ENTRE TELAS E RELAÇÕES: EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E CONVIVÊNCIA ESCOLAR NA ERA DIGITAL

Telma Lustosa Silva Santana1
Érica Rafaela dos Santos Campos2

INTRODUÇÃO

A vida escolar deixou de acontecer exclusivamente nos corredores, nas salas e nos pátios. Uma parte crescente das amizades, dos desentendimentos e das experiências de pertencimento se prolonga em grupos de mensagens, redes sociais e ambientes conectados, onde as palavras podem circular rapidamente e permanecer registradas por tempo indeterminado. Nesse cenário, o desafio educativo não se resume a ensinar o funcionamento dos dispositivos: é necessário compreender o modo como as relações são construídas e desfeitas diante deles. Campos (2025) problematiza a formação de cidadãos digitais ao discutir as oportunidades e os desafios educacionais de uma realidade atravessada pela tecnologia. A questão central consiste, portanto, em reconhecer que as experiências online repercutem na escola e exigem acompanhamento pedagógico, ético e relacional.

O desenvolvimento cognitivo continua sendo um compromisso essencial das instituições de ensino, mas não pode constituir a única dimensão de sua responsabilidade formativa. A convivência diária mobiliza emoções, julgamentos, sentimentos de justiça, frustrações e necessidades de reconhecimento que interferem na participação de crianças e adolescentes. Carneiro e Lopes (2020) apresentam a sala de aula como espaço favorável ao desenvolvimento de competências socioemocionais, desde que essas experiências sejam incorporadas intencionalmente às práticas docentes. A educação socioemocional, nesse entendimento, não é uma resposta rápida a comportamentos considerados inadequados, mas um trabalho formativo que favorece a percepção de si, a compreensão do outro e a construção de escolhas responsáveis.

As relações estabelecidas nas plataformas digitais tornam esse trabalho ainda mais necessário. Comentários hostis, circulação de imagens sem autorização, exclusões deliberadas

[1]Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). E-mail: telmalustosa2015@gmail.com.
[2]Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). E-mail: erica-rafaela@hotmail.com.

de grupos e ataques reiterados podem atravessar a rotina dos estudantes, produzindo insegurança e constrangimentos que não desaparecem ao término das aulas. Jahnke e Gaglietti (2012) já discutiam o cyberbullying como expressão de conflitos comportamentais associados à expansão das redes sociais. Embora o fenômeno tenha características específicas, ele não deve ser interpretado como uma realidade desconectada das relações presenciais: frequentemente, os mesmos grupos, hierarquias e disputas de reconhecimento ocupam ambos os espaços. A escola, assim, precisa refletir sobre sua responsabilidade diante de conflitos cuja origem ou continuidade ocorre fora dos seus muros.

A justificativa deste estudo está relacionada à necessidade de aproximar dois campos que, por vezes, aparecem separados no planejamento escolar: o desenvolvimento socioemocional e a educação para a cidadania digital. Tognetta (2022) chama atenção para a convivência ética como questão constitutiva da organização escolar, que demanda reflexão sobre valores, relações entre pares e formas de enfrentamento das violências. Ensinar estudantes a reconhecer sentimentos sem humilhação, discordar sem hostilidade e utilizar recursos tecnológicos sem violar direitos é parte da formação integral. Essa aproximação também responde à necessidade de ampliar a prevenção, de modo que a escola não atue apenas quando já houve danos ou quando o conflito ganhou grande visibilidade.

A pesquisa é orientada pelo seguinte problema: de que maneira a educação socioemocional pode contribuir para promover uma convivência escolar saudável diante dos desafios das interações digitais? O objetivo geral consiste em analisar a importância da educação socioemocional como estratégia para promover a convivência escolar saudável na era digital. De modo específico, busca-se discutir os fundamentos das competências socioemocionais no ambiente escolar, identificar desafios das relações interpessoais mediados pelas tecnologias e examinar possibilidades pedagógicas de articulação entre empatia, respeito, prevenção do cyberbullying e cidadania digital. A investigação não pretende atribuir às competências socioemocionais a capacidade isolada de solucionar todos os conflitos, mas compreender sua contribuição quando articuladas ao currículo, à gestão democrática e à proteção dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, adotou-se abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e interpretativa, fundamentada em livros, artigos científicos e produções acadêmicas sobre os temas selecionados. Mainardi (2021) demonstra, em revisão da literatura, a pertinência de analisar conjuntamente as competências socioemocionais, os processos de aprendizagem e a qualidade das relações estabelecidas na comunidade escolar. A discussão desenvolvida neste artigo está organizada em três eixos

teóricos: os fundamentos da educação socioemocional, os conflitos associados à convivência digital e as práticas pedagógicas voltadas à cidadania digital. Em seguida, os resultados da síntese bibliográfica são discutidos por categorias interpretativas, culminando em considerações sobre a formação escolar e seus limites.

METODOLOGIA

A investigação caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória, direcionada à análise de produções que discutem a educação socioemocional, a convivência escolar e os desafios das relações mediadas pelas tecnologias digitais. Gil (2002) explica que a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de materiais anteriormente elaborados, principalmente livros e artigos científicos, permitindo conhecer diferentes posições a respeito de determinado problema. A escolha dessa modalidade foi pertinente porque o objetivo do estudo era estabelecer relações conceituais e interpretar argumentos já publicados, sem realizar entrevistas, observações de campo ou aplicação de questionários. Desse modo, os resultados apresentados representam uma síntese interpretativa da literatura, e não dados empíricos coletados diretamente com estudantes ou professores.

Para orientar a localização das fontes, foram adotados os seguintes descritores em português: “educação socioemocional”, “competências socioemocionais”, “convivência escolar”, “convivência ética”, “cidadania digital”, “cyberbullying”, “violência virtual”, “empatia”, “mediação de conflitos” e “práticas pedagógicas”. As expressões foram combinadas em pares ou grupos por operadores de aproximação temática, como “educação socioemocional” AND “convivência escolar”, “cyberbullying” AND “escola” e “cidadania digital” AND “empatia”. Empregaram-se também as variantes “educação emocional”, “bullying virtual” e “aprendizagem socioemocional”, para contemplar diferenças terminológicas entre estudos produzidos no Brasil e em Portugal. A seleção dos termos procurou equilibrar amplitude de busca e aderência à questão investigada.

Como ambientes de identificação e conferência bibliográfica, consideraram-se o Google Acadêmico, a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da CAPES, páginas de periódicos científicos e repositórios universitários, incluindo acervos institucionais que disponibilizam monografias, dissertações e teses. As páginas editoriais e os registros de instituições de ensino serviram ainda para cotejar títulos, autoria, ano de publicação, veículos e dados de identificação. Esse percurso não corresponde a uma revisão sistemática com protocolo de exaustividade; trata-se de revisão bibliográfica narrativa, organizada por pertinência teórica,

na qual a diversidade de tipos documentais foi utilizada para ampliar a compreensão do problema sem substituir a avaliação crítica de cada fonte.

Foram definidos como critérios de inclusão os materiais publicados em língua portuguesa, com autoria identificável, pertinência direta a pelo menos um dos três eixos do artigo e contribuição conceitual ou analítica para a compreensão do contexto escolar. Priorizou-se a produção contemporânea, especialmente estudos de 2020 a 2026, sem excluir referências anteriores fundamentais para o percurso histórico do cyberbullying e da discussão metodológica. Assim, investigações de 2012 e 2015 foram conservadas por contribuírem para compreender a emergência do problema da violência digital, enquanto publicações mais recentes permitiram examinar debates sobre cidadania, bem-estar e estratégias educativas. Livros, artigos e trabalhos acadêmicos foram tratados segundo sua natureza, evitando atribuir a todos o mesmo tipo de evidência.

Como critérios de exclusão foram estabelecidos: materiais sem relação substantiva com a educação básica ou com as interações escolares; conteúdos meramente opinativos sem identificação autoral; textos duplicados; publicações cujo tema se restringia a aspectos estritamente técnicos das plataformas, sem dimensão educativa; e trabalhos sem informações bibliográficas mínimas para referência e contextualização. Os materiais selecionados foram submetidos a leitura de reconhecimento, leitura seletiva dos trechos relacionados à questão de pesquisa e análise interpretativa, com registros sobre conceitos, problemas, convergências e discordâncias entre os autores. Não se produziram percentuais de busca ou quantitativos de exclusão, pois o levantamento não foi conduzido como revisão sistemática ou metanálise.

A análise foi desenvolvida por aproximação temática e comparação argumentativa, considerando três núcleos: competências socioemocionais e formação integral; convivência escolar, agressões virtuais e prevenção; e cidadania digital associada a práticas de diálogo, participação e corresponsabilidade. A sistematização desses núcleos orientou o referencial teórico e sustentou quatro categorias de resultados discutidas posteriormente. Procurou-se diferenciar as proposições normativas, que indicam o que a escola deveria promover, das evidências apresentadas nos estudos consultados e das inferências formuladas nesta revisão. Também se evitou interpretar experiências pedagógicas localizadas como comprovação de eficácia generalizável a todos os sistemas de ensino.

Por se tratar exclusivamente de análise de bibliografia pública e de discussão teórica, não houve participação direta de seres humanos, acesso a dados pessoais de estudantes ou produção de registros de campo. As exigências de sigilo e consentimento aplicáveis a pesquisas empíricas não constituíram procedimentos de coleta neste estudo; em contrapartida, adotou-se

como compromisso ético apresentar as interpretações com fidelidade ao escopo das obras citadas, sem simular depoimentos, resultados de intervenções ou observações inexistentes. O recorte adotado permite examinar tendências e proposições educacionais relevantes, mas apresenta a limitação inerente às revisões narrativas: suas conclusões dependem das publicações selecionadas e não se confundem com uma estimativa estatística dos efeitos de programas socioemocionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação socioemocional parte do entendimento de que aprender envolve processos intelectuais, corporais, afetivos, sociais e éticos que se desenvolvem simultaneamente. Ao enfrentar uma tarefa complexa, cooperar em grupo ou receber uma crítica, o estudante mobiliza conhecimentos, mas também interpreta emoções e responde às expectativas de seus pares. Carneiro e Lopes (2020) abordam as competências socioemocionais como possibilidades de trabalho em sala de aula, vinculadas ao reconhecimento das emoções e à qualidade das relações. Nessa perspectiva, a escola não precisa escolher entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional: ambos podem ser considerados componentes de uma experiência pedagógica coerente, desde que estejam vinculados a objetivos claros e a interações respeitosas.

Entre as competências frequentemente associadas a essa formação destacam-se a autopercepção, a autorregulação, a empatia, a colaboração, a comunicação e a tomada responsável de decisões. A presença dessas dimensões no cotidiano escolar, contudo, não significa exigir que crianças e adolescentes mantenham comportamento emocionalmente uniforme ou estejam permanentemente tranquilos. Cardozo (2024) discute a relevância de uma educação socioemocional para o ensino e a aprendizagem, situando-a no próprio processo de formação dos sujeitos. O trabalho pedagógico precisa reconhecer que sentimentos como medo, vergonha, raiva e frustração são experiências humanas legítimas; sua finalidade educativa consiste em ampliar repertórios para expressá-los, compreendê-los e administrá-los sem provocar danos a si ou aos outros.

A constituição de vínculos de confiança depende de condições concretas de escuta, acolhimento e participação. Estudantes que percebem a possibilidade de pedir ajuda e discordar sem ridicularização encontram mais oportunidades para desenvolver segurança nas relações, embora isso não elimine dificuldades familiares, sociais ou individuais. Mainardi (2021) destaca, em sua revisão, a importância da abordagem colaborativa, da prática dialógica e da

escuta ativa nas relações professor-aluno, aluno-aluno e escola-família. Essas experiências não devem ser confundidas com simples cordialidade: a confiança é construída quando os adultos demonstram coerência entre as regras que anunciam, os conflitos que enfrentam e a forma como tratam as diferentes vozes da comunidade escolar.

Um aspecto sensível dessa discussão envolve a função do professor diante das manifestações emocionais dos estudantes. O docente pode favorecer a nomeação de sentimentos, a compreensão das consequências dos atos e o desenvolvimento de formas respeitosas de comunicação, mas não deve ser responsabilizado por substituir serviços especializados de saúde mental. Machado, Babo e Oliveira (2025) defendem uma prática pedagógica que reconheça as emoções e a convivência como dimensões da formação de estudantes e professores. A mediação educativa demanda, portanto, preparação, apoio institucional e delimitação de responsabilidades, evitando tanto a omissão diante do sofrimento quanto a transformação da escola em um espaço de diagnósticos informais ou julgamentos da personalidade dos alunos.

A aprendizagem socioemocional precisa ser situada na realidade cultural e histórica dos grupos escolares. Uma resposta considerada adequada em determinado contexto pode adquirir outro significado em uma comunidade marcada por experiências distintas de desigualdade, discriminação ou violência. Jesus et al. (2024) apresentam a atuação da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar, enfatizando possibilidades de intervenção articuladas à comunidade educativa. Essa abordagem favorece o reconhecimento da diversidade de trajetórias e contribui para superar modelos baseados exclusivamente em exercícios individuais. O sentido da educação socioemocional se fortalece quando há espaço para cooperação, respeito às diferenças e análise das condições coletivas que produzem ou intensificam conflitos.

A formação integral também implica compreender o erro como oportunidade de reflexão e reparação, não apenas como motivo para punição. Um estudante que interrompe colegas, compartilha uma mensagem ofensiva ou se envolve em desentendimento precisa responder por suas escolhas, mas pode aprender mais quando é convidado a compreender efeitos, ouvir envolvidos e reconstruir compromissos. Tognetta (2022) situa a convivência ética no âmbito de uma preocupação formativa que exige atenção às relações entre pares e à organização institucional. Nessa direção, o tratamento dos conflitos não se resume à aplicação automática de sanções; demanda critérios justos, proteção dos envolvidos, respeito às diferenças e consistência entre os valores declarados no projeto escolar e as práticas efetivamente adotadas.

O planejamento educacional constitui condição importante para que as competências socioemocionais não permaneçam limitadas a ações improvisadas ou campanhas ocasionais. Aguiar et al. (2026) discutem o bem-estar escolar e a educação socioemocional como elementos do planejamento inclusivo, assinalando a relevância de ações contínuas e integradas à organização pedagógica. Isso envolve a definição de objetivos, o estabelecimento de espaços para o diálogo entre profissionais e a avaliação qualitativa das experiências vividas pelos estudantes. A realização de uma palestra isolada pode sensibilizar parte da comunidade, mas dificilmente substitui práticas permanentes de convivência, orientação e acompanhamento dos conflitos que emergem ao longo do ano letivo.

Outro risco encontra-se no uso excessivamente instrumental das competências socioemocionais, como se sua finalidade exclusiva fosse tornar o estudante mais obediente, produtivo ou resistente a situações injustas. A escola deve ensinar formas de lidar com a frustração, mas também analisar criticamente circunstâncias que a produzem e reconhecer demandas legítimas de mudança. Mainardi (2021) relaciona as competências socioemocionais a aprendizagens e relacionamentos sem reduzi-las a um conjunto de comportamentos padronizados. Por isso, propostas educacionais consistentes precisam conciliar autonomia, cuidado e participação coletiva, respeitando formas diferentes de expressão emocional e evitando avaliações que rotulem estudantes como emocionalmente aptos ou incapazes.

As oportunidades de aprendizagem socioemocional não dependem necessariamente de disciplinas autônomas. Elas podem estar presentes na leitura de narrativas literárias, em projetos interdisciplinares, na organização de tarefas cooperativas, em debates orientados e na negociação de regras de convivência. Cerqueira (2026), ao investigar as contribuições da literatura infantil para a prevenção do bullying e a educação para a cidadania, evidencia o potencial da mediação de histórias para trabalhar temas como empatia, diversidade e exclusão. Essa possibilidade é especialmente importante porque permite abordar situações sensíveis por meio de personagens e conflitos ficcionais, criando certa distância protetora entre o tema discutido e a experiência pessoal de cada estudante.

O cuidado com a linguagem utilizada na escola também integra o desenvolvimento socioemocional. Chamar alguém de sensível demais, interpretar o silêncio como desinteresse ou considerar a exposição pública uma estratégia pedagógica pode agravar dificuldades de pertencimento. Cardozo (2024) coloca a educação socioemocional em relação com os processos de ensino e aprendizagem, o que convida a reconhecer sua presença nas interações ordinárias, e não somente em momentos de crise. Assim, a maneira de corrigir atividades, organizar grupos e acolher perguntas comunica valores aos estudantes. A aprendizagem do respeito ocorre tanto

pelo conteúdo explicitamente ensinado quanto pelos exemplos observados na atuação cotidiana de adultos e colegas.

A cooperação entre escola e família não significa transferir responsabilidades de um lado para outro. As famílias conhecem hábitos e experiências dos estudantes, enquanto a instituição acompanha relações entre pares e situações de aprendizagem que podem não aparecer em outros ambientes. Jesus et al. (2024) valorizam uma intervenção colaborativa e interdisciplinar para a promoção de competências socioemocionais, ampliando a ideia de que esse processo pertence apenas ao professor de determinada disciplina. Reuniões pautadas pelo diálogo, canais responsáveis de comunicação e estratégias comuns de acolhimento podem fortalecer a prevenção, desde que respeitem a privacidade dos estudantes e evitem expô-los perante terceiros.

A convivência escolar contemporânea apresenta uma continuidade entre os encontros presenciais e a comunicação mediada por telas. Um comentário produzido à noite pode reorganizar alianças entre colegas no dia seguinte; uma fotografia publicada sem consentimento pode ganhar repercussão prolongada; uma discussão presencial pode ser retomada em mensagens e vídeos. Campos (2025) aborda a cidadania digital ao considerar como a interação constante com dispositivos modifica comportamentos, aprendizagens e formas de socialização. Esse contexto exige observar não apenas o conteúdo das mensagens, mas também as condições em que são produzidas, compartilhadas e interpretadas, pois a arquitetura das plataformas pode ampliar a visibilidade de comportamentos ofensivos.

Nem todo desentendimento ocorrido pela internet configura cyberbullying. É importante distinguir conflitos episódicos, debates ríspidos e situações de agressão reiterada, considerando intencionalidade, repetição, assimetrias de poder e consequências para quem sofre a violência. Jahnke e Gaglietti (2012) examinam o cyberbullying como forma de violência associada aos conflitos comportamentais que emergem nas redes sociais. Sua discussão ajuda a compreender que a mediação digital pode acrescentar características específicas aos ataques, como circulação acelerada e possibilidade de exposição a públicos maiores. Ao mesmo tempo, classificações apressadas podem obscurecer a natureza de cada ocorrência e impedir respostas proporcionais às necessidades dos envolvidos.

A permanência potencial das publicações é uma das marcas mais delicadas dos ataques virtuais. Uma fala ofensiva feita diante de poucas pessoas pode ser esquecida por parte dos presentes; já um vídeo, uma montagem ou uma captura de tela pode continuar circulando e reaparecer em novos contextos. Pereira e Alves (2015) analisam o cyberbullying no contexto escolar e apontam desafios para construir uma cultura de paz diante das formas contemporâneas

de violência. O enfrentamento exige atenção às repercussões emocionais e sociais dos acontecimentos, bem como capacidade de orientar estudantes sobre circulação responsável de conteúdos, registro de evidências quando necessário e busca de apoio seguro.

O anonimato real ou percebido e a distância física entre os interlocutores podem reduzir a percepção imediata do sofrimento causado ao outro. Em interações mediadas, expressões faciais e sinais de desconforto nem sempre estão disponíveis, facilitando respostas impulsivas ou a normalização de ofensas sob a justificativa de brincadeira. Jahnke e Gaglietti (2012) associam a reflexão sobre cyberbullying às representações éticas que os sujeitos constroem de si mesmos e de suas relações. A educação para a convivência deve, portanto, discutir a responsabilidade por cada publicação e seus efeitos, ainda que o emissor não testemunhe diretamente o constrangimento ou a dor provocada.

Os grupos de mensagens merecem atenção especial porque frequentemente misturam pertencimento e exclusão. Ser retirado de uma conversa, tornar-se alvo de montagens ou permanecer diante de comentários depreciativos pode gerar sensação de desamparo, mesmo quando os demais participantes não publicam a agressão inicial. Mesquita (2026) investiga dinâmicas do ciclo vítima-agressor no cyberbullying e discute a construção de respostas institucionais de prevenção e enfrentamento da violência sistemática escolar. O tema contribui para compreender que as posições ocupadas nos episódios de agressão não são necessariamente simples ou estáveis e que a intervenção educativa precisa considerar o contexto do grupo, sem reduzir toda a situação a uma oposição abstrata entre dois indivíduos.

Uma dificuldade frequente é a percepção de que a escola só deve agir quando a agressão ocorreu fisicamente em seu espaço. Essa separação torna-se insuficiente quando o conflito repercute no relacionamento entre estudantes, na participação nas aulas e na segurança emocional de quem frequenta a instituição. Tognetta (2022) destaca a relevância de investigar as formas de violência que podem permanecer ocultas nas relações entre pares e de tratar a convivência como valor da escola. O cuidado institucional não pressupõe fiscalizar indistintamente a vida privada dos alunos; envolve estabelecer canais de acolhimento, reconhecer os impactos educacionais dos episódios e oferecer orientações compatíveis com a proteção dos direitos dos envolvidos.

Outro ponto relevante é evitar explicações que responsabilizem a vítima por sua exposição, seu comportamento nas redes ou sua dificuldade de reagir. Quando a instituição exige que a pessoa agredida simplesmente bloqueie o agressor ou ignore as mensagens, o problema coletivo pode permanecer sem enfrentamento e retornar de outras formas. Pereira e Alves (2015) vinculam a discussão do cyberbullying à promoção de uma cultura de paz,

perspectiva que ultrapassa o conselho individual para requerer ações educativas e responsabilidade institucional. A resposta precisa cuidar da segurança, da escuta e da reparação, articulando apoio à vítima, responsabilização adequada de quem praticou a agressão e orientação a testemunhas.

As testemunhas ocupam uma posição decisiva nas dinâmicas digitais. Curtidas, compartilhamentos e comentários podem aumentar o alcance de ataques, ao passo que o apoio discreto, o encaminhamento a adultos de referência e a recusa de repassar conteúdos ofensivos podem reduzir sua propagação. Mesquita (2026) propõe examinar o fenômeno de maneira institucional, considerando a complexidade das relações que sustentam a violência. A escola pode trabalhar a noção de corresponsabilidade sem transformar crianças e adolescentes em vigilantes uns dos outros. O objetivo educativo é desenvolver discernimento para reconhecer situações nocivas e agir de forma cuidadosa, segura e proporcional, sem incentivar confrontos arriscados.

A formação para a paz não deve ser confundida com ausência de conflitos. Discordâncias são inevitáveis em comunidades diversas e podem contribuir para a aprendizagem democrática quando tratadas com escuta e critérios éticos. Pereira e Alves (2015) discutem os desafios de enfrentar o cyberbullying na perspectiva da construção de uma cultura de paz no contexto escolar. Isso significa reconhecer diferenças entre tensão cotidiana, violência sistemática e discriminação, evitando tanto a banalização de agressões quanto a punição indiscriminada de toda divergência. A instituição precisa oferecer instrumentos para lidar com o desacordo sem humilhação, ameaça ou silenciamento de estudantes em posição de vulnerabilidade.

Há também desigualdades que influenciam a convivência digital. Estudantes dispõem de diferentes condições de acesso, acompanhamento familiar, conhecimentos de privacidade e oportunidades de orientação sobre uso responsável das redes. Campos (2025) insere a formação da cidadania digital entre os desafios educacionais próprios da era tecnológica, sugerindo a necessidade de ampliar a compreensão crítica das relações online. A escola não pode pressupor que familiaridade com aplicativos equivale a consciência das consequências éticas de seu uso. O domínio instrumental de uma plataforma pode coexistir com dificuldade para verificar informações, respeitar limites alheios ou reconhecer práticas abusivas.

Diante desse quadro, a prevenção deve privilegiar ações articuladas e continuadas. Um protocolo de acolhimento claro, oportunidades de conversa sobre relações virtuais, identificação cuidadosa de situações recorrentes e parceria responsável com as famílias podem constituir bases de atuação. Tognetta (2022) reforça que a convivência ética demanda

iniciativas voltadas à organização da vida escolar e à qualidade das relações. A mediação pedagógica deve preservar o estudante exposto, evitar sua revitimização e não estimular a circulação desnecessária de mensagens ou imagens ofensivas. O enfrentamento do cyberbullying, portanto, aproxima dimensões emocionais, normativas e coletivas que não podem ser separadas na prática.

A cidadania digital pressupõe direitos, deveres e capacidades de participação crítica em ambientes mediados pelas tecnologias. Ela envolve compreender que escolhas individuais em redes e aplicativos podem afetar outras pessoas e produzir consequências coletivas. Campos (2025) aborda a formação de cidadãos digitais como desafio e oportunidade para a educação, relacionando a presença das tecnologias às transformações de comportamento e aprendizagem. Desse modo, o uso ético das plataformas precisa deixar de ser assunto restrito a recomendações técnicas, como proteger senhas e evitar links suspeitos, para incluir o respeito à imagem alheia, à privacidade, à diversidade e ao direito de não ser violentado nas interações.

A empatia pode ser trabalhada pedagogicamente por meio de narrativas, análise de dilemas e exercícios de perspectiva, desde que não seja tratada como obrigação de concordar com qualquer atitude. Cerqueira (2026) identifica na literatura infantil possibilidades de discutir bullying e cidadania, destacando temas como amizade, justiça, diversidade e exclusão. Uma sequência didática pode, por exemplo, apresentar uma história na qual determinado personagem é ridicularizado em um grupo virtual e convidar os estudantes a analisar as escolhas dos envolvidos, os sentimentos possíveis e as formas de reparação. A atividade ganha consistência quando oferece espaço para diferentes interpretações, sem expor experiências pessoais de quem eventualmente tenha sofrido situações semelhantes.

As rodas de diálogo constituem outra possibilidade, sobretudo quando há regras de escuta, sigilo relativo, direito de não se manifestar e orientação para não identificar colegas em relatos públicos. Jesus et al. (2024) discutem uma intervenção de educação social direcionada à promoção de competências socioemocionais, sinalizando a importância de práticas contextualizadas e colaborativas. Em atividades desse tipo, os estudantes podem analisar o que torna uma mensagem ofensiva, como a ironia altera a interpretação e quando é necessário procurar ajuda. O propósito é fortalecer a capacidade de refletir antes de publicar e reconhecer que a presença de uma tela não suspende os direitos e a dignidade das pessoas.

A elaboração coletiva de acordos de convivência digital favorece o protagonismo dos estudantes, desde que seja acompanhada por adultos e esteja coerente com as normas de proteção. Tognetta (2022) situa a convivência ética como parte da cultura escolar e, portanto, como matéria de reflexão coletiva sobre valores e práticas. A construção desses acordos pode

contemplar consentimento para divulgação de imagens, cuidado com mensagens fora do horário escolar, encaminhamento de ataques e responsabilidade no compartilhamento de conteúdos. Entretanto, pactos não substituem protocolos institucionais para situações graves: constituem instrumentos pedagógicos que ajudam a tornar compreensíveis as expectativas de respeito e responsabilidade.

A mediação de conflitos requer discernir quais situações comportam diálogo direto e quais demandam proteção antes de qualquer encontro. Aguiar et al. (2026) relacionam a educação socioemocional à promoção do bem-estar e ao planejamento educacional inclusivo, perspectiva que exige medidas sistemáticas e não apenas reações pontuais. Em casos de ofensas episódicas, podem ser propostas conversas orientadas e reflexão sobre consequências. Quando existe coerção, ameaça, agressão reiterada ou desequilíbrio significativo de poder, a prioridade deve ser interromper a exposição e garantir segurança; não se deve impor à pessoa agredida um encontro de conciliação que possa aumentar sua vulnerabilidade.

A formação docente é decisiva porque conflitos digitais frequentemente chegam à escola de maneira fragmentada, acompanhados de relatos parciais e interpretações divergentes. Machado, Babo e Oliveira (2025) defendem uma educação que considere a dimensão socioemocional tanto na formação do estudante quanto na atuação do professor. A equipe pode estudar casos hipotéticos, discutir procedimentos de acolhimento, mapear serviços de apoio e estabelecer linguagem compartilhada para orientar famílias. Essa preparação não exige que cada profissional se torne especialista em todas as plataformas, mas que desenvolva condições de reconhecer sinais de violência, documentar adequadamente ocorrências pertinentes e encaminhá-las aos responsáveis institucionais.

Projetos interdisciplinares permitem relacionar cidadania digital a áreas do conhecimento sem transformá-la em conteúdo isolado. Na Língua Portuguesa, é possível analisar argumentos, tons e circulação de discursos; em História e Geografia, discutir direitos, desigualdade e participação; nas artes, produzir mensagens de valorização da diversidade. Carneiro e Lopes (2020) discutem competências socioemocionais como dimensões passíveis de desenvolvimento nas situações de aprendizagem, o que reforça a viabilidade de ações integradas. A centralidade pedagógica está menos na quantidade de atividades realizadas e mais na qualidade das reflexões e na possibilidade de transferir aprendizagens para situações reais de convivência.

A participação dos estudantes exige cuidado para não transformar relatos pessoais em material de exposição. Uma pesquisa em sala sobre conflitos digitais pode utilizar cenários fictícios, narrativas públicas previamente selecionadas ou exemplos construídos pelos

professores, evitando solicitar a apresentação de conversas privadas. Pereira e Alves (2015) associam o enfrentamento do cyberbullying à promoção da cultura de paz, objetivo que depende de práticas coerentes com a proteção da dignidade dos envolvidos. Dessa maneira, a própria atividade de prevenção precisa demonstrar o respeito que pretende ensinar: ninguém deve ser pressionado a narrar situações íntimas ou a revelar publicamente a identidade de pessoas envolvidas em conflitos.

A avaliação das práticas socioemocionais não deveria depender de notas atribuídas à personalidade do aluno. Em vez disso, podem ser considerados registros reflexivos, qualidade da participação em projetos, autoavaliações de aprendizagem e revisão coletiva dos combinados de convivência. Mainardi (2021) ressalta a relevância de compreender as competências socioemocionais em relação com a aprendizagem e os vínculos escolares. Indicadores qualitativos podem ajudar a equipe a verificar se os estudantes reconhecem estratégias de pedir ajuda, diferenciam brincadeira de humilhação e compreendem os efeitos de compartilhar conteúdos. Tais indicadores, contudo, precisam ser utilizados sem expor indivíduos e sem prometer resultados que ainda não foram observados.

A participação da família ganha relevância quando as experiências virtuais ultrapassam horários e espaços escolares. Orientações sobre diálogo intergeracional, privacidade, limites de exposição e canais seguros de comunicação podem ajudar a construir respostas mais coerentes. Jesus et al. (2024) valorizam ações colaborativas que mobilizam diferentes participantes da comunidade educativa na promoção de competências socioemocionais. É importante evitar uma relação acusatória com os responsáveis, reconhecendo que muitos também enfrentam dificuldades de acompanhar mudanças tecnológicas. O compromisso compartilhado se fortalece quando a escola oferece informações claras, acolhe dúvidas e define procedimentos para comunicar ocorrências sem ampliar a circulação de conteúdos ofensivos.

As tecnologias podem integrar as próprias atividades de promoção da convivência saudável. Produção de campanhas digitais, podcasts temáticos, curadoria crítica de mensagens públicas e criação de materiais de orientação são possibilidades para associar linguagem midiática e reflexão ética. Campos (2025) apresenta a educação na era tecnológica como cenário de desafios e oportunidades, o que sustenta uma abordagem não apenas proibitiva dos meios digitais. Entretanto, propostas desse tipo devem prever mediação docente, proteção de dados e alternativas acessíveis para estudantes que tenham menor conectividade. A tecnologia funciona como recurso pedagógico quando está subordinada a objetivos educativos explícitos, e não quando sua presença é tomada como sinônimo de inovação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura articulada das referências permitiu organizar os resultados desta revisão bibliográfica em quatro categorias interpretativas: a relação entre competências socioemocionais e formação integral; a continuidade dos conflitos entre espaços presenciais e digitais; a responsabilidade institucional na prevenção do cyberbullying; e a integração da cidadania digital a práticas pedagógicas participativas. Essas categorias não representam frequências calculadas ou respostas obtidas em pesquisa de campo. Correspondem a aproximações temáticas construídas pela comparação entre proposições conceituais, experiências descritas e problemas apontados na literatura selecionada, permitindo discutir convergências, limites e implicações para a organização do trabalho escolar.

Na primeira categoria, identificou-se uma convergência entre as obras que compreendem a educação socioemocional como componente da formação integral e não como atividade suplementar a ser acionada apenas diante de indisciplina. Carneiro e Lopes (2020) e Mainardi (2021) oferecem bases para relacionar reconhecimento emocional, interações pedagógicas e aprendizagem. Desse diálogo decorre uma interpretação importante: a qualidade dos vínculos escolares pode favorecer a participação e a cooperação, mas não pode ser reduzida a uma técnica para melhorar indicadores acadêmicos. O valor educativo das competências socioemocionais reside também no respeito aos sujeitos, na possibilidade de compreender diferenças e na construção cotidiana da convivência democrática.

A mesma categoria revela uma tensão: enquanto parte do discurso institucional valoriza competências como autocontrole e resiliência, há o risco de desconsiderar situações que legitimamente provocam sofrimento, indignação ou necessidade de contestação. Machado, Babo e Oliveira (2025) apresentam uma concepção de educação que reconhece a dimensão emocional do processo formativo. Isso permite afirmar que o desenvolvimento socioemocional não deveria ser medido pela ausência de conflitos, mas pela ampliação da capacidade de enfrentá-los com critérios éticos, segurança e participação. Uma comunidade escolar acolhedora não exige conformidade emocional; cria condições para que sentimentos diferentes possam ser expressos sem violência e com respeito aos direitos dos demais.

Na segunda categoria, a literatura indica que a separação rígida entre o espaço físico da escola e os ambientes virtuais limita a compreensão das relações estudantis. Jahnke e Gaglietti (2012) e Campos (2025), a partir de enfoques e momentos distintos, ajudam a reconhecer que a mediação tecnológica altera a visibilidade e a continuidade dos conflitos interpessoais. O aspecto decisivo não é considerar a internet responsável por toda violência escolar, mas

perceber como ferramentas de comunicação podem intensificar episódios e dificultar seu encerramento. Dessa análise decorre a necessidade de incluir as relações digitais nas conversas sobre convivência, mesmo que o processo de ensino continue organizado por espaços e horários presenciais.

A discussão do cyberbullying evidenciou ainda a importância de diferenciar conflitos pontuais e situações de violência sistemática. Pereira e Alves (2015) examinam o tema sob a perspectiva da cultura de paz, enquanto Mesquita (2026) direciona atenção à complexidade dos papéis envolvidos e às respostas institucionais. Ambas as contribuições sustentam a compreensão de que iniciativas meramente punitivas ou aconselhamentos individuais têm alcance limitado diante de dinâmicas coletivas persistentes. A resposta escolar necessita combinar acolhimento, avaliação cuidadosa dos fatos, responsabilização proporcional, orientação às testemunhas e proteção de quem foi exposto, considerando a especificidade de cada situação.

Na terceira categoria, observou-se o papel estruturante da cultura institucional. Tognetta (2022) propõe a convivência ética como preocupação que atravessa regras, relações e formas de enfrentamento da violência. Quando o planejamento escolar reconhece a escuta e a proteção como compromissos permanentes, a comunidade tende a dispor de referências mais claras para pedir ajuda e encaminhar problemas, embora a literatura analisada não autorize quantificar esse efeito para todas as escolas. Assim, a prevenção depende menos da existência formal de um cartaz sobre respeito e mais da coerência entre procedimentos, atitudes dos adultos e oportunidades de participação oferecidas aos estudantes.

Essa compreensão se aproxima da análise de Aguiar et al. (2026) sobre a inserção da educação socioemocional no planejamento do bem-estar escolar. Uma prática isolada pode produzir sensibilização inicial, mas não substitui formação docente, canais de diálogo e revisão das rotinas que reproduzem exclusão. A interpretação conjunta das obras sugere que propostas inclusivas devem prever responsabilidades compartilhadas, continuidade e momentos de avaliação qualitativa. Também se identifica a necessidade de cautela: reconhecer relevância teórica e apresentar estratégias promissoras não equivale a demonstrar causalmente que uma ação específica reduziu indicadores de cyberbullying, pois isso exigiria outro delineamento investigativo.

Na quarta categoria, emergiu a possibilidade de trabalhar cidadania digital por meio de experiências de aprendizagem que mobilizem reflexão ética e participação. Cerqueira (2026) oferece exemplo de exploração da literatura infantil para discutir bullying e valores de cidadania, enquanto Jesus et al. (2024) apresentam a promoção de competências

socioemocionais em práticas contextualizadas de educação social. As abordagens diferem quanto ao material e às formas de intervenção, mas convergem ao considerar que habilidades relacionais podem ser construídas em situações significativas. Esse ponto reforça a pertinência de projetos interdisciplinares, análises de narrativas e diálogos mediados em lugar de advertências genéricas sobre os riscos da internet.

A literatura também indica que a formação docente deve contemplar tanto a compreensão das competências socioemocionais quanto os procedimentos de enfrentamento dos conflitos virtuais. Cardozo (2024) situa o tema no processo de ensino e aprendizagem, e Machado, Babo e Oliveira (2025) ressaltam sua presença na formação de professores e estudantes. A análise sugere que cursos e reuniões pedagógicas precisam discutir casos, atribuições, limites de atuação e formas seguras de comunicação com famílias. O objetivo não é impor soluções padronizadas, mas preparar a equipe para reconhecer quando uma situação exige intervenção pedagógica, proteção imediata ou encaminhamento a instâncias especializadas.

A síntese das publicações igualmente revela que a cidadania digital não deve ser equiparada ao simples domínio de aplicativos. Campos (2025) destaca desafios amplos da educação em uma sociedade tecnologicamente mediada, envolvendo formas de aprendizagem, comportamento e relações sociais. Dessa reflexão decorre a necessidade de integrar leitura crítica, proteção da privacidade, identificação de agressões e respeito à diversidade à formação escolar. Saber produzir um vídeo ou utilizar uma plataforma não assegura compreender suas consequências coletivas. Ao contrário, quanto maior a familiaridade instrumental, mais importante se torna favorecer decisões responsáveis sobre imagens, mensagens, consentimento e compartilhamento.

A articulação entre os quatro núcleos permite formular uma proposição educativa: a prevenção das violências digitais tende a exigir uma cultura escolar de convivência ética sustentada por práticas socioemocionais e orientações de cidadania digital. Aguiar et al. (2026) e Pereira e Alves (2015) ajudam a aproximar, respectivamente, planejamento inclusivo e construção de uma cultura de paz. Essa proposição precisa ser entendida como inferência da revisão, não como resultado de experimento realizado neste artigo. Seu valor está em oferecer fundamentos para projetos pedagógicos e indicar dimensões que merecem avaliação futura por estudos de campo conduzidos em contextos escolares concretos.

Entre as implicações para o cotidiano escolar, destacam-se a organização de ações contínuas de escuta, a construção de normas claras de convivência digital e o planejamento de atividades que abordem conflitos sem exposição de pessoas reais. Jesus et al. (2024) mostram

a pertinência de iniciativas socioeducativas com caráter colaborativo, o que sustenta a possibilidade de envolver diferentes profissionais e famílias. A revisão também aponta a importância de preparar intervenções proporcionais: nem toda discordância merece tratamento disciplinar, mas sinais de agressão repetida e humilhação precisam de acolhimento efetivo. Para funcionar, essas práticas dependem de recursos, tempo institucional e compromisso da gestão.

Como síntese analítica, o estudo indica que educação socioemocional e cidadania digital ganham sentido quando articuladas às relações concretas. A primeira oferece linguagem e oportunidades para compreender emoções, escolhas e consequências; a segunda amplia essa reflexão para os direitos e responsabilidades associados aos meios tecnológicos. Carneiro e Lopes (2020) e Campos (2025) permitem aproximar esses dois campos sem apagar suas especificidades. O resultado mais expressivo desta revisão é, portanto, a defesa de uma formação que reconheça a escola como comunidade de convivência também atravessada pelo digital, cuja responsabilidade educativa envolve ensinar conteúdos, proteger dignidades e cultivar formas de participação respeitosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar a importância da educação socioemocional como estratégia para promover uma convivência escolar saudável na era digital. A revisão bibliográfica permitiu compreender que as relações estabelecidas entre estudantes não se encerram no espaço físico da escola, pois redes sociais e aplicativos prolongam experiências de pertencimento, cooperação e conflito. Esse cenário amplia a responsabilidade pedagógica das instituições, que precisam reconhecer as repercussões das interações virtuais sem reduzir a presença das tecnologias a uma ameaça inevitável ou tratá-las como solução automática para problemas educacionais.

Os estudos examinados sustentaram a compreensão de que competências como empatia, autorregulação, comunicação respeitosa e responsabilidade contribuem para a formação integral, especialmente quando trabalhadas em situações pedagógicas significativas. Também evidenciaram que o enfrentamento do cyberbullying exige medidas mais amplas do que recomendações individuais de autocontrole. A proteção de estudantes, a escuta cuidadosa, a análise das relações entre pares e a coerência das respostas institucionais são condições relevantes para que a convivência ética ultrapasse o plano do discurso e se expresse na organização da escola.

Concluiu-se que a aproximação entre educação socioemocional e cidadania digital oferece um caminho consistente para fortalecer práticas de convivência orientadas pelo

respeito, pela participação e pela responsabilidade. Atividades com literatura, debates, projetos interdisciplinares, acordos coletivos e formação continuada podem apoiar esse processo, desde que estejam articuladas a critérios claros de acolhimento e encaminhamento de conflitos. A adoção dessas propostas requer continuidade, participação da comunidade educativa e cuidado para não expor estudantes em nome da própria prevenção.

É importante reconhecer os limites da investigação. Como não houve coleta direta de dados, não se pode afirmar que determinada prática tenha produzido redução mensurável de agressões ou melhora comprovada de indicadores acadêmicos em uma escola específica. Os resultados representam interpretações da bibliografia selecionada e oferecem subsídios para o planejamento pedagógico, não evidências experimentais de eficácia. Essa delimitação reforça a necessidade de estudos de campo capazes de acompanhar, de modo ético e contextualizado, a implementação e a avaliação das estratégias discutidas.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem a percepção de estudantes, docentes e famílias sobre a convivência digital e analisem experiências escolares que articulem educação socioemocional, práticas democráticas e enfrentamento do cyberbullying. Também se mostra pertinente estudar estratégias inclusivas de orientação às diferentes faixas etárias e realidades de acesso tecnológico. A principal contribuição deste trabalho está em afirmar que educar na era digital não significa apenas ensinar a utilizar telas: significa ampliar a capacidade humana de construir relações justas, respeitosas e solidárias por meio delas e para além delas.

Palavras-chave: Educação socioemocional; Convivência escolar; Cidadania digital; Cyberbullying; Educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fabiano Sales de et al. A educação socioemocional e a promoção do bem-estar no ambiente escolar: perspectivas, desafios e estratégias para o planejamento educacional inclusivo. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-16, 2026. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775072417. Acesso em: 27 out. 2026.

CAMPOS, Cristina Moreira. Cidadãos digitais: desafios e oportunidades da educação na era tecnológica. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, p. 1-16, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17172667. Acesso em: 27 out. 2026.

CARDOZO, Rayssalla Thays de Oliveira. A importância de uma educação socioemocional no processo de ensino e de aprendizagens. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/0381541e-05bd-4302-ac4c-74a743d513d3. Acesso em: 27 out. 2026.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. ID on line. Revista de Psicologia, v. 14, n. 53, p. 1-14, 2020. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2775. Acesso em: 27 out. 2026.

CERQUEIRA, Sónia Cátia Meneses. Contributo da literatura infantil para a prevenção do bullying e educação para a cidadania em contexto escolar. 2026. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2026. Informações acadêmicas disponíveis em: https://www.ie.uminho.pt/pt/Eventos/ProvasAcademicas/_layouts/15/UMinho.PortaisUOEI.UI/Pages/EventsDetail.aspx?id=68944. Acesso em: 27 out. 2026.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAHNKE, Letícia Thomasi; GAGLIETTI, Mauro. O avanço tecnológico e os conflitos comportamentais nas redes sociais: o cyberbullying. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, 2012, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/wp-content/uploads/sites/563/2019/09/35.pdf. Acesso em: 27 out. 2026.

JESUS, Ana Salomé de; MARGARIDO, Cristóvão; TORRECILLA SÁNCHEZ, Eva María; POCINHO, Ricardo. O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. Revista Lusófona de Educação, v. 62, n. 62, p. 57-70, 2024. DOI: https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04. Acesso em: 27 out. 2026.

MACHADO, José Ricardo M.; BABO, Thays; OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de. A escola e as competências socioemocionais na educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2025.

MAINARDI, Regina Aparecida de Oliveira. Competências socioemocionais e sua relação com a aprendizagem escolar: uma revisão de literatura. 2021. Monografia (Especialização em Terapia Familiar e de Casal) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/31410. Acesso em: 27 out. 2026.

MESQUITA, Ana Paula Siqueira Lazzareschi de. Dinâmicas do ciclo vítima–agressor no cyberbullying entre adolescentes de escolas privadas de alto padrão em São Paulo e a construção de um modelo institucional de prevenção e combate à violência sistemática escolar. 2026. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

PEREIRA, Deise Teresinha da Silveira; ALVES, Evandro. O cyberbullying no contexto escolar e os desafios para promoção de uma cultura da paz. RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61451. Acesso em: 27 out. 2026.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A temática da convivência ética em contextos escolares. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022089, 2022. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16949. Acesso em: 27 out. 2026.