

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/324839358>

# O PROTAGONISMO JUVENIL NA ERA DIGITAL

Article in *Revista Juventude e Políticas Públicas* · April 2018

DOI: 10.22477/2525-7161.2018.2ne.40-54

---

CITATIONS

2

READS

1,144

2 authors, including:



Lilian Bacich

11 PUBLICATIONS 351 CITATIONS

SEE PROFILE

# O protagonismo juvenil na era digital: o papel das redes sociais nas ocupações de escolas públicas brasileiras

Marcela Lorenzoni da Rocha Rabin<sup>1</sup>

## 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 organizou-se 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.

Palavras-chave: **protagonismo estudantil; protagonismo juvenil; nativos digitais; redes sociais; ocupações**

## 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 Pinheiros, poucas quadras separando as duas instituições. E, enquanto me debruçava sobre autores que propunham uma Educação inovadora, que enxergasse 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, conseqüentemente, em uma sociedade que coloca seus cidadãos como responsáveis pela obtenção e garantia de

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista no curso Gestão da Educação no Novo Milênio, INSTITUTO SINGULARIDADES/SP. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra Lilian Bacich – agosto/2017.

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 se inconformar?

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) apresenta a democracia como principal pilar para o protagonismo estudantil, afirmando que "a participação sem democracia é manipulação" (p. 7). 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?

Imbuída 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.

Sob um olhar mais amplo, pretende-se incidir luz sobre quem são os jovens brasileiros que frequentam hoje a escola pública, o que querem e como a escola pode ajudá-los a exercer sua cidadania criando ambientes mais democráticos, através de linguagens e ferramentas que lhes são próprias.

Diante do exposto, este texto encontra-se assim constituído: inicialmente, é apresentado um breve resgate sobre o protagonismo juvenil no Brasil, o perfil atual das juventudes brasileiras e a evolução de significados do termo *protagonista* no discurso educacional. Em seguida, investiga-se o papel das redes sociais na formação do estudante e cidadão do século XXI, em busca de relações entre o ativismo em ambiente virtual e a transição para movimentos que ocupam o espaço físico e político - no caso, a escola. O próximo item tratará da metodologia utilizada e, por fim, o quarto capítulo expõe uma análise dos resultados obtidos a partir das abordagens propostas.

## **1. UM PANORAMA DO PROTAGONISMO JUVENIL NO BRASIL**

Entre 2015 e 2016, estudantes brasileiros ocuparam suas escolas manifestando-se contra o fechamento e condições precárias da rede pública de ensino. As ocupações atraíram atenção nacional, reacendendo o debate sobre protagonismo estudantil - desde na grande mídia até no meio acadêmico. Entretanto, basta alguma pesquisa bibliográfica para atestar que as primeiras referências ao protagonismo entre jovens - mais precisamente, estudantes secundaristas - chegaram ao Brasil já na década de 1920, com as ideias do norte-americano John Dewey e a ascensão do movimento da Escola Nova.

Desde então, o significado do termo protagonismo vem se transformando conforme evoluiu, também, o contexto do país: mais especificamente nos últimos três anos, a instabilidade social, política e econômica no Brasil (cujo estopim foram as manifestações de 2013) tirou os jovens da posição de observadores e os colocou como peças centrais da desconstrução e reconstrução da escola e da sociedade em que estão inseridos. Não por acaso, a definição de protagonismo mais aceita por autores acompanha esse movimento, como expõe-se em seguida, dizendo respeito à participação ativa e intencional dos jovens em temas sociais, políticos ou escolares de relevância local ou global.

Porém, antes de compreender o que quer e o que pode essa geração de jovens estudantes que exigem voz - atuação praticamente despercebida no Brasil desde o impeachment do presidente Fernando Collor, sob os protestos dos caras-pintadas, no final de 1992 - precisamos conhecer os perfis da juventude brasileira. Afinal, quem são eles?

### **1.1 Quem é o adolescente brasileiro**

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 interrelacionar 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. Dentre eles, 69% não frequentam nenhuma instituição de ensino e 61% estão desempregados. Nosso foco, porém, está nos 45 milhões de adolescentes brasileiros que frequentam escolas públicas de Educação Básica (INEP, 2016) - o que representa 78.6% de todos os estudantes brasileiros nesse nível de ensino, contra 21.4% das crianças e jovens matriculados na rede particular. Se nos voltarmos especificamente para o Ensino Médio, foco desta pesquisa, ainda segundo o INEP (2016) a predominância da rede pública se mantém; 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, da Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - e exames nacionais de avaliação - como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil. Por meio dos dados obtidos nos exames nacionais de avaliação, o movimento Todos Pela Educação calculou, em seu último relatório (2015) que 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.

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.

É importante refletir sobre o ciclo de exclusão criado pelas condições descritas acima. Jovens cujo acesso ao ensino de qualidade foram negados são, conseqüentemente, marginalizados no mercado de trabalho e excluídos das tomadas de decisão que poderiam atender às suas necessidades. Para atingir essa autonomia, veremos a seguir que o jovem se torna alvo de políticas públicas (portanto, um ator passivo) ao mesmo tempo em que essas mesmas políticas visam desenvolver seu protagonismo por meio de ações planejadas (papel ativo).

## 1.2 O protagonismo juvenil na teoria e na prática

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) . A verdade é que o termo protagonista implica de fato no indivíduo como ator social, aquele que assume responsabilidade como cidadão (ESCÁMEZ E GIL, 2003).

Assumir a responsabilidade como cidadãos significa confiar que nós somos realmente agentes da democracia, encarregados de certas coisas e avalistas de determinadas atividades de nossa sociedade, oferecendo nossos próprios princípios a partir da nossa capacidade de autonomia, rejeitando aquilo que desvirtua os modos de comportamento democrático, assumindo nossas decisões e ações. (ESCÁMEZ e GIL, 2003, p. 28).

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), 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" (p. 142). 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).

Frigotto (2004, p. 195) afirma que a escola historicamente teve dois objetivos: 1) espaço de incorporação de valores, conhecimento e amadurecimento para a vida adulta; 2) espaço para a disciplina do trabalho precoce e precário. Os jovens das classes dominantes participam do primeiro tipo de escola, enquanto que para os jovens das classes populares fica a educação para o trabalho. (SOFIATI, 2008, p. 6).

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), 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" (p. 94). 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 cocriar 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:

A participação se torna genuína quando se desenvolve num ambiente democrático. A participação sem democracia é manipulação e, em vez de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do jovem, pode prejudicar a sua formação. Principalmente, quando se tem o propósito de formar o jovem autônomo, solidário e competente (COSTA, 2001, p. 7).

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.

Começamos a perceber, acima, traços dos discursos que se popularizaram como "educação inovadora" ou "educação para o novo milênio": o professor como parceiro, facilitador ou orientador da aprendizagem; o estudante autônomo, responsável pela construção de seu próprio conhecimento; a escola inclusiva, que considera as diversas realidades de seus alunos e adapta conteúdos para contextualizá-los e nutri-los de sentido perante tais diferenças.

No próximo capítulo, vamos analisar a aplicação dos conceitos de protagonismo juvenil no movimento de ocupação das escolas públicas - e, mais além, como essa mobilização se estruturou em ambientes digitais, cujas linguagens e diretrizes são mais familiares e democráticas ao estudante do século XXI (ainda que subaproveitada por instituições de ensino). O acesso às tecnologias de informação e comunicação é, afinal, um direito básico no novo milênio, além de recurso em potencial para ampliar cenários de aprendizagem. Portanto, cabe a nós compreender, antes de mais nada, o relacionamento do adolescente brasileiro com as redes sociais e espaços virtuais.

## 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. Essas diferenças vão além e mais profundamente do que a maioria dos educadores suspeita ou percebe. "Diferentes tipos de experiências levam a diferentes estruturas cerebrais", diz Dr. Bruce D. Perry da Baylor College of Medicine [...] É bem provável que *a estrutura cerebral de nossos estudantes tenha se modificado fisicamente* - e seja diferente da nossa - como resultado de como eles cresceram (PRENSKY, p. 1, 2001. Tradução da autora, grifo do autor)

Assim, podemos concluir 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).

O termo implica o uso crítico e consciente dos espaços virtuais, como coloca Buckingham (2010), para quem o letramento digital passa por quatro pilares: a representação (entender e avaliar a procedência, credibilidade e motivações da informação encontrada *online*); a língua (a compreensão de como a linguagem e estrutura dos ambientes digitais, como, por exemplo, o uso de *hiperlinks*); a produção (saber quem está produzindo a informação consumida e o porquê, identificar as possibilidades de publicação, promoção e patrocínio que podem enviar o conteúdo recebido); e, finalmente, a audiência (tomar consciência de seu papel enquanto consumidor em um cenário menos passivo que a mídia tradicional, que inclui a interatividade).

Ainda assim, as definições de Buckingham ainda parecem priorizar o cidadão digital como consumidor - em vez de produtor - de conteúdo. Já Garnett (*apud* MELÃO, 2011) assume também 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) prossegue defendendo 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. E tais comunidades não ficam restritas a um grupo de amigos em comum nas redes sociais: apesar de operar também como uma ferramenta para a interação entre pequenos grupos, o poder da internet para conectar, mobilizar e facilitar a comunicação entre grandes grupos de pessoas é impressionante:

O que estamos testemunhando não é a reunião de grupos de amigos, mas de grupos de estranhos que almejam se conectar com outros com base em uma agenda ou objetivos em comum. Eventos midiáticos deixam bem claro que laços culturais podem ser tão fortes quanto aqueles forjados nos espaços políticos, e talvez ainda mais valiosos no sentido em que eles reconectam problemas e soluções ao mundo fora do universo excludente que a política ainda é (HERMES, 2006, p. 306).



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 (p. 62).

São dados que nos dão pistas iniciais sobre o que motivou a ocupação das escolas públicas nos últimos anos: a causa social e próxima do aluno em um nível individual, além da crescente descrença nos sistemas políticos tradicionais como caminho para a mudança. O estudo da PUCRS (2016) confirmou também que, para 71,47% dos entrevistados, o sistema político é visto como o principal defeito do país. Enquanto isso, mais da metade deles (52,71%) acreditam que a mudança cabe tanto à população, como indivíduo e coletivo, quanto à iniciativa privada.

### **3. A VOZ DA MÍDIA E A VOZ DA ESCOLA**

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. Muitas vezes ocorre a manipulação de uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais. (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 188).

Após o levantamento bibliográfico (incluindo livros, revistas e jornais impressos e virtuais, artigos científicos e veículos de comunicação audiovisual) 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. Para Severino (2010), outra vantagem das entrevistas estruturadas é que elas não carregam a impessoalidade dos questionários, dando margem à uma conversa mais livre com os objetos de estudo.

A partir da visão dos estudantes, também procuramos entender como suas respectivas escolas responderam às ocupações e quais mudanças ocorreram internamente no que diz respeito ao espaço de protagonismo de seus alunos. Relacionando resultados e perspectivas, pudemos levantar hipóteses e localizar boas práticas que sejam replicáveis em outras instituições de ensino - utilizando o ambiente digital como propulsor da participação estudantil de forma contínua e estruturada, não apenas em momentos de insatisfação generalizada, mas como parte de um projeto pedagógico mais democrático.

#### **4. ANÁLISE DE RESULTADOS**

As primeiras ocupações do que veio a ser considerada a "mobilização estudantil exclusivamente secundarista mais bem-sucedida da história" (Revista Época, 2017) aconteceram em São Paulo, ainda em 2015, como resposta ao projeto de reorganização escolar do governo estadual. No ano seguinte, outras medidas impopulares - dentre elas a Reforma do Ensino Médio e a PEC 55, conhecida como "PEC do teto dos gastos públicos", que congelava os investimentos na área da Educação nos próximos 20 anos - reaqueceram o movimento, cujo ápice se deu em agosto de 2016, quando a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) contabilizou mais de 1.100 escolas ocupadas em todo território nacional.

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:

A minha primeira motivação foi ver outras pessoas ocupando. Pensei - "não estamos sozinhos, podemos ocupar também". Ficamos sabendo pela internet de outras ocupações, o que nos deu coragem e vontade de lutar. Foi importante porque não tivemos essa visibilidade em redes de televisão, não mostravam as ocupações. 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 (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, historicamente, foi viabilizado através de panfletos, discursos e manifestos, mas 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" (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.

No momento das ocupações, usamos principalmente o Telegram (aplicativo de mensagens privadas semelhante ao Whatsapp). Os alunos mandaram mensagem avisando que iam ocupar, deram os motivos, e tudo o que ia acontecendo era enviado em foto, em vídeo. Toda a ocupação foi, de certa forma, transmitida em tempo real, em grupos fechados para estudantes secundaristas (EP-19-GO, 2017).

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. Na sociedade contemporânea, e especialmente para essa geração de jovens, o espaço público dos movimentos sociais

(...) é construído como um espaço híbrido entre as redes sociais da internet e o espaço urbano ocupado: conectando o ciberespaço com o espaço urbano numa interação implacável e constituindo, tecnológica e culturalmente, comunidades instantâneas de prática transformadora (CASTELLS, M., 2013, p. 20).

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. De onde isso estava vindo? 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, 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" (p. 20). 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).

Esse mesmo estudante prossegue detalhando sua experiência como parte do movimento secundarista, em que trabalhou para divulgar a causa nas redes sociais - e, portanto, transformando um espaço a ele acessível em local de fala e participação política ativa:

Parece uma coisa muito simples, fazer um post no Facebook, mas ele tem um grande poder. Podia demonstrar para algumas pessoas que tinham uma visão errada do que estava acontecendo: que, quando falamos em lutar pela educação, não é só pela nossa, é pela sua, pela do seu filho, é para todo mundo. As redes sociais foram muito importantes para isso, para a gente se unir. Primeiro, virtualmente, depois, fisicamente para resistir e ter um grito. 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, cobertores e "o que mais eles precisassem pelo buraco da porta" (Anexo 1). Outra aluna defendeu o uso da internet não apenas para pedir suprimentos, mas para propagar as tentativas de invasão policial ou de grupos contrários às ocupações:

Criaram um evento (no Facebook) dizendo que iam invadir e vimos que eles convidaram muitas pessoas para desocupar o colégio. A gente tirou um print da tela, postou na página da ocupação e mandou para os nossos grupos de Whatsapp. Nesse dia, veio muita gente. Até meus pais vieram! Eles fizeram um cordão em volta do colégio para não deixar ninguém passar. A galera (grupos contra a ocupação) dava gritos ameaçadores, tentava entrar pelos fundos do colégio, jogava bombas... Mas não conseguiram entrar, porque foi mais gente nossa do que deles (EP-14-PR, 2017).

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.

Eu acho que o protagonismo estudantil deveria se dar em todos os aspectos da escola, porque a escola é dos estudantes. Isso é muito distorcido, não lembramos que aquele espaço é nosso, que deveríamos gostar de estar lá, 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).

Minha escola dá bastante voz para os alunos, mas não é perfeita. Falta uma conversa, falta protagonismo estudantil principalmente nas decisões e mudanças físicas e financeiras. A própria sala do grêmio estudantil foi tirada nas férias de julho - virou uma gráfica, não avisaram nenhum aluno. Simplesmente colocaram o grêmio em uma sala menor, perto do pátio, com muito barulho, sem nenhuma

comunicação, nenhum questionamento, nenhum 'o que vocês acham disso, alunos que ocupam a sala do grêmio?'. Falta muita participação nas decisões, mesmo (EP-16-SP, 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. Tem professor que lida bem com isso, outros que não. No meu colégio, a antiga gestão era muito autoritária. Havia o desejo do jovem de atuar, mas nos sentíamos muito presos (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) 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" (p. 29).

O Regimento das escolas só lista proibições, incluídas, às vezes, as mais estranhas. Por que as escolas proíbem tatuagens, piercings, brincos nas orelhas dos rapazes? Sem, por isso, deixar de falar de direito à diferença e igualdade de gênero... O ponto não é saber se são práticas feias ou lindas, é interrogar a legitimidade da escola em se meter em tais assuntos. Até que se saiba, nenhum brinco impede ao aluno escutar a professora – que, por sinal, usa brincos. Essa não é uma questão de pedagogia ou educação escolar; é, sim, um “arbitrário cultural” e uma “violência simbólica” (CHARLOT, B., 2008, p. 29)

Por outro lado, 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 - em uma passagem, o autor exemplifica: quando um aluno chega atrasado para a aula, está estabelecido que deve justificar o atraso ou será punido; porém, o que ocorre quando o atraso é do docente? Cabe aos alunos participar dessa definição?

Os jovens brasileiros participantes das ocupações acreditam que sim. "Uma questão importante é o protagonismo na gestão, porque queremos estar por dentro da organização da escola. Para onde está indo o dinheiro?", questiona a EP-14-PR. Ela prossegue: "A gente também precisa conhecer o currículo, afinal, como vamos ter protagonismo em algo que a gente não conhece? Precisamos ser envolvidos em tudo".

#### **4.1 O protagonismo estruturado no espaço escolar**

Envolver adolescentes em "tudo" o que diz respeito à sua vivência escolar pode parecer desafiador - ou, mesmo, idealista. Já existem, entretanto, boas práticas sendo mapeadas no Brasil e, mais, em escolas públicas brasileiras, que, se não servem como receita de bolo, podem ao menos apontar caminhos para um protagonismo real dentro das instituições de ensino.

Uma proposta de escuta que inclui os estudantes é apresentada por Abramovay (2003) em seu livro *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Ao longo dos relatos, ela 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".

Ela alerta, porém, para a necessidade de ação após a escuta da voz dos jovens - é necessário que suas ideias não morram no papel:

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).

Em sua pesquisa, a autora se depara com jovens politizados, capazes de desenvolver suas opiniões com clareza, o que vai ao encontro da realidade que encontramos entre os jovens participantes das ocupações - e contra uma percepção errônea sobre a juventude brasileira, como observamos no primeiro capítulo, de que eles seriam "apáticos". Ela conta:

Durante a realização dos grupos focais, pode-se observar jovens bem articulados, oferecendo opiniões seguras sobre diversos temas. Apresentavam uma consciência elevada não somente a respeito dos problemas mais diretamente a eles relacionados, como drogas, violência e segurança, mas também sobre sua condição de cidadãos situados em um universo político definido (ABRAMOVAY, 2003, p.342).

Nesse processo, Abramovay encontra nos diretores as figuras responsáveis por assegurar espaços de troca e dar continuidade às ações acordadas e, nos professores, as lideranças que orientam a prática democrática. As hierarquias, portanto, continuam existindo como facilitadoras da participação estudantil, não mais como um empecilho, e pressupõem um envolvimento de todos.

A partir dos relatos coletados, concluímos que faz sentido incluir nessa atividade de escuta, diálogo e participação o uso intencional das redes sociais mediado pela escola, tanto pela acessibilidade financeira e de linguagem quanto pela naturalidade com que os jovens encontram, ali, ferramentas para informação, interação e protagonismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 - em que os jovens estudantes do século XXI se diferem daqueles que os precederam? - torna-se claro que faz sentido falar de *juventudes*, dessa forma reconhecendo suas particularidades econômicas, sociais e regionais. Também por essa razão, o protagonismo exercido por esses jovens não é padronizado, ainda que haja tal tentativa por parte de projetos e políticas públicas, especialmente os direcionados a adolescentes de baixa renda. Esse protagonismo de fachada, que entrega logo na largada um objetivo final, um caminho pré-definido e põe a autoria do aluno por trás de uma presunçosa "linguagem jovem" - gírias, gêneros musicais ou elementos da cultura pop - impedem o entendimento dessas juventudes, pois ignoram seus contextos múltiplos, não permitindo que esses jovens pensem efetivamente sobre sua comunidade e elaborem soluções através de suas experiências e conhecimentos prévios, com os recursos que possuem à disposição.

De fato, o verdadeiro protagonismo do jovem surge quando ele, capacitado e com acesso ao conhecimento que lhe é de direito, problematiza sua realidade, identifica os desafios que interferem em sua jornada e as causas que o mobilizam, e traça caminhos para superá-los.

Compreendendo essa premissa, 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.

Quanto ao relacionamento íntimo entre o jovem estudante e o universo digital, percebe-se ao relacionar as respostas dos cinco entrevistados que o advento da internet transformou a forma como se informam e se comunicam. Ao longo das ocupações, os estudantes se organizaram majoritariamente por meio de redes sociais, principalmente o Facebook, o Whatsapp e o Telegram. Elas foram valiosas para conectar adolescentes dentro e fora das escolas ocupadas, pedir alimentos ou cobertores, avisar sobre possíveis investidas policiais e, em seguida, reunir pais e apoiadores para protegê-los. Foram ferramenta de divulgação de uma versão crua dos fatos, com vídeos e fotos enviados em tempo real dos estudantes cozinhando, limpando a escola, assistindo aulas com professores voluntários e, enfim, autogerindo o que foi rotulado como o movimento secundarista mais bem-sucedido da história (Revista Época, 2017).

Porém, além de alterar sua comunicação, essas ações mostram uma familiaridade com o universo virtual muito específica dos nativos digitais; aqueles que, segundo Prensky (2001) já nasceram rodeados de tecnologia digital. O contato intermitente e intenso com computadores, videogames, celulares e câmeras deram origem a uma forma diferente de pensar, processar e se relacionar com informações que se reflete em suas relações offline. No âmbito político, podemos observar que o cidadão digital também encontra formas diversas de reagir às informações que consome: ele não apenas recebe as notícias do mundo, mas usa as redes para se manifestar, expressar reações e, no caso das ocupações, encontrar semelhantes com quem discutir e atuar de acordo com os acontecimentos à sua volta (HERMES, 2006).

O engajamento demonstrado pelos jovens nas redes sociais ainda 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.

O que aconteceu, entretanto, com as instituições ocupadas após a retirada dos manifestantes? Os estudantes entrevistados compartilharam as reações de suas próprias escolas após as ocupações quanto a como optaram por se reinventar ou permanecer em seus moldes anteriores:

A escola não deu mais nenhuma abertura pra gente. Há repressão, os professores e a direção oprimem os alunos dentro de sala de aula quando sabem eles que participaram das ocupações. A galera exclui, implica, impede que a gente faça diversas coisas... Por outro lado, os estudantes [que participaram] estão trazendo

isso para a sala de aula, querem saber sobre as reformas e sobre o governo. Isso foi algo que nasceu das ocupações (EP-14-PR, 2017).

A narrativa acima expõe um modelo educacional que se recusa a superar certos vícios. Dentre eles, talvez o mais ameaçador seja a figura de autoridade da qual educadores temem abrir mão. O que Abramovay (2003) coloca, entretanto, não é a extinção do papel do adulto, do diretor, coordenador ou professor, resultando em escolas guiadas exclusivamente pela voz dos estudantes que demandam a seu bel prazer - pelo contrário, é a evolução do papel do educador enquanto mediador do processo democrático e assegurador do protagonismo de seus alunos, garantindo o diálogo saudável entre jovens e a instituição. Cabe a ele, portanto, não só a escuta ativa, mas o ato de apontar caminhos e provocar reflexões, a negociação e, tão importante quanto, as devolutivas; ou seja, que ele complete o ciclo mostrando aos estudantes aquilo que foi realizado.

Outras escolas sobre as quais tivemos relatos, felizmente, seguiram uma abordagem mais próxima da descrita acima. É o que conta o EP-18-SP, que afirma que, atualmente, sua escola tem uma gestão muito mais democrática:

[Os gestores] perguntam para os alunos antes de tomar decisões, por exemplo, onde é mais importante investir a verba. No início desse ano, trocaram todas as cortinas e melhoraram as salas, as carteiras. Como isso foi discutido com os estudantes, eles têm muito mais cuidado, mais respeito. Agora, sempre que há uma mudança, eles passam de sala em sala ou pra debater ou, se não dá pra debater, pelo menos pra explicar o porquê daquela decisão (EP-18-SP, 2017).

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**. Miriam 2. Abramovay et alli. - Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRANTES, Talita. **O mapa das ocupações de escolas e faculdades contra Temer**. Revista Exame, acessado em 30/07/2017. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contratemer/>>
- Amdocs survey: **Teenagers have a digital lifestyle that service providers should adjust to**. Acessado em 18/06/2017. Disponível em <<https://www.amdocs.com/media-room/amdocs-survey-teenagers-have-digital-lifestyle-service-providers-should-adjust>>
- BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educ. Real: Porto Alegre, 2010.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. 1ª edição. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 2013.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6ª Edição. Pearson Prentice: São Paulo, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEBA – 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.
- Estatuto da Criança e do Adolescente**, 13ª edição, atualizada até 19/3/2015.
- 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**. 5ª Edição. 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), 89-107 [Online], acessado em 03/05/2017. Disponível em <<http://eft.educom.pt>>
- OSHIMA, F. Y. , **O Legado das ocupações nas escolas**. Revista Época, publicado em 05/02/2017, acessado em 30/07/2017. Disponível em

<<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>>

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**. 23ª Edição. 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.