

**O PROFESSOR COMO
AGENTE DE PROTEÇÃO
DIGITAL: OBRIGAÇÕES,
LIMITES E FORMAÇÃO
DOCENTE**

**THE TEACHER AS A DIGITAL PROTECTION AGENT: OBLIGATIONS, LIMITS,
AND TEACHER TRAINING**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 10/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783307554](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783307554)

Alessandra Maria Rocha Ribeiro¹

Marcelo Tavares Gomes de Souza²

Jean Pablo Nery³

Wilsoner Gomes de Souza⁴

Álison Rangel Albuquerque⁵

Pedro Henrique Pereira⁶

Adriano Filipe Barreto Grangeiro⁷

Wirna Maria Alves da Silva⁸

RESUMO

A proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital redefiniu a atuação da escola e ampliou a responsabilidade docente diante de situações de risco que atravessam a vida escolar. Este artigo analisa as obrigações, os limites e as exigências de formação do professor quando ele identifica sinais de violência digital, exposição indevida de imagem, uso abusivo de dados pessoais e práticas de cyberbullying. A partir de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Política Nacional de Educação Digital, na Lei n.º 15.211/2025 e em estudos recentes sobre cidadania digital, cyberbullying e articulação entre escola e Conselho Tutelar, o artigo demonstra que a escola não pode tratar a violência digital como tema periférico, pois ela afeta a convivência, o rendimento e a integridade psíquica dos estudantes. Argumenta-se que o professor tem papel pedagógico e protetivo, mas não substitui a apuração formal nem a atuação da rede de garantia de direitos. As evidências apontam que a formação inicial e continuada precisa integrar dimensões pedagógicas, digitais e jurídicas para que a escola responda com mais segurança às demandas da cultura digital.

Palavras-chave: proteção digital; professor; educação digital; Conselho Tutelar; cyberbullying.

ABSTRACT

The protection of children and adolescents in digital environments has redefined the role of schools and expanded teachers' responsibilities in situations of risk that affect school life. This article analyzes the obligations, limits, and training requirements of teachers when they identify signs of digital violence, inappropriate exposure of images, misuse of personal data, and cyberbullying practices. Drawing on qualitative bibliographic and documentary

research based on the Child and Adolescent Statute, the National Digital Education Policy, Law No. 15,211/2025, and recent studies on digital citizenship, cyberbullying, and cooperation between schools and the Guardianship Council, the article demonstrates that schools cannot treat digital violence as a peripheral issue. It argues that teachers have pedagogical and protective roles, but do not replace formal investigation or the child protection network. The evidence indicates that initial and continuing teacher education must integrate pedagogical, digital, and legal dimensions so that schools can respond more safely to the demands of digital culture.

Keywords: digital protection; teacher; digital education; Guardianship Council; cyberbullying.

1. INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na escola alterou profundamente a forma como professores, estudantes e famílias se relacionam com o processo educativo. O que antes se concentrava no espaço físico da sala de aula passou a ocorrer também em grupos de mensagens, plataformas de aprendizagem, redes sociais e ambientes híbridos. Essa ampliação do espaço escolar trouxe ganhos pedagógicos inegáveis, mas também expôs crianças e adolescentes a novas formas de violência, intimidação, circulação indevida de imagens e uso abusivo de dados pessoais.

A escola, que historicamente já lidava com conflitos de convivência, passou a enfrentar situações em que o dano começa no ambiente virtual e repercute de maneira direta na rotina presencial. O isolamento, a queda de rendimento, o medo de exposição e o retraimento repentino de estudantes são sinais que o professor precisa aprender a ler. Mas reconhecer o problema não é suficiente:

é preciso saber o que fazer, até onde ir e quando acionar outros atores.

O debate sobre a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital ganhou novo fôlego normativo com a aprovação da Lei n.º 15.211/2025 (Lei Felca), que ampliou as responsabilidades da escola, das plataformas digitais e dos responsáveis legais. Ao mesmo tempo, a Política Nacional de Educação Digital (Lei n.º 14.533/2023) posicionou a escola como espaço de formação para a cidadania digital, e não apenas de uso instrumental de tecnologias. Esse conjunto normativo cria expectativas altas sobre a atuação docente, mas não resolve, por si só, a questão da formação que o professor precisa ter para cumprir essas expectativas.

Este artigo tem como objetivo analisar as obrigações, os limites e as exigências de formação do professor diante da proteção digital de crianças e adolescentes. Os objetivos específicos são: examinar as transformações da cultura digital e seus impactos no cotidiano escolar; analisar o marco normativo que orienta a atuação da escola na proteção digital; discutir o papel do professor na identificação, no registro e no encaminhamento de situações de risco; examinar a relação entre escola e Conselho Tutelar; e identificar as competências que a formação docente precisa desenvolver. A metodologia é apresentada na seção seguinte.

2. METODOLOGIA

Quanto à natureza, a pesquisa é qualitativa, orientada à compreensão e à interpretação de fenômenos educacionais e jurídicos complexos. Quanto aos objetivos, é descritiva e analítica: descritiva porque mapeia o quadro normativo vigente e as práticas

escolares relacionadas à proteção digital; e analítica porque examina criticamente as lacunas entre o que as normas exigem e o que a formação docente efetivamente oferece.

Quanto ao método, adota-se a abordagem dedutiva, partindo de princípios gerais do ordenamento jurídico de proteção à infância e de teorias pedagógicas consolidadas, em especial as contribuições de Vygotsky (1991), Belloni (2005), Fantin (2006) e Kenski (2012), para examinar sua aplicação ao contexto específico da atuação docente diante dos riscos digitais. O procedimento metodológico combina pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura sobre mídia-educação, formação de professores, cyberbullying e proteção de dados, e pesquisa documental, com análise do ECA, da Lei Felca, da Política Nacional de Educação Digital e da Lei n.º 13.431/2017.

O referencial teórico adotado está sistematizado no quadro a seguir, com indicação da contribuição específica de cada autor e obra para os objetivos da pesquisa.

Quadro 1. Referencial Teórico e Contribuições para a Pesquisa

Autor	Título	Ano	Contribuição para a pesquisa
VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente	1991	Fundamenta o papel do professor como mediador qualificado; a zona de desenvolvimento proximal orienta a atuação docente diante de situações de sofrimento e risco digital.
BELLONI, M. L.	O que é mídia-educação	2005	Fundamenta a dimensão formativa da escola na cultura digital e o papel

			compensatório do professor na educação para as mídias, especialmente em contextos de desigualdade.
FANTIN, M.	Mídia- educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil- Itália	2006	Apoia a análise sobre a fragmentação da formação docente para as mídias e a necessidade de abordagem crítica e intencional na mediação dos ambientes digitais escolares.
KENSKI, V. M.	Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação	2012	Fundamenta a distinção entre uso instrumental e uso pedagógico das tecnologias; apoia a crítica à incorporação acrítica de dispositivos digitais sem transformação da prática docente.
SOUZA, E. R.; GIACOMAZZ O, G. F.	Cyberbullying e escola: uma análise sobre as percepções e estratégias pedagógicas	2023	Evidencia a ausência de formação docente para estratégias pedagógicas integradas de educação midiática; fundamenta a análise sobre o despreparo institucional diante do cyberbullying.

<p>CALIMAN, G. <i>et al.</i></p>	<p>Bullying e cyberbullying no contexto escolar: impactos e caminhos para a prevenção</p>	<p>2025</p>	<p>Sustenta a necessidade de ações coordenadas e preventivas, combinando convivência, diálogo e intervenção pedagógica; apoia a análise sobre a articulação escola-família-rede de proteção.</p>
<p>PAIVA, M. G. V. <i>et al.</i></p>	<p>Conselho Tutelar, Psicopedagogia e Escola: uma perspectiva de integração</p>	<p>2014</p>	<p>Fundamenta a análise sobre o fluxo de encaminhamento escola-Conselho Tutelar; evidencia que encaminhamentos inadequados comprometem a proteção e que a distinção entre conflito pedagógico e violação de direitos é essencial.</p>
<p>CUNHA, M. A.; DEMÉTRIO, I. N.</p>	<p>Escola e Conselho Tutelar: sentidos construídos pelas famílias, crianças e adolescentes</p>	<p>2022</p>	<p>Apoia a análise sobre a relação escola-família-Conselho Tutelar; sustenta que a integração entre esses atores ainda é parcial e marcada por tensões que comprometem a proteção integral.</p>
<p>FIGUEIREDO, S. O.; FIGUEIREDO, R. M.; TANAKA, R. A.</p>	<p>Cidadania digital: caminhos para ambientes educacionais seguros e éticos</p>	<p>2026</p>	<p>Fundamenta a análise sobre a necessidade de políticas institucionais, capacitação docente e cumprimento da legislação para a consolidação de uma cultura de segurança digital nas escolas.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

3. TRANSFORMAÇÕES DA CULTURA DIGITAL E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA

3.1. A Expansão da Vida Escolar Conectada

A cultura digital modificou a lógica da experiência escolar em sua estrutura mais básica. O estudante está exposto a mensagens, vídeos, registros e interações que ultrapassam o tempo da aula e se mantêm ativos ao longo do dia. A escola passou a conviver com um fluxo contínuo de informações no qual a aprendizagem, a socialização e o conflito já não se restringem ao espaço físico. Essa mudança altera profundamente a noção tradicional de disciplina, convivência e acompanhamento pedagógico.

Kenski (2012) demonstra que a incorporação das tecnologias digitais à escola não é neutra: ela reorganiza relações, redistribui autoridades e cria novas formas de vulnerabilidade. O professor que compreende essa reorganização está mais bem posicionado para identificar quando um estudante está em sofrimento relacionado ao ambiente digital, porque sabe que o comportamento observado em sala pode ser consequência de algo que aconteceu online horas antes.

A intensificação da presença digital nas práticas escolares também ampliou a dependência de plataformas, aplicativos e sistemas de gestão. Isso torna o ambiente educacional mais eficiente em muitos aspectos, mas aumenta a exposição a riscos de segurança, privacidade e uso indevido de dados. Figueiredo, Figueiredo e Tanaka (2026) mostram que a segurança digital no ambiente educacional depende da articulação entre políticas institucionais,

capacitação docente, conscientização discente e observância da legislação vigente.

3.2. Os Riscos Emergentes e o Desafio do Cyberbullying

Os riscos emergentes da educação digital não se limitam à falha técnica. Eles incluem violência simbólica, manipulação de imagem, exposição de dados, invasão de privacidade e práticas de humilhação coletiva. Fantin (2006) demonstra que a tecnologia reorganiza relações e cria novas formas de vulnerabilidade que exigem mediação crítica e intencional, sendo que essa mediação só é possível quando o professor recebeu formação adequada para reconhecer e nomear os riscos com os quais se depara.

O cyberbullying ganha centralidade nesse debate. Souza e Giacomazzo (2023) identificaram, em pesquisa com escolas de Criciúma, a ausência de formação dos profissionais da educação para desenvolver estratégias pedagógicas integradas ao currículo no campo da educação midiática. O problema não está apenas na agressão em si, mas na dificuldade institucional de reconhecê-la como questão educativa e não apenas disciplinar. Quando a escola responde de forma improvisada, o dano costuma se prolongar e a vítima permanece sem apoio efetivo.

Caliman *et al.* (2025) reforçam esse diagnóstico ao demonstrar que bullying e cyberbullying precisam ser compreendidos como fenômenos articulados, cuja prevenção depende de ações institucionais coordenadas e de leitura contínua do clima escolar. A resposta escolar eficaz combina escuta ativa, mediação pedagógica, formação continuada e articulação com as famílias e com a rede de

proteção. Nenhum desses elementos pode ser substituído por políticas meramente reativas.

3.3. Cidadania Digital Como Eixo Formativo

A noção de cidadania digital permite articular segurança, ética e participação responsável no ambiente conectado. Figueiredo, Figueiredo e Tanaka (2026) defendem que a consolidação de uma cultura de segurança digital depende da combinação entre políticas institucionais, capacitação e cumprimento da legislação. Cidadania digital não se resume a saber usar ferramentas: envolve reconhecer riscos, respeitar a privacidade, lidar com dados pessoais com cuidado e agir com responsabilidade nas interações online.

No campo escolar, essa perspectiva é decisiva porque o estudante aprende, ao mesmo tempo, conteúdos curriculares e formas de convivência. Quando a cidadania digital aparece de maneira transversal no currículo, a escola ajuda a prevenir conflitos e a reduzir práticas de exposição, intimidação e desinformação. Belloni (2005) é clara ao afirmar que a educação para as mídias é condição necessária da educação para a cidadania: sem ela, o acesso ampliado às tecnologias pode reproduzir e até aprofundar vulnerabilidades, especialmente entre as crianças e os adolescentes em situação de maior fragilidade social.

4. MARCO NORMATIVO DA PROTEÇÃO DIGITAL

4.1. Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece a base jurídica da proteção integral no Brasil. O art. 13 é especialmente relevante para a escola porque determina a comunicação

obrigatória ao Conselho Tutelar nos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos. A norma não exige prova plena para a notificação: basta a presença de indícios consistentes para que a rede de proteção seja acionada.

Esse dispositivo ganha novo alcance quando se considera a violência digital. Embora o texto legal tenha sido formulado antes da expansão das redes sociais e das plataformas de comunicação em massa, sua lógica protetiva se aplica às situações em que a criança ou o adolescente sofre humilhação, perseguição, ameaça ou exposição indevida no ambiente virtual. A escola, ao identificar sinais dessa natureza, não deve esperar uma apuração completa para agir. A prioridade é proteger o estudante e acionar a rede competente.

A Lei n.º 13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, complementa esse quadro ao definir os tipos de violência reconhecidos pelo ordenamento incluindo a violência psicológica e a violência sexual e ao organizar o fluxo de encaminhamento entre escola, Conselho Tutelar, saúde e sistema de justiça. Essa lei é um instrumento que o professor precisa conhecer, porque ela define o que se espera institucionalmente de cada ator na cadeia de proteção.

4.2. Política Nacional de Educação Digital e Lei Felca

A Lei n.º 14.533/2023 instituiu a Política Nacional de Educação Digital e incorporou o tema à agenda pública brasileira. A norma reconhece que a educação digital deve envolver formação para a cidadania, inclusão e competências ligadas ao uso consciente das tecnologias. O alcance da lei é importante porque desloca a tecnologia do

campo meramente instrumental para o campo formativo: a escola deixa de ser apenas usuária de plataformas e passa a ser também espaço de orientação para o uso crítico e seguro dos meios digitais.

A Lei n.º 15.211/2025 (Lei Felca) aprofunda esse movimento ao ampliar a tutela jurídica sobre a presença de crianças e adolescentes em ambientes online. Para a escola, essa legislação significa uma ampliação concreta das responsabilidades: não basta evitar exposição indevida em fotos ou vídeos. É preciso pensar em protocolos para uso de plataformas, tratamento de informações, resposta a incidentes e articulação com órgãos públicos. A lei também pressiona a instituição escolar a reconhecer que os riscos digitais envolvem aspectos jurídicos, pedagógicos e psicossociais ao mesmo tempo.

A leitura articulada das duas normas mostra que o professor precisa dominar mais do que procedimentos operacionais: precisa compreender como a tecnologia afeta o processo de aprendizagem, o tratamento de dados e a convivência entre estudantes. Kenski (2012) já identificava que a transformação pedagógica pelo uso das tecnologias só se realiza quando há mudança simultânea na formação do professor, no currículo e na infraestrutura. O quadro normativo atual exige exatamente essa transformação, sem garantir as condições para que ela aconteça.

5. O PROFESSOR COMO AGENTE DE PROTEÇÃO

5.1. Observação Pedagógica e Identificação de Sinais

O professor é, muitas vezes, a primeira autoridade a perceber alterações no comportamento do estudante. Isolamento, irritação, medo de exposição, queda de rendimento e recusa em participar de

atividades podem ser sinais de violência digital. Mas observar não é apenas ver: é interpretar pedagogicamente os indícios de sofrimento. Essa interpretação exige formação, porque o professor que não reconhece os padrões de sofrimento relacionados ao ambiente digital tende a tratar esses sinais como desinteresse ou indisciplina.

Vygotsky (1991) formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal para descrever o espaço em que a criança consegue avançar com a mediação de um adulto mais experiente. Aplicado à proteção digital, esse conceito ilumina uma dimensão específica do papel docente: o professor que está atento e formado pode identificar quando um estudante está numa zona de vulnerabilidade que ele sozinho não consegue superar, e pode oferecer a mediação que o protege. O professor que não recebeu formação para isso permanece como observador passivo de um sofrimento que poderia ser interrompido.

A identificação de sinais precisa ser acompanhada de registro objetivo. O professor não deve transformar hipótese em acusação, nem minimizar o problema. Ele precisa relatar fatos, orientar o estudante e acionar a equipe gestora quando houver indícios de risco. Em casos de suspeita consistente, a escola não pode se omitir: o dever de proteção exige atuação responsável e comunicação com a rede adequada, conforme determina o art. 13 do ECA.

5.2. Os Limites da Atuação Docente

O professor tem dever de cuidado, mas não substitui o Conselho Tutelar, a direção escolar, a assistência social, a polícia ou o Ministério Público. Seu papel é pedagógico e protetivo, não investigativo. Essa

distinção é importante para evitar sobrecarga, insegurança institucional e intervenções inadequadas que possam comprometer a proteção do próprio estudante.

No caso da violência digital, esse limite aparece com nitidez. O professor pode ouvir, orientar e encaminhar, mas não deve apurar informalmente o caso até o ponto de comprometer a proteção do estudante ou de expô-lo a constrangimentos adicionais. A função da escola é articular a resposta, não assumir sozinha todo o processo. Caliman et al. (2025) demonstram que as respostas mais eficazes ao cyberbullying são aquelas que combinam atuação pedagógica com encaminhamento institucional coordenado, e não aquelas em que a escola tenta resolver internamente o que exige resposta da rede.

Há também um limite de outra natureza: o professor não pode ser responsabilizado por situações que ocorrem fora do espaço escolar e fora do seu alcance de observação, quando não há indícios perceptíveis de risco na rotina do estudante. O que se exige é atenção e prontidão para agir quando os sinais aparecem, e não uma vigilância impossível sobre a totalidade da vida digital do aluno.

5.3. Registro, Orientação e Encaminhamento

A atuação docente adequada diante de situações de risco digital segue uma sequência que deve ser clara e institucionalizada: observar, registrar, orientar e encaminhar. Primeiro, o professor identifica sinais de risco. Depois, registra os fatos de forma objetiva, sem interpretações especulativas. Em seguida, orienta o estudante de modo acolhedor, evitando exposição adicional. Se os indícios forem consistentes, aciona a gestão escolar, que encaminha a

situação ao Conselho Tutelar e, quando necessário, a outros órgãos da rede.

Esse fluxo protege tanto o estudante quanto o próprio professor. Ele evita imprevisto, reduz o risco de exposição indevida e organiza a resposta institucional. Souza e Giacomazzo (2023) identificaram que a ausência de clareza sobre esse fluxo é um dos principais obstáculos à atuação eficaz da escola diante do cyberbullying: quando o professor não sabe o que fazer, tende a não fazer nada, prolongando o dano. A clareza sobre o fluxo de encaminhamento é, portanto, parte essencial da formação docente em proteção digital.

6. CONSELHO TUTELAR E REDE DE PROTEÇÃO

6.1. Função Protetiva e Natureza Institucional

O Conselho Tutelar é órgão permanente, autônomo e não jurisdicional, encarregado de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes. Ele não tem função disciplinar: sua missão é protetiva, articulando medidas e encaminhamentos quando há ameaça ou violação de direitos. No contexto escolar, essa função ganha força porque muitos casos chegam primeiro à escola antes de alcançar qualquer outro órgão da rede.

Paiva *et al.* (2014), em pesquisa com conselheiros tutelares da cidade e do estado do Rio de Janeiro, identificaram que as queixas mais frequentes encaminhadas pelas escolas envolvem violência, faltas e drogas, mas que a escola também encaminha ao Conselho casos que poderiam ser tratados internamente com apoio mais qualificado. Essa evidência é útil porque mostra a necessidade de distinguir entre conflito pedagógico e violação de direitos. No caso do cyberbullying e de outras formas de violência digital, a atuação

do Conselho é especialmente relevante quando há risco concreto à integridade emocional da vítima.

6.2. Fluxo de Comunicação e Atuação Conjunta

Cunha e Demétrio (2022), em pesquisa com famílias, crianças e adolescentes de escola do Ensino Fundamental de Belo Horizonte, mostram que a integração entre escola, família e Conselho Tutelar ainda é parcial e marcada por tensões. As famílias frequentemente não compreendem o papel do Conselho, e a escola nem sempre sabe como acionar a rede de forma eficaz. Quando o fluxo de proteção se rompe, o atraso na resposta amplia a vulnerabilidade do estudante, situação especialmente grave em casos de violência digital, porque a circulação do conteúdo ofensivo costuma ser rápida e persistente.

A articulação interinstitucional precisa ser vista como parte do trabalho educativo, e não como desvio da função pedagógica. A escola não atua isoladamente: ela depende da rede pública para dar resposta consistente às situações de violação. Quando essa cooperação funciona, o estudante encontra acolhimento mais rápido e a instituição ganha segurança para agir. O Conselho Tutelar, nesse arranjo, não substitui a escola, mas a ajuda a cumprir sua função protetiva.

6.3. Escola, Família e Corresponsabilidade

A proteção de crianças e adolescentes não se realiza de forma eficaz quando cada ator transfere a responsabilidade ao outro. A escola precisa comunicar, a família precisa participar e a rede pública precisa responder. Cunha e Demétrio (2022) demonstram que essa corresponsabilidade é frequentemente enunciada, mas raramente

praticada de forma articulada. O dado é importante porque revela que a questão não é apenas normativa, mas também relacional: depende de confiança, comunicação e disposição para o trabalho conjunto.

No caso da violência digital, a corresponsabilidade é ainda mais necessária. Muitas vezes, a agressão online se desenvolve fora da vista da escola e da família, mas seus efeitos atravessam ambos os espaços. A resposta eficiente depende de diálogo, registro e encaminhamento coordenado. A Lei Felca avança ao impor obrigações específicas a cada ator, como plataformas, responsáveis legais e instituições, mas não cria mecanismos formais de coordenação entre eles. Esse é um desafio que a prática escolar e a política pública ainda precisam equacionar.

7. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PROTEÇÃO DIGITAL

7.1. Competências Necessárias Ao Professor

A docência na cultura digital exige competências que vão além do domínio técnico. O professor precisa compreender riscos de exposição, privacidade, circulação de conteúdos e mediação em ambientes virtuais. Mais do que isso, precisa saber identificar sinais de sofrimento relacionados ao ambiente digital, registrar fatos com objetividade, orientar estudantes com acolhimento e acionar a rede de proteção quando necessário.

Kenski (2012) identifica três perfis de professores diante das tecnologias digitais: o que resiste, o que adota instrumentalmente e o que transforma sua prática pedagógica. É esse terceiro perfil que o novo quadro normativo pressupõe, mas que a formação inicial raramente produz. O professor transformador não apenas usa

tecnologias com segurança: ele as problematiza com os alunos, cria condições para o desenvolvimento do pensamento crítico e está atento às vulnerabilidades que os ambientes digitais produzem.

Vygotsky (1991) nos lembra que o desenvolvimento humano acontece na relação com o outro: a mediação qualificada é a condição para que a experiência se transforme em aprendizagem. Aplicado à proteção digital, esse princípio significa que o professor formado é o agente que transforma uma situação de risco em oportunidade de acolhimento, orientação e encaminhamento. O professor não formado reproduz o silêncio institucional que amplia o sofrimento.

7.2. Lacunas na Formação Inicial e Continuada

Souza e Giacomazzo (2023) evidenciaram a falta de formação dos profissionais da educação para desenvolver estratégias pedagógicas integradas ao currículo no campo da educação midiática. Esse resultado se conecta com o que a literatura mais ampla sobre formação docente aponta: há avanços normativos significativos, mas a escola ainda não incorporou plenamente a cultura digital como dimensão formativa porque seus professores não foram preparados para isso na graduação.

Fantin (2006) demonstra que a formação de professores para lidar com as mídias é historicamente fragmentada e não contempla a dimensão crítica que a mediação digital exige. O professor aprende a usar plataformas e aplicativos, mas não aprende a problematizar com os alunos as relações de poder, os modelos de negócios e os riscos que estruturam esses ambientes. O resultado é um professor tecnicamente atualizado que permanece pedagogicamente

despreparado para o que a Lei Felca e a Política Nacional de Educação Digital esperam dele.

Caliman *et al.* (2025) reforçam esse diagnóstico ao identificar que as ações preventivas mais eficazes contra o cyberbullying dependem de formação docente contínua, e não apenas de iniciativas pontuais. A lacuna formativa não é um detalhe: ela afeta diretamente a proteção dos estudantes, porque é o professor que está presente quando os sinais de sofrimento aparecem e que precisa saber o que fazer com eles.

7.3. Educação Midiática, Prevenção e Dimensão Jurídica da Formação

A educação midiática deve ser incorporada ao currículo como prática preventiva. Isso significa trabalhar leitura crítica, verificação de informações, convivência online, respeito à imagem e responsabilidade no uso de plataformas. Belloni (2005) é clara ao afirmar que a educação para as mídias não é opcional: ela é condição necessária da formação para a cidadania numa sociedade midiaticizada. Quando a escola integra a educação midiática ao currículo de forma contínua, ela reduz a incidência de conflitos digitais e amplia a capacidade dos estudantes de pedir ajuda quando precisam.

Mas a formação docente para a proteção digital precisa ir além da dimensão pedagógica e midiática. Ela precisa incluir a dimensão jurídica: o professor que não conhece o que o ECA determina sobre notificação, o que a Lei Felca define como abandono digital ou o que a Lei n.º 13.431/2017 estabelece sobre violência contra crianças e adolescentes não está em condição de agir com segurança quando

o problema aparece. Figueiredo, Figueiredo e Tanaka (2026) confirmam que a consolidação de uma cultura de proteção digital depende também do cumprimento da legislação vigente, o que pressupõe que os atores escolares a conheçam.

Quando essa formação tríplice ocorre, nas dimensões pedagógica, digital e jurídica, a escola deixa de ser apenas espaço de reação e passa a atuar também como espaço de prevenção. Isso reduz a incidência de danos, fortalece a cultura de cuidado e posiciona o professor como agente de proteção no sentido pleno do termo: alguém que observa, interpreta, acolhe, registra e encaminha com segurança e discernimento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proteção digital de crianças e adolescentes tornou-se parte inseparável da função escolar. A expansão da vida conectada trouxe oportunidades pedagógicas, mas também ampliou os riscos de cyberbullying, exposição indevida, uso abusivo de dados e sofrimento psíquico. A escola não pode tratar essas situações como eventos periféricos: elas afetam a convivência, a aprendizagem e a integridade dos estudantes, o que exige resposta institucional organizada e formação docente adequada.

O professor ocupa posição decisiva nesse processo. Ele observa sinais, acolhe relatos, registra fatos e aciona a rede de proteção quando necessário. Seu papel é pedagógico e protetivo, mas não investigativo. Essa distinção preserva o foco educativo, evita que a responsabilidade recaia de modo indevido sobre o docente e garante que o fluxo de proteção seja acionado pelos atores

competentes. A literatura analisada mostra que a ausência de formação dificulta justamente essa atuação qualificada.

A articulação entre ECA, Política Nacional de Educação Digital e Lei Felca mostra que a proteção no ambiente digital já é uma exigência jurídica e social consolidada. A escola precisa responder a esse novo cenário com educação midiática, protocolos claros, diálogo com a família e cooperação com o Conselho Tutelar. Quando isso ocorre, a proteção deixa de ser apenas reação ao dano e passa a integrar a cultura institucional da escola.

A formação docente emerge, assim, como o ponto central de toda essa discussão. Sem preparo consistente nas dimensões pedagógica, digital e jurídica, a escola tende a agir tarde, com insegurança ou de forma fragmentada. Com formação adequada, o professor atua com mais segurança, a escola fortalece sua função protetiva e o estudante encontra um ambiente mais ético, seguro e responsivo às demandas da cultura digital. Vygotsky (1991) nos lembra que o desenvolvimento humano depende da mediação de um adulto mais experiente. A formação do professor é o investimento que torna essa mediação possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Institui o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.

CALIMAN, Geraldo; PAES, Elissélia; SANTOS, Jullyana Souza; REZENDE, Rita de Cássia de Almeida; LIMA, Welton Dias de. Bullying e cyberbullying no contexto escolar: impactos e caminhos para a prevenção. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. e10528, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n11-375>. Acesso em: 15 jun. 2026.

CUNHA, Maria Amália de Almeida; DEMÉTRIO, Igor. Escola e Conselho Tutelar: sentidos construídos pelas famílias, crianças e adolescentes. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 28, n. 3, p. 151-164, 2022. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/2996>. Acesso em: 15 jun. 2026.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FIGUEIREDO, Silas Oliveira; FIGUEIREDO, Rosangela Monteiro de; TANAKA, Rodrigo Akio. Cidadania digital: caminhos para ambientes educacionais seguros e éticos. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 29, p. 1-14, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18330881>. Acesso em: 15 jun. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos de; CALANDRINI, Igor Collyer Lima; ROSA, Rosiane Seixas Placido da; GONÇALVES, Bruna Cardoso. Conselho Tutelar, Psicopedagogia e Escola: uma perspectiva de integração. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 17-19, p. 11, 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/interag.2014.13518>. Acesso em: 15 jun. 2026.

SOUZA, Estefani Ricardo de; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Cyberbullying e escola: uma análise sobre as percepções e estratégias pedagógicas. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 7, n. 2, p. 21-39, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v7i2.8264>. Acesso em: 15 jun. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia (2005), Graduada em Geografia pela Unicesumar (2022), Pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva (2011), Psicomotricidade pela Rema Educação (2023), Neuropsicopedagogia Clínica pela Rema (2023) e Educação Contemporânea com ênfase em Coordenação Pedagógica pelo

Instituto Ânima (2024). Atualmente é acadêmica do curso de mestrado na Universidad Del Sol (Paraguai) e Coordenadora Pedagógica na Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6006052168878140>

² Doutor em Ciências dos Materiais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Caruaru, PE, Brasil. EMAIL: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) | Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3304502249883627> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3941-3382>

³ Especialista em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal de Ciências, Tecnologia e Educação Goiano (IFGOIANO), Rio Verde, Goiás, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6379-8246> | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5734916099295379>

⁴ Especialista em História pela FABRAS - Faculdade Ibra de Brasília, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7200987383623170>.

⁵ Doutor e Mestre em Recursos Florestais (Esalq-USP), Especialista em Agronegócios (Esalq-USP) e Bacharel em Engenharia Florestal (UFRRJ). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Florestais da Universidade do Estado do Pará, Campus VIII. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4512-1071>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Possui mestrado em Engenharia Elétrica pela UNESP e atua como professor efetivo na área de computação no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o](#)

e-mail | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8418-8367> | Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/1745340068901691>

⁷ PhD e Doutorado em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília, Mestrado em Saúde do Adulto e da Criança pela Universidade Federal do Maranhão, Título de Especialista em Gerontologia pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Licenciatura em Educação Física pela Universidade Ceuma e Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade Santa Terezinha. Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), no Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) | LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2025306381784519> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0199-7071>

⁸ Doutora em Ciências Criminais pela Escola de Direito da PUCRS. Atualmente é professora do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), Assessora Técnica da Superintendência de Cidadania e Defesa Social (SUCID) da Secretaria de Segurança do Estado do Piauí (SSP-Pi) e Professora Substituta da Universidade Federal do Piauí (UFPI - DCJ/CCHL). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2606253340502815> | Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-6511-2237>