentes pode ser visto o que Paulo Freire afirma:

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem (FREIRE, 1967, p. 26).

5.4 Encontro: Reflexões pós-intervenção

Nos encontros finais os participantes relataram sobre a necessidade e importância de aulas e momentos de discussões como os proporcionados pelos extensionistas, pois, por exemplo, durante as semanas de provas, eles se sentem tensos e ansiosos, e discussões como as realizadas podem quebrar este clima tenso, proporcionado a eles um melhor rendimento escolar e nas provas. Foi também exposto pelos participantes a ideia de que os professores deveriam promover oportunidades de discussões autênticas durante as aulas sobre os temas relacionados à adolescência, que muitas vezes são interpretados de modo superficial e/ ou desconsiderados (OLIVERA; MACHADO, 2015).

Estas questões revelam a permanência de práticas tradicionais na escola. Além disso, por meio das intervenções realizadas os alunos puderam ter contato com diferentes práticas que os colocam em um lugar ativo dentro da escola, o que ao final notou-se uma inquietação dos alunos diante das tarefas cotidianas da escola. Nesse sentido, foi possível perceber uma mudança na compreensão dos alunos diante de suas próprias vivências no ambiente escolar, uma vez que, os questionamentos revelaram um carácter autêntico e político (NOGARO; ECCO, 2015).

A partir dessa ideia Freire (1996) faz uma reflexão referente à necessidade dos professores, ou mais amplamente, à escola de maneira geral de usarem as experiências e vivências cotidianas que os alunos possuem, e proporem discussões sobre a razão do ensino dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, os participantes relataram que a partir das intervenções realizadas puderam ter um maior contato com todos outros colegas, visto que, apesar de estarem juntos há alguns meses não se conheciam, pois, a sala era constituída por “panelinhas” que não se misturam. Deste modo, as atividades propostas possibilitaram que eles ouvissem diversos pontos de vista em relação a determinado assunto sem julgamento, e conhecerem uns aos outros.

No que se refere às dificuldades encontradas durante as intervenções, houve conversas paralelas entre os adolescentes durante as rodas e a falta de interesse por parte de alguns. O grande número de alunos também foi algo que dificultou o processo, visto que não eram todos que estavam interessados pelo tema.

6 CONCLUSÃO

A partir da experiência de intervenção psicossocial com os adolescentes em uma escola pública de uma cidade do sul de Minas Gerais, pode-se perceber o quanto momentos como os realizados são importantes. Espaços coletivos que possibilitem diálogo abertos e reflexivos podem ser valiosos ao adolescente, pois possibilitam a interação com outras pessoas as pessoas. Deste modo, suas experiências e sentimentos referentes aos problemas que enfrentaram com a internet, ou outros temas são ouvidos.

Entre os diversos aspectos a serem salientados está o fato de que no segundo dia das intervenções os participantes não aderiram à dinâmica proposta, o que deixou os facilitadores em um lugar de desconforto e perda de controle. Entretanto, o que poderia ter como representação o fracasso foi considerado como um momento de reflexão, tanto por parte dos extensionistas quanto dos participantes. Em um primeiro momento os extensionistas puderam refletir

sobre suas práticas e a atividade proposta. No sentido de se perguntarem se os encontros estavam sendo efetivos. Também se questionaram se as propostas condiziam com as ideias referentes a uma prática libertadora, e o que poderia ser feito para melhorar este espaço de trocas entre facilitadores e participantes. Posteriormente, no encontro seguinte aconteceu junto aos participantes um momento que eles pudessem conjecturar sobre o encontro anterior e os futuros encontros, se queriam ou não continuar e o quanto os encontros estavam sendo funcionais. A partir deste momento de reflexão, por parte dos facilitadores e dos participantes os encontros passaram a ter uma nova estrutura, passando a ser mais abertos, com maior ênfase nas demandas apresentadas diariamente pelos alunos.

Outro momento de frustração a qual os facilitadores passaram durante as intervenções foi que, em dois dias que estavam programadas a realização dos encontros no cronograma construído com a escola, ao chegarem na escola foram informados que não poderiam realizar a intervenção, por questões internas à escola. Diante disso, foi necessária uma reorganização por parte dos facilitadores para conseguirem realizar o encontro.

De acordo com as falas dos participantes durante os encontros faz-se necessário que os professores possam repensar suas práticas enquanto docentes, e lançar mão da educação bancária, a qual ainda se encontra muito enraizada em seus fazeres. Além disso, pode-se notar a importância de discutir temas que se encontram além dos conteúdos curriculares discutidos em sala de aula. Temas estes que fazem parte do cotidiano da escola, e inclusive dos alunos, demandando assim, por um espaço de reflexão.

Nesse sentido, outro aspecto a ser salientado diz respeito à proposta de a escola proporcionar momentos que os alunos possam ter voz ativa. Aspectos estes que, ao serem proporcionados, podem fazer a diferença na vida dos alunos, não somente dentro da escola, mas nos contextos nos quais eles estão inseridos.

Por fim, vale ressaltar que na última intervenção realizada com cada turma foi discutido com os participantes sobre suas perspectivas futuras e a importância de sonhar, correr atrás do que querem. Sobre isso Paulo Freire traz que “sonhar faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 91). Sendo assim, a escola deve ser este lugar que proporciona aos alunos momentos que eles podem dizer de seus sonhos, não os vendo apenas como depósitos de informações e sujeitos que estão apenas de passagem por aquele espaço, mas sim, que são seres com potencialidades a serem desenvolvidas e que precisam de voz e estímulos para colocá-las em prática nos contextos em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Rúbia de Aguiar et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132008000100011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 22 Set. 2020.
- ANDERY, Alberto Abib. Psicologia na comunidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social: homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 203 – 220.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. VIVER UM TEMPO HABITAR UM ESPAÇO. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **"No Rancho Fundo": espaços e tempos no mundo rural**. Uberlândia: EDUFU, 2009. cap. 10.
- FREIRE, Isabel et al. Cyberbullying e Ambiente Escola: Um Estudo Exploratório e Colaborativo entre a Escola e a Universidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 47, n. 2, p. 43-63, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31ª Ed., 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª Ed., 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 59.ª edição.
- KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201600, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022019000100529&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Sept. 2020. Epub Apr 08, 2019.
- NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. São Paulo: Vetor, 2010.
- NOGARO, Aldair; ECCO; Idanir. A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: [s. n.], 2015.
- OLIVEIRA, Adriano Machado; MACHADO, Márcia. A adolescência e a espetacularização da vida. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 529-536, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822015000300529&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 22 Set. 2020.
- OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 64, p. 283-298, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000200283&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 22 set. 2020.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Comunicação Saúde Educação**. Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1299-1311, 2014).

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro Schreiber; Antunes, Maria Cristina. Cyberbullying: Para Além dos muros das escolas. **Didática: Teorias, Metodologias e Práticas**. Paraná, p. 17740-17756, 2015.

TOGNETTA, L.R.; BOZZA, Thais Leite. Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: GUIMARAES, Áurea M.; PACHECO E ZAN, Dirce Djanira. **Anais do I Seminário Violar: Problematicando juventudes na contemporaneidade**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

ZEN, Eliana; HENCKES, André. **A internet na contramão da educação**: um desafio para refletir e agir. Santa Maria: Centro de Tecnologia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/2163>. Acesso em: 22 set. 2020.