
O Ensino Médio e a Educação Profissional: Aspectos da Cultura Digital¹

André Dala POSSA²

Brasilina PASSARELLI³

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP)

Resumo

Este artigo discute as diretrizes que embasam a concepção de ensino médio brasileiro com os propósitos legais da educação profissional com destaque para algumas mudanças trazidas pela cultura digital. Para isso, realizou-se análise histórica de dados de duas avaliações: o PISA (2000-2015) e o ENEM (2012-2016). Também foi feita breve apresentação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e enunciados aspectos centrais da cultura digital que desafiam a instituição escola e redesenham as ocupações e socialidades contemporâneas – como consequência da hiperconexão. Mais que conhecer, entender e compreender os conteúdos, o concluinte do ensino médio deve apresentar níveis de Literacias de Mídia e Informação (MIL) que lhe dê autonomia para aplicar, usar, analisar, confrontar, associar, solucionar e interpretar situações cotidianas.

Palavras-chave

Ensino médio; Cultura Digital; Educação Profissional; Literacias de Mídia e Informação (MIL)

INTRODUÇÃO

A forma como o ser encara sua existência é objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento. Numa perspectiva moderna, estruturada, o que se observa é um roteiro bem definido que conduz o humano desde o seu nascimento até o óbito. A escola, a família, a religião, o trabalho, os relacionamentos (...); essas e outras instâncias da socialidade foram mantidas por séculos com variações mais significativas nas últimas três ou quatro décadas. Na história recente, fugir à previsibilidade nestes campos foi motivo para julgamento e reprovação social, associação à rebeldia e em muitos casos justificativa para violências e marginalizações. Esse cenário parece estar mudando, como constatou

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XVIII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo PPGCOM/ECA-USP e Professor de Tecnologias Educacionais no Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC), e-mail: andredalapossa@gmail.com

³ Orientadora do trabalho, Professora Titular do Curso de Informação e Cultura (CBD/ECA-USP), Vice-Diretora da ECA-USP, Coordenadora Científica do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro - USP, e-mail: linapassarelli2@gmail.com

Bauman (2001) em teorização da liquidez da sociabilidade. No universo cotidiano da sociedade contemporânea a comunicação transmutou-se, ruíram-se as lógicas modernas e nasceram novas formas, valores e sentidos de existência. O trabalho, a ciência e a técnica adquirem novas vestes, novos significados (DIFELICE, 2017).

A história do homem ocidental tem revoluções tecnológicas demarcadas que rompem paradigmas e redesenham a experiência humana. Apesar de cíclicas, essas revoluções produzem impactos distintos no ambiente e em seus habitantes – alteram ecologias. Desde a invenção da linguagem, há cinquenta mil anos, nada marcou tanto essa sociedade como o surgimento e a consolidação do que Castells (1999) chamou de “informacionismo”. Por volta de 1945, a sociedade moderna, calcada na manufatura, passa a projetar capital no conhecimento e na prestação de serviços. Nesse contexto, três teorias do pós-industrialismo ganham destaque: o positivismo; o marxismo; e o pós-modernismo⁴.

Na sociologia clássica há o consenso de que essas três grandes abordagens teóricas empreenderam esforços em maior ou menor grau para compreender as transformações advindas da ampliação do uso de tecnologias na sociedade moderna – em transição no último quarto do Século XX⁵. Constatado que tais análises têm em maioria como princípio organizador das relações sociais o trabalho, Castells (1999) na trilogia “A sociedade em rede” descentra o homem, enquanto trabalhador operário, no paradigma da produção. O “valor-trabalho” abre passagem para o “valor-conhecimento”.

A educação profissional brasileira nasce em contextos do *homofaber*, pela Casa da Moeda de Minas Gerais no advento do ouro, e adentra na história nacional marcada pela concepção de especializar homens à manufatura. Esta modalidade de educação formal do Estado brasileiro é transversal aos dois níveis (básico e superior) e tem como finalidade intrínseca a preparação cidadã para o exercício de profissões técnicas. Tendo como fio condutor a história nacional, a educação profissional brasileira atravessa o período imperial nos chamados “Colégios das fábricas”, assiste à abolição da escravidão numa dualidade que perduraria entre instruções distintas para homens brancos e negros. O nome de “ensino técnico” surge no Rio de Janeiro pelo então governador Nilo Peçanha

⁴ O aprofundamento dessa transição que marca o pós-industrialismo pode ser verificada em Bell (1973), Kumar (2006), Harvey (1989), Castells (1999), Lèvy (1998), Thompson (2012) e outros.

⁵ O movimento ciberneticista, liderado por Norbet Wiener é um dos destaques mais determinantes para a conseqüente criação da Internet, nos Estados Unidos da América (EUA), a partir de 1943. Outro destaque dessa chamada quarta revolução pode ser representada por Alan Turing (1912-1954), pai da computação moderna.

em 1906. As escolas profissionais de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul ensinavam ofícios de chão de fábrica e instruíam às atividades agrícolas. Um século depois o Brasil possui uma Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) que atua em todos os estados com estrutura multicampi e autonomia didático-pedagógica atrelada ao princípio constitucional de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Os dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) indicam 644 unidades educacionais e mais de 1 milhão de matrículas ao ano.

Este artigo apresenta a partir da literatura – e trechos selecionados de pesquisa etnográfica em desenvolvimento pelo menos pesquisador – alguns aspectos que precisam ser considerados na educação profissional para o Século XXI em diálogo com indicadores de duas das principais avaliações do Ensino Médio: o PISA e o ENEM.

Textos históricos dizem que os homens selecionados para aprender a derreter o ouro na casa da moeda de Minas Gerais, após cinco ou seis anos de acompanhamento de seus mestres, recebiam um atestado de competência. Hoje, alunos relatam aprenderem mais com vídeos de repositórios como o *YouTube* que após horas de aulas presenciais ministradas sob a égide da institucionalidade escola. Simuladores de realidade aumentada otimizam recursos e permitem melhores resultados com menor tempo de aprendizagem. O mundo hiperconectado vem reconfigurando a experiência de vida e isso gera implicações também na educação – e suas áreas relacionadas. Dada a aderência entre mundo do trabalho e qualificação profissional, o fenômeno da digitalização tende a ser percebido mais cedo na educação profissional. O currículo precisa abarcar a formação continuada, a cultura digital cria comunidades de aprendizagem e a escola começa a repensar o modelo de ensino, repensar o fim da segmentação disciplinar; e é forçada a abrir mão da presença do aluno. O diploma tem seu valor social reavaliado, à vida em rede interessam mais as literacias digitais emergentes, caminho à cidadania plena.

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Preparar o cidadão para a vida em sociedade é dever constitucional da educação brasileira. Dentre as estratégias para tal desafio, o Estado mantém desde a Carta Magna de 1988 a educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade. Na pré-escola, o objetivo é a socialização e no ensino fundamental (com nove anos de duração) o sistema persegue a formação heteronômica. Por fim, como último estágio obrigatório da educação

básica nacional figura o ensino médio, que tem o papel constitucional de consolidar e aprofundar os conhecimentos necessários à vida dando autonomia ao cidadão. Como possibilidade posterior, não obrigatória e acessível atualmente a 11,26%⁶ da população brasileira, encontra-se a educação superior, incumbida da formação crítica.

Em 1909, no Brasil, criou-se a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), os rede dos Institutos Federais. No primeiro século de atuação, com descontínuos e alterações de identidade institucional, as chamadas escolas técnicas desenvolveram papel que pode ser percebido como intermediário nos desafios da educação nacional para conduzir um cidadão das capacidades elementares de socialização às complexas da criticidade. Isso porque a educação profissional aborda a formação para o trabalho com certa antecipação à referida dimensão crítica da formação humana. Além de consolidar e aprofundar os conhecimentos necessários à vida dando autonomia ao cidadão, apresenta técnicas, discute mercado de atuação profissional, desafia às criações científicas, artísticas e culturais. Desde 2008, os Institutos Federais receberam autonomia didático-pedagógica e *status* idêntico ao das Universidades Federais. Passou, portanto, a ofertar inclusive a educação superior com inclusão de atividades de pesquisa e de extensão.

Na prática a Lei nº 11.892 de 2008 equipara as agora antigas escolas técnicas às universidades, com um diferencial importante: suas atribuições legais. Enquanto as universidades têm a educação superior como meta prioritária (o que inclui cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão), os institutos devem atuar na educação profissional e tecnológica (em que pese a oferta de cursos de qualificação profissional; formação técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação). Em suma, diferente das universidades, os institutos têm como principal público o trabalhador. Quando a Rede EPCT ministra aulas a jovens do ensino médio, está preparando-os ao exercício profissional, quando lecionam aos analfabetos, estão promovendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculada à formação profissional. Ademais, os institutos devem guiar sua oferta de ensino, sua pesquisa tecnológica e sua extensão em interface direta com o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. Na pós-graduação, por exemplo, a Rede EPCT promoveu a criação dos chamados mestrados e doutorados profissionais (em distinção aos acadêmicos) e no campo das publicações

6 IBGE (2013), online.

científicas a CAPES prepara a publicação de novos indexadores de qualidade, com variações equivalentes aos atuais *Qualis*, chamar-se-ão *Qualis-TEC*.

Ainda contrastando a atuação tradicional das universidades e a proposta da Rede EPCT, faz-se importante destacar a capilaridade dos institutos federais. Com prédios executivos (denominados Reitorias) instalados em grandes centros urbanos, maioria nas capitais dos Estados, os institutos federais possuem *campi* em municípios de médio e pequeno porte. O egresso dos cursos ofertados pelos institutos atua diretamente no desenvolvimento de solução e melhorias para aquele contexto em que o campus está inserido. Para isso, dialoga, desde o início das aulas, com empresas, organizações e entidades relacionadas⁷. Durante essas práticas sociais, os *actantes* do processo educativo lançam mão de conhecimentos, saberes, habilidades e competências existentes em seus mananciais intelectuais. Ao transpor esse raciocínio para uma indústria pesqueira, exemplificando, os estudantes, os professores, os empresários e os trabalhadores que por ventura matriculem-se em um curso profissional trarão para sala de aula conhecimentos prévios, mais ou menos úteis à proposta pedagógica.

O ENSINO MÉDIO ENSINA (?)

O Brasil tem em sua história recente alguns exemplos de programas que abordam a necessária aproximação da instituição escola da realidade cibercultural de seus estudantes. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o Um Computador por Aluno (UCA) e a Computador Portátil para Professor (CPP) ilustram esforços do Estado brasileiro para acompanhar desafios relacionados à temática de estudos como: inclusão digital, apropriação tecnológica e socialização *online*. Pode-se afirmar que esses programas, existentes há 20 anos em alguns casos, atacam o que Passarelli (2012) chama de “primeira onda” da inclusão digital, uma perspectiva utilitarista de acesso ao computador que dá condições de manuseio e navegabilidade, uma abordagem reducionista da tecnologia digital. A segunda onda, a saber, é marcada por usos e apropriações de conteúdos de forma crítica (PASSARELLI & JUNQUEIRA, 2012).

⁷ A esse diálogo, diz-se “extensão”.

A comunicação na interface com a educação tem potencial para gerar avanços à compreensão da relação dos sujeitos da pesquisa com os conteúdos úteis à formação profissional que escolheram, que se dá integrada ao ensino médio⁸. Após revisão de literatura, percebeu-se que tal objeto de estudos dialoga intimamente com o conceito de *literacy* (MORA, 2011; WILLIAMS, 2007; HOGGART, 1957 e HIRSCH, 2002). Isso porque se investiga aqui o comportamento comunicacional de um público específico não somente para traçar os usos que estes fazem das tecnologias digitais de comunicação e informação, mas sim para conhecer melhor a “habilidade de usar a informação de maneira efetiva e criativa” (PASSARELLI, 2010, p. 73).

Atualmente o Brasil possui duas principais avaliações que servem às projeções da qualidade da educação básica, diretamente relacionadas à verificação das literacias dos estudantes em processo formativo. As duas avaliações da educação citadas são: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), trienal, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), anual, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No Pisa participam somente jovens de 15 anos, já no Enem qualquer cidadão interessado pode participar⁹. Até a edição de 2016, o Enem dava a possibilidade de obtenção de diploma de conclusão do ensino médio para maiores de 18 anos (a depender de critérios mínimos previamente estabelecidos pelo Ministério da Educação). Mas a principal aplicabilidade da nota do Enem é o acesso ao ensino superior¹⁰.

O Brasil participou do Pisa nas edições de 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015. A cada edição o foco das provas está centrado em uma área principal a ser avaliada. Na edição de 2000 o foco da prova foi **leitura**; em 2003: matemática; 2006: ciências; 2009: retornou à **leitura**; 2012: matemática; e 2015: ciências. Tanto o Pisa quanto o Enem utilizam a Teoria de Resposta ao Item para definir o desempenho dos estudantes. Por isso,

⁸ Em psicologia tal processo de dar significado à informação está presente na teoria dos modelos organizadores do pensamento (Moreno, Sastre, Leal & Bovet, 1999). Contudo, não exploraremos essa perspectiva. Uma das justificativas está no fato de considerarmos o ecossistema comunicativo mais que a própria perspectiva do indivíduo humano.

⁹ Em 2017 o MEC retirou a possibilidade de adultos que ainda não concluíram os estudos realizarem o Enem para tentar nota passível de diplomação sumária do Ensino Médio. Desde então a única prova nacional que habilita tal certificação é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). Em contexto de cultura digital a medida do Estado pode ser vista como retrocesso uma vez que anula a oportunidade de um brasileiro que estuda por conta fora da idade certa de prestar o Enem e adquirir seu título (apesar de possuir as habilidades e competências).

¹⁰ Para saber mais ver <sisu.mec.gov.br>.

é mais adequado analisar os desempenhos pareando os anos em que o foco tenha sido o mesmo.

O PISA de 2015 teve participação de 540 mil estudantes de 15 anos de idade de 72 países. O desempenho do Brasil foi alcançado pela participação de 23.141 estudantes de 841 escolas. A maior parte deles (77%) estava matriculada no ensino médio, na rede estadual (73,8%), em escolas urbanas (95,4%). A seguir o Quadro 01 sintetiza o PISA com recortes nacionais para áreas de interesse à pesquisa:

Quadro 1 – Síntese analítica do desempenho de estudantes brasileiros no PISA

Literacia	O quê avalia?	Desempenho do Brasil em anos com foco idêntico			Média OECD 2015
		<u>2000/2009</u>	<u>2003/2012</u>	<u>2006/2015</u>	
Matemática	A capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em diversos contextos a partir do raciocínio matemático e do uso de conceitos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos.	334/386	<u>356/391</u> (+35)	370/377	490 (-113)
De leitura	A capacidade de entender e refletir sobre textos e à utilização da linguagem escrita, de forma a permitir a compreensão do mundo e a participação na sociedade.	<u>396/412</u> (+16)	403/410	393/407	493 (-86)
Científica	A capacidade de utilizar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos e explicar fenômenos científicos, desenhando hipóteses baseadas em evidências, bem como compreensão do papel da ciência e tecnologia na sociedade.	375/405	390/405	<u>390/401</u> (+11)	493 (-92)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados dos relatórios da OECD.

A partir dos resultados da edição de 2015, observa-se que em *ciências* e *leitura* o Brasil não teve variações estatisticamente significativas, mantendo-se abaixo dos níveis médios da OECD em 92 e 86 pontos, respectivamente. Já em matemática pode-se denotar que foi registrada queda na nota brasileira tanto em relação à nota de anos anteriores quanto em relação à média internacional (113 pontos negativos). Por outro lado, fazendo um recorte analítico somente nos anos em que a prova do PISA avaliou áreas afins, tem-se que o Brasil avançou em suas notas médias na seguinte ordem: 35 pontos positivos na literacia matemática; 16 pontos positivos em literacias de leitura; e 11 pontos positivos

na literacia científica. O relatório PISA 2015 da OECD para o Brasil destaca outro aspecto específico da educação básica, trata-se do aumento da oferta de vagas na rede pública. Conforme o relatório, o sistema de ensino nacional ampliou o atendimento de jovens em cerca de 0,8% ao ano no período de 2003 a 2015:

No Brasil, 71% dos jovens na faixa de 15 anos de idade estão matriculados na escola a partir da 7ª. série, o que corresponde a um acréscimo de 15 pontos percentuais em relação a 2003, *uma ampliação notável de escolarização*. O fato de o Brasil ter expandido o acesso escolar a novas parcelas da população de jovens sem declínios no desempenho médio dos alunos é um desenvolvimento bastante positivo (OECD, 2016, p. 2).

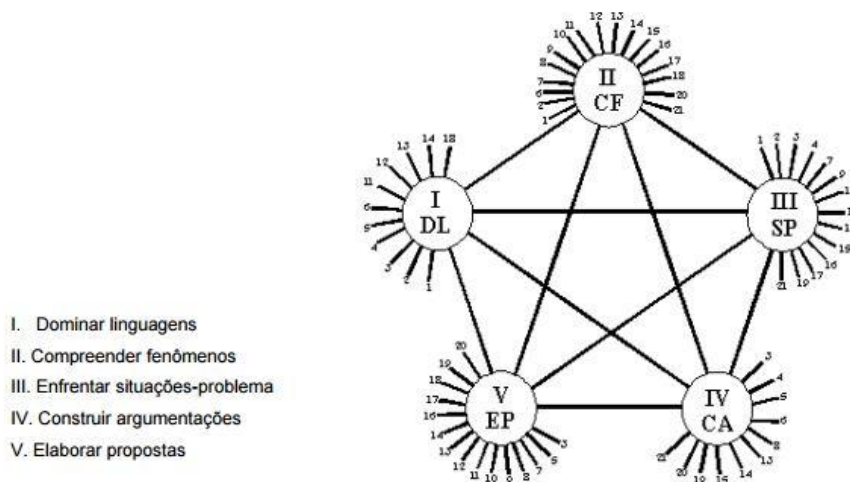
Antes de adentrar na análise dos dados do ENEM, sinaliza-se para a relação direta destes dados do PISA com o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024). Uma das 20 metas refere-se à universalização do acesso ao ensino médio. Em reflexão estatística arredondada, mesmo que a oferta mantenha crescimento de um ponto percentual ao ano na próxima década, o total de atendidos será no máximo de 81%. Portanto, se manteria um *déficit* de 19%. Mas, como ficará exposto mais a frente, apesar desta ampliação da oferta de vagas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou crescimento nas taxas de abandono e evasão escolar. Esse cruzamento estatístico alcançado em pesquisa exploratória documental ratifica a necessidade de a ciência da comunicação investigar, na interface com a educação, mudanças no comportamento comunicacional desta população de 15 a 18 anos.

Retomando a análise das avaliações da aprendizagem no ensino médio, após algumas interpretações dos resultados históricos do PISA, avança-se para o ENEM. Criado em 2009, este é o segundo maior exame educacional do mundo¹¹. Anualmente, milhões de cidadãos inscrevem-se para prestar as provas que avaliam os conhecimentos do ensino médio. As provas seguem uma matriz de referência que agrupa as competências e habilidades desenvolvidas nas disciplinas curriculares do ensino médio em quatro áreas: ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. O ENEM propõe ainda aos candidatos uma redação dissertativa argumentativa a partir de tema enunciado.

¹¹ O primeiro é o *gaokao*, da China.

Conforme documentos do MEC, o Enem é elaborado na expectativa de avaliar cinco literacias. Estas literacias são definidas como modalidades estruturais da inteligência¹², ações e operações que o cidadão precisa dominar para estabelecer relações *com e entre* objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer e 21 habilidades, definidas como decorrentes das competências adquiridas e que se referem ao plano imediato do “saber fazer”, articulando-se por meio das ações e operações. Quando uma pessoa presta o exame do ensino médio “cada uma das habilidades é avaliada três vezes gerando um conjunto de 63 questões objetivas de múltipla escolha” (INEP, 2002, p. 15).

Figura 1 - Diagrama da relação entre as questões do ENEM, as 21 habilidades requeridas; e as cinco competências



Fonte: INEP (2002, p. 15).

A partir das 63 questões objetivas que avaliam três vezes cada uma das 21 habilidades é gerada uma nota entre zero e cem. O mesmo ocorre com a redação. No documento de concepção do ENEM, é possível identificar que o Estado busca com a prova avaliar a preparação do estudante jovem ou adulto para o exercício autônomo da cidadania:

Do ponto de vista cognitivo, a prova resulta da medida cuidadosa dos conhecimentos básicos, em termos de extensão e profundidade, considerados mínimos e significativos para o exercício pleno da cidadania, para o mundo do trabalho e para o prosseguimento de estudos em qualquer nível, a partir do término da escolaridade básica.

¹² Em alguns documentos orientadores do MEC encontra-se ainda o termo “eixos norteadores”.

Todas as questões da prova procuram expressar qualidades e formas de relação com o conhecimento, organizadas a partir do conjunto de competências e habilidades norteador do exame (INEP, 2002, p. 17).

Considerando essa configuração conceitual, a prova é elaborada em quatro áreas do conhecimento. Observa-se aqui que, em termos macroestruturais, a avaliação finalística do ensino médio nacional é organizada na perspectiva da verificação do desenvolvimento das literacias necessárias à prática social, política e cultural. Porém, a aprendizagem continuada nas instituições educacionais privilegia conteúdos teóricos reunidos em um currículo segmentado em disciplinas e alinhado a parâmetros nacionais. Este currículo é concebido pelas escolas espalhadas pelo país considerando sua autonomia didático-pedagógica¹³.

Constata-se, em tempo, que importa para este estudo lançar olhares para os resultados da avaliação do ensino médio no Brasil. Assim, como feito com os dados do Pisa, analisar-se-á o Enem pela média geral dos participantes por edição e por áreas do conhecimento, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Síntese analítica do desempenho dos estudantes no ENEM (2012-2016)

Ano / Número participantes		2012	2013	2014	2015	2016
		5.790.989	7.173.574	9.519.827	7.746.436	8.627.194
Área	Disciplinas					
Natureza	Química Física Biologia	547,8	487,8	482,2	478,8	477,1
Humanas	História Geografia Filosofia Sociologia	590	529,3	546,5	558,1	533,5
Linguagens	Língua Portuguesa Literatura Redação Língua Estrangeira Artes Educação Física TIC	545	501,6	507,9	505,3	520,5

¹³ Há no Brasil desde 2015 um movimento que discute a implantação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2017. Ver mais em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>.

Matemática	Matemática	625,2	534,7	473,5	467,9	489,5
------------	------------	-------	-------	-------	-------	-------

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados dos relatórios do INEP em relação à média geral.

A análise do quadro explicita que o desempenho dos estudantes brasileiros em relação às competências do ensino médio vem caindo no recorte de 2012 a 2016 nas quatro áreas examinadas. Essa queda de rendimento acompanha o quadro constatado em relação ao Pisa. A menor queda de média geral é em linguagens, com variação de 24,5 pontos. A maior diferença absoluta entre a média geral em 2012 e a de 2016 está em matemática, na qual a nota caiu 135,7 pontos. Importante salientar que em 2012 foram 5,79 milhões de participantes do ENEM e em 2016 foram 8,63 milhões.

Faz-se necessária atenção especial aos resultados da área de linguagens, que apresenta menor variação proporcional no período observado. Na esfera semântica de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, a matriz de referência do ENEM imbrica-se à literatura de *Media and Information Literacy* (MIL/UNESCO), aproximando-se do fenômeno em observação na presente pesquisa: as literacias digitais emergentes. Nesta área do conhecimento o Inep demanda que o jovem ou adulto em exame demonstre nove diferentes competências, muitas das quais bastante semelhantes àquelas que se espera de um cidadão que tenha alcançado níveis avançados de literacia digital. A seguir, as nove competências elencadas pela matriz de referência do ENEM para a área de linguagens:

- (1) Aplicar as TIC na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
- (2) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- (3) Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
- (4) Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
- (5) Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- (6) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- (7) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- (8) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- (9) Entender os princípios, a natureza, a função e o

impacto das TIC na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (INEP, 2012, p.3).

Ratifica-se nos trechos acima a expectativa do ENEM para o que se pode chamar de domínio aplicado e reflexivo dos conhecimentos curriculares do ensino médio. Diz-se, para desenvolver essas literacias, a escola é demandada contemporaneamente a ir além da exposição dos conteúdos. Faz-se necessária a promoção de vivências. Nesse sentido, a educação profissional comparada à formação geral (sem um curso técnico) tem vantagens, a depender da metodologia empregada no cotidiano. Esse fator de dependência defende-se, pode ser denominado “protagonismo”. Logo, conforme exposto, a educação profissional amplia as possibilidades de o estudante vir a ser protagonista de ações do seu contexto de vida.

Numa breve análise das competências presentes na matriz de referência do Enem, percebe-se clara relação com o protagonismo requerido do estudante para a resolução das questões do exame. Essa verificação é determinada nos verbos de ação utilizados no documento, por exemplo: aplicar; analisar; confrontar; associar; solucionar; interpretar; usar. Esses verbos são relacionados a outros, tais como: entender, conhecer e compreender.

Até este ponto, estão postas em linhas gerais as expectativas que existem com o cidadão conluente do ensino médio no Brasil. Mais que conhecer, entender e compreender, se espera que o mesmo seja capaz de aplicar, usar, analisar, confrontar, associar, solucionar e interpretar. Nesse sentido é possível estabelecer um paralelo interpretativo entre as notas médias gerais de desempenho de egressos do ensino médio nacional nas duas principais avaliações de aprendizagem (Enem e Pisa) e a priorização de uma concepção educacional que desenvolva condições de protagonismo no estudante.

O relatório do ENEM 2016 do INEP apresenta o *ranking* das cem escolas públicas com melhores notas médias nas quatro áreas de avaliação. Destas cem, 77 são instituições de educação profissional. Portanto, constata-se que conhecer o comportamento comunicacional de estudantes do ensino médio da rede pública de educação profissional é um caminho promissor à produção de conhecimento na área de comunicação. Conhecer como essa população desenvolve suas literacias digitais na conjugação de rotinas ditas de rua com outras vivências escolares tem potencial para a ampliação do conhecimento

científico e pode gerar bases à melhoria da aprendizagem na cultura digital (tanto na educação profissional quanto fora dela).

CONSIDERAÇÕES

A sociedade contemporânea vê-se frente a uma mudança de paradigma marcada pela transição à cultura digital. Apesar de algumas instituições de ensino esforçarem-se no sentido de atualizar suas práticas e recursos para conquistar aproximação dos modos de interação disseminados entre estudantes, a lógica secular instaurada nos processos educativos é eminentemente oral e teórica. Até porque, na realidade atual, mesmo com a crescente do conhecimento digital no cotidiano dos atores, só o sistema de ensino chancela “quem sabe” por meio de um diploma. Esse documento, muito valorizado nos paradigmas oral e teórico, nem sempre é equivalente à competência de conhecer e saber fazer. É, antes disso, a comprovação de que o titular passou pelas diversas etapas que lhe entregam tão somente uma expectativa de ter aprendido.

A educação brasileira tem indicadores que dão conta de um cenário condizente com a necessária reinvenção da educação pela comunicação defendida por Huergo (2007), Sodré (2013), Martin-Barbero (2014) e outros. Dos 201,5 milhões de brasileiros, 13,3 milhões com 15 anos ou mais são analfabetos e tem havido crescente aumento na taxa de abandono escolar precoce, que atinge 32,3% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos (IBGE, 2015). Esses dados, em longo prazo, mantêm e agravam os quantitativos de jovens que não estudam e nem trabalham. Na continuidade de suas trajetórias de vida, ao buscar uma ocupação sem a devida qualificação, serão incluídos marginalmente em atividades de baixa remuneração.

Para além dessa consequência pragmática, sem ter acessado a educação formal e sem o desenvolvimento de literacias digitais adequado a esta realidade dada, as condições de participação cidadã ficam comprometidas. No caso do Brasil, até a Escola Nova havia uma compreensão para “Cultura escolar” que era de “Tempo Livre”. O movimento “escolanovista” vai rompendo a ideia de tempo livre, estruturando a rotina de educadores e alunos. Os currículos profissionais e a especialização do fazer profissional maximizaram essa disciplinaridade das classes, transformando o espaço público da escola. Tal estruturação exigiu da escola, em certa medida, abrir mão do imprevisto, do improvável, da arte livre, do tempo livre. No mesmo sentido, a tradição escolar do

ocidente, com poucas exceções, sempre reconheceu o acerto e condenou socialmente o erro.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. **La posmodernidad y sus descontentos**. Ediciones Akal, 2001.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**, vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, v. 8, 1999.
- DI FELICE, Massimo; PIREDDU, Mario. **Pós-Humanismo**: as relações entre o humano e a técnica na época das redes. São Caetano do Sul: Difusão Editora, v. 1, 2010.
- DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas**: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. Annablume, 2009.
- HUERGO, Jorge A. **Comunicación/ Educación**: itinerários transversales. In: VALDERRAMA, Carlos. **Comunicación & Educación**. Bogotá: Universidad Central, 2000. p. 3-25.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORA, Raul, A. **Understanding what literacy is and where it comes from**: lessons and implications from a study of teachers and teacher educators. ELT National Conference 2011: Bogotá, D. C. Colômbia, 2011.
- PASSARELI, Brasilina. **Interfaces digitais na educação**: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.
- PASSARELLI, Brasilina; KIYOMURA, Juliana. **Atores em rede**: etnografia virtual no programa ACESSA SP. Atores em rede: olhares luzo-brasileiros. São Paulo: Escola do Futuro-USP/Editora SENAC São Paulo, p. 163-186, 2010.
- PASSARELLI, Brasilina; SILVA, AM da; RAMOS, Fernando. **e-infocomunicação**: estratégias e aplicações. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- UNESCO. **Media and Information Literacy**: policy and strategy guideline. Paris, França: UNESCO, 2013, 192 pp. Acessado em: 10/04/2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>
- WEINBERGER, David. **Too big to know**: rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room. New York: Basic Books, 2012.
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras -Chave**. São Paulo: Editora BoiTempo, 2007.