YOUTH PROTAGONISM IN THE DIGITAL AGE: THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN THE OCCUPATIONS OF BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

O PROTAGONISMO JUVENIL NA ERA DIGITAL: O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Marcela Lorenzoni da Rocha Rabin¹; Lilian Bacich²

1. Pós-graduanda em Gestão da Educação no Novo Milênio pelo Instituto Singularidades, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela PUC/PR

E-mail: lorenzoni-marcela@gmail.com

2. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/USP, Coordenadora geral de pós-graduação e de pesquisa do Instituto Singularidades/SP

E-mail: lilian@singularidades.com.br

*Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista no curso Gestão da Educação no Novo Milênio, Instituto Singularidades/SP. Orientadora: Prof^a Dra Lilian Bacich – agosto/2017

Como citar:

RABIN, Marcela Lorenzoni da Rocha; BACICH, Lilian. Youth protagonism in the digital age: the role of social networks in the occupations of brazilian public schools. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ADOLESCENCE(S) & FÓRUM (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO, 3, 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unifesp, 2017. p. 41-54.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22388/2525-5894.2017.04>

Resumo: Como o protagonismo estudantil se estrutura no século XXI por meio das redes sociais? Esse questionamento surge no contexto das ocupações de escolas públicas por estudantes secundaristas de todo o Brasil entre 2015 e 2016 - movimento que se organizou e foi divulgado primordialmente pela internet e que motivou a presente pesquisa. Para executá-la, foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório e entrevistas qualitativas com estudantes de diversas regiões do país; paralelamente, buscou-se compreender a evolução do protagonismo estudantil brasileiro, as formas de comunicação e ativismo dos nativos digitais e, por fim, os caminhos a serem adotados pela educação brasileira para permitir uma escola mais democrática. Concluiu-se que os ambientes digitais, ainda que de maneira informal, permitem a capacitação do jovem por meio do acesso à informação e interatividade - e, consequentemente, oferecem uma plataforma de ação na qual jovens brasileiros escolhem e defendem suas causas; além disso, o papel da escola é fundamental ao absorver esses aprendizados e trabalhar de forma inovadora com as redes sociais já familiares a seus estudantes, nutrindo uma comunidade escolar mais engajada.

Palavras-chave: Adolescente. Rede social. Ensino médio.

Abstract: How is student leadership structured on social media in the 21st century? The question rises during the occupation of public schools, held by High School students all around Brazil in 2015 and 2016 - a movement that was organized and primordially broadcasted through the internet and which originated this research. While executing it, we went on an exploratory research, besides interviewing students from several regions; in parallel, there was an attempt to understand the evolution of Brazilian student leadership, how does communication and activism works in this generation of digital natives and, after all, what paths can Brazilian Education follow to reach a more democratic school. We can conclude that the digital environment, although informal, gives the youth the necessary tools - information and interaction - and creates a platform where Brazilian students can take

action and defend their causes. Finally, it is also the school's duty to comprehend and turn this findings into practice, working in innovative ways with social media already familiar to their students, therefore nurturing a more involved school community.

Keywords: Youth. Social media. Secondary education.

INTRODUÇÃO

Quando mais de mil escolas públicas por todo o território nacional foram ocupadas por estudantes secundaristas, em 2016, a mídia tradicional - grandes redes televisivas, jornais e revistas online e impressos - parou para olhar e retratar o movimento. Porém, antes disso, canais de mídia informais fervilhavam há meses: as redes sociais, espaços considerados mais democráticos e interativos pelos jovens participantes, foram usados desde o começo para trocar informações, combinar estratégias e, acima de tudo, fortalecer uma rede que tomou proporções para ocupar, além do espaço digital, o espaço físico e político da escola.

Enquanto as ocupações começavam em 2015 em São Paulo - com a tomada da E. E. Fernão Dias Paes pelos estudantes de Ensino Médio contra a reorganização proposta pelo governo do estado, que veio a inspirar as ocupações seguintes - eu estudava a Gestão da Educação no Novo Milênio no Instituto Singularidades; ambos no bairro de Pinheiros, poucas quadras separando as duas instituições. E, enquanto me debruçava sobre autores que propunham uma Educação inovadora, que enxergassem o aluno como indivíduo único e o colocasse no centro do processo de aprendizagem, percebia que, ao meu lado, jovens brasileiros estavam exigindo exatamente isso: a voz, a visibilidade e o poder de decisão de que estavam sendo privados em sua trajetória escolar. Foi impossível não estabelecer a relação imediatamente.

Dois desses autores eram Escámez e Gil (2003), de quem emprestei a definição de protagonismo considerada neste artigo. Para eles, o protagonista é o indivíduo social, que assume ativamente sua responsabilidade enquanto cidadão. Isso implica, consequentemente, em uma sociedade que coloca seus cidadãos como responsáveis pela obtenção e garantia de direitos, em oposição a uma vertente alternativa que entende ser dever do estado provê-los à população. Entretanto, o que descobri, ao estudar esses autores, é que para o jovem ser capaz de exercer esse papel ativo ele precisa estar acompanhado, quase que intrinsecamente, de um papel passivo de quem é alvo de ações e políticas públicas. Explico: para exigir seus direitos, o jovem estudante precisa conhecer o que lhe é de direito. De que outra forma ele seria capaz de compreender o que lhe é negado e demonstrar seu inconformismo?

A escola age, portanto, como um desses espaços de formação para a cidadania; apesar de a própria escola ser, muitas vezes, um espaço pouco democrático. Costa (2001, p. 7) apresenta a democracia como principal pilar para o protagonismo estudantil, afirmando que "a participação sem democracia é manipulação". São os casos de projetos bem-intencionados,

porém falhos, que visam promover o protagonismo através de tarefas pré-planejadas e visões pré-definidas dos caminhos e resultados esperados. Como veremos ao longo do artigo, esse cenário é frequente na educação brasileira atual, em que os estudantes não têm autonomia para usar suas histórias, seu contexto e suas experiências individuais como combustível para ações que transformem efetivamente suas realidades.

Não é de se espantar que, conseqüentemente, um número elevado de jovens não se identifique com a escola, apesar de serem obrigados a frequentá-la todos os dias. Metade deles (50%) afirma não se interessar pelas aulas, de acordo com a pesquisa Nossa Escola em (Re) Construção, que envolveu mais de 132 mil jovens brasileiros em 2016 (PORVIR, 2016). Dentre seus pedidos para criar a escola ideal, está a presença de tecnologias digitais, de uso rotineiro entre jovens para a comunicação e o entretenimento. É nesse ponto que o protagonismo estudantil e o alto engajamento dos jovens brasileiros nas redes sociais se cruzam. Afinal, o que difere essa geração de jovens protagonistas daquelas que a precederam? E como suas interações, nascidas no ambiente digital, se estruturam para criar um movimento significativo de âmbito nacional?

Imbuídos desses questionamentos, o objetivo deste estudo é verificar qual a influência das redes sociais na organização dos movimentos de ocupação das escolas e, em caráter mais abrangente, como ambiente onde se nutre o protagonismo estudantil. Para isso, optou-se por uma investigação de cunho exploratório, por meio de entrevistas realizadas com estudantes participantes ativos das ocupações de diferentes regiões do Brasil.

1. UM PANORAMA DO PROTAGONISMO JUVENIL NO BRASIL

O Estatuto da Criança e do Adolescente (2015), um dos mais importantes documentos nacionais em defesa da juventude, define como adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade - definição que usaremos ao longo deste artigo por se tratar da faixa etária correspondente aos estudantes de Ensino Médio envolvidos nas ocupações de escolas públicas analisadas. Entretanto, o recorte de idade varia de pesquisa para pesquisa, sendo necessário inter-relacionar informações de diferentes fontes para um panorama mais rico.

O último censo, por exemplo, identificou 34 milhões de jovens brasileiros com idade entre 15 e 24 anos (IBGE, 2010), o equivalente 18% da população. Se nos voltarmos especificamente para o Ensino Médio, observamos a predominância desses jovens na rede pública de ensino: dos 8,1 milhões de adolescentes cursando o Ensino Médio em 2016, apenas 12.5% estão em escolas privadas. Esses adolescentes ocupam baixas posições em rankings mundiais de aprendizagem - como o PISA (OCDE) - e exames nacionais de avaliação - como Saeb e a Prova Brasil. Somente 27.5% dos alunos terminam o Ensino Médio com os

conhecimentos adequados em Língua Portuguesa, enquanto um total desanimador de apenas 7.3% atinge o domínio esperado em Matemática (Todos pela Educação, 2015).

A própria rotina dos alunos contribui para os resultados inadequados; 22,8% dos jovens de 15 a 29 anos luta para conciliar trabalho e estudos. É justamente nessa época que aumentam os níveis de evasão escolar: metade dos jovens matriculados no Ensino Médio não chegam a se formar, índice que permanece estático há uma década. A necessidade financeira, entretanto, não é o único fator envolvido no abandono dos estudos; a recente pesquisa Nossa Escola em (Re)Construção, que envolveu mais de 132 mil jovens brasileiros em 2016 (PORVIR, 2016), apresentou outra realidade: ainda que tenham um forte vínculo emocional à sua instituição de ensino (70% dizem gostar de suas escolas), apenas metade considera as aulas interessantes ou afirma se sentir ouvido dentro do ambiente escolar. Temos uma geração de jovens que não enxerga na Educação formal caminhos que se relacionem à sua realidade fora da escola, denunciando uma necessidade urgente de contexto e significado.

O protagonismo juvenil sempre demonstrou, desde seus primórdios no Brasil do século XIX, um cunho claramente político - dos movimentos abolicionistas à Semana de Arte Moderna até as atuais ocupações nas escolas públicas de todo o país, cujo ápice ocorreu em outubro de 2016, com mais de mil colégios ocupados, segundo os principais veículos de comunicação (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Nesse contexto, o termo protagonista implica de fato no indivíduo como ator social, aquele que assume responsabilidade como cidadão (ESCÁMEZ E GIL, 2003).

Isso é facilitado por nosso modelo de sociedade atual, em que entendemos que indivíduos isolados, ou *atores sociais* (SOUZA, 2006), são os grandes responsáveis por exigir e negociar serviços acerca de sua educação, saúde e segurança. Ou seja, os próprios indivíduos devem lutar para garantir sua inclusão social - proposta considerada cruel por diversos autores (FERRETI, TARTUCE, ZIBA, 2004), já que ignora fatores mais abrangentes como a situação política e econômica ou o contexto familiar e da comunidade, despejando toda a possibilidade de mudança na força de vontade do jovem ator social.

Entretanto, para que seja capaz de demandar direitos, o jovem cidadão precisa conhecer a história, língua e geografia do local onde vive; ou seja, ele precisa de mediadores, recursos e ferramentas que assegurem sua participação na comunidade. Nesse sentido, ele é passivo, alvo de intervenção, beneficiário de medidas assistencialistas. Isso significa que seu protagonismo depende diretamente de regras e diretrizes impostas verticalmente pelo governo ou outras organizações. Essa definição aparece em documentos e diretrizes internacionais como o “Políticas públicas de/para/com juventudes” (UNESCO, 2005, p. 142), que traz os termos *capital social coletivo* como "apoios sociais com os quais contam os jovens para a

concretização de seus projetos de vida" e *capital social individual* como a "capacidade empreendedora dos jovens para enfrentar os diversos desafios de seu desenvolvimento pessoal". Nesta segunda definição, o jovem ocupa um papel ativo, de quem constrói os próprios caminhos.

Oferecer aos jovens ferramentas para seu desenvolvimento pessoal pode ser entendido, justamente, como um dos papéis centrais da Educação. Entretanto, o que encontramos na prática são abismos entre o ensino oferecido gratuitamente aos adolescentes e jovens de baixa renda e o contratado para adolescentes e jovens de maior poder econômico em instituições particulares (SOFIATI, 2008). Assim, compreendemos que as oportunidades de desenvolver e exercer o protagonismo são desiguais - e a Educação, que poderia diminuir o *gap* entre classes sociais, acaba por aumentar a distância entre as duas realidades.

Mesmo quando espaços de participação ativa são oferecidos a jovens em situação de vulnerabilidade social, eles costumam trazer discursos reducionistas, que limitam seu desenvolvimento. Para Tapia (2001, p. 94), esse tipo de política pública enxerga o jovem como um problema, não como "uma demanda de políticas ativas que se utilizem das lógicas de projeto para a sua realização e para a geração de igualdade de oportunidades". O autor prossegue explicando três âmbitos comuns para esses espaços:

Isto se traduz em iniciativas de caráter *repressivo* (jovens de escassos recursos vistos como delinquentes e drogados potenciais), *assistencial* (para satisfazer certas necessidades básicas de educação e saúde e facilitar sua inserção no mercado), e outras de caráter "*brincalhão*", que os veem como indivíduos que não sabem o que fazer com seu tempo livre (financiamento de atividades recreativas e desportivas, principalmente). (TAPIA, 2001, p. 35 apud: SOFIATI, 2008, p. 94).

São espaços, portanto, que continuam a oferecer uma visão pronta do que seria adequado, necessário ou desejado para a educação dos jovens; sem que, no entanto, lhes seja permitido criar colaborativamente sua realidade a partir de experiências individuais. Isso ocorre, por exemplo, quando os adultos mediadores fazem suposições quanto aos interesses e linguagens dos jovens, criando um ambiente artificial, ou trazem um objetivo final pré-definido, cabendo aos adolescentes apenas realizar as tarefas propostas, sem a possibilidade de alterar o trajeto conforme sua realidade.

Com isso em mente, Costa (2001) coloca a democracia como principal pilar para o verdadeiro protagonismo estudantil. O autor faz, ainda, a ponte entre protagonismo e Educação propondo que a escola aplique metodologias de trabalho cooperativas fundamentadas na pedagogia ativa, em que o professor é orientador e o aluno, o centro do processo educativo, construindo sua identidade pessoal e social.

2. AS REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE E CIDADÃO DO SÉCULO XXI

Há diferenças fundamentais entre o jovem que foi às ruas com a cara pintada e o estudante protagonista do século XXI - mais especificamente, os chamados nativos digitais, nomenclatura criada por Prensky (2001) para aqueles nascidos após a década de 1980, já imersos em tecnologia digital. O autor explica que, por terem crescido rodeados de computadores, videogames, celulares e câmeras:

[...] Fica claro que, como resultado desse ambiente ubíquo e do volume total de sua interação com ele, os estudantes de hoje *pensam e processam informação de forma fundamentalmente diferente* de seus predecessores. (PRENSKY, 2001, p. 1, grifo do autor)

Assim, podemos inferir que o comportamento, a forma de aprender e as relações desses jovens nativos digitais em ambientes *offline* também são alterados devido às suas experiências *online*, algo que a escola reconhece apenas de forma superficial. Mesmo entre adolescentes de menor renda, as ferramentas digitais se mostram presentes: segundo a pesquisa *Amdocs Survey: Teenagers have a digital lifestyle that service providers should adjust to* (2016), realizada em 10 países, incluindo o Brasil, 80% dos jovens brasileiros entre 15 e 16 anos estão na internet. A pesquisa ainda foi capaz de explicitar o relacionamento íntimo dessa geração com a tecnologia - quando questionados se gostariam de ter um dispositivo de acesso à internet acoplado ao corpo, 88% responderam que sim.

Para a escola, a chegada dos nativos digitais veio de mãos dadas com novos conceitos, tais quais *letramento digital*, *literacia digital* ou *cidadania digital* para designar o uso responsável e consciente da tecnologia. É o que explica Passarelli et al (2014):

Como bem recordam Passarelli e Junqueira (2012), se a literacia, em um primeiro momento, se referia mais às capacidades de leitura e compreensão dos meios de transmissão de informação e conhecimento da era industrial do capitalismo, hoje exige dos atores uma série de habilidades para interagir e selecionar, de forma multimídia, o conteúdo que é produzido e consumido nas telas contemporâneas – TV, games, computador com internet e celulares, com maior destaque (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCCI, 2014, p. 163).

Garnett (*apud* MELÃO, 2011) assume uma nova esfera, que chama de cultura da participação, de importância quando consideramos que os meios de participação política e social também migraram para os espaços virtuais, tornando as habilidades do cidadão digital necessárias para seu exercício completo do protagonismo.

2.1 A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL NOS AMBIENTES DIGITAIS

A popularização do acesso à internet e seu potencial de interação mais abrangente que as mídias tradicionais geraram, nas últimas duas décadas, novas configurações de espaços públicos, de caráter participativo e democrático (SEBASTIÃO; PACHECO; SANTOS, 2012). A participação ocorre dentro de novas linguagens e através de comportamentos característicos delas: a velocidade, a globalização, a interatividade, a multimídia e o hipertexto, que permitem que cada usuário consuma informação de forma personalizada, traçando um percurso único de acordo com seus cliques - uma publicação no Facebook leva a um artigo, que leva para um vídeo, que leva para uma oferta de compra e assim por diante. De um viés político, isso significa que o cidadão não é mais o leitor de jornal que apenas recebe as notícias do mundo; agora, cada cidadão tem à disposição uma plataforma para se expressar e atuar de acordo com os acontecimentos relevantes à sua realidade (HERMES, 2016).

Hermes (2016) defende que, na Era Digital, estar informado deixa de ser suficiente e é substituído pela oferta e demanda de experiências - o nativo digital quer sentir algo - o que altera também sua noção de cidadania. As comunidades criadas na web, tenham elas função política, cultural ou social, incluem não só informações, mas uma "larga variedade de conhecimentos e atividades" (p.304), oferecendo emoções e sensações que fortalecem o sentimento de comprometimento entre o grupo.

Além disso, pesquisas como a da revista americana Wired (1997) - que analisou mais de 1.400 americanos em plena revolução digital - atestam que, quanto mais conectados, mais democráticos os cidadãos e mais profundos seus conhecimentos sobre o sistema político e as pautas atuais. Outra descoberta da mesma pesquisa foi que aqueles que passavam mais tempo conectados tinham uma tendência a acreditar menos em políticos tradicionais e mais na atuação de empreendedores, empresas e organizações como agentes de mudança.

Ambas as premissas ainda são verdadeiras no Brasil de 2017: os brasileiros entre 15 e 17 anos, que não desgrudam das telas de seus *devices*, não estão apáticos. A pesquisa "O jovem brasileiro e o futuro do país" (Núcleo de Tendências e Pesquisa da PUCRS, 2016), que questionou mais de 1700 jovens, mapeou a extensão de seus interesses: se, por um lado, 70% dos jovens afirmam que a política é algo próximo da sua realidade e do qual procuram se inteirar, por outro, a geração atual se envolve principalmente com pautas com as quais se identifica em nível individual, como o feminismo, os direitos da população LGBTQ+ ou a desigualdade social. Da amostra pesquisada, 60,70% disseram já ter se engajado em causas sociais por meio da internet - apenas 9,94% nunca se engajaram em qualquer causa, por falta de interesse.

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo deste estudo - identificar o papel das redes sociais na estruturação do movimento estudantil de 2015 e 2016, que culminou com a ocupação de mais de mil escolas em todo território nacional contra a reestruturação do Ensino Médio e a infraestrutura deficitária das instituições públicas de ensino - realizou-se um estudo a partir da leitura e análise de notícias da mídia tradicional na época das ocupações, assim como revisão de literatura e entrevistas qualitativas com 5 estudantes participantes ativos das ocupações em diferentes regiões do Brasil, constituindo-se, assim uma pesquisa de cunho exploratório. A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), tem como objetivo familiarizar-se com o problema, explicitá-lo e, em sua concepção, envolve o levantamento bibliográfico e o estudo de caso.

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa exploratória envolve diversos procedimentos, como descrito a seguir:

Obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

Após o levantamento bibliográfico para delimitação do contexto em que se insere essa pesquisa, partiu-se para uma série de entrevistas estruturadas qualitativas com o público-alvo delimitado. Os estudantes, sujeitos desta pesquisa, foram identificados como Estudante-participante, seguido da idade e sigla do estado em que residem e onde ocorreu a ocupação, preservando-se, assim, o anonimato (por exemplo, EP-16-PR).

Para a fase de entrevistas, realizadas entre agosto de 2016 e julho de 2017, foi construído um questionário piloto, testado com alguns estudantes antes da aplicação e que, após validado, permitiu trabalhar com um roteiro de perguntas pré-estabelecido. O roteiro incluiu sete perguntas, que abordaram desde as motivações dos estudantes para se engajar ao movimento até as redes sociais e recursos digitais mais utilizados durante as ocupações. Essa abordagem obtém, "do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais" (SEVERINO, 2010, p. 125). Ou seja, a partir de um modelo, é possível comparar as respostas dos jovens às mesmas perguntas, encontrando pontos em comum e refletindo sobre as divergências no discurso.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Conversando com os estudantes participantes, é relevante perceber o papel das redes sociais desde o primeiro contato com as ocupações como uma força motivadora para seu envolvimento. É o que conta uma das alunas entrevistadas:

Percebemos que estávamos perdendo direitos e que precisávamos lutar, como muitas pessoas já lutaram. Essa foi minha motivação para não querer mais ficar quieta: ver mais estudantes com a gente, de outros colégios, querendo lutar por seus direitos. Pensei "não estamos sozinhos" (EP-14-PR, 2017).

O depoimento acima retrata com clareza como a conexão emocional entre indivíduos tem suma importância na criação de um movimento social. Castells (2013) afirma que os movimentos insurgentes se originam primariamente da emoção, ainda que, no futuro, venham a se organizar em torno de lideranças, ideologias, programas e agendas políticas. O estopim, entretanto, dá-se quando experiências individuais se encadeiam e se ressignificam; um processo que agora é amplificado e acelerado pelas redes sociais.

Castells em seguida descreve a transição dos movimentos organizados na esfera digital para o espaço público, argumentando que, estando os espaços institucionalmente reservados à discussão e tomada de decisão ocupados pelos interesses das "elites dominantes" (2013, p. 19), os movimentos sociais precisam ocupar fisicamente o território urbano e os prédios simbólicos. Tal transição do digital para o físico é observada também nas ocupações das escolas, quando os estudantes dão um passo além de seus grupos em aplicativos online para reivindicar suas instituições de ensino.

Os motivos para a ocupação do espaço público, explica Castells, são três: a criação de um senso de comunidade entre os participantes; a geração de significado e de poder simbólico, que dá aos manifestantes uma sensação de tomada de controle de suas vidas; e a construção de um espaço político, onde o grupo recupere seus direitos de representação - no caso específico dessa geração, um espaço híbrido, físico e digital.

A criação de um senso de comunidade é perceptível nos relatos dos estudantes participantes, como no caso abaixo:

Tivemos muitos mitos em cima das ocupações: que alunos estavam fumando dentro da escola, que estavam fazendo sexo dentro da escola. Então, a gente foi gravando o que realmente acontecia lá dentro. *Não estamos ocupando só espaço geográfico. Estamos cuidando, é nosso, sabe? Mostramos como estávamos nos organizando pra cozinhar para todo mundo, como limpamos, como cuidamos da segurança do local* (EP-18-SP, 2017, grifo da autora).

Quando o estudante enfatiza que não está "ocupando só espaço geográfico", ele está ressignificando seu relacionamento com a escola. "Estamos cuidando, é nosso", ele insiste, num processo de reivindicação que o coloca como protagonista da mudança que espera ver; algo que, segundo Castells (2013, p. 20), é próprio de movimentos sociais desde antes da era da internet: "ao assumir e ocupar o espaço urbano, os cidadãos reivindicam sua própria cidade, uma cidade da qual foram expulsos". Paralelamente, o ato de compartilhar fotos e vídeos em tempo real, comunicando as pautas do movimento e divulgando a rotina das ocupações, torna esse um caso muito específico de levante em tempos digitais, em que os manifestantes têm acesso a canais livres de comunicação, sem filtros ou censuras de uma mídia tradicional, que naturalmente é exercida por mediadores (e, frequentemente, por mediadores com suas próprias convicções políticas).

Parece uma coisa muito simples, fazer um post no Facebook, mas ele tem um grande poder. Criamos grupos no Whatsapp para divulgar nas ruas, nos ônibus, explicar as ocupações para as pessoas que não concordavam. Querendo ou não, *os jovens não têm muito espaço em outras mídias. Eu não vejo jovens escrevendo colunas em jornais, então, as redes sociais foram a forma de levar essa informação* (EP-18-SP, 2017, grifo da autora).

Em todas as entrevistas, as redes sociais - Telegram, Whatsapp e Facebook sendo citadas frequentemente - aparecem com este propósito maior: o de conectar os manifestantes entre si, dentro e fora das escolas, noticiando o que acontecia no interior das ocupações e enviando alertas para mobilizar a comunidade em caso de ameaças iminentes. Esse foi o uso mais citado unanimemente, acima da comunicação com pais, educadores, representantes do governo ou da mídia tradicional. Um dos estudantes, identificado na pesquisa como EP-19-GO, conta como, estando do lado de fora, recebia as mensagens dos colegas e ia diariamente à escola levar comida e cobertores aos colegas. Outra aluna defendeu o uso da internet não apenas para pedir suprimentos, mas para propagar e se defender contra as tentativas de invasão policial ou de grupos contrários às ocupações.

O terceiro objetivo descrito por Castells (2013), a estruturação de um espaço político em que os manifestantes encontram voz, também se refletiu nas falas dos estudantes entrevistados. Muitos enfatizam a insatisfação com o sistema educacional atual, em que se sentem pouco ou nada ouvidos, e pontuam esse como fator importante que os levou a ocupar suas escolas.

A gente esquece que poderia ter prazer ao estudar. Parece que precisa ser difícil estudar. A gente precisa de espaço para dizer como quer aprender - não daquele jeito estilo 'ditadura militar', todo mundo enfileirado, só falta ter palmatória. Não funcionava antes e não funciona agora. Todo mundo

aprende do seu jeito e no seu tempo e as individualidades do aluno precisam ser respeitadas. Temos que ter protagonismo para dizer - 'olha, eu quero aprender desse jeito, senão, eu não aprendo' (EP-14-PR, 2017).

Eles (a escola) sabiam que o jovem tinha voz, mas se recusavam a escutá-la. Eu não concordo quando dizem que temos que 'dar voz' ao jovem, o jovem *já tem voz, mas a sociedade finge que não escuta*. Como nós somos o principal alvo - ou deveríamos ser - quando discutimos educação, a gente deveria participar do planejamento escolar, por exemplo (EP-18-SP, 2017, grifo da autora).

Nos casos acima, podemos fazer o paralelo da escola como espaço "institucionalmente reservado à discussão e tomada de decisão", onde o jovem se sente sub-representado (algo que fica claro quando o EP-18-SP diz que "o jovem já tem voz, mas a sociedade finge que não escuta"). As redes sociais - e, conseqüentemente, o movimento de ocupação que se organizou a partir delas -, por outro lado, se configura como o espaço político *construído*, em que os ocupantes tiveram suas vozes ouvidas.

Charlot (2008, p. 29) reconhece essa escola que não ouve a voz do jovem. Ao apontar as contradições entre o discurso de cidadania e a realidade das escolas brasileiras, aponta que o regimento interno da escola "não passa de um conjunto de regras ditando deveres dos alunos e silenciando os seus direitos". Raramente os estudantes têm papel ativo na definição dos próprios direitos e deveres ou dos direitos e deveres de outros agentes escolares com quem convivem diariamente.

Uma proposta de escuta que inclui os estudantes de escolas públicas é apresentada por Abramovay (2003), que coloca o exercício do diálogo como uma das características centrais de uma educação inovadora, "tornando-se, possivelmente, instrumento político essencial a uma reestruturação de suas práticas cotidianas".

A valorização dos alunos se dá, também, na medida em que a escola lhes dá ouvidos e considera suas opiniões, criando mecanismos onde suas sugestões, referentes a mudanças que gostariam de ver implementadas, são analisadas, sendo suas decisões posteriormente socializadas (ABRAMOVAY, 2003, p. 340).

Nesse cenário, as redes sociais surgem como canal acessível e descentralizado para a expressão dos estudantes, enquanto o educador ocupa o papel de mediador e assegurador da participação juvenil no ambiente escolar.

CONCLUSÕES

Após um ano buscando compreender o protagonismo estudantil e praticando uma escuta atenta e ativa com estudantes participantes das ocupações, foi possível estabelecer relações entre o caso pontual estudado e um cenário mais amplo, encarado por adolescentes brasileiros em escolas públicas de todo o país. Se partimos da pergunta motivadora - qual a influência das redes sociais na organização dos movimentos de ocupação das escolas e, em caráter mais abrangente, como ambiente onde se nutre o protagonismo estudantil. chegamos a duas conclusões sobre as quais gostaria de discorrer brevemente: a primeira, sobre como os ambientes digitais, ainda que de maneira informal, permitem essa capacitação do jovem por meio do acesso à informação e interatividade - e, conseqüentemente, oferecem uma plataforma de ação na qual jovens brasileiros escolhem e defendem suas causas; a segunda, sobre o papel da escola em absorver esses aprendizados e trabalhar de forma inovadora com as redes sociais já familiares a seus estudantes, nutrindo uma comunidade escolar mais engajada.

O engajamento demonstrado pelos jovens nas redes sociais desmistifica a impressão de que essa seria uma geração menos consciente politicamente: pelo contrário, o que encontramos é um alto envolvimento com pequenas causas, aquelas que eles percebem em seu entorno e que os afetam diretamente - as condições da escola do seu bairro, por exemplo. Tendo em mãos a liberdade de um ambiente menos mediado e hierarquizado, os estudantes brasileiros se organizaram para tomar para si a escola que, por sua vez, representa um espaço político estruturado, onde eles como regra geral não tinham voz na tomada de decisões. Esse ato de apropriação define um movimento social desde antes da chegada da internet e permanece como concretização da insatisfação de um grupo.

Assim, no contexto de uma gestão escolar voltada para o estudante do novo milênio, essa pesquisa coloca em evidência que a transparência da gestão escolar, assim como seus esforços para atender às demandas do aluno nativo digital, resultaram em uma sensação de pertencimento por parte dos estudantes, que passaram a se enxergar como membros ativos daquela comunidade. Como eles mesmos mencionaram em suas entrevistas, enquanto protagonistas eles se sentem *donos* de suas escolas e de sua educação, em vez de objetos manuseados de acordo com um sistema que não compreendem e do qual não participam - e, ao ouvi-los, não há como ignorar que tal prática pode ser potencializada na escola do século XXI fazendo-se uso das redes sociais como plataforma de participação ativa e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRANTES, Talita. **O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer.**

Revista Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contratemer/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

Amdocs survey: **Teenagers have a digital lifestyle that service providers should adjust to.**

Disponível em: <<https://www.amdocs.com/media-room/amdocs-survey-teenagers-have-digital-lifestyle-service-providers-should-adjust>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educ. Real: Porto Alegre, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 8.069.** 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** 1. Ed. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 2013.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. Ed. Pearson Prentice: São Paulo, 2007.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez., 2008.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo.** Belo Horizonte: Universidade, 2001.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRETI, C; TARTUCE, G; ZIBAS, D. **Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil.** Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERMES, Jake. **Citizenship in the Age of the Internet.** European Journal of Communication: 2006.

KATZ, John. **The Digital Citizen.** Wired Magazine: 1997.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. A.. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. Editora Atlas: São Paulo, 2003.

MELÃO, D. H. **Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI.** Educação, Formação & Tecnologias, 4 (2), p. 89-107. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 3 maio 2017

OSHIMA, F. Y. **O Legado das ocupações nas escolas.** Revista Época. Disponível em <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017

PASSARELLI, B., JUNQUEIRA, A. H., ANGELUCCI, A. C. B. **Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas**. Matrizes: São Paulo, 2014.

O jovem brasileiro e o futuro do país. Núcleo de Tendências e Pesquisa: Espaço Experiência Famecos: PUCRS: Porto Alegre, 2016.

PORVIR. **Nossa escola em (Re)Construção - Relatório de resultados**. Outubro, 2016.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MBC University Press: 2001.

SEBASTIÃO, S., PACHECO, A., SANTOS, M. **Cidadania Digital e Participação Política: o caso das petições online e do orçamento participativo**. Universidade Técnica de Lisboa: Portugal, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. Cortez Editora: São Paulo, 2010.

SOFIATI, F. M. **A juventude no Brasil: história e organização**. Paris-FRA: APEB-Fr, 2008.

SOUZA, R. **Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz**. USP: São Paulo, 2009.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. Políticas públicas de/para/com juventudes**. 2. imp. Brasília: UNESCO, 2005.

UNFPA, **O poder de 1,8 bilhão - Adolescentes, jovens e a transformação do mundo**. In: Situação da População Mundial 2014.