

Imagem 1: Interação entre discursos visuais

Profissões

Pacto Nacional Ensino Médio

PROEMI
Ensino Médio Inovador

ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA INTERPRETAÇÃO DE ESTUDANTES

Fotocolagem

ROSILEI MIELKE

SUCESSO

Não existe bolha

O Jovem e a Escola

Ensino Médio no Brasil

Fotocolagem

Fonte: Arquivo de produções da autora.

Fonte: Arquivo de produções da autora.

ROSILEI MIELKE



O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA INTERPRETAÇÃO DE ESTUDANTES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco - PPGAV, como exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino das Artes Visuais – Área de concentração: Ensino das Artes Visuais no Brasil, sob a orientação do Profº. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB).

A hand-drawn sketch in green marker that reads '320 Decisões' (320 Decisions) with a small arrow pointing to the right.

JOÃO PESSOA/PB

2016

M631e Mielke, Rosilei.

O ensino médio em logotipos, cartuns e na interpretação de
estudantes / Rosilei Mielke.- João Pessoa, 2016.

204f. : il.

Orientador: Erinaldo Alves do Nascimento

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA

1. Artes visuais - ensino médio. 2. Cartuns. 3. Logotipos.
4. Estudantes da cultura visual.

UFPB/BC

CDU: 7.01(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



ROSILEI MIELKE

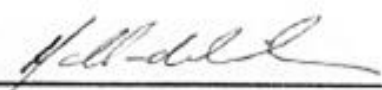
O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA INTERPRETAÇÃO DE
ESTUDANTES

Aprovado em: 21 / 06 / 2016

Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento - UFPB - Orientador/Presidente



Prof. Dr. Maria Emilia Sardelich - UFPB - Examinadora Titular Interna



Prof. Dr. Aldo Victório Pêgo - UERJ - Examinador Titular Externo

Dedico este trabalho a Deus, Divino Artista, companheiro fiel e fonte primeira de todo saber. A minha família por, incondicionalmente, acreditar em mim, por me ensinar a perseverança e a dedicação.

Imagem 1: Interação entre discursos visuais



Profissões

PROEMI
Ensino Médio Inovador

Pacto Nacional
Ensino Médio

COMO ESTÁ A
EDUCAÇÃO POR AI?
ENSINO
SUPERIOR
ENSINO
MÉDIO

ALUNO

Agradeço...

...a Deus por ter me dado saúde e capacidades para superar as dificuldades,
...ao PPGAV – UFPB/UFPE pela oportunidade de aprimoramento de meus conhecimentos e abertura para outras possibilidades,
...aos professores, que fizeram parte de minha história educacional, por sua dedicação e por me ensinarem o amor aos estudos,
...aos meus amigos e colegas de mestrado pelo apoio, companheirismo e experiência compartilhada,
...à minha Instituição pela possibilidade de realizar o curso,
...aos estudantes do Ensino Médio noturno, professores, equipe pedagógica e direção da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida pela acolhida e colaboração essencial,
...em especial a meu orientador, Prof. Erinaldo, aos professores Maria Emília e Victório Filho, membros da banca, pela paciência, suporte, correções, incentivo, dedicação e confiança,
...também em especial à Francinice, pela força, renúncias e companheirismo nos sofrimentos e conquistas.
A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta conquista, minha eterna gratidão.

ROSILEI MIELKE

SUCESSO

Não
existe
polígrafo

O Jovem e a Escola

"Fotocolagem"

Ensino Médio no Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de organização do processo de pesquisa	17
Quadro 2: Síntese descritiva dos procedimentos metodológicos e instrumentos.....	23
Quadro 3: Conceitos de internet como espaço de educação.....	77
Quadro 4: Quadro síntese das reformas normativas para o Ensino Secundário	91
Quadro 5: Distribuição e quantidade de turmas por turno.....	101
Quadro 6: Codinome e idade dos estudantes colaboradores.....	107

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Interação entre discursos visuais	capa
Imagem 2: Processo de criação de logotipo AMAB	13
Imagem 3: Logotipo dos programas de educação não formal com crianças e jovens.....	14
Imagem 4: Detalhe de escultura sobre contextos juvenis	15
Imagem 5: Diálogo referencial – Educação da Cultura Visual	21
Imagem 6: Conjunto síntese de imagens do Capítulo I	26
Imagem 7: Diálogo com referências sobre Imagem	29
Imagem 8: Rio 2016: Plágio ou inovação?	32
Imagem 9: Diálogo com referências sobre interpretação e representação	34
Imagem 10: Logotipo Rio 2016	38
Imagem 11: Cartum Rio 2016	38
Imagem 12: Cartum “Educação à Fundo!”	44
Imagem 13: Cartum “Prova do MEC”	48
Imagem 14: Cartum “Ensino Médio multi-pluri-trans-e-interdisciplinar”	54
Imagem 15: Cartum “Ensino Médio ou Ensino MédiuM?”	58
Imagem 16: Cartum Ensino Médio: Privado X Público	62
Imagem 17: Logotipo Pacto Nacional – Ensino Médio	67
Imagem 18: Logotipo Programa Ensino Médio Inovador	71
Imagem 19: Home Page do site Pacto Nacional pelo Ensino Médio	81
Imagem 20: Elementos analisados da Home Page	83
Imagem 21: Páginas secundárias do site Pacto Nacional	85
Imagem 22: Síntese do Capítulo II	88
Imagem 23: Fachada da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida – projeto inicial	98
Imagem 24: Mapa de localização dos bairros de Campina Grande	100
Imagem 25: Fotomontagem – juventudes e culturas juvenis	126
Imagem 26: Síntese das imagens do Capítulo III	131
Imagem 27: Fotos dos estudantes escolhendo e produzindo as imagens	136
Imagem 28: Interpretação do Ensino Médio em imagem – por Calvin	139
Imagem 29: Interpretação do Ensino Médio em imagem – por Mafalda.....	146
Imagem 30: Interpretação do Ensino Médio em imagem – por Garfield.....	151
Imagem 31: Interpretação do Ensino Médio em imagem – por Luluzinha.....	155
Imagem 32: Interpretação do Ensino Médio em imagem – por Mônica.....	162
Imagem 33: Interpretação do Ensino Médio em imagem – por Snoop.....	167
Imagem 34: Considerações finais – Conexões	174
Imagem 35: Fragmentos das imagens analisadas I	176
Imagem 36: Fragmentos das imagens analisadas II.....	176

Sumário

INTRODUÇÃO

O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS DO MEC E CARTUNS DA INTERNET

1.1 ANÁLISE DOS CARTUNS E LOGOTIPOS DO MEC SOBRE ENSINO MÉDIO

- 1.1.1 *Análise do cartum sobre o espaço ocupado pelo Ensino Médio ...* 43
- 1.1.2 *Cartum Prova do MEC: “caça” aos responsáveis pelo fracasso educacional.....* 48
- 1.1.3 *O cartum e as práticas de ensino nas escolas de Ensino Médio ...* 53
- 1.1.4 *Análise dos Cartuns sobre o “ensino médium” e as dissonâncias “privado x público”* 56
- 1.1.5 *Análise do Logotipo: representação do Ensino Médio nos Programas do MEC* 66
- 1.1.6 *O Ensino Médio “Inovador” em logotipo* 70

1.2 ANÁLISE DO SITE DO MEC: A IMAGEM, A INTERNET E O ENSINO MÉDIO

- 1.2.1. *Análise do layout do site.....* 80
- 1.2.2. *Páginas secundárias e links.....* 85

A ESCOLA E.E.M.P. DR. ELPÍDIO DE ALMEIDA E OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – PERFIL E CONCEPÇÕES

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

- 2.1.1. *Ensino Médio no Brasil no período pós-redemocratização* 93

2.2. A ESCOLA E. E. M. P. DR. ELPÍDIO DE ALMEIDA: SUA HISTÓRIA E ALGUMAS INTERPRETAÇÕES

- 2.2.1. *Os discursos sobre a identidade do Ensino Médio* 102
- 2.2.2. *O Ensino Médio Noturno e a escola.....* 105
- 2.2.3. *Os discursos sobre a escola do Ensino Médio.....* 111

2.3. OS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO I

.....26

CAPÍTULO II

.....88

ANÁLISE DE IMAGENS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA E. E. M. P. DR. ELPÍDIO DE ALMEIDA. 131

3.1. A ESCOLHA E A PRODUÇÃO DAS IMAGENS PELOS ESTUDANTES..... 136

3.3. ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM “FOTOCOLAGEM” 138

3.3.1. *A interpretação em um processo intervisual de análise..... 140*

3.3.2. *O discurso a partir da imagem sobre Ensino Médio “Integral” e “Inovador” 142*

3.4. A IMAGEM E A PALAVRA CONJUGADAS - ENSINO MÉDIO COMO CAMINHO PARA O “SUCESSO” 145

3.4.1. *A interpretação oral da imagem produzida por Mafalda 149*

3.5. O DISCURSO VISUAL COMO METÁFORA - ENSINO MÉDIO, ACESSO À PROFISSÃO E AO FUTURO 151

3.6. IMAGEM E ESTEREÓTIPOS SOBRE O ENSINO MÉDIO EM UM PROJETO DE VIDA 154

3.6.1. *Interpretação: um possível trajeto 159*

3.7. SINGULARIDADES VISUAIS - ENSINO MÉDIO, DECISÕES E OBJETIVOS 161

3.8. “APRENDENDO” NO ENSINO MÉDIO..... 166

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 174

REFERÊNCIAS..... 183

APÊNDICES..... 194

ANEXOS 200

CAPÍTULO III

.....131

CONEXÕES174

RESUMO

O contexto educacional contemporâneo do Ensino Médio supõe outra perspectiva que confronte e provoque teorias, especialmente a partir das imagens, promovendo, também, a escuta dos jovens estudantes. O objetivo desta pesquisa é analisar a produção de imagens sobre o Ensino Médio, especificamente os logotipos e cartuns, junto com outras produzidas e interpretadas por um grupo de estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida, da cidade de Campina Grande/PB. A metodologia de pesquisa envolve a análise de discurso, com princípios pautados na Educação da Cultura Visual, associados com uma “abordagem multimétodos”, que resulta em uma “Análise da Suspeita”. Os logotipos são vistos como uma modalidade de discurso pedagógico, político e oficial do MEC; os cartuns, como síntese de um discurso social e crítico da sociedade; as imagens produzidas e interpretadas pelos estudantes como outra variação crítica dos discursos, marcados pela criticidade, inventividade e resistência. As análises apontam para um discurso antagônico, veiculado pelas imagens, em processos intervisuais. Os cartuns fazem uma crítica sobre a baixa qualidade; o logotipo, uma persuasão qualificadora do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Cartuns. Logotipos. Jovens Estudantes. Educação da Cultura Visual.

RESUMEN

El contexto educacional contemporáneo de la Enseñanza Secundaria, supone otra perspectiva que confronte y motive teorías, especialmente por las imágenes, promueva, también, la escucha de los jóvenes estudiantes. El objetivo de la investigación es analizar la producción de imágenes sobre la Enseñanza Secundaria, específicamente logotipos y cartoons, junto con otras imágenes producidas y interpretadas por un grupo de estudiantes de la Escuela Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida, de la ciudad de Campina Grande/PB. La metodología de la investigación con imagen, envuelve el análisis del discurso, con principios pautados en la Educación de la Cultura Visual, asociados con un “abordaje multimetodos”, que resultan en uno “Análisis de la Sospecha”. Los logotipos son mirados como una modalidad del discurso pedagógico, político y oficial del MEC; los cartoons, como síntesis de un discurso social y crítico de la sociedad; las imágenes producidas y interpretadas por los estudiantes con unas distintas críticas de los discursos, marcados por la criticidad, inventividad y resistencia. Los análisis apuntan un discurso antagonico, vehiculado por las imágenes, en procesos intervisuales. Los cartoons hacen crítica sobre la baja calidad; el logotipo, una persuasión cualificadora de la Enseñanza Secundaria.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza Secundaria. Cartoons. Logotipos. Jóvenes Estudiantes. Educación de la Cultura Visual.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional pautado pela educação contemporânea supõe outra epistemologia que confronte teorias diversas, como da antropologia, da arte, da educação, dos estudos visuais e culturais, da psicologia, da sociologia e da história, entre outras. Nessa perspectiva, a sala de aula é uma fonte permanente de pesquisa em ensino e aprendizagem em arte para a formação de sujeitos, favorecendo os processos de produção de significados e de sentidos. A partir desta pesquisa intenciono investigar a produção de imagens sobre o Ensino Médio, especificamente logotipos e cartuns, junto com outras produzidas e interpretadas por estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida, da cidade de Campina Grande/PB.

A pauta desta pesquisa envolve a análise de logotipos, produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, e disponíveis no site oficial, relacionado com o Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹. Os cartuns foram selecionados a partir de buscas pelo Google, usando as palavras-chave “ensino médio”, “charge sobre ensino médio” e “cartuns sobre educação” que, representam e interpretam, explicitamente, o Ensino Médio, como um discurso crítico da sociedade. Também serão fonte para investigação, ao serem relacionados com os textos escritos oficiais.

O meu interesse pessoal pelas interpretações que são construídas sobre imagens, no Ensino Médio, resulta de indagações geradas no meu percurso como discente e docente. O primeiro marco surgiu durante o estágio supervisionado, na graduação em Licenciatura em Artes Visuais, em Canoinhas, no Estado de Santa Catarina. As intervenções em sala de aula moveram a minha atenção sobre a importância de, tanto o professor quanto o estudante, desenvolverem um olhar, uma leitura mais crítica sobre as imagens provenientes do cotidiano, produzidas e veiculadas pelas tecnologias digitais, na educação formal.

Ao iniciar a experiência docente em turmas do Ensino Médio, em escolas públicas, encontrei outras perspectivas de abordagem da imagem no ensino, tidas como mais recentes para o meu percurso profissional. Experimentei-as na realização da pesquisa, sistematizada na monografia de conclusão da Especialização em Linguística, Letras e Artes - Área de

¹ Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em 04/04/2015.

Concentração em Arte-Educação: Fundamentos e Aplicação². Esta perspectiva envolveu os conceitos de tradução intersemiótica, com relações intertextuais ligadas a conceitos de hipertextos³, com procedimentos de leitura/interpretação da imagem, advindas do universo que formava o contexto social e cultural de cada estudante.

Paralelamente ao universo acadêmico, realizei incursões pelo campo do design gráfico, trabalhando as intervisualidades⁴ e as intertextualidades⁵. Desenvolvi identidades visuais construídas, a partir de redes de conexões entre texto escrito e visual, em processos de criação como de logotipos:

Imagem 2: Processo de criação de logotipo AMAB



Fonte: Arquivo de produções da autora.

² _____. **A leitura de imagem no processo de tradução intersemiótica** – contribuições na formação estético/crítico dos alunos do ensino médio. 57f. Monografia (Especialização) – Curso de Linguística, Letras e Artes: Área de Concentração em Arte-educação: Fundamentos e Aplicação, Universidade do Contestado – UnC, Canoinhas, 2009.

³ Conceitua-se hipertexto em que o uso do computador transcende a linearidade, os limites e as qualidades da tradicional forma de escrita de textos. Ou seja, tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós, que podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, conectados pelas ligações. (LÉVY, 1994).

⁴ Nesta pesquisa, o termo intervisualidade está relacionado ao de intertextualidade. Entende-se que toda imagem é também texto e que estabelecem diálogos com outras imagens. Pauta-se em relações “intertextuais ou intervisuais, com possibilidade de múltiplas associações visuais e intelectuais” (GUASCH, 2005, p. 10).

⁵ Adoto a concepção de que um texto (imagem) nunca é a expressão de um significado autoral singular, nem tem um significado que se origina e se fecha naquele texto particular, de forma isolada, mas só pode ser compreendido na sua relação com outros textos (imagens). O conceito de ‘intertextualidade’ restitui ao texto visual “seu sentido etimológico de trama, de tecido”. (SILVA, 2000, p. 72).

Por esse motivo, geraram-se outras narrativas, cujo foco, em várias situações, envolvia a educação não formal, abrangendo o público adolescente e jovem. Além disso, a experiência de uma década atuando em programas e projetos socioculturais, no contexto da educação não formal, colocou-me diante da realidade da imagem como discurso popular. Este discurso visual, com forte dimensão política, me aproximou da arte popular, da manifestação de minorias culturais, bem como de estereótipos e de forte relação com o consumismo.

Imagem 3: Logotipos dos programas de educação não formal com crianças e jovens



Fonte: Arquivo de produções da autora.

Aliam-se a essas vivências, a minha experiência como professora, como artista, como pesquisadora e como designer gráfico, que se vê absorvida pelo pensamento visual, gerado pela arte contemporânea e pelas tecnologias digitais, as quais reforçam a identificação com os artefatos visuais da Educação da Cultura Visual.

Ao concluir a especialização, a sensação de que as discussões deveriam ser ampliadas e aprofundadas se tornaram motivação para novas incursões. Impulsionaram a

investigação por realidades do Ensino Médio de outras escolas e de contextos educacionais distintos. Instigada pelas experiências em sala de aula, na educação não formal com adolescentes e jovens, pelas incursões com as tecnologias contemporâneas na condição de designer gráfico, aguçou-me o desejo de investigar a interpretação de imagens sobre o Ensino Médio. Porém, a partir de referências da Educação da Cultura Visual, com as quais também me identifico desde a graduação.

Diante dos constantes bombardeios de estímulos visuais, sonoros, orais e de hipertextos vivenciados pelos jovens estudantes, a pergunta que move esta pesquisa pode ser elaborada da seguinte maneira:

Como o Ensino Médio é representado em logotipos do MEC, em cartuns veiculados na internet, e em outras imagens produzidas pelos jovens estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida, da cidade de Campina Grande/PB?

O processo de pesquisa abarca a ampliação e a reflexão acerca das imagens sobre o Ensino Médio, analisando o discurso oficial do MEC, confrontando com um discurso crítico da sociedade, representado em cartuns. Objetiva, também, propiciar aos jovens estudantes, da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, a escolha e produção de imagens, que representam o Ensino Médio, além de identificar sua interpretação sobre o processo vivenciado. Por fim, analisa os dados coletados na observação, no questionário e na interpretação das imagens pelos jovens estudantes, tomando como referência as perspectivas teóricas, selecionadas a partir dos estudos da Educação da Cultura Visual.

Amiúde, o que proponho é uma análise das interpretações de imagens - cartuns e logotipos do MEC -, disponíveis na internet, associadas com o percurso de interpretação imagética dos jovens estudantes do Ensino Médio, considerando as intervisualidades ou intertextualidades. Os jovens estudantes, participantes da pesquisa, frequentam o período noturno, da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida.

Imagem 4: Detalhe de escultura sobre contextos juvenis

Fonte: Arquivo de produções da autora



O Ensino Médio é frequentado por jovens estudantes que estão numa fase da vida, em que surge, mais prementemente, a necessidade de uma educação sistemática para auxiliar na compreensão da complexidade do mundo contemporâneo, para nele viverem e se inserirem como cidadão interpretador e construtor de cultura. A partir dessa perspectiva, é relevante oportunizar o protagonismo estudantil, ou seja, considerá-los como sujeitos autorais, dotados de criticidade e inventividade. Apesar da reflexão e discussão sobre o protagonismo e o empoderamento estudantil fazer parte do discurso pedagógico recente, poucas são as oportunidades de efetiva escuta, visibilidade e participação democrática nas escolhas, nas decisões pedagógicas e nas pesquisas. Os jovens estudantes da escola mencionada, participantes desta pesquisa, são também vistos como coautores e colaboradores.

Ao se pensar em jovens estudantes, que vivem na contemporaneidade, é urgente pesquisar outras formas de ações educativas em arte, que auxiliem na construção de relações entre estudantes e escola. É fundamental gerar diferentes possibilidades de interpretação, criações, construções, desconstruções, indagações, desconfiâncias e significações para a vida, sobretudo no Ensino das Artes Visuais.

O Ensino Médio, do período noturno, no Estado da Paraíba, assim como em todo o Brasil, é apresentado ao longo da história, pelos órgãos oficiais, como uma etapa que apresenta maior complexidade no desenvolvimento de ações que correspondam efetivamente às expectativas e necessidades estabelecidas pela sociedade para os jovens. No entanto, pouco se escuta os jovens estudantes acerca desses olhares e representações.

Devido a esta constatação, a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida é um espaço escolhido para a pesquisa de campo. A abordagem da pesquisa pode ajudar a suprir uma lacuna deixada pela pouca escuta a respeito do que pensam os jovens estudantes, dessa instituição de ensino. O interesse reside, nesta pesquisa, em conhecer o que um grupo de jovens estudantes pensam sobre o Ensino Médio.

O percurso metodológico proposto abarca a pesquisa qualitativa, com “abordagem multimétodos” (GÜNTER, 2008), investigando o “espectro de opiniões e diferentes representações sobre o tema” (GASKELL, 2002). A partir da visão de Bauer e Aarts (2002), busca investigar as representações, entendidas como o resultado das relações entre sujeitos e imagens, que estão ligadas a um meio social. A pesquisa qualitativa considera que a interpretação das imagens pressupõe a participação ativa dos sujeitos participantes.

A subjetividade contribui para uma visão mais profunda sobre os resultados e os processos interpretativos. Como afirmam Victório Filho e Correia (2013, p. 51), “pesquisar o âmbito da cultura visual exigiria mais que a escolha de uma metodologia já experimentada;

exigiria a criação de possibilidades metodológicas em consonância com as imagens na atualidade e suas relações com as redes de acontecimentos”.

A pesquisa com imagens parte da concepção de que a pesquisa em Educação da Cultura Visual abarca os diversos gêneros de produção visual (artefatos visuais), “que caracteriza o grupo social que a produz e/ou consome, coletivo que, de alguma forma, lida com, é atingido ou atravessado por determinadas imagens e vive as decorrências desse contexto” (VICTÓRIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 50). Parto da premissa, apontada por esses autores, de que não se pretende canonizar um método. Pretendo, ao contrário, vivenciar “uma tentativa de encontrar esse método”.

Esse processo pressupõe uma inserção no ambiente da educação formal para compreender como o Ensino Médio é visto pelas imagens. Nestes percursos investigativos, os jovens estudantes e esta pesquisadora, interagem construindo conhecimentos e gerando soluções, referenciados em outros saberes produzidos pela sociedade.

É possível dizer que se trata de um tipo de pesquisa que “[...] gira em torno da coleta e do estudo de imagens produzidas ou consumidas pelos sujeitos da pesquisa. Aqui o foco do projeto de pesquisa é mais obviamente visual, e os sujeitos de pesquisa têm, de forma mais evidente, uma conexão social e pessoal com as imagens” (BANKS, 2009, p. 21). Dessa forma, fica clara que a pesquisa se presta mais à exploração do que a confirmação de fenômenos mensuráveis quantitativamente.

No quadro abaixo, está condensada uma organização do processo da pesquisa em foco, elaborado a partir das sugestões de Habermas (BAUER *et alii*, 2002):

Quadro 1: Quadro de organização do processo de pesquisa

Princípios de delineamento estratégico	Levantamento por amostragem, envolvendo os logotipos, cartuns e as demais imagens produzidas pelos estudantes; Observação assistemática (reações espontâneas dos sujeitos investigados durante a coleta de dados);
Geração e coleta de dados	<u>Métodos</u> : busca documental escrita (documentos do MEC) e iconográfica (imagem estática); grupo focal; <u>Instrumentos</u> : questionário com perguntas mistas; discussão e diálogo grupal e observação da comunicação não-verbal.
Análise de dados	Análise de discurso: “Análise da Suspeita”

Fonte: Arquivo da autora

O local escolhido para desenvolver a primeira parte da pesquisa, que comporta a busca documental e sua análise, é o *site* do Ministério da Educação – MEC⁶, espaço que contém, tanto os logotipos relacionados ao Ensino Médio, quanto os textos escritos instrucionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs. A internet é tida como um espaço de busca das imagens, do gênero cartum, que expressam as representações do Ensino Médio, publicadas no período de 2011 a 2015. Parte-se do entendimento que as mídias virtuais veiculam imagens, associadas com sons, que “contribuem para configurar visões de mundo influenciando pessoas e seus modos de vida, ajudando-as a mapear e até mesmo a se posicionar em relação às ideias, fatos, eventos” (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p. 255). Neste aspecto, é possível afirmar que as imagens atuam como agentes sociais e educativos, disseminadores de discursos também sobre a escola.

A escolha do cartum, como gênero imagético a ser analisado, justifica-se porque representa, por meio da ironia e do humor, um discurso crítico da sociedade em relação ao Ensino Médio. Possibilita um contraponto com o discurso oficial dos logotipos do MEC, mais propenso à difusão de regras e de disciplinamento dos sujeitos. O discurso dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio Almeida, a partir de imagens escolhidas ou produzidas, voluntariamente, pode propiciar uma visão de resistência, concordância, alienação ou indiferença.

A Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio Almeida, local escolhido para o segundo momento da pesquisa, é uma das mais antigas e tradicionais instituições de ensino público da cidade de Campina Grande/PB. Segundo a pesquisa de V. M. Silva (2014), esta escola é mencionada pela sociedade, desde sua fundação (1953), como uma instituição que possui um ensino de qualidade e uma formação para o sucesso posterior de seus estudantes. Também implica uma “imposição de poder” na sociedade de Campina Grande/PB, em relação a formação escolar da juventude. Outro aspecto considerado é que os estudantes da escola fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador (Sistema Integral - PROEMI) e são provenientes de vários bairros daquela cidade.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados pelo critério da “amostragem representativa” (BAUER; AARTS, 2002). Escolhi as turmas do terceiro ano, do turno da noite, por serem concluintes e mais experientes em relação ao Ensino Médio. Elegi o procedimento de grupo focal para a geração de dados interpretativos dos jovens estudantes. Os critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa foram os seguintes: 1) estar cursando o terceiro ano do

⁶ Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em abril de 2015.

Ensino Médio, período noturno; 2) O número de seis a dez estudantes da turma indicada pela direção e equipe pedagógica da escola; 3) ter idade entre 15 e 29 anos; 4) aceitar livremente participar do grupo.

Os procedimentos sistemáticos e os instrumentos de coleta de dados foram focados, principalmente, na “pesquisa visual” ou “pesquisa de imagens”, mesmo quando se trata de textos escritos. As etapas para a realização desta pesquisa, podem ser sistematizadas da seguinte maneira:

1) **Busca e análise de documentos escritos e iconográficos:** pesquisa e análise de cartuns sobre Ensino Médio na internet, veiculados em *sites*, no período de 2011 a 2015; Pesquisa e análise de logotipos sobre o Ensino Médio, buscados no *site* do MEC, em diálogo com a interpretação de Ensino Médio, presente nas DCNEMs⁷.

2) **Aplicação, tabulação e análise de questionário:** um questionário foi aplicado com a direção da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, com o propósito de estabelecer as características da instituição e suas concepções sobre o Ensino Médio, bem como o perfil do grupo social dos jovens estudantes investigados. O questionário (apêndice 1) configura-se com perguntas mistas, ou seja, “fechadas” e “abertas”, cujo foco é a opinião do respondente (GÜNTHER, 2008), que, neste caso, representa um grupo (instituição), uma “comunidade de discurso” (HERNÁNDEZ, 2007), que geram comunidade de significados e de sentidos.

3) **Seleção, aplicação de grupo focal e registro – escolha, produção e interpretação de imagens sobre o Ensino Médio feitas pelos estudantes:** O grupo focal é um grupo que discute e dialoga sobre o tema da pesquisa. Distingue-se pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da busca e geração de dados. Oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista e, ainda, possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano. Esta técnica tem sido utilizada frequentemente nas áreas da antropologia, ciências sociais, publicidade, educação e em saúde. É bastante apropriada à pesquisa qualitativa (GONDIM, 2003).

⁷ A partir daqui utiliza-se apenas DCNEMs referindo-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, em vista de reduzir a repetitividade no texto.

A seleção do grupo focal, juntamente com os critérios de delimitação, foi apresentada anteriormente, restando descrever o conjunto de etapas: a) visita às turmas com acompanhamento da equipe pedagógica da escola; b) as reuniões do grupo focal ocorreram no dia e hora combinados com os jovens estudantes colaboradores, para facilitar a participação; c) o roteiro da conversa e demais ações com o grupo focal seguiu um guia de temas, com questões e objetivos para cada encontro (apêndice 2); d) foram três sessões, com duração de 40 minutos; e) A atuação no grupo focal envolveu os seguintes momentos:

- Apresentação do tema e dos envolvidos;
- Proposta para a escolha ou produção de uma imagem, por estudante, representando o Ensino Médio;
- Diálogo sobre o processo de produção das imagens;
- Registro escrito e gravação dos diálogos, com a prévia autorização dos jovens estudantes colaboradores e seus responsáveis. É relevante lembrar que os colaboradores autorizaram apenas gravação do áudio.

O grupo focal, também integra um processo social que permite a interação e o câmbio de ideias e significados, influenciado pelo outro, ou seja, os sentidos e as representações geradas serão frutos da interação do grupo. Segundo Hernández (2007), a desconfiança para interpretar as representações é uma tática necessária para transformar as imagens em fonte de indagação.

4) Análise de discursos das imagens e textos escritos e orais, pautada na “Análise da Suspeita”: Nesta última fase do percurso da pesquisa, faz-se necessário o confronto de discursos provocados pela interação com as imagens, mesclando os logotipos e os cartuns, os registros - transcritos da oralidade dos jovens estudantes colaboradores e da observação da comunicação não-verbal -, e as imagens produzidas e escolhidas pelo grupo.

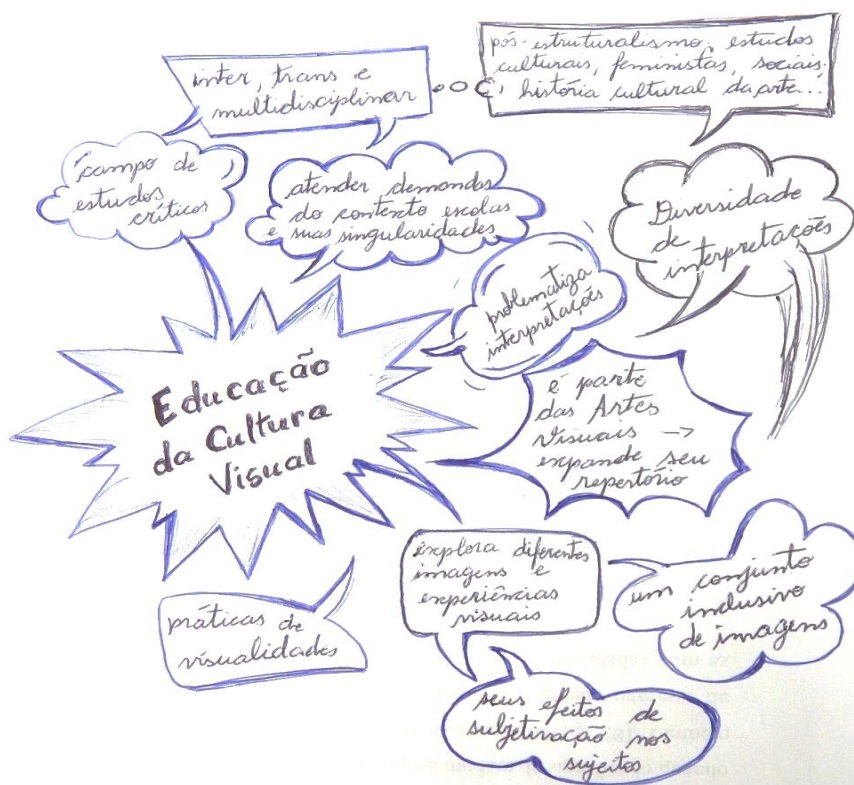
A análise do discurso baseia-se em princípios associados à Educação da Cultura Visual, desdobrando-se em uma perspectiva de análise denominada de “Análise da Suspeita”. “Suspeita” refere-se a um modo de fazer análise criticamente, como uma desconfiança no sentido de questionar interpretações consolidadas. Desconfiar do que está evidente e vem sendo “normalizado” histórica, social e culturalmente, colocado como padrão de pensamento sem que se perceba (E. A. NASCIMENTO, 2011, p. 215). A “Suspeita” se relaciona também com o analisar as imagens, realizando conjecturas fundamentadas em indícios, possibilidades de

interpretação capazes de ajudar a desconstruir estereótipos e gerar desnaturalizações de significados.

A “Análise da Suspeita” está fincada em uma síntese de questionamentos derivados das indagações expostas por Freedmann (1994, 2003, 2006, 2010), Hernández (2007, 2011), E. A. Nascimento (2010, 2011), bem como Victório Filho e Correia (2013). As perguntas motivadoras da análise podem ser redigidas da seguinte maneira: Quem produziu a imagem? Para quem produziu? Como é divulgada? O que motivou a sua realização e com que objetivo? Em que contexto histórico e social? Em que espaço midiático é produzida e divulgada? Como foi materializada? O que pode significar? O que tem a ver com a vida?

As perguntas que norteiam a análise, fundamentam-se no entendimento que “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais. [...] Eles se tornaram “fatos sociais”, no sentido de Durkheim” (LOIZOS, 2002, p. 138). As “imagens mudam de significado quando muda o entorno ou o contexto em que são veiculadas”, alerta Martins (2007, p. 28). Também se reafirma o pensamento, endossado por Nascimento (2012), sobre o grande interesse de centrar a atenção no modo como as visões de jovens são e podem ser articuladas com as propostas educacionais.

Imagem 5: Diálogo referencial – Educação da Cultura Visual



Fonte: Arquivo de desenhos da autora.

Nesta pesquisa, a Educação da Cultura Visual é compreendida como um campo de estudo crítico, pautado em relações inter e transdisciplinares, que envolve elementos do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e visuais, da história cultural da arte, dos estudos feministas, da sociologia, da história, entre outros. Explora e examina as diferentes imagens e experiências visuais, suas potencialidades para consolidar, divulgar, disseminar e questionar processos interpretativos e seus efeitos de subjetivação (HERNÁNDEZ, 2011; E. A. E. A. NASCIMENTO, 2011; TAVIN, 2009).

A Educação da Cultura Visual abrange várias possibilidades, como as expostas adiante: 1) como uma “condição cultural” na qual a experiência do sujeito “é profundamente afetada por imagens, tecnologias do olhar e diversas práticas do ver, mostrar e retratar” (TAVIN, 2011, p. 226); 2) Como um “conjunto inclusivo de imagens, objetos e aparatos”, que fazem parte do cotidiano do sujeito (TAVIN, 2011, p. 226); 3) Abarca “formas culturais vinculadas ao olhar e que denominamos como práticas de ‘visualidade’; e o estudo de um amplo espectro de artefatos visuais que vão mais além dos coletados e apresentados nas instituições de arte” (HERNÁNDEZ, 2005, p.12, tradução nossa); 4) A Cultura Visual não só faz parte das Artes Visuais, como expande seu território e seu repertório imagético. Esta abarca a análise da significação cultural das representações, construída nas interações entre sujeitos com as visualidades (FREEDMANN, 2003, 2006, 2010).

A Educação da Cultura Visual se refere à dimensão pedagógica, que busca “atender às demandas do contexto escolar” e suas singularidades (E. A. NASCIMENTO, 2011, p. 211). Compreende “os efeitos e o poder dos processos de subjetivação exercidos pelas imagens” em diferentes sujeitos (E.A. NASCIMENTO, 2011, p. 210). Pois, “tendemos a ver, a interpretar e a assumir posições face às manifestações da cultura visual de acordo com nossas próprias “lentes” e formas de discurso” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 82).

A análise de discurso, pautada na Educação da Cultura Visual, pode ser realizada por diversos percursos, articulando um “discurso visual e sobre o visual” na educação (TOURINHO, 2009, p. 143). Em uma perspectiva foucaltiana, o discurso também produz os sujeitos e define suas posições. A análise do discurso pode ser utilizada para investigar como a imagem visual ou textual constrói interpretações específicas (ARANTES, 2009, p. 23).

Segundo Gill (2002), a análise de discurso possui características-chave, as quais estão consideradas nesta pesquisa: uma postura crítica, o reconhecimento da relatividade da compreensão de mundo, a convicção de que o conhecimento é socialmente construído, o compromisso de explorar as relações do conhecimento com a ação prática. A análise de discurso, independente do percurso que se faça, “é uma leitura cuidadosa, próxima, que

caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e função do discurso” (GILL, 2002, p. 253).

O quadro, adiante, apresenta a síntese descritiva dos procedimentos metodológicos e instrumentos de geração e coleta de dados, bem como, a duração de seus respectivos ciclos:

Quadro 2: Síntese descritiva dos procedimentos metodológicos e instrumentos

PROCEDIM ENTOS DE PESQUISA	MODO DE COLETAR OS DADOS	FONTE DE ANÁLISE DOS DADOS	DURAÇÃ O DO CICLO
Busca documental escrita e iconográfica (imagem estática)	Busca em <i>site</i> na internet - período de postagem 2011-2015;	Cartuns sobre o Ensino Médio;	Três meses
	Busca no <i>site</i> do MEC: pactoensinomedio.mec.gov.br ;	Logotipos sobre o Ensino Médio; textos oficiais	
	Busca em textos escritos orientativos oficiais;	DCNEMs, LDB, PDE, EMI, Ensino Médio Noturno	
	Análise de discurso dos documentos de dados		
	Elaboração de questionário com Perguntas Mistas com a Direção da E.E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida	Respostas do questionário pela direção da instituição;	Três meses
	Tabulação do questionário e Análise do discurso;	Respostas da direção da instituição	
Grupo Focal	Seleção dos estudantes colaboradores para o grupo focal;	Visitas às turmas do 3º ano do Ensino Médio, no turno noturno;	Três meses
	Agendamento e realização dos encontros ou sessões do grupo focal;	Registro da oralidade e da observação do não-verbal; produção da imagem sobre o Ensino Médio	
	Transcrição dos registros orais	Texto Escrito	Dois meses

Fonte: Arquivo pessoal

A aplicação desta pesquisa e os seus resultados podem contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais posteriores, envolvendo o Ensino das Artes Visuais e as imagens presentes no cotidiano dos jovens estudantes colaboradores, podendo auxiliar em uma aprendizagem mais efetiva e significativa. Podem ampliar o desenvolvimento de uma compreensão dos jovens estudantes sobre a importância e o discurso veiculado através das imagens e artefatos visuais, podendo levá-los a uma conexão com o contexto escolar com o qual interagem. Outra contribuição desta pesquisa é o de poder instigar a necessidade de trilhar outras perspectivas, que não foram pensadas previamente, podendo fomentar outras pesquisas.

Ao consultar o banco de dados da CAPES, SCIELO e o Google, a partir dos termos “dissertação e tese sobre ensino médio”, “ensino médio em imagens”, “concepção dos estudantes sobre ensino médio”, “olhares sobre o ensino médio”, encontrei algumas pesquisas

precedentes relacionadas com a temática desta investigação, no período entre 2005 e 2014, no Brasil. Encontrei algumas investigações na área da educação como as de Ariotti e Sopelsa (2007)⁸, N. D. P. Nascimento (2011)⁹, Leão, Dayrell e Reis (2011)¹⁰. Todavia, nenhuma destas tem a imagem como elemento central, o que revela um diferencial desta pesquisa. Nesse mesmo período, não encontrei nenhuma pesquisa que tivesse como foco a análise de cartuns ou de logotipos do MEC, sobre o Ensino Médio.

As investigações de Ariotti e Sopelsa (2007), intitulada “A significação do ensino médio para os jovens alunos”, tratam sobre o significado que jovens estudantes do terceiro ano, do colégio Estadual La Salle, de Pato Branco/PR, atribuem ao próprio Ensino Médio. As pesquisadoras, diferentemente desta pesquisa, usaram como fonte de dados apenas a oralidade dos estudantes, desenvolvendo uma investigação de campo, tida como exploratória e bibliográfica. Sua pesquisa considera, apenas, a visão dos estudantes sobre o Ensino Médio. Constataram a expectativa e a preocupação diante da compreensão do público de que o Ensino Médio pode mudar seu futuro, no entanto, existem fragilidades que são apontadas como possível causa de desinteresse e desencanto por parte dos estudantes.

Com aspectos distintos, a pesquisa de N. D. P. Nascimento (2011), cujo título é “Oferta do ensino médio em Paraíso do Tocantins: uma análise da percepção do estudante”, pretendeu verificar o conhecimento dos estudantes de Ensino Médio, da cidade de Paraíso/TO, acerca da oferta do curso técnico nas escolas públicas do município. Contempla, também, o debate sobre o modelo de escola de Ensino Médio que atende à demanda dos jovens, além de verificar a percepção dos estudantes quanto aos pontos positivos e negativos a respeito das instituições de ensino e razões da sua escolha, na sua oralidade.

Outro artigo que discute os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do Pará, sobre suas visões a respeito da escola do Ensino Médio, é a intitulada “Jovens olhares sobre a escola do ensino médio”, dos pesquisadores Leão, Dayrell e Reis (2011), no âmbito de um projeto chamado “Diálogos com o Ensino Médio”. Os autores estabelecem uma relação entre os projetos de vida de jovens e as escolas públicas de Ensino Médio, desenvolvendo a pesquisa com estudantes de três cidades do Pará, Moju, Santarém e Belém. A partir dos depoimentos dos jovens, a pesquisa identificou contribuições das escolas à realização de suas

⁸ São pesquisadoras da área ampla da Educação, com título de Mestre e Doutora, respectivamente.

⁹ Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB, sob orientação do Dr. Bernardo Kipnis.

¹⁰ Doutores e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

demandas e expectativas, mas também revelaram lacunas e impasses, compreendendo as distâncias e aproximações entre as expectativas juvenis e as experiências oferecidas por suas escolas.

Tais pesquisas partem da contextualização da compreensão histórica e processos do Ensino Médio, identificados nos documentos “orientativos” do MEC, o que representam certa aproximação com esta pesquisa. Porém, atentam mais para outros campos da educação, sem considerar os artefatos visuais como documento, como processo e como objeto de investigação no campo da Educação da Cultura Visual.

Esta pesquisa assume uma postura dialógica em relação aos jovens estudantes colaboradores e aos documentos analisados. Pretende levantar questionamentos que possibilitem seguir com diálogos em uma “Análise da Suspeita”. Pretende também, construir um espaço de relação entre o como os jovens estudantes colaboradores são vistos por aquilo que veem sobre o Ensino Médio.

Dividida em quatro partes, nesta dissertação discorro, no primeiro capítulo, sobre as narrativas e discursos materializados em imagens sobre o Ensino Médio. A análise articula alguns cartuns, porque refletem uma crítica social, e alguns logotipos oficiais do MEC, associados com documentos escritos, porque evidenciam uma política pública. Contempla uma relação com referências teóricas que englobam o Ensino Médio e o discurso da imagem na perspectiva da Educação da Cultura Visual.

O segundo capítulo traz uma análise dos discursos historicamente construídos sobre o Ensino Médio, sobre a escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida e em relação ao perfil dos jovens estudantes da instituição pesquisada. Além das concepções e referência sobre juventudes, analiso os dados coletados por meio de questionário aplicado com a direção da escola. As falas dos jovens estudantes colaboradores foram sistematizadas mediante grupo focal e mescladas à análise. Os dados coletados foram relacionados e confrontados com referências teóricas, com outras pesquisas relacionadas com o Ensino Médio e com os jovens estudantes.

O terceiro e último capítulo contempla a análise do discurso presente na escolha ou produção e na interpretação das imagens, realizada pelos jovens estudantes, do Ensino Médio Noturno da E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, considerados importantes colaboradores da pesquisa. São também compreendidos como sujeitos que consomem, produzem e interpretam imagens. Sem configurar uma conclusão definitiva, apresento as considerações finais e alguns questionamentos diante dos resultados da pesquisa.

Imagem 6: Conjunto síntese de imagens do Capítulo I



CAPÍTULO I

O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS DO MEC E CARTUNS DA INTERNET



Ao se traçar uma rota ou percurso, faz-se necessário definir um ponto de partida, porém não significa que se vá percorrê-lo de forma linear. A partir dos meus estudos e vivências acerca das imagens, como docente no Ensino Médio, venho tecendo reflexões que encontraram na Educação da Cultura Visual outros desafios e discussões sobre o Ensino das Artes Visuais.

Apesar de ser uma concepção pedagógica ainda emergente, a maneira como a imagem é compreendida na Educação da Cultura Visual, motiva-me, como educadora, a relacioná-la com a educação formal. Motiva-me também a inter-relacioná-las com a vida cotidiana¹¹ e a concatena-las com as interpretações dos jovens estudantes colaboradores sobre o Ensino Médio.

As imagens trazem consigo referências culturais. Estão relacionadas com o “conhecimento prévio, integradas com outras imagens, criadas por outras pessoas e são recuperadas com diversos objetivos, incluído o objetivo de interpretar e criar novas imagens” (FREEDMANN, 2006, p. 30, tradução nossa). São imagens perpassadas por relações de poder e de saber na interação social.

Freedmann (2010) afirma que as imagens e os artefatos da Educação da Cultura Visual podem ser objetos de estudos acadêmicos. Isso quando são considerados a partir da inter-relação entre os contextos “de produção” e de “apreciação/visualização”, bem como da forma como determinam fatos e acontecimentos particulares. Pode-se dizer que o processo de investigação acontece pela “problematização das interpretações desencadeadas pela interação com as imagens”, com cunho educacional (E. A. NASCIMENTO, 2011, p. 213).

Em relação a esse aspecto, cartuns *online* estáticos e os logotipos sobre o Ensino Médio, desenvolvidos pelo MEC, podem, simultaneamente, associar, constatar, confirmar relações de forças e mudanças entre poder e saber. Algumas dessas relações de forças analisadas podem revelar que a sociedade contemporânea busca garantir a rotatividade, a produção, a distribuição, a proliferação e o consumo de imagens.

Em seus enunciados, mensagens e ideias são veiculados em uma velocidade que afeta a interpretação, atendendo o interesse do capitalismo de manter uma educação reprodutora (DUNCUM, 2011). A imagem passa a assumir um caráter efêmero nesse processo veloz, que tem a pretensão de transformar o “visualizador/interpretador” (HERNÁNDEZ, 2011) como consumidor, alterando as relações de subjetivação e de aprendizagem.

¹¹ “[...] O conceito de vida cotidiana é importante, pois é por meio do conjunto, aparentemente infinito, de imagens visuais com que nos deparamos diariamente (grande parte delas por meio da mídia de massa) que significados e identidades são criados e contestados” (TAVIN, 2009, p. 226).

Aprofundando essas reflexões, E. A. Nascimento (2011) auxilia a pensar e investigar o Ensino das Artes Visuais na educação formal, na perspectiva da Educação da Cultura Visual. Esta intenciona a “problematização das interpretações desencadeadas pela interação com as imagens”, tentando “confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar e fazer veiculados pelas imagens” na educação (E. A. NASCIMENTO, 2011, p. 214).

Freedman (2010, p. 130), em estudos sobre a apropriação das representações da propaganda, em relação a questões de gênero, avalia que os jovens estudantes não percebem essas imagens criticamente, “a menos que sejam ensinados a fazê-lo. O resultado é que a apropriação das imagens pode se transformar em conhecimento (assim como estereótipos de gênero), inconsistente com os objetivos da escolarização (assim como equidade)”.

Nesta pesquisa não tenho a pretensão de estabelecer hierarquizações ou classificações de imagens. Trata-se de conferir importância as imagens escolhidas por ajudarem a visibilizar “discursos reinantes”, fornecer “questionamentos ou possibilidades de fraturas” nas maneiras de “pensar, ver, fazer, agir e dizer” a educação (NASCIMENTO, 2010, p. 18).

Nesta primeira parte da pesquisa, pretendo refletir criticamente sobre as narrativas e discursos materializados em imagens sobre o Ensino Médio. Dialogicamente, articulando o discurso crítico e social dos cartuns com o discurso oficial do MEC, veiculado em logotipos e documentos escritos.

A análise destas visualidades é pertinente por poderem exercer influência sobre o discurso oral, escrito e imagético dos jovens estudantes colaboradores desta pesquisa, sobre o Ensino Médio, que serão analisados no terceiro capítulo. Neste aspecto, o discurso pode ser entendido como “uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

O Ensino de Arte, ao assumir o desafio de pesquisar imagens, tomando como referência as visualidades no cotidiano do jovem estudante, convive com a complexa tarefa

da criação de formas e modos de ação em direção às suas elucidações sem o equívoco de dispensas ou de privilégios que não advenham do recorte proposto, ou seja, a própria elaboração e definição do objetivo da pesquisa não poderia ter como limite ou norte a aceitação *a priori* de uma hierarquia entre as imagens da arte e as demais imagens que configuram os cotidianos (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 52).

Significa dizer, que as imagens não se tornam objetos de menor complexidade ou importância, para a pesquisa e Ensino de Arte, devido a sua decorrência e maior, ou menor

presença no cotidiano dos jovens estudantes. Também é possível se fazer tal afirmação, respaldando-se na interação das referências sintetizadas na imagem que segue:

Imagem 7: Diálogo com referências sobre Imagem



Fonte: Arquivo de desenhos da autora.

A visualidade é conhecimento comunicado, é portadora de discursos que favorecem a subjetivação, através das interpretações que provocam e permitem veicular ao produtor e intuir ou sugerir roteiros de interpretação ao interpretador. As imagens ou artefatos visuais podem ser representações produzidas para legitimar e consolidar poderes, valores e divulgar as demandas e os anseios sociais.

Diante dessas questões, entendo a concepção de imagem também como interação com palavras, movimento e sons, produzindo uma rede de múltiplos significados. Esse entendimento é corroborado com a perspectiva da Educação da Cultura Visual, quando afirma:

Além da beleza estética, uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, sequência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo (FREEDMAN, 2010, p. 126).

Freedmann (2003), reflete que as imagens podem ser consideradas como mais complexas do que os textos escritos e orais, em sua intermediação, e na sutileza de sua influência. Podem ampliar a força e contundência dos textos escritos, mediante justaposição, como também legitimá-los.

As imagens são distintas dos demais textos pelo modo como interagem com a cognição do sujeito, pelos modos como o constroem, o atraem e fazem com que queiram visualizá-la e também interpretá-la. Sob uma perspectiva pós-moderna, a autora afirma que a imagem conta com um significado cultural profundo (FREEDMANN, 2003).

Considero, ainda, as imagens como “modalidades de pensamentos que se materializam como prática social” (E. A. NASCIMENTO, 2011, p. 216), reafirmando o seu caráter estrutural rizomático. Essa definição aponta para o movimento de significação que parte de um centro (imagem), se expandindo deliberadamente e infinitamente para todas as direções, porém, sem perder a conexão entre si.

Em relação a análise da imagem, o trabalho de interpretar questiona o “processo de naturalização. Para Duncum (2010), a análise da imagem pode iniciar com uma representação de um tema, de uma polêmica ou de uma pergunta. O autor ressalta a importância de considerar e relacionar o prazer e o humor nas imagens escolhidas, como cartuns e logotipos, para trabalhar em sala de aula. Esses elementos constituem a identidade transgressora dos jovens estudantes do Ensino Médio.

No entanto, não se trata de uma escolha fechada, mas que se enriquece em contato com outras abordagens. A investigação com imagens sobre o ambiente escolar pode considerar a compreensão e a interpretação de questões que envolvem o cotidiano, partindo de perspectivas inclusivas, entendendo-as de modo contextual e relacional.

Segundo a concepção de Freedmann (1994, 2003, 2006, 2010), as práticas educativas com a Educação da Cultura Visual podem discutir, tanto sobre jogos de videogame, sobre uma animação de computador (cartum móvel), quanto as mudanças decorativas do quarto do estudante, sobre modificações no seu meio imediato. O jovem estudante se conscientiza de que a imagem personifica um significado e, por sua interpretação, gera outros significados.

Como as imagens sobre o Ensino Médio analisadas nesse capítulo são definidas como cartuns e logotipos, algumas questões emergem e serão discutidas nas considerações a seguir. Trata-se, aqui, não de uma análise profunda das imagens, mas de uma elucidação, um complemento às reflexões.

Em suas investigações, Freedmann (1994, 2010) afirma que, por meio do inter-relacionamento entre a Educação da Cultura Visual e as artes “canonizadas” são produzidas outras imagens, das quais podem emergir novos significados. Pode ser vista como outra forma de olhar o mundo. A imagem é reconstruída na memória de quem a vê. A própria memória evocada pela imagem é heterogênea e polissêmica.

Em concordância com essa concepção, retomo a visão de Victório Filho e Correia (2013, p. 52) de que não há “uma hierarquia” entre uma obra de arte e uma imagem publicitária, ambas possuem a “condição comum de objeto visual”. A diferença estaria nos “graus de intimidade e de presença” no cotidiano das pessoas.

A imagem que se apresenta a seguir, produzida e divulgada por Emanuela Ribeiro, em uma página da internet¹², com postagem realizada no dia 01/01/2011, auxilia a compreender as considerações destes autores. A imagem se refere a produção do logotipo oficial das Olimpíadas 2016, que será realizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

¹² Disponível em: <<https://emanuelaribeiro.wordpress.com>>. Acesso em 04/04/2015.

Imagem 8: Rio 2016: Plágio ou inovação?



Fonte: <<https://emanuelaribeiro.wordpress.com/2011/01/01/rio-2016-plagio-ou-inovacao/>>. Acesso em 01/06/2015.

A materialidade desta imagem constituída por figuras humanas, coloridas e estilizadas, organizadas para remeter à percepção de movimento circular, se repete com algumas diferenças sutis. Algumas imagens são acompanhadas de textos verbais (tipos) e outros símbolos gráficos (cinco arcos olímpicos). Agrupadas, formam outra imagem, retratam um discurso crítico relacional, construído a partir da representação de uma pintura de Matisse, intitulada “A dança”. Esta pintura é convencionada pela sociedade como obra artística, sendo aqui apresentada como referência, em termos formais, pictóricos e de movimento para três outras imagens. As três imagens são consideradas como gênero imagético de design gráfico, denominadas como logotipos.

Os espaços vazios, ou não espaços, em que cada elemento é disposto entre si sinaliza o espaço-tempo, que separa a produção de cada logotipo e a obra artística de referência. Também está em destaque a verbalidade que reforça o discurso de referencialidade e auxilia na problematização.

Emanuela Ribeiro, produtora e divulgadora da imagem apresentada acima, traz como título de postagem o enunciado “Rio 2016: Plágio ou inovação?”. Reforça o apelo reflexivo com o comentário: “Enquanto a agência Tátil Design – criadora da logo das Olimpíadas Rio 2016 – destaca em seu site o desafio e o processo de criação que contou com a participação de 40 pessoas, não se fala em outra coisa na net: o possível plágio da obra “A Dança”, de Matisse”. Dessa forma, o discurso visual com o verbal do produtor conduz a suspeita pelo visualizador/interpretador. A suspeita é ainda mais estimulada ao propiciar o *link* para o *site* da empresa de publicidade, desenvolvedora do logotipo oficial das Olimpíadas 2016. Esta imagem e provocação ilustram, para a reflexão desta pesquisa, a característica de interatividade que constitui os processos de intertextualidade e intervisualidade nos logotipos, inclusive mediada pela internet.

Em termos de Educação da Cultura Visual, a imagem, o texto verbal (tipográfico) e a tecnologia atuam como veículo de discursos sociais, culturais e críticos. Essas representações podem ser tanto verbais (escritos), quanto não verbais, concomitantemente. Para a linguista Aguiar (2004), a comunicação, fenômeno social, se dá por mediação de alguma forma de linguagem, verbal ou não verbal, possuindo múltiplos códigos, que têm significado para determinados grupos humanos. Para a autora, como percebemos na imagem citada acima, o código verbal, como também o não verbal, seriam, então, de natureza social e limitados pela norma, além de indispensáveis à compreensão do grupo específico, um instrumento coletivo. Define o não verbal como linguagem das imagens, das metáforas e símbolos e que por sua genética subjetiva não pode ser analisada pela lógica objetiva. As duas modalidades de linguagem distintas compõem o cartum e o logotipo, criam a realidade e estão abertas a diferentes e diversos sentidos em cada visualizador/interpretador e contexto. Afinal, produzem-se imagens com palavras e criam-se palavras com imagens.

A imagem acima, portanto, relaciona o “tipo” (a escrita), ou tipografia, ou código verbal com o não verbal para construir sentidos e, ao mesmo tempo, expressar um discurso crítico que reflete questões como a ética, a legitimidade e a originalidade da imagem. Para reforçar a suspeita, utiliza da comparação entre intervisualidades. A interpretação da produtora desta imagem que forma um todo, encontra ressonância nas ideias de Hernández (2000). Para este autor, a interpretação da imagem necessita levar o visualizador/interpretador a questionar

a legitimidade da imagem como obra artística, incentivando a postura crítica, também em relação aos sistemas culturais e às imagens da “cultura visual”.

A Educação da Cultura Visual, caracterizada como multidisciplinar e transdisciplinar, possui concepção sobre interpretação que dialoga com o Ensino de Arte contemporâneo. Este pretende trabalhar a interpretação de imagem a partir de novos percursos, para dar conta da necessidade de formar visualizadores/interpretadores críticos de uma sociedade cada vez mais imagética e tecnológica, que influencia persuadindo as escolhas dos jovens estudantes (HERNÁNDEZ, 2011).

Imagem 9: Diálogo com referências sobre interpretação e representação



Fonte: Arquivo de desenhos da autora.

Em uma perspectiva pedagógica, a interpretação é compreendida, pela Educação da Cultura Visual, como “uma abordagem transdisciplinar ou multidisciplinar que trata arte e imagem como narrativas socioculturais no contexto de diversas práticas sociais” (MARTINS, 2006, p. 76). A interpretação é vista como uma “prática de produção de significados” e de questionamentos, uma problematização dos artefatos visuais e da percepção de maneiras e modos de ver (TOURINHO; MARTINS, 2011), como “ato complexo” que pode implicar relações de concordância, de resistência ou de crítica (MARTINS, 2006).

Pode-se dizer, que nesta pesquisa, entende-se a interpretação, na perspectiva da Educação da Cultura Visual, como “prática social que mobiliza a memória do ver, aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito. Influenciados pelo imaginário do lugar social, as interpretações configuram processos de construção de sentidos e significados” (MARTINS, 2006, p. 73). As interpretações, em uma perspectiva crítica, perpassam sutilmente as subjetividades e percepções do “intérprete”, abrindo a possibilidade da suspeita em relação a posição e a “voz do autor” da imagem (MARTINS, 2006, p.77).

A Educação da Cultura Visual entende que “a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador, em termos de classe, gênero, etnias, crença, informação e experiência cultural” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 53).

Respalado em Hernández (2000), interpretar está associado com a compreensão da representação que se olha e a manifestação do que se entende. Define-se representação, conforme Stuart Hall (apud HERNÁNDEZ, 2007), como produção de sentido por meio da linguagem, a qual supõe a utilização de signos para simbolizar e fazer referências. Trata-se da ação de expressar o sentido, uma intenção e um valor.

Interpretar é também decifrar, decompor uma representação em seu processo produtivo e desvelar sua coerência. É dar ao processo e as partes significados intencionais sem deixar de vislumbrar a totalidade. É procedimento dialógico, esforço de problematização, pois, “toda interpretação é uma representação, por meio de símbolos, de uma concepção de algo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 125). O significado das representações revela-se ambivalente e contraditório, apelativo, mas suscetível a resistência a concepções dominantes e mesmo a recriação de significados.

Com o advento das tecnologias da informação e da comunicação – TICs –, com a veiculação vertiginosa de imagens pelas redes virtuais, o “microcosmos”, que se refere ao universo do estudante e da escola, passa a influenciar o macro, da sociedade e mundo, e vice-

versa. Saber e conhecer, associados com a informação, passam a ser pressupostos para o poder na sociedade ocidental capitalista.

Em função disso, o universo imagético do jovem estudante se volta complexo ao tornar-se participante, expectador, reproduzidor e testemunha de uma realidade cultural social. Esta realidade se configura com ênfase na estética, “sob a forma de uma miríade de imagens veiculadas pelos aparatos midiáticos que os circundam e que eles próprios parecem manejar como ninguém” (CHARRÉU, 2012, p. 40).

Essas imagens invadem a vida dos jovens estudantes. Revelam por outros mecanismos de produção, distribuição e circulação de informações e conhecimento, uma globalização em termos educacionais, políticos, culturais, pois, “são imagens estáticas ou animadas de natureza estético-artística, publicitária, político-propagandística ou meramente informativa, aquelas que os confrontam diariamente” (CHARRÉU, 2012, p. 40).

Afinal, não somente imagens do universo artístico podem fazer parte do repertório da pesquisa com imagens, na área de Ensino de Artes Visuais, mas todos os artefatos visuais da Educação da Cultura Visual que envolvem o cotidiano tanto do professor, quanto dos estudantes. A exemplo das imagens que apresento, na sequência, os logotipos e os cartuns.

As definições do termo logotipo, utilizado pelos designers atualmente, substitui o termo logomarca¹³, redundância utilizada popularmente. Abarca a concepção de Bakthin (2003) ao defini-lo como o símbolo de uma instituição. Uma representação que se constitui pelo sentido que a sociedade lhe confere, a partir de discursos, definindo a função e as ações do sujeito que representa. Resumidamente, o logotipo é um símbolo adotado por um indivíduo, organização ou programa para ser identificado pelo mercado e pela sociedade.

O logotipo, segundo Rabaça e Barbosa (1978, p. 287-288), no passado, baseava-se nos velhos monogramas com letras bordadas, tendentes ao rococó, de leitura complexa devido a sobreposições das letras e de elementos desnecessários. Com a evolução das formas de comunicação, os logotipos se tornaram menos rebuscados, permitindo identificações mais imediatas. A simplificação estilística pode se apresentar com características de abstração geométrica, podendo também, formar emblemas ou sugerir figuras, mantendo os elementos que representa.

¹³ Logo = do latim *logos*, significaria a grosso modo: *significado*. Marca = do germânico *marka*, significaria: *significado*. Logomarca = significado+significado.

No entanto, a origem do logotipo pode ser ainda mais remota. Existem registros históricos de que os mesopotâmicos e egípcios utilizavam logotipos para carimbar seus tijolos com a identificação do local da construção.

Na literatura e mesmo no mercado de trabalho publicitário, o logotipo é definido regularmente pelos seus elementos formadores. Os principais são o símbolo, que é o elemento gráfico, a tipografia, que é a combinação de letras e números que possam ser lidos baseados em famílias existentes, como tipos desenhados (PEÓN, 2000). Portanto, logotipo é a combinação da tipografia com o elemento gráfico.

Segundo Peón (2000), essas representações aferem sobre o sujeito com estratégias através de um jogo entre a linguagem verbal escrita e a não verbal, oferecidas para contemplação, deleite e conquista do visualizador/interpretador. Além disso, procuram congrega a identidade do ser (da organização que representa), objetivando-a numa imagem visual e subjetivando-a por um conjunto de interpretações sýgnicas, de significados normatizados pela cultura do grupo ao qual se destina.

A globalização imagética e cultural possibilita visualização transcultural com bases na Educação da Cultura Visual que “não se refere somente à expansão do espectro de formas visuais incluídas no currículo, mas, também, aborda temas do imaginário e artefatos que não se centram na forma *per se*” (FREEDMANN; STUHR 2009, p. 55). Tal abordagem amplia as práticas de Ensino das Artes Visuais e traz para o Ensino Médio mudanças abarcadas pela Educação da Cultura Visual.

O logotipo e o cartum, por sua característica de imagem presente no cotidiano da maioria das pessoas, podem se referenciar em diversas situações. Conforme o exemplo a seguir, o visualizador/interpretador relaciona o discurso evocado na segunda imagem a partir da memória despertada pela primeira.

Estas imagens apresentam signos e símbolos comuns a sociedade e cultura tanto do visualizador/interpretador, quanto do produtor e do divulgador da imagem. Cada signo evocará memórias únicas em cada indivíduo, o que mantém aberta a interpretação rizomática.

A primeira imagem é um logotipo alusivo às Olimpíadas 2016, que será realizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ. A segunda trata-se de um cartum, da autoria de Latuff, produzido em 2010, com conteúdo crítico sobre o logotipo “Rio 2016”. Ambas foram divulgadas em páginas da internet e disponibilizadas ao público.

Imagem 10: Logotipo Rio 2016



Fonte: <<http://www.wimagguc.com/2012/09/2016-rio-olympics-logo-boring/>>. Acesso em 01/06/2015.

Imagem 11: Cartum sobre logotipo Rio 2016



Fonte: <<https://cageos.files.wordpress.com/2012/09/rio-20162.jpg>>. Acesso em 01/06/2015.

A relação entre o logotipo e o cartum representa a ideia de intervisualidades que interferem nos significados evocados no discurso de cada imagem. A intervisualidade é compreendida, nesta pesquisa, também como uma interação de discursos, uma imagem que dialoga com outra imagem previamente conhecida, que associadas promovem outros sentidos. O termo intervisualidade possui a semelhança conceitual com a concepção de intertextualidade, definido a partir da visão de Calebrese (1993, p. 32): um “conjunto de capacidades presumidas e evocadas pelo leitor em um texto, de forma mais ou menos explícita, que se referem ao conjunto de histórias produzidas em uma cultura por parte de algum autor precedente”.

Sobre a intervisualidade, como processo de interpretação, como elemento de produção e de construção de significados nas representações, encontram-se estudos aplicados às imagens, desenvolvidos a partir do advento da arte contemporânea, na segunda metade do século XX. Nestes estudos, o verbal, o som, o movimento, o visual e as tecnologias digitais interagem e se interpenetram.

Outros pesquisadores empreenderam estudos acerca da imagem, sobre seu caráter polissêmico e suas implicações, como estrutura formante das produções publicitárias e artísticas. Polissêmico, do grego *polys* + *sema*, entendido como a propriedade que a palavra tem de receber mais de um significado, uma interpretação.

Para Arbex (2003), a utilização da polissemia e da intertextualidade da imagem, entendida nesta pesquisa como intervisualidade, remonta às vanguardas do cubismo, do dadaísmo e do surrealismo. Estas vanguardas aplicavam a técnica da colagem nas suas criações com caráter estético, crítico e político. Sobrepunham imagens e palavras colhidas de anúncios, periódicos, catálogos, atribuindo-lhes outros sentidos, produzindo outras imagens a partir de diversas iconicidades. A Pop art, entre outros estilos artísticos, também se utilizou dos princípios da intervisualidade.

As áreas como o design, a publicidade, a comunicação e a antropologia cultural, utilizando-se dos princípios da intervisualidade, trouxeram contribuições relevantes para os discursos das imagens artísticas e do cotidiano. Essas possibilidades perpassam os cartuns e os logotipos. Essa discussão e postura, assumida nesta pesquisa, estão em consonância com alguns princípios da Educação da Cultura Visual, que inclui todos os tipos de imagens, inclusive os cartuns e os logotipos.

1.1 ANÁLISE DOS CARTUNS E LOGOTIPOS DO MEC SOBRE ENSINO MÉDIO

As imagens analisadas, neste subcapítulo, foram captadas na internet. Deu-se preferência aos cartuns estáticos que, explicitamente, referem-se ao Ensino Médio, veiculados no período de 2011 a 2015. Escolheu-se também logotipos do MEC, veiculados em seu portal eletrônico para o Plano de Fortalecimento do Ensino Médio. Ambos os gêneros imagéticos com a temática voltada a representação do Ensino Médio.

A escolha das imagens seguiu o critério da temática, dos gêneros imagéticos cartum e logotipo, do espaço virtual de comunicação e divulgação. A sua conexão com a pergunta desta pesquisa encontra-se na constatação de Benites e Magalhães (2010, p. 149) de que, assim como as charges *online*, os cartuns *online*, por constituírem narrativas de crítica social por meio do humor, “parecem aproximar-se mais do público adolescente e jovem, como se pode constatar na leitura de comentário feitos por visitantes do site ‘charge.com.br’”.

A relação do público jovem com as imagens produzidas e divulgadas pelas novas tecnologias, utilizando o espaço digital para diversão e informação é comprovada por diversas pesquisas. Além disso, minha experiência docente no Ensino Médio revelou grande identificação dos jovens estudantes com os logotipos publicitários, bem como com os cartuns, presentes em seus cadernos, roupas, objetos, constituindo-se um meio de expressarem suas ideias. Os jovens criam

e produzem suas representações a partir de códigos e signos da contemporaneidade, oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro, visual, presentes em seu cotidiano, que provêm da televisão, do cinema, das bancas de revistas, dos livros, dos videogames e da internet (VIANA, 2014, p. 257).

Essas imagens e artefatos visuais podem definir e transmitir seus anseios e não-anseios, pensamentos, interesses, influenciando suas ações e até reflexões. Segundo Benjamin (1985, p. 169), “o modo pelo qual se organiza a percepção visual humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente”. Junto com os logotipos, os cartuns possuem forte conteúdo convencionado socialmente, mas que podem ser ressignificados pelo grupo cultural do visualizador/interpretador e pela própria escola.

Por estas imagens possuírem um caráter discursivo, produtor de significados dentro e fora da escola, ter uma ampla circulação pelas redes sociais, a análise de cartuns e de logotipos é de grande importância. Sua relevância na arte/educação, a partir de seu papel de memória discursiva que reproduz fatos e interfere em suas interpretações, se apresenta como imagem

política identitária, de denúncia irônica e anúncio de um devir para uma prática educativa contemporânea, para um Ensino Médio realmente “inovador”.

A análise do discurso das imagens segue perguntas motivadoras, que subsidiam a “Análise da Suspeita”. No entanto, não há pretensão de esgotar as possibilidades interpretativas e analíticas das imagens selecionadas, uma vez que a rede de sentidos pode gerar múltiplas possibilidades de enfoques, pois, “vemos o mundo através de filtros produzidos pelas nossas histórias/trajetórias pessoais e pela cultura” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 60). Interpreta-se a partir de “comunidades de discurso” (HERNÁNDEZ, 2007) a que me insiro. A partir da interpretação de percepções acerca da exterioridade constitutiva dos discursos, evocados pelas imagens. Ao mesmo tempo, entendo que ‘cada ato de ‘ver’ é também um ato de ‘não ver’” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 53), ou seja, ao selecionar um objeto ou elemento para olhar, deixo outros tantos de fora do foco.

Estabelecer relações discursivas se torna caminho para desenvolver a capacidade de olhar e ver o inusitado, perceber as ambiguidades nas condensações de significados presentes nos logotipos do MEC e nos cartuns, ambos sobre o Ensino Médio. As ambiguidades podem estar nas ideias, compreensões simbólicas, relações com o mundo que representam, interpretações de aspectos relacionais, históricos, conceituais, comerciais e técnicos.

Geram polêmicas, problematizam a sociedade e a cultura, especialmente quando relacionados aos discursos presentes nos documentos do MEC, os DCNEMs (2013), e no portal eletrônico do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O que constato nesta análise é que gradativamente, sociedade e governo, estão estabelecendo o conceito e veiculando discurso de que a educação, que se pratica no Ensino Médio, não atende ao que a sociedade e os sujeitos da comunidade escolar esperam.

O cartum se caracteriza como um gênero imagético que integra as chamadas culturas urbanas, juntamente com os quadrinhos. Estabelece uma relação bastante próxima com as culturas de grupos específicos, especialmente os jovens, como já mencionado, servindo inclusive a questões políticas e de consumo.

Como gênero imagético possui conceitos bem definidos, podendo ser qualificado como produto da indústria cultural e definido como narrativa visual. Combina texto escrito e imagem, artifícios gráficos (intervisualidade), carregados de conteúdo irônico, que dialoga com as “juventudes”. Embora nascido no século XIX, o cartum é considerado forma de expressão da modernidade e da pós-modernidade, constituindo-se imagem veiculada com grande amplitude na internet. De forma cômica, o cartum se relaciona com questões cotidianas,

políticas e situações sociais, incluindo a educação. Por seu forte conteúdo político e social revela discursos de relações de sentidos, de saber e de poder aparente.

Cada cartunista, além de um olhar peculiar construído na interação com a sociedade, possui uma expressividade própria, traços identitários e preferências temáticas. Os cartuns, assim como as charges, possuem discursos repletos de sentidos e confrontações binárias entre o dito e o não dito, entre o sério e o hilário, a suavidade e a aspereza, o elogio e a ofensa, a realidade e o exagero, a sutilidade e o escancarado, entre o convencional e não convencional. De acordo com Nascimento (2010, p. 20), “são produzidos na dinamicidade do cotidiano, alimentando-se do novo, da crônica rotineira, da mutabilidade dos acontecimentos políticos, sociais, econômicos e culturais”.

Antes de seguir com a apreciação e análise das imagens selecionadas para uma compreensão mais crítica, é necessário diferenciar o cartum da charge e refletir sobre elementos intrínsecos a essas narrativas como o humor e a ironia. O cartum, envolve conceitos convencionados com referências comuns a um público diverso, mesmo que seja para satirizá-los e questioná-los. Segundo Petrini (2012, p. 29), o cartum “problematiza sujeitos e situações reais por meio de personagens fictícios. Sua verdade é produzida a partir de situações imaginárias, basicamente com personagens inverossímeis”, embora, pelo caráter polissêmico da imagem, o conceito de verdade seja relativo e também questionável.

Valente (2001, p. 157) aponta como distinção primordial entre o cartum e a charge a temporalidade, pois, “a charge é datada porque está vinculada ao acontecimento político, mas algumas vezes as charges conseguem virar Cartum, pois são tão boas que conseguem representar uma situação em qualquer contexto político”. Portanto, a charge possui caráter mais efêmero e tem como objeto o fato ocorrido em determinada época e contexto. Sua compreensão depende do contexto histórico, geográfico, cultural e social. Em contraponto, o cartum é mais durável com temas atemporais. Estes podem ser assimilados em qualquer tempo e lugar com crítica social, de costumes ou sobre política. Pode possuir uma intenção mais artística.

Alguns elementos comuns ao cartum e à charge já foram especificados anteriormente na parte introdutória do capítulo, mas existem outros como a função social. Seus elementos estéticos são marcados pelo exagero, pela ironia, denúncia, reflexão, conotação agressiva e, eventualmente, podem não fazer rir. Ambos são indubitavelmente prolongados em sua existência quando sua produção e circulação são democratizadas por meio da internet.

Como narrativa humorística, seus produtores recorrem ao verbal quando necessário, em forma de legendas, onomatopeias, balões de diálogo, mantendo uma conotação mais

imagética. Sua intenção não é traduzir o texto verbal para texto visual, mas interpretá-lo. Em muitas narrativas é a imagem que faz o texto escrito obter sentido no contexto.

O humor, além de ser um recurso da intervisualidade, nesse gênero imagético, evoca um discurso gráfico, cromático, simbólico e ideológico. Trata-se de um jogo que depende do visualizador/interpretador para sua significação, como a piada que só tem graça se o interlocutor possuir as informações sógnicas culturais precedentes. Os códigos formantes da memória do sujeito visualizador/interpretador e sua visão de mundo é que geram a crítica, a sátira, a paródia ou a ironia. Nessas imagens, o discurso está posto para além dos códigos presentes graficamente.

Os logotipos, como representações visuais gráficas, da mesma forma que charges e cartuns, são imagens públicas dotadas de visibilidade e uma relativa polissemia. Ajudam a entender as organizações ao materializar visualmente a identidade institucional ou empresarial e estabelecem sua marca em imagem híbrida física e/ou virtual, objetiva, subjetiva, imaginária e onírica, em um processo de troca político, econômico e simbólica. Conforme Zozzoli (2002), etimologicamente, marca tem origem na palavra germânica *marka* – “signo”, “significado”.

Trabalhar com logotipo é tratar da visibilidade como parte integrante das visualidades, em perspectiva contemporânea, além da dimensão do discurso político e comercial. Pode ser considerado como elemento de mediação que atua na matéria social, estando sujeito a modismos. Na análise das imagens que seguem, busca-se discutir essas relações evocadas com vários enfoques e indícios.

1.1.1 Análise do cartum sobre o espaço ocupado pelo Ensino Médio

Após conceituação introdutória, a respeito de cartuns e logotipos, pretendo realizar a análise de discursos possíveis, não postulando interpretações como únicas, mas provocando significados factíveis. O cartum seguinte me chamou a atenção por representar o espaço ocupado pelo Ensino Médio, inserido na Educação Básica¹⁴, localizado entre as diferentes etapas e modalidades da educação formal brasileira, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior.

¹⁴ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96, a Educação Básica é composta por três etapas de escolarização: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nessa perspectiva, entende-se o Ensino Médio como parte final da formação escolar no nível Básico.

Para a LDB (nº 9.394/96, art. 35), o Ensino Médio tem a finalidade da preparação para ingresso no Ensino Superior, da continuidade dos estudos, da preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não obstante, segundo Cury (apud BRASIL, 2013(a), p. 169), “do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito”, revelando divergência entre o discurso do MEC e sua legislação.

Imagem 12: Cartum “Educação à Fundo!”



Fonte: <<http://www.humorpolitico.com.br/educacao/educacao-a-fundo/>>. Acesso em 09/04/2015.

No cartum acima, a personagem criança, à esquerda, é caracterizada pela mochila com rodas, além de inscrição de caracteres tipológicos abaixo. Ela representa o Ensino Fundamental. À direita, outra personagem, com características de jovem, vestido, aparentemente, de calça jeans, camiseta e com a mochila nas costas, junto com a inscrição sob seus pés, representa o Ensino Superior. Depreende-se que é um jovem porque esses objetos são convencionados pela sociedade ocidental como usados por esse grupo etário. Ambas as personagens olham e gritam para um outro sujeito, que se encontra em um fosso entre elas. Esta personagem também aparenta, por suas vestimentas branca e azul, vestir um uniforme escolar padrão, ser um adolescente ou jovem do Ensino Médio. A inscrição Ensino Médio sob seus pés, associada com as demais, conduz à interpretação de que esta é a etapa que se encontra no meio do percurso escolar sistemático dos estudantes brasileiros.

Segundo as DCNEMs, “são predominantemente” adolescentes e jovens que formam esta etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Costuma-se associar a juventude com a faixa etária entre 15 e 29 anos. Esse documento concebe ainda, em consenso com o Conselho Nacional de Juventude (CONJUBE), que o conceito juventude, apesar de ser associada com a idade, não se limita a uma ideia de faixa etária específica, mas, se trata de uma “condição sócio-histórica-cultural de uma categoria de sujeitos”. Esta deve ser apreciada em suas inúmeras dimensões e especificidades próprias, para além das questões biológicas, as quais geram “múltiplas culturas juvenis ou juventudes” devido às questões sociais e culturais que os atravessam (BRASIL, 2013(a), p. 155).

A diferença entre o nível do solo sob os pés das personagens, pode reforçar os índices que demonstram “melhor” avaliação da qualidade do Ensino Superior em relação ao Ensino Fundamental, e ambos, em relação ao Ensino Médio. Pela posição do nível dos solos, ou seja, pela profundidade do buraco, o Ensino Superior está “pouco acima” em relação ao Ensino Fundamental, e ambos, se destacam “positivamente”, quando comparados ao Ensino Médio. No que se refere à representação do Ensino Médio, estar no buraco pode ser visto como se situar abaixo do nível da linha do horizonte, posicionando-se aquém do mínimo pretendido. O buraco, relacionado com o Ensino Médio, pode também ser associado a um abismo, provocando o entendimento de que é uma interrupção ou uma obstacularização no acesso ao Ensino Superior.

Conforme a compreensão das DCNEMs (2013), ao retomar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), reconhece-se que as conexões inerentes à Educação Básica e ao Ensino Superior, entre a “formação humana, científica, cultural e profissionalizante”, necessitam de mudanças para “implementar políticas de educação que se reforcem

reciprocamente” (BRASIL, 2013(a), p. 147). Reforçando o discurso do MEC, no cartum mencionado, o Ensino Médio está representado como um “elo quebrado”, como um entrave para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Tanto o MEC como o cartum também ressaltam a necessidade de uma maior atenção para reestabelecer a conexão necessária, para gerar um nivelamento positivo entre todas as etapas da educação oficial e regular.

Ao observar a materialidade deste cartum, cujo raciocínio pode ser estendido para os logotipos, a cor, a expressividade do traço, a disposição no espaço/suporte do quadro (geralmente forma retangular), estão ancorados em discursos ou signos culturais, que incluem os ideológicos. Nada é neutro nessas representações, nem as relações intervisuais, nem os condicionantes da produção, do produtor e da comunicação, nem mesmo o significado impetrado pelo visualizador/interpretador.

As personagens que se encontram na beirada e o que se encontra no fundo do fosso parecem gritar, como para serem ouvidos à distância. O cartunista utilizou da expressão facial e do balão levemente ondulado, com a tipografia em fonte *itálico* para reforçar a fala: “Como está a educação por aí?”. A resposta, também representada por tipos dentro de balão e expressão facial de quem grita, apresenta: “Abaixo da média”. O aspecto negativo do Ensino Médio, em seu desempenho, é reforçado pelo gesto convencional da personagem de movimentar e apontar polegares para baixo. Seriam os próprios estudantes envolvidos no processo educativo que perguntam, o que os coloca como participantes ativos da crítica.

O discurso dá conta, à primeira vista, de que as personagens falam de índices avaliativos sobre a educação brasileira atual. Ao olhar o contexto histórico da publicação do cartum (09/04/2015), esse aspecto é percebido mais claramente, pois era noticiado na mídia eletrônica e nas redes de telecomunicação social. A notícia comentava a divulgação de um relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Este apontava que, em 15 anos, o Brasil só conseguiu cumprir duas das seis metas, da organização internacional, na área de educação. Entre as metas não cumpridas estaria a redução do número de adultos analfabetos e a melhoria da qualidade de ensino, além da qualificação dos professores, a disparidade da idade do estudante com o nível de ensino. Segundo esse relatório da Unesco, a profissionalização no Ensino Médio seria uma saída para manter jovens e adultos estudando, além da melhoria na gestão e no planejamento.

Poder-se-ia relacionar essas concepções aos discursos do MEC, apresentados nas DCNEMs (2013), quando define os jovens e adolescentes estudantes, bem como seus interesses, como “sujeitos dessa etapa educacional”, como inquietos significadores dos aprendizados e dos conhecimentos escolares a partir de sua realidade particular. Afirma que “vários movimentos

sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens” (BRASIL, 2013(a), p. 146). Esse documento coloca os estudantes como foco e sujeitos responsáveis pela recuperação desse “elo quebrado”.

Outro discurso de reconhecimento, quanto à realidade política e estrutural da educação no Ensino Médio, que encontra ressonância neste cartum, bem como na compreensão do produtor da imagem que apresento a seguir, está contido nesta narrativa dos DCNEMs:

É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores [...] e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais (BRASIL, 2013(a), p. 146).

O produtor deste cartum (imagem 12), o cartunista Genildo Ronchi, comenta o mesmo em seu blog¹⁵: “Nesta área a administração pública tem mais para tirar do que para dar! É uma pena os jovem [sic] ainda estarem passando pelo que passam na educação do ensino médio, principalmente!”. Apreende-se, no discurso do cartunista, um antagonismo em relação à responsabilização do jovem estudante pela melhoria do aprendizado e do ensino, no Ensino Médio, apresentado no texto das DCNEMs (2013).

O cartunista “capixaba”, nascido no Estado do Espírito Santo, é graduado em educação artística e trabalha como infografista no jornal “A Gazeta”, no “Notícia Agora”, sendo chargista nos sites “Humor Político” e “Charge Online”, além de ser professor de artes do Ensino Fundamental e Médio. Realizou trabalhos como quadrinista em cartilhas publicitárias, participou de exposições de esculturas, de cartuns e de caricaturas, além de desenhar figurinos de filmes e desenvolver projetos gráficos, ilustrações e infografias de livros.

Oliveira (2001, p. 266) afirma que o cartunista, pelo humor, “se inscreve como leitor do mundo e convida seus interlocutores a partilhar de suas leituras; é, pois, um formador de opinião”. Assim, é a partir do seu campo de atuação (comunidades de discursos) formador de opinião e amplamente politizado e politizador, que o cartunista comunica sua visão crítica sobre o sistema educacional. Sua postagem textual verbal confirma vários significados expressos no cartum. Em relação a quem produz o cartum é possível afirmar que, identifica-o o traço e a divulgação de seu *perfil* nas páginas eletrônicas, inclusive através de imagens.

¹⁵ Disponível em: <<http://genildoronchi.blogspot.com.br>>. Acesso em abril de 2015.

1.1.2 Cartum Prova do MEC: “caça” aos responsáveis pelo fracasso educacional

Os planos, programas e ferramentas avaliativas do MEC contemplariam uma tentativa do sistema (político) educacional de responsabilizar a todos, os envolvidos na estrutura e processo educativo, tanto pelo fracasso, quanto pela mudança qualitativa e quantitativa do ensino na etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2013(a), p. 152).

Esses discursos e desconfianças encontram no cartum que segue, inferências hipotéticas sobre a responsabilidade, pelos resultados negativos, nos índices dos programas avaliativos na etapa do Ensino Médio. Os discursos provocam múltiplas análises.

Imagem 13: Cartum “Prova do MEC”



Fonte: <<http://www.humorpolitico.com.br/educacao/ibed-revela-que-qualidade-do-ensino-piorou/>>. Acesso em 20/04/2015.

O cartum, apresentado acima, é ambientado em uma possível sala de aula tradicional, com a professora em pé diante de cinco personagens, sentados e em carteiras enfileiradas, que seriam jovens estudantes. O cartum parece representar uma cena comum de

uma aula tradicional em que a professora pergunta e os estudantes respondem. Alguns personagens, exceto os que aparentam estar atrás, levantam o dedo indicador, gesto interpretado como de quem pede a vez para falar quando sabe a resposta. Inclusive todas as respostas são em tom afirmativo.

As posturas e expressões corporais das personagens, demonstram que estão todos com a coluna torácica semi-encurvada para frente, estando o último da fila totalmente encurvado sobre a carteira, com uma aparência depressiva. Entendo que esta é uma postura de quem está desanimado, desinteressado, com peso sobre os ombros, sem forças para esboçar uma reação. Uma postura é “um movimento selecionado de uma sequência de momentos relativos a uma única ação. [...] é preciso selecionar uma postura, de um fluxo de movimentos, para contar um segmento de uma história” (EISNER, 2012, p. 107). A partir desse recurso de representação, o visualizador/interpretador consegue completar com a imaginação, com a memória, o que a cena sugere, mesmo que não seja explícita.

Assim, como nos gestos, na postura e nos objetos, o significado das cores também é atribuído pelo grupo e o contexto social e cultural tanto do produtor, quanto do visualizador/interpretador da imagem. As cores podem caracterizar personagens, cenas, situações e visibilizar pré-conceitos, interpretações estereotipadas do produtor e também do visualizador/interpretador. O que determinará a interpretação de um discurso veiculado com a cor, será o contexto em que o produtor e o visualizador/interpretador estão inseridos, bem como o contexto do momento da divulgação. Nesse sentido, a interpretação da cor seria hipotética, limitada e imprecisa. Nesta narrativa se poderia interpretar que a paleta cromática reforça o sentimento de amargura e desânimo do acontecimento representado.

Como exemplo do que está dito, realizo a tentativa de analisar o vestido de cor roxa da personagem associada a uma professora. A cor roxa evoca, quando se considera a perspectiva da tradição religiosa católica, a simbologia do luto, da tristeza e de acontecimentos deprimentes. Isso pode ser atestado durante o período chamado “Quaresma”, até o ritual celebrativo do “Sábado Santo”, a noite que antecede o “Domingo da Páscoa da Ressurreição de Jesus Cristo”, em que, como um costume antigo da Igreja Católica, cobrem-se com panos roxos as cruzes, quadros e imagens sacras nas igrejas e outros locais de oração. O sentido de se cobrir as imagens sacras, com tecido de cor roxa, fundamenta-se no luto pelo sofrimento do Cristo, simbolizando a dor, o recolhimento e a penitência¹⁶. É evidente que a cor roxa, em outros contextos, pode ter

¹⁶ Disponível em: <<http://www.catholicismoromano.com.br/content/view/1688/29/>>. Acesso em 14/04/2016.

outros significados, inclusive antagônicos com os “construídos historicamente” pela tradição católica.

Ao voltar ao cartum, percebe-se os tons verdes, que colore o uniforme das personagens que ocupam as carteiras, que indicam uma “padronização” dos estudantes no Ensino Médio. O azul ocupa o entorno das personagens, como um preenchimento do espaço entre os elementos gráficos e os tipográficos.

Os diálogos trazidos nos balões afirmativos retangulares, completam o sentido dos elementos visuais. Neles se encontra a afirmação proferida com certo “alarme”, constatado pela postura da professora, seguida da pergunta: “Pessoal, segundo a prova do MEC, o Ensino Médio está muito ruim! O que vocês acham que está acontecendo?”. O cartum refere-se ao resultado apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, ferramenta do MEC.

Os índices se encontram descritos em forma de subscrição e como complemento do cartum, no próprio *site* de publicação. Trata-se de um humor crítico produzido por Lute, chargista, cartunista e artista plástico de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais. Foi produzido para o Jornal Hoje em Dia¹⁷, referente a queda de 3,8 para 3,7 nos índices de qualidade do ensino no Ensino Médio, em relação a meta de 4,3.

Os balões seguintes expressam quatro aspectos, associados com políticas públicas, trazidos pela sociedade como responsáveis pelo desempenho negativo do Ensino Médio, mencionando: “Falta de investimento!”, “Professores desmotivados!”, “E com salários baixíssimos!”, “Escolas sucateadas”. As questões apontadas estão em consonância com a visão do MEC que, nas DCNEMs (BRASIL, 2013(a), p. 145), reconhece: “para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior”. Afirma também que a Educação Básica e todos os envolvidos, “precisam priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013(a), p. 152). Ou seja, devem se voltar à formação de estudantes sujeitos que abarquem uma série de potencialidades.

No entanto, a visão do MEC sobre o Ensino Médio e suas metas, aumenta a complexidade na vida da escola e também para o trabalho do professor, apontando a formação

¹⁷ Jornal Eletrônico de conteúdo múltiplo, pertencente ao grupo Rede Record.

continuada, a progressão da carreira e estímulo a permanência desses como pressupostos do sucesso. Embora fale em “valorização do docente”, não aponta claramente a melhoria significativa da remuneração e das condições de exercerem sua função (BRASIL, 2013(a), p. 172).

Outra indagação é levantada pelo discurso de insatisfação do cartum, aponta para a

velha máxima: quando alguma situação não é favorável, logo procuramos apontar os responsáveis. Os sujeitos que recorrem às tendências de culpabilização [...] tratam os desafios cotidianos das comunidades escolares a partir de perspectivas individualistas, talvez idealizadas, elitistas” (BRASIL, 2014, p. 19).

Em algumas dessas situações o desconhecimento dos desdobramentos do processo histórico da educação e mesmo da sociedade brasileira, gera a desconsideração da complexidade que há entre os desafios da eficiência do profissional da educação, a satisfação das múltiplas necessidades e expectativas dos jovens estudantes e do cenário econômico, cultural e social.

Está claro que o cartum é produzido por adulto que não compõem o público de estudantes do Ensino Médio. Portanto, assumindo uma “Análise da Suspeita”, não poderia deixar de questionar por que as interpretações acerca do Ensino Médio, apresentadas pelos índices avaliativos oficiais, dão conta apenas do ponto de vista dos adultos e não dos jovens?

No final, a constatação mais “arrasada”, sinalizada pela expressão da personagem, afirma que “Todas as alternativas acima!”, constituiriam a causa. Alude a uma das possíveis respostas frequentemente utilizadas nas provas de múltipla escolha. O que significa dizer que a responsabilidade pela pouca qualidade do Ensino Médio é de um conjunto de situações provocadas por opções e posturas políticas governamentais e políticas sociais. A divulgação do cartum em um *blog*, que possui clara crítica política, revela posições discursivas que refletem as relações sociais de saber e de poder, além da atenção que a sociedade tem dado à questão da educação formal, traduzindo o discurso de responsabilização do governo.

Os autores do *blog*¹⁸, se auto definem no *link expediente* da página da internet: “O Blog Humor Político surgiu em uma manhã fria do dia 27 de Junho de 2011 no Cerrado do Planalto Central, capital do país da piada pronta, com a missão de divulgar o trabalho dos artistas que em todo o Brasil, e Mundo afora, retratam através de Charges, Tiras, Cartuns,

¹⁸ Disponível em: <<http://www.humorpolitico.com.br>> - Direitos reservados ao grupo Rádio e Televisão Record S/A.

Montagens, Vídeos e outras manifestações artísticas, o cotidiano da nossa famigerada Política Nacional e Internacional”. O conteúdo do seu discurso claramente relaciona a arte com a política.

Segundo Benites e Magalhães (2010, p. 154), “por meio da derrisão, o chargista (cartunista) instaura um procedimento discursivo que serve como catarse para o grande público e, ao mesmo tempo, exime o chargista das implicações jurídicas relativas aos crimes de calúnia ou difamação”. O riso é mais tolerado e politicamente aceito pelos detentores do poder, pois, possui a característica de suavizar a crítica e aplacar crises por seu conteúdo, por vezes, subversivo. A relação entre o humor e o que contém o cartum é política, à medida que implica a participação parcial e ideológica do visualizador/interpretador para significar a imagem.

Em relação ao espaço e suporte de produção e de divulgação do cartum, se faz necessário atentar que, este interfere no discurso e sua interpretação e por isso estabelece relações de forças através da imagem. O cartum *online* divulgado em páginas da internet específicas, pode conter som e movimento. Pode abranger um público mais amplo por não haver limite geográfico e possuir uma linguagem de leitura mais imediata. Por exemplo, o cartum para impressos sofre interferência mais acentuada do discurso contido nos textos verbais jornalísticos do entorno, além de abranger espaço geográfico limitado de uma cidade ou região.

Conforme Benites e Magalhães (2010), o leitor do cartum publicado em jornal, não busca o veículo unicamente, ou especialmente pelo cartum, enquanto que o leitor do cartum *online* busca o *site* exclusivamente pelo gênero imagético. Como os mesmos autores refletiam anteriormente, se o jovem é público assíduo do cartum divulgado nos veículos das novas tecnologias da informação e comunicação, assim, os estudantes do Ensino Médio são consumidores dessas imagens.

O discurso que emerge da imagem é atravessado por condicionantes que relacionam a materialidade do cartum com o acontecimento sócio-histórico da produção. Segundo Davalon (1999, p. 31), a imagem funciona “como operador da memória social” que, ao retratar a realidade, pode conservar a “força das relações sociais”. Este aspecto da imagem é refletido também por Freedmann (2010). Como os estudantes, os educadores podem ser representados pelas personagens, como encurvados pela pressão dos índices e metas exigidos pelas políticas vigentes e, pela sua própria ambição educacional.

Como arte/educadora entendo que se encontra nas imagens críticas da Educação da Cultura Visual, como a apresentada, a possibilidade e a necessidade de infiltrar, nas práticas pedagógicas, a análise crítica dos discursos políticos e de direitos que perpassam as imagens artísticas, bem como as visualidades presentes no cotidiano. Estas se servem de seus elementos

para comunicar interesses. Também o Ensino das Artes Visuais no Ensino Médio, que objetiva a cidadania e a politização em seu discurso, pode multi e transdisciplinarmente compreender e desenvolver com os estudantes a percepção das linhas de força que interferem na sociedade. As linhas de força mencionadas configuram as relações educacionais e culturais entre sujeitos, essencialmente políticas. Ensinar artes visuais pelas imagens e artefatos visuais da Educação da Cultura Visual também significa politizar em vista da transformação.

1.1.3 O cartum e as práticas de ensino nas escolas de Ensino Médio

Ao considerar os limites de qualquer análise no âmbito da educação, principalmente, no campo das imagens e do Ensino das Artes Visuais, assumo o desafio de inferir reflexões acerca do cartum a seguir. Analiso o cartum, considerando, em acordo com Charréu (2012, p. 47), um dos princípios da Educação da Cultura Visual que é o dever da educação “ser pensada a partir de posições inter e extradisciplinares, que permitam que a informação visual e estética que circula fora da escola possa estar ligada aos assuntos e aos temas da escola”.

Entre as propostas voltadas para um Ensino Médio integrado e integrador, as DCNEMs propõe abordagem interdisciplinar pela qual “ocorre a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas”, estimulando para a mediação da pedagogia dos projetos temáticos (BRASIL, 2013(a), p. 184). A mediação da pedagogia dos projetos temáticos é também defendida por Hernández (2000), na perspectiva da Educação da Cultura Visual.

Considero necessário salientar que a interdisciplinaridade é entendida pelo MEC como “abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013(a), p. 184). Em relação ao Ensino das Artes Visuais, Frange (2009, p.161), afirma que a interdisciplinaridade “é uma questão de mudança de atitude frente ao conhecimento, é uma concepção unitária e integral do ser humano”. Acrescento que o mais importante é ter como foco o estudante e o interesse do processo de aprendizagem, em uma “pedagogia do diálogo” (FREIRE, 1997).

Imagem 14: Cartum “Ensino Médio multi-pluri-trans-e-interdisciplinar”



Fonte: <<https://osmurosdaescola.files.wordpress.com/2011/07/interdisciplinaridade.jpg>>. Acesso em 20/04/2015.

Este cartum apresenta uma provocação desde seu elemento tipográfico inserido na imagem e apresentado como título, pelo cartunista: “Ensino Médio, em crise”. Qual crise seria essa? Qual seu contexto? O restante do cartum parece responder a essas perguntas. A educação brasileira, enfrenta uma crise de legitimidade da escola do Ensino Médio, com um reflexo de profundas mutações da sociedade e uma reprodução de desigualdades e exclusão (CANÁRIO, 2008). Há um déficit entre o que os estudantes, pais, responsáveis, professores, funcionários e mercado de trabalho esperam da escola e o que ela pode oferecer.

O cartum em foco¹⁹ trata de questões relacionadas a inter, multi e transdisciplinaridade de forma irônica. Como afirma Petrini (2012, p. 15), a ironia é percebida

¹⁹ Não foi possível entrar em contato com o autor deste cartum, cuja identificação encontrada é apenas a assinatura.

pela intervisualidade e intertextualidade que compreende elementos visuais como cor, tamanho da letra, expressão dos personagens e som mental. Aparece como sarcasmo, depreciação, bizarrices, inversões, provocando estranhamento e relações contraditórias com os recursos visuais.

A materialidade da imagem apresenta personagens que, aliadas aos caracteres tipográficos, representam algumas disciplinas constituintes do currículo do Ensino Médio e, pelas vestimentas, possivelmente representam professores. As personagens exercem uma ação de “esquartejamento” em relação a personagem central, representando o aluno, identificado pela aparência física e das vestimentas, como sendo de um jovem. Esse discurso do “esquartejamento medieval” do aluno, reinterpretado como compartimentalização do ensino, é contrário ao que apregoa o MEC e os conceitos da multi, pluri, trans e interdisciplinaridade. No entanto, o discurso oficial denota que essa postura docente e de planos pedagógicos representada no cartum, perpassa diversas práticas de ensino nas escolas de Ensino Médio.

Além disso, o jogo de disputas entre disciplinas, ou de busca de culpados pelas falhas entre docentes, discentes, direção e demais elementos da comunidade escolar, poderia ser rompido pela “pedagogia do diálogo”. Esta pedagogia, segundo Freire (1997), possui a metodologia simples e possível da escuta, da consideração da opinião do outro e sua aceitação e realização, o debate respeitoso, a busca pelo protagonismo dos jovens estudantes, o dar voz e vez a todos como sujeitos de todo o processo.

As DCNEMs se aproximam dessa concepção quando falam do currículo, não como formado por disciplinas isoladas “com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si”, mas, dando preferência a um conjunto de “saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica acerca do mundo”, pelos princípios estruturadores da “identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 2013(a), p. 181).

Tal concepção encontra ressonância no Ensino das Artes Visuais, no Ensino Médio, ao considerar os artefatos do cotidiano que adentram a sala de aula, englobando as produzidas e veiculadas na internet (cartuns), na TV, na publicidade (logotipos) e nas ruas.

No cartum, uma névoa amarelada envolve as personagens, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem na escola. A névoa pode ser depreendida como a dificuldade de vivenciar experiências inter e transdisciplinares no contexto escolar. Algumas vezes, as referências teóricas, contidas nos Planos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino, advogam essas experiências, mas não as executam no dia-a-dia. Essa incoerência na conjugação

entre teoria e prática, entre PPP e realidade cotidiana pedagógica, dificulta a visão e aplicação de práticas realmente “inovadoras”.

Encontra-se no blog de divulgação²⁰, administrado por Esther Faria do Amaral, aluna de Letras Português pela UFSC, uma crítica avaliativa sobre a vivência de experiências inter e transdisciplinares no contexto escolar. O conteúdo crítico e irônico se apresenta no cartum, enquanto que no conteúdo escrito e os esquemas gráficos, a administradora do blog preocupa-se em explicar o que significam cada terminologia. Considero que o cartum é suficiente para expressar a avaliação crítica da autora sem a necessidade de outro complemento textual.

Os personagens, que representam as disciplinas ou matérias escolares, estão em preto e branco, com expressões faciais sisudas, de quem está acuado, inquieto, estabelecendo, possivelmente, uma analogia com a pressão sofrida pelos professores na atual situação educacional. Os profissionais docentes se sentem negligenciados em relação as condições de trabalho e de salários e, ao mesmo tempo, cobrados, pelo sistema educacional e pela sociedade, a alcançar os índices de aprovação dos jovens estudantes e qualidade de aprendizagem. O desenho em preto e branco, “sem cor”, pode ser relacionado a essa situação de sofrimento que acomete aos professores e, como consequência, se reflete no seu relacionamento com os jovens estudantes. Afetam as metodologias de mediação pedagógica aplicada.

Diante da situação de desespero, que se percebe pela expressão da face do “aluno”, a personagem parece gritar como quem está sofrendo a força e a pressão do conflito, que o puxa ou tensiona para quatro direções opostas. Estas forças podem dividi-lo ao invés de integrá-lo, conforme exclama: “GENTEEEE!! Vamos tentar fazer algo juntos!”.

O imperativo do cartum exterioriza o desejo do jovem estudante do Ensino Médio. Será que isso pode ser comprovado em pesquisa? Como indagar o jovem estudante sobre o sentido das terminologias multi, pluri, trans e interdisciplinaridade para a sua formação escolar?

1.1.4 Análise dos Cartuns sobre o “*ensino médium*” e as dissonâncias “*privado x público*”

O Ensino Médio, hoje, atendendo a segmentos mais heterogêneos da população, deixa de ser pensado apenas como um degrau preparatório para o Ensino Superior (SPOSITO,

²⁰ Disponível em: <<https://osmurosdaescola.files.wordpress.com>> Acesso em 04/04/2015.

2008, p. 86). O mesmo se deduz do discurso disseminado nos textos escritos oficiais e nos logotipos desenvolvidos pelo MEC.

Em contraponto, os cartuns podem revelar que a sociedade mantém algumas concepções e estereótipos imagéticos, tanto em relação ao Ensino Médio, quanto aos jovens estudantes que o constituem.

A capacidade de persuasão constitui uma característica política da imagem que muda de significado quando mudam os interesses e o contexto em que são comunicadas, interpretadas e ressignificadas. Nesse sentido, o arte/educador possui o poder de fomentar uma compreensão crítica das representações imagéticas, desfazendo conceitos e discursos pré-determinados, reprodutivos e estereotipados sobre os jovens estudantes e sobre o próprio Ensino Médio.

Ao longo da história, a imagem foi usada tanto para alienar, quanto para despertar a criticidade e estabelecer discursos sem neutralidade, constituindo-se portadora de discurso político legitimador ou de resistência. A imagem age sobre as pessoas e instituições e estas procuram impor ideias ao mundo pelas visualidades. Basta se recordar o impacto social, cultural e ideológico da *pop art* nos de 1960, aproximando e mesclando a arte, a propaganda, a publicidade e o design gráfico.

Nesse sentido, olhar para estes cartuns *online* estáticos significa “olhar na vida da sociedade e, na vida da sociedade representada nesses objetos” (HERNANDEZ, 2000 p. 53). As imagens são também produtos culturais que necessitam estar acessíveis à compreensão da sociedade, em seus múltiplos e possíveis significados.

Os cartuns que seguem foram escolhidos porque provocam essas discussões, porém, sem a pretensão de esgotá-los ou dogmatizar as interpretações que evocam. Analiso-os, agrupados por gerarem interpretações dissonantes em relação a interpretação de seus divulgadores, nas páginas de internet em que foram captados.

Imagem 15: Cartum “Ensino Médio ou Ensino Mèdium??”



Fonte: <<http://coletivodehistoria.blogspot.com.br/2013/09/ensino-medio-ou-ensino-medium.html>>. Acesso em 20/04/2015.

O cartum acima, em sua materialização visual, apresenta alguns discursos que podem ser considerados estereótipos em relação ao Ensino Médio e a seu público de jovens estudantes. Alguns dos estereótipos evocados são a posição dos estudantes, sentados em carteiras escolares e em fila, trajando uniformes que padronizam, com mesma cor de pele. Apresentam também uma mesma postura corporal curvada e com a mão na face, apreensiva e repetida diante da folha de papel. O ambiente, que parece ser uma sala de aula, encontra-se limpo e organizado.

A cena, pelos elementos dispostos e pelo diálogo contido nos balões, retrata a aplicação de uma prova ou avaliação. Constata-se também que a prova é aplicada de maneira tradicional. Completam a cena, uma personagem feminina e outra masculina, que estão à porta, com apenas a cabeça para dentro da sala de aula, em uma posição que representa pessoas espiando outras, ou controlando, vigiando os estudantes durante a aplicação de uma prova escrita. Essas personagens podem representar a equipe pedagógica, professores ou orientadores pedagógicos.

Os caracteres tipográficos, contidos nos balões, formam um diálogo atribuído as duas personagens externas à sala de aula, que são os únicos que falam. Apresentam algumas afirmações carregadas de pré-conceitos, que perpassam o ambiente escolar desde muitas décadas: “Não aprendem nada e nas provas ficam esperando uma resposta do além”; “Devia se chamar ensino médium”. O que se busca problematizar e desconfiar nessas frases é a compreensão da etapa do Ensino Médio, bem como a faixa etária dos estudantes - adolescência, jovem ou adulto.

Os pré-conceitos e estereótipos confundem o ser jovem estudante com a complexidade da fase da vida do sujeito, colocando, sobre eles, a responsabilidade pelo desinteresse e pela apatia diante dos estudos no processo do Ensino Médio. Soma-se à afirmação da necessidade de inovar e de integrar o Ensino Médio a um discurso recorrente de “culpar” o sujeito pelo seu próprio fracasso. Esse discurso não seria uma evidência da reprodução dos valores e princípios capitalistas que permeiam a educação?

O gesto da mão sobre a testa, gestualidade comumente atribuída a atividade mediúnica, ratifica o conceito e a significação cultural e religiosa do médium, substantivo que compõem a frase interrogativa, dita pela personagem masculina, identificada pelas características físicas. Este termo compõe também o título do cartum “Ensino Médio ou Ensino Médium??”.

O conceito de médium cunhado pela sociedade ocidental se aproxima à concepção de médium, segundo a religião espírita. Trata-se da nomenclatura atribuída a uma pessoa capaz de se comunicar com os espíritos e que tem conexão direta com o transcendente. O termo é de origem latina e significa medianeiro, o que está no meio, ou seja, é o intermediário entre o mundo físico e o espiritual. Depreende-se que o estudante do “Ensino Médium” somente consegue sucesso na prova se consegue as respostas dos espíritos, gratuitamente, uma vez que não se dedica suficientemente aos estudos. Este discurso encontra ressonância em estereótipos que representam um jovem estudante como pouco afeito aos estudos.

O que diferencia uma personagem da outra, neste cartum, são sutilezas como o cabelo (cacheado, em tons mais escuros, ou mais claro, curto, longo), e a posição das pernas. Pode-se depreender que, ironicamente, o produtor do cartum parece contestar, de forma amena, a ideia de generalização e os estereótipos em relação às atitudes e posições atribuídas ao jovem estudante do Ensino Médio.

Ao relacionar este cartum aos instrumentos de avaliação e às atividades conteudistas aplicados no Ensino das Artes Visuais, concordo com a afirmação de Hernández, quando diz:

Prestando atenção a todos esses “mundos”, talvez acabemos nos dando conta da miopia de alguns planejadores da educação, incapazes de pensar nos alunos mais do que como consumidores de imagens que devam aprender a decompor em elementos de linguagem (como se as imagens fossem um texto cujo significado se interpretasse analisando morfemas e os grafemas) ou de produtores artesanais de algumas imagens que hoje podem ser elaboradas com maior diversidade e qualidade a partir das possibilidades oferecidas pelos novos suportes tecnológicos (HERNÁNDEZ, 2000, p. 27).

Aproximando-se a essa questão, as DCNEMs falam sobre a necessidade de uma qualidade social da educação formal, que garanta o aprendizado efetivo, além do acesso, do sucesso, da permanência e da redução da distorção idade/série do jovem estudante do Ensino Médio (BRASIL, 2013(a)). Ao afirmar isso, em relação ao Ensino Médio, o discurso oficial reconhece a dissonância entre o aprendizado do jovem estudante com o seu ensino e a sua frequência escolar.

O discurso oficial revela uma dissonância na relação entre os sujeitos diretamente envolvidos no processo de aprendizado, como a abordada na relação entre personagens no cartum acima. O texto das DCNEMs diz que a comunidade escolar e todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem necessitam compreender que a educação “é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013(a), p. 153). O discurso trata de um alerta para a qualidade na relação entre sujeitos que atuam na escola. Todavia, pode haver um significado ambíguo ao se comparar a esse discurso os índices de avaliação do rendimento e da qualidade do Ensino Médio, já apresentados em cartuns anteriores (imagem 12 e 13).

Outro aspecto que pode gerar dissonância entre discursos se refere às interpretações diferentes geradas sobre este cartum pelo produtor e pelo visualizador/interpretador. Ambos incidem olhares sobre o Ensino Médio a partir de posições distintas.

A página da internet, onde está publicado este cartum, em domínio público²¹, é administrado por um professor de história da cidade de Vitória - ES, chamado Felipe, possui como enunciado de apresentação a seguinte frase: “Espaço destinado a estudantes do Ensino Médio e público em geral que curtem compartilhar histórias”. Junto à publicação do cartum também se encontra o enunciado: “Charge para refletir sobre o quanto damos importância ao

²¹ O blog <coletivodehistoria.blogspot.com.br>. Acesso em 04/04/2015.

estudo cotidiano”, o que demonstra certa provocação aberta aos jovens estudantes do Ensino Médio.

Este texto escrito revela que o significado atribuído ao cartum pelo divulgador/interpretador é distinto ao significado apontado pela minha análise. Pode ser também diferente do significado atribuído pelo produtor do cartum, um cartunista que assina Mário, sobre o qual não consegui uma identificação mais precisa.

Para o Prof. Felipe, o cartum possui outros significados, por isso se reafirma que tanto a imagem, quanto o discurso enunciado pelo processo intervisual são polissêmicos. A esse respeito, concordo com o exposto adiante:

Ninguém é dono dos significados [da imagem] da mesma maneira que ninguém tem completo domínio sobre seus fluxos, sobre as interpretações de diferentes pessoas em diferentes contextos. [...] Ela não pode impedir ou ignorar interpretações que subvertam ou ignorem a intenção de seus produtores/autores (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p. 277).

Para o Prof. Felipe, o sentido do cartum estaria veiculado ao discurso de que os jovens estudantes do Ensino Médio dão pouco valor para o estudo diário. Reforça as concepções generalizantes sobre a relação desinteressada do adolescente e do jovem com a educação formal, com o conhecimento científico e técnico.

Embasando-se nas teorias pedagógicas de Henry Wallon, as DCNEMs entendem que o estudante possui “múltiplas dimensões” e que privilegiar a cognição em detrimento das demais dimensões formativas como a física, a social e a afetiva, o impedirá de alcançar a autonomia intelectual e moral pela educação. As diretrizes propõem a reflexão e problematização das práticas pedagógicas já consolidadas (BRASIL, 2013(a), p. 167). Isso implicaria a abertura para novos olhares e compreensão sobre o Ensino Médio, que desfaça ideias generalizantes, fragmentadas e estanques.

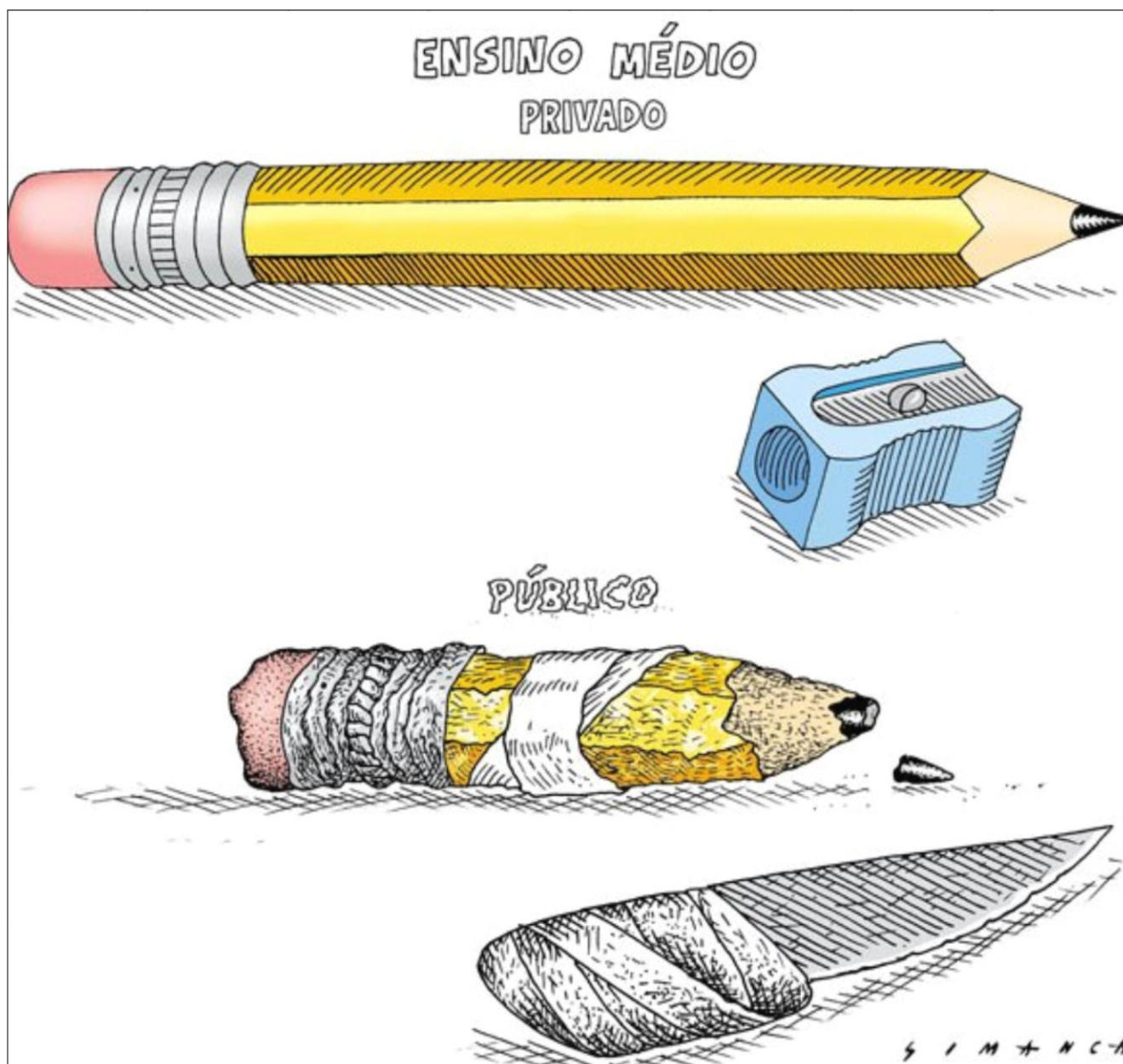
Realizar esta análise é possível, a partir de um dos princípios da Educação da Cultura Visual que amplia a atenção às imagens que estão divulgadas na internet, como cartuns. Considera outros saberes e outros produtores que escapam aos aclamados pelos conteúdos da história da arte linear, gerando novos espaços de compartilhamento e reflexão que levem a entender como a sociedade interpreta o Ensino Médio.

Apontadores avaliativos e resultados de processos seletivos para ingresso nas universidades, divulgados na imprensa em diversas ocasiões, demonstram quantitativamente que os índices de aprovação do Ensino Médio privado são maiores que a do público. Constatase que o discurso vigente é de que, na maioria das vezes, as causas para essa disparidade estão

relacionadas às apresentadas no cartum “Prova do MEC” (imagem 13) analisado anteriormente: “Falta de investimento!”, “Professores desmotivados!”, “E com salários baixíssimos!”, “Escolas sucateadas”. Esta constatação abre a reflexão para outro exemplo de análise.

O cartum que segue, intitulado “Ensino Médio: Privado X Público”, possivelmente é o detentor de maior polissemia. O cartum é do chargista cubano, radicado no Brasil, Osmani Simanca, que se utiliza de representações de objetos símbolos, convencionados na cultura ocidental brasileira, para veicular discurso sobre a distância entre o Ensino Médio privado e público.

Imagem 16: Cartum Ensino Médio: Privado X Público



Fonte: <<http://www.humorpolitico.com.br/educacao/ensino-medio/>>. Acesso em 25/04/2015

A análise deste cartum chama a atenção ao se constatar que comunica um discurso sobre o Ensino Médio, não por meio de personagens, comumente utilizados por cartunistas e chargistas, mas pela representação de objetos do cotidiano escolar. Tais objetos funcionam como indícios para diferentes interpretações. Esta análise aponta para uma possibilidade de interpretação.

Os indícios presentes neste cartum provocam uma interpretação inicial em que se identificam objetos, como o lápis grafite e o apontador, materiais utilizados pelos estudantes em grande parte das realidades educacionais. Esses objetos são repetidos em dois quadrantes. Porém, a semelhança entre eles acaba quando se constata uma possível dissonância e ambiguidade tanto no nome, quanto na função dos objetos do quadrante inferior em relação ao superior. Essas diferenças de representação sugerem uma ironia do autor do cartum.

Os objetos, que representam o Ensino Médio Privado, localizados no quadrante superior pela inscrição tipográfica, aparecem desenhados sem defeitos e desgastes, mantendo sua qualidade e funções. Estão na parte de cima da imagem não arbitrariamente, mas para firmar a ideia de superior, de melhor qualidade.

Os objetos, representados na parte inferior, aparecem amarrotados e remendados, demonstrando uma péssima conservação e desgaste, que sugerem um uso mais prolongado. Conduzem a conjecturar sobre as condições estruturais de várias escolas públicas pelo país. A diferença entre o estado material dos objetos, significa dizer que o Ensino Médio público está sucateado, enquanto o privado possui investimento constante em estrutura e qualidade.

O objeto que representa o apontador do lápis é ambíguo em seu significado e função. Tanto pode ser definido como estilete artesanal, quanto navalha. Por se tratar de um objeto cortante, ironicamente, pode representar as situações de violência nas escolas, que levam a interpretar o Ensino Médio Público como espaço de intolerância e agressividade, semelhante a presídios, onde se produz e se utiliza objeto semelhante como arma artesanal.

Esse paralelo ganha força ao se estender a interpretação para a ideia de política educacional de proteção, que se concretiza também, ambigualmente, na imagem do muro, da grade e do monitoramento por câmeras. Na escola privada, o discurso evocado pelo muro é o de que quem está fora é o perigo. Na pública, o perigoso está dentro. No entanto, não se pode generalizar, pois há dissonância também nos índices e números.

Segundo dados do IDEB-2013²², o Ensino Médio, no Brasil, se manteve em 3,7. Destes, a rede estadual, responsável por 97% das matrículas da rede pública, registrou o mesmo índice de 2011 (3,4). A rede federal alcançou 5,6, e a rede privada apresentou queda, passando de 5,7 para 5,4. Ou seja, os 3% de Ensino Médio público federal, ligado às universidades, melhorou mais que o das instituições privadas. Ao considerar a média das escolas privadas, o Brasil estaria em 18.º lugar em relação aos demais países. Contabilizando apenas as escolas públicas federais, o país passaria para o 7.º lugar. Entretanto, como a maioria dos estudantes frequentam as demais escolas públicas, o Brasil é classificado entre os últimos colocados.

A respeito disso, as DCNEMs (BRASIL, 2013(a)) assumem que para contrapor a esses desafios são necessárias a reorganização curricular, a formulação de diretrizes específicas para a etapa e, principalmente, reconhecer as reais condições de todo o sistema educacional a disposição do Ensino Médio. Os recursos humanos, financeiros e materiais da rede pública necessários para alcançar as condições ideais, em todo o território nacional, são diferentes em cada contexto cultural e em cada realidade dos jovens estudantes. Os índices do IDEB vão reduzindo quando as séries e níveis de ensino avançam, sendo menor o déficit nas escolas privadas.

Os estudantes, na etapa do Ensino Médio, “em maioria jovens, são portadores de experiências, sensibilidades e saberes que, muitas vezes, não cabem nos padrões ou cânones culturais e nas propostas curriculares escolares” (VIANA, 2014, p. 258). Todavia, o acesso a tantas informações nem sempre garante a formação para uma análise crítica de tantos discursos. A autora mencionada alerta para a necessidade de reflexão acerca de quantos conteúdos históricos, estéticos, políticos, éticos, afetivos, sociológicos que estão envolvidos nas expressões e nas escolhas dos estudantes. São reflexões que podem contribuir para mudanças curriculares no Ensino Médio público e privado que resulta também de construções históricas.

O discurso do MEC nas DCNEMs (2013), em diversos pontos do seu texto escrito, ressalta que o Ensino Médio público é prioridade de qualificação. Assim, o MEC assume uma concepção sistêmica e um compromisso explícito com o atendimento aos grupos que são discriminados pela desigualdade educacional, como o noturno, os rurais, indígenas e quilombolas. O MEC assume uma posição de concordância com as concepções da Unesco de que a qualidade da educação é uma questão de direitos humanos e que vai mais além da eficácia e da eficiência. Defende que o Ensino Médio, assim como as outras etapas da educação

²² Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/c/journal/>>. Acessado em 20/05/2015.

sistêmica e formal, deve ser relevante no sentido de promover aprendizagens significativas. Precisa abarcar as exigências sociais, o desenvolvimento pessoal dos jovens estudantes de diversos contextos sociais e culturais, com diferentes capacidades e interesses. Defende também que a educação seja equitativa, contribuindo para “dirimir as desigualdades historicamente produzidas e garantindo a universalização do Ensino Médio” (BRASIL, 2013(a), p. 151).

Os cartunistas, a partir de sua área de atuação, apresentam um discurso que mescla experiências pessoais e a narrativa de significados captados de discursos veiculados socialmente. Cartuns e charges representam, em um único enquadramento, vários limites e dissociações difundidas pelo MEC e pela sociedade sobre o Ensino Médio. Quando tratam de escolas públicas costumam focar a precarização, o desinteresse com as aulas, a violência, professores desmotivados e acuados. Trata-se de um discurso renitente e insistente, que historicamente mostra a escola pública associada ao fracasso e ao descaso, como comprova a análise de Nascimento *et alii* (2015).

Esses discursos associados com a escola pública, encontrados nas falas de professores, pais, comunidade, funcionários e estudantes, têm movido as discussões sobre o Ensino Médio brasileiro. Tal discurso envolve uma estrutura, “conteúdos” e condições gerais sem dar conta de suprir as necessidades dos jovens estudantes, nem os objetivos governamentais voltados para a formação humana. Em contraponto, o MEC procura dar uma resposta, apontando soluções, ainda que pareçam idealizadas, para

oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013(a), p. 145).

Contudo, a concretização desses discursos é marcada pela inoperância. Faz-se necessário envolver integralmente todos os sujeitos, que atuam no processo educativo, aliado às metodologias de ensino “inovadoras”, que ofereçam participação ativa, comprometida e interessada dos jovens estudantes. É uma ação que envolve o aprender, pautado em contextualizações, experimentações, em vivências e convivências nos espaços, nos tempos escolares, bem como nos extraescolares. Constituem, em suma, percursos educacionais que ajudam a concretizar um Ensino Médio diferenciado e mais sintonizado com os anseios de seu público.

As DCNEMs acrescentam que os currículos devem ser flexíveis, “com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que

atenda seus interesses, necessidades e aspirações” (BRASIL, 2013(a), p. 154). No entanto, o próprio MEC afirma que sua proposta de “redesenho curricular”, para o Ensino Médio, fundamentado nas áreas de conhecimento, “não dilui nem exclui os componentes curriculares obrigatórios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9.394/96” (BRASIL, 2014, p. 7). A finalidade, segundo o discurso do MEC, é assegurar a permanência dos jovens estudantes na escola até o final da Educação Básica, melhorando índices e cumprindo metas políticas.

O conjunto de temas e abordagens, que deve perpassar os componentes curriculares obrigatórios, gera uma imensa colcha de retalhos que, na prática cotidiana, encontra inúmeras dificuldades para ser costurada. Parece que tudo e todos necessitam estar em sintonia de objetivos e afluência de interesses. A sintonia é realmente possível quando consideramos a diversidade de interpretações a respeito do Ensino Médio? É esse o modelo de educação que os estudantes do Ensino Médio aspiram? É esse o Ensino Médio que a sociedade realmente deseja para a educação dos jovens estudantes? Quais são as reais demandas contemporâneas acerca da educação dos jovens e adultos?

1.1.5 Análise do Logotipo: representação do Ensino Médio nos Programas do MEC

Com o advento das TICs na sociedade da informação, a publicidade e a propaganda se tornaram instrumentos ainda mais poderosos de circulação de discursos, conferindo visibilidades de determinadas relações de saber e de poder. Grande número de instituições e organizações possuem um plano de propaganda e de imagem, pois, na

acirrada disputa pelo mercado, pressionados pela concorrência e pela natural evolução cultural e crítica da sociedade, descobrem na sua aparência visual, um importante instrumento de luta pela conquista de espaço junto ao público consumidor de produtos e ou serviços, buscando, em função de uma boa imagem pública, maior poder de negócios e [...] a afirmação e/ou confirmação de sua importância social, como no caso das entidades públicas. (SILVA FILHO, 1996, p. 15)

O MEC procura usufruir dessas questões ao transmitir informações, pela persuasão da imagem, para obter comportamentos, para dar cabo a seus objetivos de transformação da mentalidade coletiva sobre o Ensino Médio e de sua reestruturação. O discurso do MEC, presente no texto do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, por meio do logotipo e das DCNEMs, busca dar uma resposta às críticas da sociedade, como as apresentadas no cartum “Educação à Fundo!” (imagem 12).

Pode se tratar, em termos de discurso governamental, de uma tentativa de adentrar politicamente no território da escola, vinculando-o com o discurso da sociedade sobre o Ensino Médio. É possível inferir que se pretende incluir um desejo de inovação educativa a todos. Ao inter-relacionar discursos e imagens, procura incutir a necessidade de uma atenção política e social sobre o Ensino Médio.

O MEC concebe a articulação, a coordenação de ações estratégicas entre a União, os governos estaduais e distrital, na implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, dirigido pela perspectiva de inclusão de todos. A análise relacional segue a partir da materialidade e da narrativa visual do logotipo do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

Imagem 17: Logotipo Pacto Nacional – Ensino Médio



Fonte: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em 20/04/2015.

A função do logotipo é identificar imageticamente a instituição e, neste caso, um programa específico, de modo que represente sua qualidade e competência em relação ao produto ou serviço que desenvolve. Seus fundamentos básicos são a originalidade, o significado e a memória, todos com interesse voltado ao consumidor e ao visualizador/interpretador. A originalidade é compreendida em perspectiva diferente do conceito modernista. Compreende-se que a originalidade no logotipo está nas várias relações, construídas e produzidas, entre símbolos e tipografia e pelos sentidos evocados, diferentes das imagens referenciais. Também é original nas relações de identificação que estabelece com instituição, ou do programa que

representa. Neste caso, o logotipo acima materializa discursos políticos educacionais, focando, primeiramente, na comunidade escolar.

O conceito de original não se contrapõe aos sentidos evocados pelos signos imitativos simplificados da imagem livro aberto, ou porta aberta, de cor azul, convencionados em códigos socialmente vigentes. As cores, assim como os símbolos gráficos, podem assumir, adicionar uma nova dimensão para a comunicação do enunciado, acentuando certas qualidades, facilitando sua “percepção e reconhecimento e aprimorando sua apresentação” (SILVA FILHO, 1996, p. 97). O azul, utilizado em diversas nuances, predomina na imagem. Depreende-se que foi escolhida por ser facilmente assimilada, por garantir maior atenção do visualizador/interpretador para o símbolo gráfico e para os caracteres tipográficos.

Em sua representação gráfica, cromática e tipográfica que forma um todo, que pode ser chamado de design gráfico, o logotipo busca expressar um discurso de fácil compreensão quanto à identidade da instituição MEC e do programa “Pacto Nacional”. Busca traduzir a segurança e a solidez nas formas retas e nas fontes utilizadas.

O objetivo é representar visualmente não apenas o serviço ou produto que comunica, mas também incorporar “um conjunto de valores e atributos tangíveis ou funcionais (projeto, controle de qualidade, tecnologias, etc) e intangíveis ou emocionais (confiabilidade, eficiência, jovialidade, etc), os quais de forma coerente e apropriada atuarão como chamarizes para o consumidor” (SILVA FILHO, 1996, p. 119-120). Nesse sentido se pode compreender que a tipografia determina a personalidade e o temperamento do programa “Pacto Nacional”, traduzindo a ideia de força e trabalho em equipe e comprometimento.

A intenção do logotipo é ser lembrado facilmente, evocando uma memória rápida para completar a sua significação. Ele necessita ser atemporal, mesmo que a marca que representa tenha um determinado tempo para existir em função do que comunica (SILVA FILHO, 1996). A simplificação das formas e tipos, com economia de elementos gráficos, tenta ressaltar as relações e funções do discurso enunciado.

Assim, como o objetivo do discurso governamental, as formas do logotipo objetivam o equilíbrio, a ordenação e a organização sóbria dos elementos. A disposição dos elementos no espaço retangular produz significados. O conjunto de elementos aparecem alinhados, de forma retangular, em relação ao olhar do visualizador/interpretador, enfatizando um sentido simbólico do enunciado de organização. O livro - que parece uma porta aberta - ocupa o foco principal do olhar e se apresenta como objeto símbolo, em destaque, ao lado esquerdo, em tamanho maior que os tipos. Remonta a técnica de enquadramento “pontos de

ouro” na regra dos terços, explorada por designers, artistas e fotógrafos, cujo centro ótico encontra-se no meio ligeiramente mais à esquerda, ou à direita, abarcando a linha do horizonte.

O livro é convencionadamente, em várias culturas, o símbolo do conhecimento e do estudo sistematizado. Estando aberto na direção do enunciado verbal “Pacto”, pode significar abertura ao novo, ao devir como um plano governamental e uma possibilidade concreta de adesão da comunidade escolar e dos envolvidos nas diversas esferas governamentais.

As informações aparecem de forma ordenada. O objeto imagem é o que deve ser olhado, num primeiro momento, depois, os tipos em fonte maior e a cor azul mais concentrada. Esses tipos delimitam, rapidamente, o tema do discurso e a ideia de abertura voltado a avanços, mudanças de ambiente, no Ensino Médio e concretização do conhecimento. As palavras “nacional” e “fortalecimento” remetem à ideia de união e de compromisso de todos para atingir os objetivos.

Tratando-se de imagem, especialmente de logotipos, o discurso do silêncio, ou o não discurso materializado nos espaços em branco, em volta e entre os símbolos imagéticos e os tipos, são de grande importância na interpretação. O silêncio reforça a objetividade, a inteligibilidade com simplicidade. Destaca, principalmente, os elementos gráficos importantes e se configura como um “espaço de respiro” e de processamento das informações, para a reflexão do visualizador/interpretador. Trata-se do espaço tempo do raciocínio do visualizador/interpretador.

No entanto, não significa que o visualizador/interpretador veja o logotipo por partes. A imagem é apreendida como um todo, como um texto sequencial. O texto é explícito na comunicação de discurso e a imagem é ambígua. Segundo Vestergaard e Schroder (2004, p. 60), em relação à imagem, “o que lhe falta em precisão sobra em riqueza de informação. Se por um lado, a imagem é menos explícita que o texto, por outro, tem a vantagem de poder comunicar mais coisas de imediato e simultaneamente”.

Em relação ao discurso transmitido explicitamente pelo texto verbal (tipográfico), expõe-se o exemplo da palavra “Pacto”. Esta se conecta diretamente com o objetivo do programa que o logotipo comunica. Pacto significa um acordo oficial, um “ajuste” entre as partes, com o objetivo de fortalecer o Ensino Médio com ações concretas.

O termo “fortalecer”, nas DCNEMs (BRASIL, 2013(a)), significa reconhecer que se tem fragilidades e que há necessidade de superá-las com maiores investimentos, ampliar taxas líquida e bruta de escolarização, garantir a perspectiva da universalidade na Educação Básica, bem como melhorar a qualidade da escola e do Ensino Médio. Também significa dizer

que “sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro” (BRASIL, 2013(a), p. 145).

A existência e divulgação do Pacto pelo Fortalecimento, revela o reconhecimento do MEC de que o contexto do Ensino Médio está longe de atender às necessidades dos jovens estudantes em relação à formação para a cidadania e para o mercado de trabalho.

O contexto apresentado por este logotipo, deixa evidente que, para o MEC, como organização fornecedora de produtos e serviços educacionais no âmbito estatal, “que a intervenções de suas mensagens de identidade visual (logotipo) no sentido de criar relações e associações de suas atividades, junto ao seu público alvo, está cada vez mais inconteste e indispensável para garantir a posição no mercado” (SILVA FILHO, 1996, p. 17-18).

O logotipo possui uma multiplicidade e uma complexidade de interesses que permeiam sua produção. Buscam direcionar a recepção, de forma ambígua, entre o encantamento, a resistência e o receio. Conforme a concepção de Martins e Sérgio (2012, p. 259), essa relação política se revela no agir subliminar do sistema vigente, em vista de introjetar na subjetividade do visualizador/interpretador, induzindo o consumo de opiniões e ideias que atendem a seus interesses.

Freedmann (2010, p. 129) acrescenta que “os publicitários não só vendem produtos com imagens, mas também vendem políticas. [...] Parecem falar com as pessoas por meio de mensagens sobre identidade, desejo e poder enquanto tentam moldar a consciência de massa”.

O logotipo, como parte integrante de possível projeto de visualidade institucional do MEC, pode ter seu objetivo diretamente ligado com as preocupações de como o “Pacto pelo Fortalecimento” do Ensino Médio é interpretado pelo seu público foco. O MEC parece buscar formar a imagem do programa educacional através do relacionamento que a instituição mantém com a sociedade. Pretende uma comunicação direcionada, veiculada em diversas mídias e por meio da percepção subliminar do público, gerada pelas atitudes da organização governamental.

1.1.6 O Ensino Médio “Inovador” em logotipo

Trabalhar pela “inovação” do Ensino Médio é também o discurso do logotipo do MEC, analisado em seguida, sobre o Programa Ensino Médio Inovador.

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI -, instituído pela Portaria nº971/2009, é uma política do MEC para, entre outras estratégias, convencer e persuadir a comunidade escolar a concretizar o Programa de Redesenho Curricular (PRC) do Ensino

Médio. O objetivo é ofertar uma educação de qualidade com foco na formação humana integral. Para tanto, busca materializar as DCNEMs (2013), articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O ProEMI é um dos programas educacionais governamentais que integram o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Imagem 18: Logotipo Programa Ensino Médio Inovador



Fonte: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em 20/04/2015.

No logotipo em foco, encontramos sobriedade formal, ou seja, o desenho não tem muitos excessos, possui simetria e equilíbrio entre as informações visuais e verbais. Os elementos visuais convergem para o centro, dividindo-se em duas zonas horizontais de visualização, porém, com direcionamento do olhar para três pontos distintos. O primeiro ponto inicia no quadrante esquerdo superior, seguindo até o direito, perfazendo o movimento da linha em “v”.

A forma percebida é uma representação de um livro em três camadas vasadas, de linhas leves, suavemente curvadas. Seria a capa de um livro ou caderno e suas páginas, em cores: o azul, o amarelo e o verde. Estas cores, por fazerem parte da Bandeira Nacional,

costumam ser utilizadas para representar o Brasil no futebol, nas olimpíadas vestindo atletas, compondo os logotipos oficiais (imagem 10), protestos contra governo, em diversos eventos oficiais para despertar o patriotismo. É utilizada também como convocação popular, que necessita a participação e união da população brasileira, entorno de algum evento ou tema de discussão, ou ação coletiva.

A disposição das linhas sugere abertura, assim como a ideia de livro ou caderno aberto. Como a abertura é para cima, possibilita imaginar que a relação com a “inovação” estabelece a busca pela elevação da qualidade do Ensino Médio, ou, ao menos, a elevação dos índices avaliativos. O equilíbrio e a simplificação da forma se integra aos caracteres tipográficos que ocupam o quadrante inferior, pelo ponto de junção do ângulo das duas linhas, formando o “v”. A junção invade o quadrante do meio, produzindo o efeito de integração entre enunciados, representando um ponto de congruência, de unidade e de integração.

Para Chaves (1994, p. 44-45), além da sua função verbal, a tipologia (tipografia) em diferentes fontes, utilizada nos logotipos, pode possuir uma dimensão icônica não-verbal que incorpora significados complementares ao próprio nome. Conforme Silva Filho (1996), o “tipo” é outro código importante presente no logotipo, como visualidade da instituição, organização ou programa. A esse respeito, é possível afirmar:

trata-se da tipologia institucional, que apesar de parecer para muitos um detalhe secundário, na verdade o tipo de letra padronizado, além de assegurar a nitidez das mensagens verbais, tem a função de transmitir uma determinada personalidade, inspirando atitudes e reações psicológicas ao público, passando assim a influenciar fortemente na imagem institucional. Também o código cromático se torna definido nesta fase. Passando a funcionar como elemento gráfico que agrega forte apelo psicológico a identificação visual da instituição (SILVA FILHO, 1996, p. 28).

Os caracteres tipográficos “*PROEMI*” estão representados em fonte caixa alta, proeminentes e em três cores distintas, com a clara intenção de destacá-los. A utilização dos tipos “*EM*” e “*I*” em fonte e cores diferenciadas, remete à ideia de que são siglas de conceitos essenciais para o programa, diferentes, mas complementares. Trata-se da síntese que precisa ser percebida e memorizada rapidamente pelo público visualizador/interpretador do logotipo.

A cor no logotipo, conforme Silva Filho (1996, p. 97), tem como função fixar os aspectos positivos do programa, da organização, da instituição. Por seu poder de impacto, por seu conteúdo emocional e por sua expressividade de fácil assimilação, a cor contribui significativamente para a transmissão da mensagem idealizada, captando emotiva e rapidamente a atenção do visualizador/interpretador.

Estudos diversos sobre cores têm sido desenvolvidos em variados campos, incluindo as artes. No entanto, uma teoria definitiva “sobre o contexto cromático”, é algo próximo ao impossível de se conseguir em função das variáveis sociais e culturais existentes (SILVA FILHO, 1996, p. 97). Segundo Pinho (1994, p. 67), no “ocidente, o branco indica pureza e limpeza, mas no Oriente é a cor de luto. Já o verde simboliza o movimento ecológico em diversos países do mundo, [...] nos países muçulmanos, é uma cor sagrada que aparece com destaque em diversas bandeiras nacionais”. Por essas e outras razões, em relação aos logotipos, pode-se apreender que a cor é mais que um mero complemento da visualidade institucional, mas, um elemento formador do discurso veiculado por esse tipo de imagem.

A cor azul, conforme Silva Filho (1996, p. 97), remete à verdade, à serenidade e à legitimidade da proposta e do que se busca para o Ensino Médio, além de repetir a cor predominante utilizada no logotipo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (imagem 18), analisada anteriormente. A cor laranja é a gama cromática quente que aproxima o enunciado do visualizador/interpretador. Ao mesmo tempo, torna o caractere “I” mais destacado em relação aos demais elementos da imagem, sugerindo, a partir de convenções da cultura ocidental explorada pela propaganda e pelo design, qualidades que inferem vários discursos (SILVA, 2015(a)). Possuem reflexo direto no discurso de “inovação” que se pretende para o Ensino Médio.

Segundo as DCNEMs, a tentativa de convencer a sociedade de que a “inovação” nessa etapa da educação formal, pode criar uma educação cidadã, crítica, participativa e transformadora, a partir da “comunidade de discurso”, em que os sujeitos se inserem, superando, inclusive, a dissociação sociedade e natureza (BRASIL, 2013(a), p. 166).

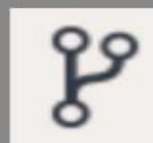
O logotipo tem como objetivo para a significação, conforme apregoa o Documento Ensino Médio Inovador (2009), divulgado na página eletrônica oficial do MEC²³, disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível para o Ensino Médio. Um currículo que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos jovens estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas, reconhecendo as especificidades regionais, as concepções curriculares das redes de ensino, compreendendo os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio.

O discurso é presentificado nas DCNEMs, como estratégias do MEC para possibilitar, ao público do Ensino Médio, o acesso aos conhecimentos que possibilitem a

²³ Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 04/04/2015.

compreensão das múltiplas formas de “explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos” (BRASIL, 2013(a), p. 147). Essa “inovação qualitativa” curricular, dinâmica e flexível, exige o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo para ampliar a “visão política”. É entendida pelo programa, representado pelo logotipo acima, como expressa pelas “habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética” (BRASIL, 2013(a), p. 152).

No entanto, chama a atenção o fato de, tanto este logotipo quanto o anterior, se apoiarem na simbologia tradicional do livro para fomentar a “inovação”, no Ensino Médio, e não na representação de outro dispositivo eletrônico que se aproxime às juventudes deste século XXI. Em seus documentos oficiais, o MEC reflete sobre as culturas juvenis, que afetam o maior público desta etapa da Educação Básica: os jovens estudantes. Compreende que o perfil deles, na atualidade, está atrelado às tecnologias digitais e virtuais e, estas, costumam ser entendidas como símbolo da “inovação”. Ao utilizar o livro está recorrendo a representação da “inovação”, com um estilo de desenho gráfico associado às características “minimalistas”, comumente utilizadas na internet e logotipos atuais. Trata-se de optar por códigos de um contexto gráfico e cromático que, socialmente e culturalmente, atinge outros públicos, além dos jovens estudantes. Cabe questionar como o MEC possibilita ao público de jovens estudantes, do Ensino Médio, acesso a conhecimentos mediados pelas tecnologias?



1.2 ANÁLISE DO SITE DO MEC: A IMAGEM, A INTERNET E O ENSINO MÉDIO

Nas últimas décadas, o poder e a influência da imagem sobre as formas de subjetivação têm avançado surpreendentemente pela internet e suas diversas ferramentas digitais. A internet, além de sua instrumentalidade como mídia, exerce papel social e educacional de continuidades, descontinuidades e rupturas. A internet comunica, informa, forma, conforma, deforma e transforma.

Diversas pesquisas na área de ensino e tecnologia atestam essas afirmações vivenciadas na prática diária escolar. Significa confirmar que “a atual juventude está tão imersa

nas tecnologias de informação que, por vezes, parece crer que a vida no passado seria impossível sem as facilidades tecnológicas do presente” (BRASIL, 2013(b), p. 24). Estar conectado ao mundo significa conviver com a rede mundial de computadores, na qual as imagens resumem “verdades” e discursos. Os jovens estudantes, dentre outros usuários, constroem imagens e conceitos, sem que necessitem de “habilidades artísticas”, que, antes, eram tidas como relevantes no processo de produção de fotografias, desenhos, autorretratos, gravuras, entre outras.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, denominada TIC 2012²⁴, a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs - pela população brasileira, naquele ano foi de 60% de acesso à internet na área urbana e de 22% de acesso à internet na área rural. Entre esses percentuais, o público de jovens de 16 a 24 anos é responsável por 83% dos acessos. A pesquisa revela, ainda, que nessa faixa etária, 68% dos jovens acessam a internet diariamente: 94% com a finalidade de comunicar-se, 85% para atividade de lazer e 65% acessam com fins educacionais.

O que o discurso do MEC e da sociedade, veiculado pela internet em logotipos, cartuns, textos escritos e oficiais, tem a ver com a Educação da Cultura Visual, abordada como um dos referenciais teóricos nesta pesquisa? Segundo E. A. Nascimento (2011, p. 213), a maior colaboração da Educação da Cultura Visual para o “processo investigativo e educacional” está no “analisar as interpretações que fazemos das interpretações disseminadas a partir da interação com as imagens”. É de grande auxílio na problematização do processo interpretativo desencadeado pelas imagens e textos escritos, sobre o Ensino Médio, abordados nesta pesquisa.

A partir dessa constatação, pretendo realizar uma análise de discurso da página da internet, de domínio do MEC, o *site* <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>, como uma dimensão de espaço de educação não formal, embora se relacione com a formal. O foco está nos aspectos do discurso da imagem. Trata-se de analisar como se relacionam as imagens que constituem os links, as fotos, animações e vídeos para significar.

A perspectiva desta análise se conecta aos princípios da Educação da Cultura Visual, concordando que educar pelo meio da arte se constrói conhecimento que pode redefinir os jovens estudantes e, por isso

deve ser considerado e tornar-se cada vez mais importante na medida que a mídia tem contribuído mais do que a educação das artes visuais no momento atual para a articulação de imagens e significados, muitas vezes direcionando os sujeitos para o consumo e para o individualismo (SASSO, 2014, p. 42).

²⁴ A pesquisa completa está disponível no site: <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/>>. Acesso em 20/06/2015.

Essa perspectiva de uma arte/educação que se preocupa em problematizar os meios que veiculam, por meio das imagens, conteúdos diversos e como são interpretados, contribui para uma educação questionadora e crítica. Uma abordagem que considera os elementos da autonomia e da crítica remonta as ideias de Freire (1997), podendo de fato redefinir os jovens estudantes e transformar sua maneira de se representar e ao mundo.

A análise do *site* abarca nos hipertextos uma outra concepção de aprendizagem e de troca de informação a partir de uma ideia de “teia”, com múltiplas possibilidades de interação. De que forma e qual discurso em relação a educação, com foco no Ensino Médio, perpassa a imagem visual deste *site* do MEC? Quais os “atratores sensoriais” (DUNCUM, 2010) ligados a esse espaço educacional específico?

Significa dizer que a análise do discurso do *site* está intrinsecamente associada ao reconhecimento dos “prazeres” oferecidos pela visualidade. Estabeleço uma “Análise da Suspeita” com o discurso oficial quando afirma que “não seria exagero dizer que estamos vivendo em uma “ecologia digital” repleta de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias” (BRASIL, 2013(b), p. 24). Como o *site* oficial do MEC trabalha essas ideias relacionadas aos sujeitos do Ensino Médio, a partir de seu design?

Cabe indagar essa imagem na tentativa, não de esgotá-la em sua estrutura de significação, mas buscando entendê-la na perspectiva apontada por Foucault (2008, p. 44), de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Trata-se de desconfiar da apropriação de seus discursos, numa perspectiva educacional e social.

Esta análise é proposta pela estreita relação entre a internet, como Tecnologia da Informação e da Comunicação – TIC -, com o público que forma o Ensino Médio, interferindo em suas interpretações. A sociedade, em geral, mas, principalmente as gerações nascidas a partir dos anos noventa, consomem cotidianamente imagens digitais para diversão, para informação e para estudo. Minha experiência com a docência revela que os jovens estudantes do Ensino Médio se sentem mais atraídos a modos de produção, circulação e legitimação de saberes que envolvam os ambientes digitais, os denominados ciberespaços.

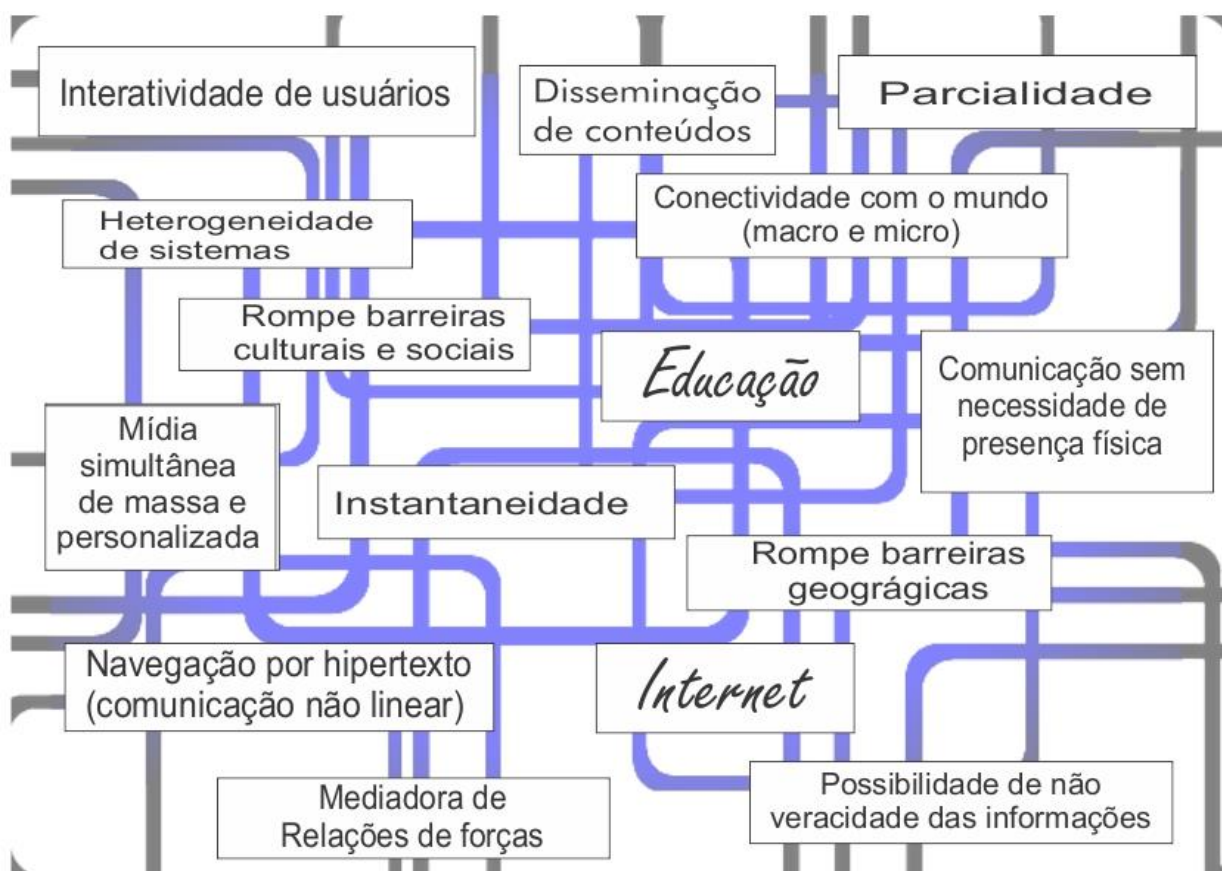
Na análise do *site*, exposta adiante, considera-se seus interlocutores, produtores, veículo ou canal midiático, discurso e maneira de difusão, porque entendo que compõem uma “teia” de relações de saber, de poder e de informação, apresentadas no discurso do MEC sobre o Ensino Médio.

O que não se pode questionar é que a visibilidade e a comunicação são uma revolução na educação desde o advento das redes digitais na internet, a chamada World Wide Web – WWW. Cada vez mais democratizada, a internet dissemina conhecimentos pelas suas várias ferramentas de suporte, como o texto, som e imagem, pelas visualidades veiculadas por um processo digital. A respeito desse contexto informacional, é possível afirmar que

estamos vivendo numa sociedade em rede e dominada pelo poder da internet. Esta sociedade em rede é a sociedade que eu analiso como uma sociedade cuja estrutura social foi construída em torno de redes de informação microeletrônica estruturais na internet. Nesse sentido, a internet não é simplesmente uma tecnologia; é um meio de comunicação que constitui a forma organizativa de nossas sociedades [...] O que a internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos (CASTELLS, 2004, p. 287).

A relação entre internet, educação, redes de informação e integração na sociedade contemporânea, estabelece-se como uma rede de mediação e de construção de conhecimento e significados, que pode ser representada no quadro a seguir.

Quadro 3: Conceitos de internet como espaço de educação



Fonte: Arquivo e produção da autora

Esses múltiplos padrões de inter-relação entre elementos inter e pluridisciplinares são características rizomáticas presentes nas narrativas digitais, formando caleidoscópios, o que torna a análise do *site* pertinente e inesgotável. As novas mídias digitais, como a web, podem ser consideradas como “arenas sociais” e “aparatos imagéticos” que fazem parte da vivência cotidiana. Veiculam uma diversidade de imagens e, por isso, adquirem importância na disseminação de ideias nas esferas pública e privada, bem como nas diferentes instâncias do cotidiano. A partir dessas considerações, cabe questionar: como o MEC apresenta visualmente sua interpretação sobre o Ensino Médio, na web?

O *site* “possibilita construção de imagem através de sua mediação” (BARICHELO; STASIAK, 2007, p. 108). Segundo Duncum (2010), na perspectiva da intervisualidade, o público visualizador/interpretador faz associações com as imagens de acordo com seus conhecimentos. A internet propicia outro tipo de “realidade” na relação com imagens, veiculados nos espaços de educação não formal. No *site*, o MEC, dissemina seu discurso diretamente para seu público, interferindo de maneira não formal na construção do conhecimento, colaborando para disseminar sua visão de “melhoria” para o ensino formal. O relacionamento digital estreita e aproxima o MEC da população pela interatividade.

Conforme Barichello e Oliveira (2010, p.9), “o pensamento, a interação, a produção e a recepção de conteúdos modificaram-se consideravelmente com a implantação dos meios digitais e com a participação dos sujeitos nas redes digitais, por aderirem à nova linguagem criada pela internet”. As visualidades e a mediação educativa também se modificam com os sujeitos, conforme o contexto histórico. Cabe então desconfiar se as visualidades, no formato do *site*, aferem maior visibilidade ao discurso do MEC, pela acessibilidade atrativa e interativa. Essa interação educativa, favorecida pelo *site*, é possível pela fluidez do discurso educativo, mediado pelas ferramentas do design, entre o produtor, o emissor e os vários receptores, visualizadores/interpretadores.

O acesso à educação é um direito legislado como um direito humano fundamental no Brasil. Trata-se de um direito a aprender, a ter conhecimento necessário para dispor dos bens e serviços na sociedade. Esse acesso inclui a educação formal, não formal e informal. Neste aspecto, cabe ponderar:

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas nas escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p. 50).

Nessa perspectiva, La Belle define a educação não formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1986, p. 2). Engloba as experiências da vida e todos os processos de aprendizagem que acontecem durante toda a vida dos sujeitos. É menos hierárquica e mais significativa. Segundo Gadotti (2005, p. 2), retomando as concepções de Freire citadas acima, além das próprias escolas “são múltiplos os espaços da educação não-formal. [...] temos organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc”.

Destaca-se nesta concepção de Gadotti a definição da mídia como espaço de educação não formal. Os *sites* na internet, como o analisado aqui, se encaixam nessa relação, assim como nas considerações dos autores apresentados nos parágrafos anteriores. O ciberespaço é cada vez mais utilizado para todas as formas de educação, inclusive na Educação da Cultura Visual. Conforme Gadotti (2005), há concordância de que as fronteiras entre a educação formal, não formal e informal não podem ser rígidas no contexto da educação contemporânea. Fora das escolas, a informação disponível nas redes de computadores e outros aparatos interligados, serve às demandas pessoais de conhecimento. A educação formal e não formal não se contradizem, mas se somam, pois, como foi dito, o direito a educação é antes o direito a aprender. O *site* do MEC preconiza uma relação entre espaço de educação não formal e fomento da educação formal.

Em termos de ensino em Artes Visuais as imagens procedentes da web, “são portadoras de expectativas relacionadas ao consumo, alimentam corações e mentes em contextos e culturas diversas e globalizados. [...] podem, em muitos casos, sofrer intervenções dos próprios estudantes” (SASSO, 2014, p. 66). Esse pensamento abre espaço para um possível desdobramento desta pesquisa: investigar como os estudantes do Ensino Médio se representam a si mesmos na internet? Quais visualidades predominariam nessa representação veiculada fora do microcosmo escolar? O próprio MEC reconhece e considera o espaço não formal como fundamental para a educação na contemporaneidade, pois, segundo as DCNEMs,

o aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações. A ela se juntam outras instituições, movimentos e ações culturais, públicas e privadas, além da importância que vão adquirindo na sociedade os meios de comunicação como criadores e portadores de informação e de conteúdos desenvolvidos fora do âmbito escolar (BRASIL, 2013 (a), p. 163).

A internet está repleta de “comunidades de discursos” virtuais que também são estimuladas pelo *site* do MEC, como espaço de educação não formal que trata da educação formal. Essa característica do contexto do novo século revela o desafio, conforme as DCNEMs (BRASIL, 2013(a), p. 163) “de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população”. Assim, estratégias da área digital são assumidas como estratégias da educação.

O aparecimento da WWW ampliou todos os espaços educativos, sendo vista pela sociedade e pelo MEC como auxiliador de um processo de inovação, ruptura e transformação na educação do Ensino Médio. As tecnologias digitais geraram acesso a uma rede ilimitada de informação e conhecimento que interfere no cotidiano de todos, dentro e fora da escola. Praticamente todas as instituições e organizações possuem seus espaços não físicos que, em termos de ensino e de aprendizagem geram maior liberdade em relação aos limites de tempo e de espaço.

Segundo Küffer (s.d.), “as plataformas da Web 2.0, em regra geral, promovem interação e comunicação (sincrônica e assincrônica), apoiada na rede utilizadores (nos espaços de aprendizagem não formal e informal) ou por pessoal especializado, como docentes (nos espaços de aprendizagem formal)”. A autora diz ainda que “o espaço virtual trouxe uma nova realidade ao ensino aprendizagem [*sic*]” e aponta exemplos de sua aplicação. Julgo relevante mencionar, para elucidar a relação entre a educação e o *site* em questão, a apresentação de textos, diagramas, gráficos, imagens para aprendizagem, pesquisa de dados, comunicação com estudantes e docentes, colaboração com conteúdo e em projetos de aprendizagem coletivos, aprendizagens usando simulações e inclusão em espaços visuais. O público desses espaços costumam ser os jovens estudantes, os professores e os “autodidatas”. Conforme Bastos (2010), contém também “acervos e repositórios digitais” com acesso livre a produções de natureza diversa, importantes para o intercâmbio de conhecimentos.

1.2.1. Análise do *layout* do *site*

A análise do discurso deste *site* se aplicará mais ao *layout* do que a arquitetura²⁵, destinando a esta apenas algumas inferências necessárias a compreensão dos discursos.

²⁵ Entende-se, a partir da relação indivíduo – ambiente virtual, como arquitetura da informação. Sua preocupação se centra no usuário, buscando a satisfação subjetiva, utilizando-se padrões de desenvolvimento de conteúdo para que não existam barreiras entre a busca e o entendimento, para que haja troca de informação clara e eficiente entre

Imagem 19: Home Page do site Pacto Nacional pelo Ensino Médio



Fonte: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101>.
Acesso em 06/06/2015.

o usuário e a interface. Objetiva que o usuário compreenda e encontre facilmente as informações que necessita, desempenhe suas tarefas com facilidade. Por fim, o projeto de Arquitetura da Informação documenta as regras de vocabulário controlado, o mapa e fluxo de informações do site e especifica as páginas do site e seus componentes nos chamados *wireframes*. Conforme <http://zerojunior.com/arquitetura-da-informacao> acessado em 10/06/2015.

Na área das artes gráficas, que se insere no design gráfico, o *layout* da página da internet é o mesmo que design. Trata-se da imagem composta de todos os elementos da página que são visíveis ao usuário, quando se acessa a internet. Engloba o arranjo, as formas, as cores, os caracteres tipográficos, movimento, gráficos, artefatos visuais diversos, entre outros, bem como a forma como se encontram representados em um determinado espaço.

O *layout*, que comporta as visualidades do *site*, tem influências importantes na interpretação dos discursos (BARICHELO; STASIAK, 2007). Os elementos que apresentam essa relação são o conteúdo – dados visuais e tipográficos; a organização estética e os significados que evocam – como se destacam os *links*; os usos da hipermídia em relação a rápida identificação visual e interpretação de símbolos; os recursos de interatividade, o convite visual ao diálogo e a troca de informações. Para esta pesquisa, interessa atentar para os canais de comunicação e de mediação educacional que enfocam o Ensino Médio.

A *home page* acima destaca imediatamente os conteúdos que podem ser acessados e que conduzem a outros espaços, por um clique. A estética das interfaces gráficas da página, equilibram as formas, linhas e textos escritos, sendo distribuídos de maneira que o olhar do visualizador/interpretador “navegue”, a partir do topo esquerdo, em movimentos que possibilitam escolher qual percurso a realizar.

O azul como gama cromática predominante no *layout* aparece com frequência nas páginas da internet, possivelmente por apresentar pouca distorção na identificação da cor. Um fundo azul destaca qualquer outra cor de tonalidade quente. Esta combinação aparece em projetos minimalistas de *sites* institucionais. A simplicidade, focada pelo *layout* de estilo minimalista, “não dá muita importância a ‘como’ o site é visualizado, eles valorizam mesmo a facilidade de se encontrar a informação evitando que o visitante se distraia com elementos secundários no caminho” (SILVA, 2015(b), s.p.).

A simplicidade visual chama a atenção para a hierarquização de tipografias e imagens, para destacar conteúdos e discursos a serem interpretados com maior rapidez. Percebe-se a hierarquização da seguinte forma: a identificação do programa ou da instituição acima da estrutura de tabelas; no mesmo nível o espaço de busca da informação desejada; na sequência uma barra destacada com o menu escrito sucintamente, identificando objetivamente as cinco páginas que o *site* contém. Logo abaixo, um conjunto de símbolos que funcionam como *sub-menus*, destacados em tamanho maior. O quadro seguinte traz um texto informativo, que muda conforme o *link* acessado na barra de menus, tendo ao lado, duas fotos animadas em *flash*. Os quadros seguintes trazem, lado a lado, as últimas notícias e vídeos publicados.

Imagem 20: Elementos analisados da Home Page



No final da página, concentram-se os *links* para outros *sites* que contém conteúdos relacionados ao Ensino Médio. Encerra a página com um último quadro de informação, contendo um mapa do *site* e um *link* para contato. A estrutura visual geral da *home page*, como das demais páginas, gera contraste de tonalidade com o logotipo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, para facilitar a leitura do que se apresenta como mais importante. O mesmo procedimento é usado para destacar títulos em relação a conteúdos.

Os textos curtos e a linguagem de rápida compreensão revelam uma preocupação com as interações discursivas produzidas. Conforme Bastos (2010), o visualizador/interpretador navegador “prefere parágrafos curtos e objetivos”, refletindo a diversidade e velocidade do tempo que disponibiliza para a leitura e interpretação. Há um alinhamento e integração entre a linguagem e o discurso na evidente busca em dar conta das especificidades dos diferentes públicos para qual o discurso se volta, embora a organização estética não pareça eficientemente atrativa aos jovens. Possivelmente, por possuir um *layout* de *sites* institucionais voltado para adultos e apresentar apenas um ponto com movimento, revelando um discurso de “inovação” em uma materialidade visual tradicional.

Entre as hierarquizações estão a distribuição, à direita, da estrutura e, na parte inferior, os *links* para outras páginas do *site*. Nestes, o visualizador/interpretador tem acesso pelo processo interativo a outros conteúdos, o acesso a outros conhecimentos e espaços para a coprodução de discursos. Os *links* exploram símbolos, logotipos e elementos visuais agradáveis, ou que captam rapidamente a atenção do visualizador/interpretador, como a cor e o movimento. A intenção parece ser a de destacar mais os *links* que conduzem o público aos diversos conteúdos formativos que abarcam entrevistas, textos, vídeos, imagens diversas, conteúdos para e sobre juventude.

Em destaque, na parte de cima da página, está a identidade visual do MEC representado pela predominância da cor azul e verde, junto o logotipo do “Pacto pelo Ensino Médio”. Os *links* trazem espaços de conhecimento que contemplam as artes em todas as suas modalidades e linguagens, como a página da internet da TV Escola. Esses elementos se repetem em todas as páginas que compõem o *site*. Entretanto, existem poucas inferências consideradas “inovadoras”, como as animações e representações multimídias, como mencionado anteriormente.

Outro fator que contraria o sentido de “inovação” está no fato do *site* não conter meios de acessibilidade. Corrêa (2005, p. 105) concebe que a educação nos espaços virtuais, envolvendo as TICs, assumem “uma competência social, pois, sua performance deve encaixar-

se nos padrões existentes das interações humanas para que ela seja significativa num sistema social específico”.

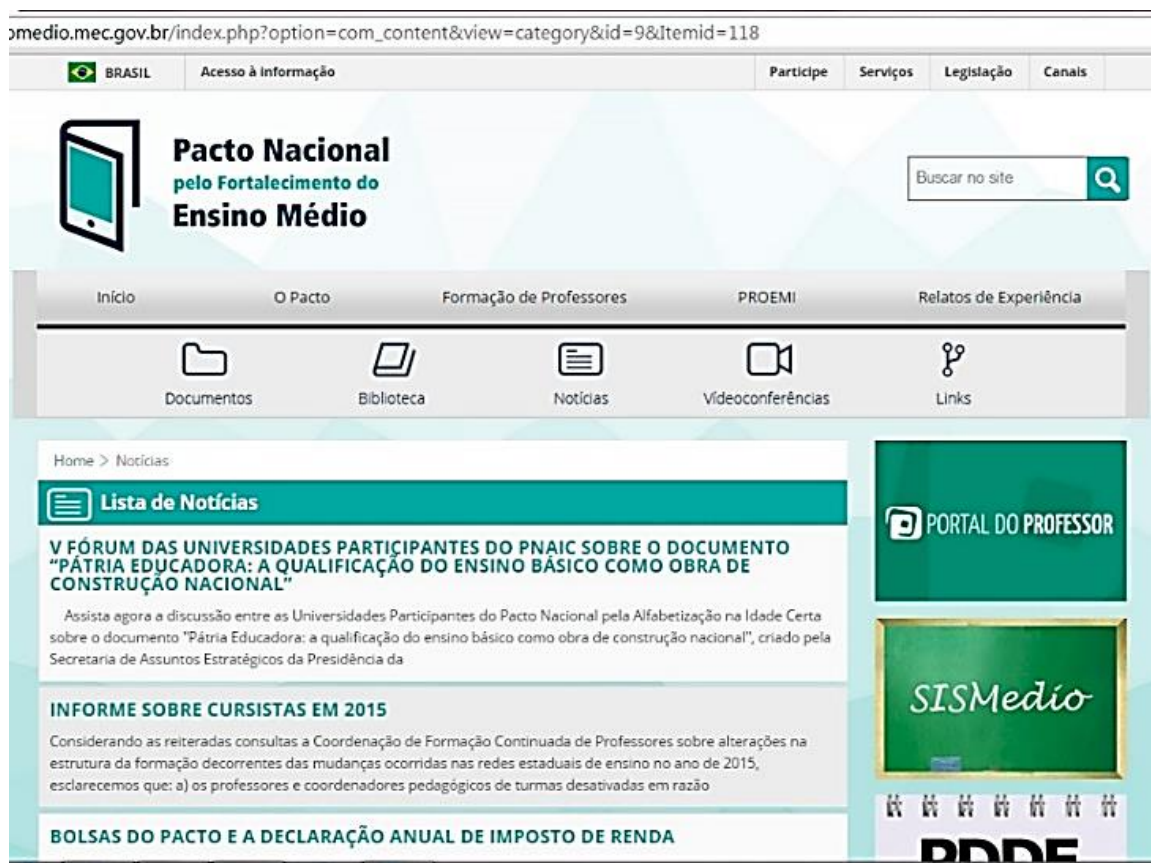
Entretanto, deve-se pontuar que, a educação não formal é considerada uma “área do conhecimento em construção”, especialmente a desenvolvida pela “mídia eletrônica” (GOHN, 2006, p. 29). As mídias eletrônicas configuram-se como arenas sociais em que

novas mídias artísticas e multimídias, como a web (internet) e o processamento digital, [...] veiculam imagens de informação, de arte, ciência, ficção, publicidade e cultura popular, enfatizando o papel e importância das visualidades e das mídias visuais no nosso cotidiano e na disseminação de ideias nas esferas pública e privada (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 52).

O importante é a intencionalidade que há na educação não-formal, na ação de “participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” que é “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2006, p. 29).

1.2.2. Páginas secundárias e links

Imagem 21: Páginas secundárias do site Pacto Nacional



Fonte: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=9&Itemid=11>. Acesso em 06/06/2015.

Os *links* materializam a ideia de janelas no *site*. Eles aparecem destacados de diversas formas, sendo constituídos por logotipos de outros *sites* do MEC, os quais se sobressaem. Os *links* destacados possuem conteúdo correlato aos interesses do MEC, veiculam discursos que ampliam o acesso à informação e formação sobre o “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, como “O portal do Professor”, “SISMedio”, “PDDE interativo”, “Prêmio UNESCO - Hamdam” e “TV escola”.

Os *links* figurativos, que aparecem na barra, logo abaixo da barra de menus, seguem a representação simplificada de objetos que simbolizam sua ação, seguindo o mesmo discurso visual de seriedade do logotipo do programa institucional, que dá nome ao *site* (imagem 17). Símbolos convencionados funcionam como botões interativos, como uma pasta de arquivos para designar o acesso a arquivos textuais escritos sobre resoluções e outros documentos; livro para designar biblioteca, no qual se encontram publicações sobre o Ensino Médio para formação de professores; uma página com texto escrito para remeter à divulgação de eventos diversos; uma câmera filmadora para sinalizar a página, com arquivos de videoconferências; um fractal de circuito para designar um conjunto de *links*, que se pode explorar livremente.

O *site* possui *links* para comunidades científicas, centradas em interesses comuns voltados às “juventudes”. Estas comunidades partilham conhecimentos, recursos e experiências de aprendizagens. Os *links* funcionam como “rizomas” que conduzem a outros tantos conhecimentos divulgados nas diversas mídias e *links* para outros *sites*. Essas inúmeras fontes de informação, para serem acessadas e disponibilizadas, dependem que o público usuário escolha e refaça escolhas de percursos com a rapidez que a fluidez do *site* permite. Outra barra de menus apresenta um espaço na página para “Relatos de Experiências”, com uma mensagem que solicita a colaboração do público para compartilhar registros de ações educativas realizadas.

Os temas destacados por caracteres tipográficos em caixa alta nos *links* de notícia retratam a problematização do cotidiano da educação. Contemplam conteúdos que emergem das necessidades de informação, dos desafios atuais e, principalmente, elementos que auxiliem na concretização do discurso do MEC para o Ensino Médio.

Os jovens são as personagens que predominam nas fotos que compõem a animação na barra superior, retratando atividades artísticas como teatro, dança e artes plásticas. O que leva a concluir que esse *site* pretende atingir, também, esse público, que forma a maior parte do contingente de jovens estudantes do Ensino Médio. Os jovens passam grande parte de seu tempo conectados nas mídias, se comunicando, interagindo com as ferramentas, estudando, se informando e publicando fotos do seu universo pessoal e social.

O implícito dessa materialização da imagem para ser lida é pensar nela como um objeto, quando, precisamente hoje, estamos na época da imagem incorpórea, na era das representações fugazes e instantâneas da televisão, dos videogames, do navegar pelo ciberespaço – espaços que carecem de materialidade, pois não são objetos. Mas, paradoxos de nosso atual período histórico, constituem as representações que formam a cultura (como universo de representações que orientam normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores) a qual tem acesso os meninos e meninas e os adolescentes, quase sempre, “fora” do horário escolar (HERNÁNDEZ, 2000, p. 28).

Diante dessas concepções, as práticas do Ensino de Arte no Ensino Médio seriam mais prazerosas, envolventes, catalizadoras e transformadoras. Deveriam refletir problemáticas do cotidiano e da sociedade em que estão imersos os jovens estudantes. As interpretações das imagens que materializam o ciberespaço representariam a articulação de maneiras de olhar e olhar-se entre os sujeitos da educação formal, na etapa do Ensino Médio?

A mediação educativa não formal no ciberespaço acontece pela hipertextualidade como interconexão entre textos escritos digitais, pela multimedialidade que combina, intervisualmente, escrita, imagens e sons. Juntos, produzem significados pela interatividade, que possibilita ao visualizador/interpretador, que é um coprodutor, interagir com a narrativa e construir outros discursos.

Parafraseando Corrêa (2005, p. 108), é a partir da combinação entre cultura e características dos públicos, que se estrutura o enunciado para comunicar os discursos desejados. De nada adianta o MEC lançar um *site* de interação digital com seu público se, internamente, na comunidade educativa, em suas crenças e valores, o uso do computador não é fator determinante para uma educação inovadora. Conceber um espaço de educação não formal, em termos contemporâneos, que supere a criação de uma simples rede social, ou simples repositório de conteúdos estáticos, transportados para suporte multimídia, necessita de narrativas que integrem acessibilidade, “inovação”, rede de informação e compartilhamento, transversalidade, heterogeneidade, a não hierarquização de discursos, além da trans ou interdisciplinaridade.

Imagem 22: Síntese do Capítulo II



CAPÍTULO II

A ESCOLA E.E.M.P. DR. ELPÍDIO DE ALMEIDA E OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – PERFIL E CONCEPÇÕES

«preparação para o ensino superior.»

«...É a liberação para todas as suas decisões.»

«Para que eu possa aprender e ter um bom futuro. Ingressar no Ensino Superior e realizar meus sonhos.»

Ao traçar analiticamente, neste capítulo, um histórico e alguns contornos gerais do Ensino Médio, apresento também considerações sobre os discursos a respeito do período noturno. Para tanto, utilizo dados pesquisados em textos escritos oficiais e textos de alguns autores que desenvolvem pesquisas sobre este tema. Analiso, ainda, as interpretações que os jovens estudantes colaboradores verbalizaram durante os encontros do grupo focal, a partir de questões-chave que delimitam a discussão sobre o Ensino Médio, os motivos de cursarem tal etapa, seus aspectos positivos e negativos.

Analiso, ainda, os dados obtidos no questionário aplicado com a direção da escola, que é o foco desta pesquisa. As perguntas trataram da organização da escola e da opinião sobre o Ensino Médio. Interessa também traçar um perfil dos estudantes, enfatizando o período noturno. Este capítulo aborda alguns discursos, construídos historicamente, sobre a Escola E. E. M. e P. Dr. Elpídio de Almeida, no bairro da Prata, na cidade de Campina Grande – PB. Contemplo a análise dos depoimentos e opiniões dos jovens estudantes colaboradores, coletados nos encontros do grupo focal, por meio de questionamentos relacionados ao porquê da escolha da escola e do período noturno para cursarem o Ensino Médio, e o que a escola representa ou significa para cada um deles.

Com os dados orais obtidos nas conversas do grupo focal, com os sete jovens estudantes selecionados, realizo a “Análise da Suspeita” em relação ao seu perfil e as suas interpretações sobre sua etapa de vida. Utilizo indagações provocativas do diálogo que envolveram, sua identificação em relação à idade, onde moram, estado civil, as condições de trabalho e financeira. A partir do diálogo sobre o que entendem como “ser jovem”, analiso suas interpretações e incluo os conceitos relacionados: “juventudes”, “culturas juvenis”, concepção de “sujeito”, de “múltiplas identidades” e processos de subjetivação.

No entanto, saliento que todas estas análises não esgotam os significados e sentidos que possam ser atribuídos aos dados coletados e aos confrontos com outros estudos. Alguns desses dados apontam para a necessidade de pesquisas futuras.

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A educação escolarizada dos jovens no Brasil tem suas primeiras experiências no período colonial, do século XVI até o século XVIII. Nesse período, a esfera governamental, o reinado português, não financiava o ensino, deixando-o sob a responsabilidade dos religiosos católicos da Companhia de Jesus. O Ensino Médio, neste momento, como os demais níveis educacionais, estava ligado aos preceitos religiosos jesuíticos, que vigoraram até o ano de 1759.

Com a expulsão destes religiosos do território da Colônia, por não atenderem mais aos interesses e propósitos da metrópole colonizadora, surgiram as aulas régias. Esse modo de ensino era ministrado por professores, nem sempre preparados para a docência, mas que reproduziam os antigos métodos utilizados pelos jesuítas. Durante esse período, os professores eram indicados conforme os interesses políticos e possuíam cargos vitalícios. Como consequência da escassez de recursos financeiros disponibilizados pela corte portuguesa, eram poucos professores, restringindo o ensino a demanda da elite.

Santos (2010, p. 3) reitera que, no início do século XIX, a educação formal no Brasil quase desaparece. Vários dos “vinte estabelecimentos de Ensino Secundário”, já limitados, foram fechados após a expulsão dos jesuítas, atingindo aos filhos da elite da época. A educação dos jovens brasileiros tornou-se um privilégio, com pouca acessibilidade até mesmo para as famílias abastadas. Somente com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, surgiu a preocupação com a educação das elites dirigentes da Colônia, que passaria à condição de reino unido.

As mudanças de ordem política, que conduziram à independência do Brasil, provocaram a criação de um Ato Adicional no período regencial, no ano de 1834. A oferta do Ensino Primário e Secundário passou a ser de responsabilidade das Províncias. O Ensino Superior permaneceu submetido à corte portuguesa. Tais mudanças que influenciaram a responsabilização das esferas governamentais (semelhante ao que temos hoje), provocou o surgimento dos Liceus.

Os Liceus, explica Santos (2010, p. 4), foram criados com a intenção de instrumentalizar os seus estudantes nos conhecimentos necessários para o ingresso no Ensino Superior. Um exemplo desse contexto educacional, citado pela autora, é a estrutura escolar, seriada e orgânica do Colégio D. Pedro II, criado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Na instituição, o estudante recebia o grau de bacharel em Letras e o direito de ingressar no Ensino Superior sem um exame seletivo, que configurava uma obrigatoriedade até então. Menciona que, criados nesse contexto, “os primeiros estabelecimentos públicos de ensino foram o Ateneu, em 1835 no Rio Grande do Norte, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, ambos em 1836”. Os mesmos passaram a ser referência para os estabelecimentos construídos na primeira metade do século XX.

A década de 1920, em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), assinala um acontecimento importante para o Ensino Médio, quando passou a ocorrer uma “proliferação de debates e projetos acerca da urgência de ações que enfrentassem os problemas brasileiros à época” (BRASIL, 2014, p. 15). Muitas críticas aos preceitos liberais se espalhavam

por vários setores da sociedade que demandavam por reformas trabalhistas, econômicas, sociais, políticas e educacionais. Diversos estudiosos e intelectuais do campo da educação, afetados por diferentes ideologias, desenvolveram discussões sobre a necessidade de um sistema educacional que modernizasse as práticas e concepções pedagógicas em vigor (BRASIL, 2014, p.15).

Os discursos liberal e positivistas também afetaram o Ensino Médio ou Ensino Secundário, como era denominado. Passou-se a enfatizar os estudos científicos em detrimento das “humanidades”, para atender as necessidades que emergiam de uma realidade social e produtiva, voltadas para a modernização tecnológica industrial. No entanto, nas instituições cristãs se seguiu enfatizando uma formação geral para os jovens, sem um compromisso com a profissionalização e geração de mão de obra especializada para o mercado.

Conforme Dallabrida (2001), no início do Governo da República, a educação escolar era predominantemente exercida pela Igreja Católica, especialmente pela disseminação de estabelecimentos de Ensino Secundário pelo território brasileiro. Um exemplo foi a ação das Congregações Religiosas como Jesuítas, Franciscanos, Maristas, entres outras. Pode-se afirmar que o contexto social e político da época promovia essa configuração educacional.

Silva (1969) auxilia a formular uma síntese de diversas reformas normativas, executadas pelo Governo Republicano, em suas primeiras décadas, que resultaram ou buscaram a uniformização do Ensino Secundário no Brasil. Apresento uma síntese das reformas em formato de quadro.

Quadro 4: Quadro síntese das reformas normativas para o Ensino Secundário

Reforma Benjamin Constant	1891	Introduziu a equiparação e os exames de madureza nas escolas oficiais
Reforma Eptácio Pessoa	1901	Consolidou a padronização e equiparação dos colégios ao Colégio Pedro II
Reforma Rivadávia	1911	Extingue a equiparação entre colégios, objetiva instaurar um regime livre de competição entre escolas públicas e particulares
Reforma Maximiliano	1915	Sua finalidade era a melhoria do Ensino Secundário e a retomada da uniformização, ressaltando o caráter propedêutico do ensino
Reforma Rocha Vaz	1925	Propôs os exames seriados
Reforma Francisco Campos	1931	Enfatizou a preparação do estudante à integração com a sociedade complexa nascente
Reforma Gustavo Capanema	1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971 – criação do primeiro e segundo ciclos: 1º ciclo: ensino primário - 4 anos 2º ciclo: ensino secundário – 7 anos (ginásio 4 anos; colegial 3 anos)

Fonte: Arquivo da autora

Nesse período, entrar no Ensino Secundário representava, ao jovem brasileiro, ascender “não apenas um novo nível, mas um novo reino, ou, então, a entrada definitiva no reino da educação seletiva” (TEIXEIRA, 1977, p. 394).

As discussões e pressões do mercado, após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, provocaram reformas educacionais e de ensino de natureza centralizadora, que instauraram um sistema nacional de ensino. Para o ingresso no Ensino Secundário ou no Ginásio, era necessário a aprovação em um exame de admissão. Tais concepções sofreram embates com o movimento da Escola Nova (BRASIL, 2014, p. 16), sobretudo em relação ao Ensino Médio, sendo reforçado como espaço dos jovens da classe média burguesa. O cenário da educação durante o regime militar brasileiro sofreu alterações que restringiram currículos, simplificaram conteúdos, principalmente das “Ciências Humanas”, afim de privilegiar a divulgação de valores patrióticos ditatoriais (BRASIL, 2014, p. 17).

Com o advento da democratização, após o fim do Estado Novo (1945), se materializaram diversos debates que culminaram com a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961). Entre os protagonistas desses debates estavam os movimentos sociais, formados por “estudantes, sindicalistas, intelectuais”, que se expandiram pressionando por reformas (BRASIL, 2014, p. 17). Esta narrativa é apresentada e ratificada pelo discurso oficial atual, embora outras fontes de estudos históricos apontem para a existência de interesses governamentais e do mercado em direção a essas mudanças.

Segundo Silva (1969, p. 386), a LDB de 1961 modificou pouco a configuração do Ensino Secundário. As alterações, entre outras, aparecem como uma tentativa de “federalismo curricular”, estabelecendo um núcleo curricular obrigatório nacional e um número de matérias para cada série. A LDB colocava no mesmo plano de igualdade o curso Secundário, os cursos Técnicos e os Pedagógicos, ou seja, estabeleceu equivalência entre as várias modalidades de Ensino Médio e a igualdade dos cursos para ingresso no Ensino Superior. Com a criação da lei nº 5.692/71, que durou até 1982, se alterou a estrutura do ensino. O Ginásio e o Primário foram unificados, originando o nomeado Primeiro Grau, com oito anos de duração. O Colegial passou a ser nomeado Segundo Grau, mantendo os três anos de duração. As denominadas escolas de Segundo Grau passariam a garantir uma qualificação profissional na modalidade de nível técnico (quatro anos de duração), ou no nível auxiliar técnico (três anos de duração). Sobre os desdobramentos curriculares, se considerou que:

tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino

superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas (PINTO, 2002, p. 55).

Em decorrência, o ensino profissionalizante sofreu uma redução na qualidade, possivelmente, pela disseminação de cursos técnicos sem os investimentos suficientes e necessários para a sua manutenção. Em acordo com Nunes (1979, p. 25), “as funções da escola secundária brasileira começaram a ser questionadas no momento em que os novos rumos do capitalismo, no país, assim o exigiram”. As lutas por mudanças na educação brasileira exigiram um maior investimento no Ensino Secundário e no ensino técnico ou profissional para suprir necessidades do capitalismo.

2.1.1. Ensino Médio no Brasil no período pós-redemocratização

Somente com o advento da redemocratização na década de 1980, com as demandas por efetivação de direitos em relação à educação, saúde e assistência social, deliberadas na Constituição Federal de 1988, bem como, a elaboração da Lei de Diretrizes e Base – LDB, de 1996, se buscou “restringir os efeitos indesejáveis da especialização e da profissionalização precoces” (BRASIL, 2014, p. 17), preconizados pelo governo militar. Retomou-se a intenção de ampliar o espaço das chamadas “Ciências Humanas” no currículo da Educação Básica. No entanto, o próprio discurso veiculado para os professores, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, aponta para o fato de que “ao admitirmos a disciplinarização e a especialização como processos sedimentados e bem estabelecidos, o sonho de uma retomada da unidade nos moldes antigos das Humanidades, torna-se um tanto impraticável” (BRASIL, 2014, p. 18).

O próprio texto oficial para formação continuada de professores do Ensino Médio (BRASIL, 2014), assume que integrar não é sinônimo de unificar disciplinas, conteúdos e perspectivas. Enfoca a inclusão, com qualidade, de todas as classes sociais no Ensino Médio, a universalização de direitos e o redesenho das fronteiras disciplinares, considerando que, com uma “variedade e diversidade, com imaginação e reflexão, por meio de práticas curriculares inventivas, repensam-se as fronteiras disciplinares, sem pretensão de anulá-las” (BRASIL, 2014, p. 18).

Ao retornar ao percurso histórico, do Ensino Médio, se percebe mudança em um discurso oficial mais abrangente da Constituição Federal de 1988. Esta previa uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, garantindo que todos os brasileiros cursassem a etapa. A mudança de discurso, para uma “suavização” na

redação, ocorre com a promulgação da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que altera a redação do inciso II do art. 208 da Constituição Federal para o dever do Estado de garantir “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. A alteração no texto oficial provoca o advento de um discurso de restrição de direitos, reduzindo a extensão da gratuidade e da oferta do Ensino Médio por parte do Estado, favorecendo a ampliação do ensino privado. Em decorrências, o que passou a reger o Ensino Médio no Brasil foi a emenda constitucional de 1996, que ampara o que está disposto na LDB, Lei nº 9.394/96.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) distinguiram as especificidades de cada nível de ensino, reforçando a divisão da educação formal, adotada pela LDB, em Ensino Básico, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensinos Profissionalizante e Superior. Identifica o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica (art. 35), definindo-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Estabelece, como sua finalidade, o desenvolvimento do indivíduo, garantindo a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, provendo os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). Esse discurso influencia as falas dos estudantes do atual Ensino Médio?

Em decorrência de diversas movimentações sociais nacionais e internacionais, bem como das perspectivas citadas, é desenvolvido no ano 2000, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem. Ambos, segundo Melo e Duarte (2011, p. 233), apresentavam, como objetivo, o apoio a “implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio no país pelas Unidades Federadas, com vistas à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como modo de garantir maior equidade social”. Em resposta a esses desafios que se perpetuam, o Governo Federal busca delinear uma política pública nacional para a Educação Básica, que aponta para um comprometimento com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse cenário, três políticas se destacam, o Plano Nacional de Educação (PND), Lei nº. 10.172/2001, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Lei 11.494/2007, e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2008, p. 3).

Melo e Duarte (2011, p. 234) apresentam como uma das razões do aparente insucesso das políticas desenvolvidas, em relação aos objetivos, assumidos em concordância com a Constituição Federal, a descontinuidade política praticada pelos governos. Para atender as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, bem como a finalidade de expansão e universalização do Ensino Médio, o decreto nº 5.154/04 reconduziu a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissionalizante. A integração ficou a critério das escolas e das

redes de ensino. Nos moldes do proposto pelo decreto nº 5.154/2004, nos anos seguintes, se deflagrou o processo de criação e disseminação, pelo país, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e uma reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Como uma possível tentativa de dar continuidade às políticas educacionais voltadas à juventude, de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas “inovadoras” para o Ensino Médio, mediante apoio técnico e financeiro do Governo Federal (Sistema S), é instituído o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI (2009). Iniciativas “inovadoras” são associadas pelo programa com “soluções inovadoras” para a diversificação dos currículos com atividades integradoras que articulem os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O objetivo geral do programa é a melhoria da qualidade da educação oferecida no Ensino Médio, bem como torná-la mais atraente aos estudantes (MELO; DUARTE, 2011, p. 236).

Constata-se, na opinião dos estudantes colaboradores nesta pesquisa, que escolas participantes do PROEMI podem estar enfrentando dificuldades em colocar em prática as ações propostas, bem como a concretização de seus objetivos. Esses dados serão analisados no próximo capítulo.

Atualmente, um novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014-2024, está sendo implantado. Uma de suas metas é universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até 2016, e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio, nessa mesma faixa etária, para 85% até 2020. Entre os objetivos propostos, está a busca pelo fortalecimento da política pública para o Ensino Médio, na articulação com o PNE, PDE e a coordenação nacional do MEC. Outro objetivo é consolidar a identidade unitária do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, considerando a diversidade dos sujeitos, as questões da profissionalização, da educação no campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (MELO; DUARTE, 2011, p. 239).

Em conformidade com as disposições atuais, em todo o Brasil, o Ensino Médio deve ser oferecido em um período mínimo de três anos. Cada ano, a carga horária mínima deve abranger cerca de 800 horas, distribuídas em 200 dias de trabalho escolar. O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum, que está sendo construída, e por uma base diversificada que contemple as diversidades locais, regionais e as características culturais da região. Cabe à cada escola optar pelo oferecimento ou não da parte diversificada do currículo e definir o conteúdo.

Com base nestas tentativas governamentais, no desafio de atender às necessidades e apelos da sociedade em relação ao Ensino Médio, alguns aspectos e perspectivas parecem convergir, tanto no discurso oficial, quanto no discurso de diversos autores. Tradicionalmente,

o Ensino Médio, era estruturado para a formação das elites, homogêneo, com a meta de preparar o jovem e o adolescente para o acesso à universidade. O Ensino Profissional de qualidade e público pouco era disseminado (SPOSITO, 2008, p. 86). Hoje, atendendo a segmentos mais heterogêneos da população, o Ensino Médio não pode ser pensado apenas como um degrau preparatório para o Ensino Superior. A identidade de Ensino Médio poderia ser definida a partir da superação do dualismo entre propedêutico e profissional.

Implica uma identidade de Ensino Médio unitária que adquira formas diversas e contextualizadas da múltipla realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse do sistema de produção pragmático e utilitarista. Uma formação que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação humana, estruturada em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico. Isso pressupõe a superação das dicotomias a formação teórica geral e técnica-instrumental.

Tal percurso permite afirmar que as representações que a sociedade contemporânea possui sobre o Ensino Médio reproduzem, em menor ou maior proporção, dependendo do contexto político, discursos que foram construídos historicamente e continuam a permear as interpretações da sociedade e dos estudantes. São discursos que convivem, simultaneamente, com discursos de “inovação”, que podem colaborar para “perpetuar” um discurso tradicional. Diante desses possíveis pressupostos históricos do Ensino Médio, revisito a construção histórica de discursos acerca da instituição de ensino, campo de desenvolvimento da pesquisa, neste segundo momento.

2.2. A ESCOLA E. E. M. P. DR. ELPÍDIO DE ALMEIDA: SUA HISTÓRIA E ALGUMAS INTERPRETAÇÕES

A Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida vem sendo tema e campo de pesquisa para cursos de graduação e programas de pós-graduação de diversas universidades da região. Todavia, não encontrei nenhuma pesquisa que abarcasse a investigação com imagem que represente o Ensino Médio, envolvendo um grupo de estudantes da instituição, tampouco contemplando os estudantes do período noturno.

Para este momento da pesquisa, é relevante ressaltar a contribuição da tese de doutorado de Silva (2014), intitulada “Por uma formação da juventude campinense: o Colégio Gigantão da Prata (1948-1962)”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A pesquisa abordou a formação da juventude do Município de Campina Grande/PB, desde a concepção e construção

da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, até os 14 primeiros anos de funcionamento, a partir da relação com a sociedade, com o governo e com os estudantes.

Aproprio-me de sua pesquisa como uma das referências para a análise dos discursos que foram construídos entorno desta instituição de ensino, bem como do próprio Ensino Médio, abordando: quais as influências desse processo de concepção e construção da escola nas interpretações do grupo de estudantes colaboradores nesta pesquisa? Quais discursos construídos, reproduzidos, ou resignificados, pela sociedade, sobre o Ensino Médio oferecido na instituição?

Outros autores auxiliam nesta análise, assim como as repostas do questionário aplicado com a direção da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida. Foi elaborado com o objetivo de coletar algumas informações sobre a organização da escola, o perfil de seus estudantes, de Ensino Médio, e a concepção da instituição sobre esta etapa.

A escola, criada pelo Decreto 456, de 18 de junho de 1952 e inaugurada em 31 de janeiro de 1953, é hoje conhecida popularmente como “Estadual da Prata”. Este nome me foi apresentado como referencial de instituição de ensino, quando cheguei à cidade de Campina Grande/PB, em 2011. A escola era chamada anteriormente pela nomenclatura “Gigantão da Prata”, criada pela população da cidade, no período de sua construção. Possivelmente devido ao tamanho do prédio e do próprio terreno que compreendia a área de 19.397m². Essa nomenclatura predominou por muitas décadas, podendo ser considerado um “sinônimo” de melhor escola de Ensino Médio da cidade (SILVA, 2014).

Imagem 23: Fachada da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida – projeto inicial



Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/_LRqKt1aZer0/SvqZYbQnPEI/AAAAAAAAAps/8WNUmqqlrK4/s1600-h/Giganta.JPG>. Acesso em 01/11/2015.

Opto por utilizar o nome oficial da escola, em sua forma abreviada, Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, porque os nomes criados pela população e citados acima, carregam discursos de poder, construídos de maneiras semelhantes em diversos períodos históricos. Atualmente esses nomes são utilizados concomitantemente com diversos outros apelidos populares.

Conforme o que se apresentou no subcapítulo anterior, o Ensino Médio brasileiro, pós Estado Novo (1937-1945), estava inserido em uma meta governamental de expansão do Ensino Secundário público para a população em geral, de modo a atender as necessidades do capitalismo industrial. Como a finalidade de propaganda política era comum na época, o investimento público em grandes construções, que chamam a atenção da população, é um procedimento bastante adotado pelos gestores públicos.

Embora fosse uma instituição de Ensino Secundário pública, a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida foi construída para formar, distintamente, os jovens da elite da região. Estes, até então, somente contavam com escolas de Ensino Secundário privadas, como o Instituto Pedagógico Campinense (1919), o Colégio Imaculada Conceição (1931) e o Colégio Pio XI (1931).

A implantação do Colégio Estadual de Campina Grande integrou um conjunto de necessidades de um grupo da população face às transformações sociais em curso na cidade naquela época (década de 40 e 50), especificamente a elite, para reinventar e corroborar o seu poderio, preparando homens que assumiriam posteriormente maiores responsabilidades dentro da sociedade paraibana (SILVA, 2014, p. 29).

O discurso oficial expansionista aponta para um princípio, ainda que rudimentar, de universalização do Ensino Secundário (Ensino Médio), porém, a prática é divergente. Observa-se a continuidade da reprodução de um modelo de ensino voltado para a formação de um grupo específico de jovens, que exercerão determinado poder e controle sobre a maioria da população.

O Ensino Secundário mantinha uma finalidade elitizante, como se depreende do comentário adiante: “em tempos não muito remotos o seu conceito não era o de escola também destinada às classes populares e sim de escola de classe dominante, preparatória para os estudos superiores de uma elite” (ABREU, 2005, p. 42). Este autor, entre outros, comenta que, as normas que estabelecem ao poder público brasileiro a obrigação de oferecer educação secundária, delimitam-na aos mais pobres economicamente, conforme as determinações apontadas pela Carta Constitucional de 1946. Embora a obrigatoriedade apontada pela legislação, essas normas não têm efetivo cumprimento.

O processo histórico, que envolve a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, possibilita tecer uma análise que aponta que essa contradição pode ter perpassado toda a trajetória da instituição. Significa concordar com Nunes (1979, p. 26), ao mencionar que o Ensino Médio “apresentava como objetivos, não só formar as lideranças nacionais, através de uma cultura geral e humanística no Ensino Secundário, mas também a força de trabalho dos setores básicos da economia no Ensino Técnico Profissional (Industrial, Agrícola, Comercial)”.

O discurso atribuído ao governador da Paraíba, Oswaldo Trigueiro em 1945, era de que o governo dispensava uma “carinhosa assistência” à educação e um investimento “intelectual e cultural” para a cidade de Campina Grande. Na época, esse discurso foi veiculado atrelado as “preocupações” em investir na construção de uma escola pública da magnitude da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida.

Silva (2014, p. 71) alerta sobre a necessidade de se começar a “desconstruir as considerações engessadas sobre determinados políticos como benfeitores de obras públicas”, quando, na realidade, são obrigados a executá-las por determinações legais. Essas mesmas leis são criadas a partir de um conjunto de interesses e disputas políticas, econômicas e sociais.

Diante desse contexto, a autora aponta quatro possíveis indicativos para a implantação da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida na cidade de Campina Grande: 1) a política educacional expansionista do Ensino Secundário público; 2) a demanda populacional do município²⁶; 3) a reivindicação da elite local e a expansão do chamado Ensino Primário público Silva (2014, p.75). A elite da cidade, conforme relatam diversos historiadores, era formada por grandes comerciantes e famílias tradicionais que detinham considerável poder aquisitivo, residindo em Campina Grande/PB e arredores.

A cidade de Campina Grande está situada na região denominada de Agreste Paraibano, ocupando um espaço estratégico e simbólico de ligação entre o sertão do Estado da Paraíba e o litoral. Desde seu surgimento no século XVII, embora elevada à condição de cidade, em 11 de outubro de 1864, é atravessada por intensa mobilidade populacional o que configurou um perfil cultural e social diversificado e uma promissora atividade comercial.

A elite de comerciantes da década de 1940, bem como a atual, possuía grande interesse em propagar representações de uma cidade moderna e cosmopolita. Tais discursos eram veiculados em jornais e meios de comunicação, utilizando imagens que construíram um

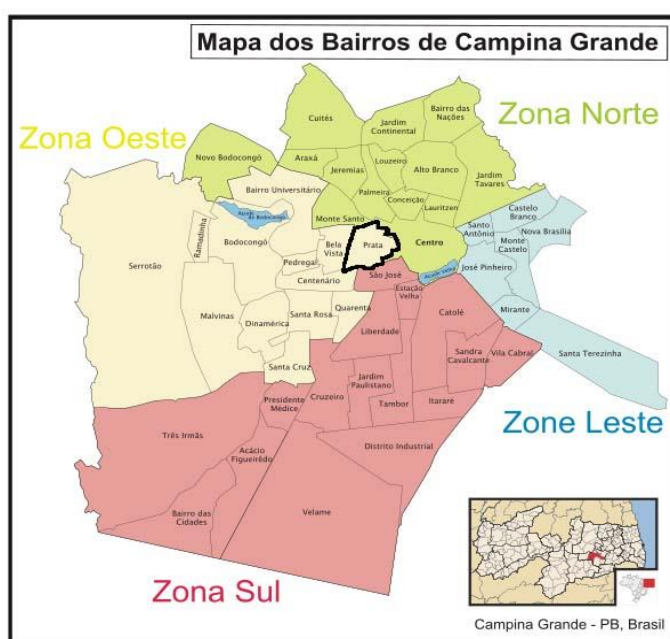
²⁶ “Em 1950, a população municipal totalizava 173.206 pessoas, com densidade demográfica de 70,4 habitantes por quilômetro quadrado” (ESTADO DA PARAÍBA, 1956, p.03).

imaginário da população da região sobre a cidade de Campina Grande, estimulando um intenso êxodo rural e de pequenas cidades da região (SILVA, 2014, p. 104). A densidade populacional cresceu numerosa e rapidamente, implicando diversos problemas sociais e o crescimento da demanda educacional.

Com o advento de uma crise econômica e comercial na década de 1950, a imagem de prosperidade e civilidade de Campina Grande precisou ser reforçada com diversos investimentos na área de educação. Foram criadas escolas técnicas, escolas de Ensino Secundário e Faculdades, que geraram discursos que contradiziam a realidade de grandes dificuldades. Seis meses depois da oficialização da criação da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, o prédio foi inaugurado, ainda incompleto, para constituir uma visão positiva do governo e apaziguar as insatisfações da população diante de promessas e discursos não concretizados (SILVA, 2014).

Outra contradição no discurso de criação da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, está relacionada com a ideia de construir uma instituição pública, voltado para a população em geral da cidade, no bairro denominado Prata. Situado na zona oeste da cidade de Campina Grande, o bairro Prata está próximo ao centro e era vislumbrado como área nobre, onde se estabeleceram famílias abastadas. Isso significa que estava distante dos aglomerados populacionais mais pobres da época, notadamente significando que havia dificuldade para o acesso dos estudantes de menor poder aquisitivo ao Ensino Médio.

Imagem 24: Mapa de localização dos bairros de Campina Grande



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_bairros_e_distritos_de_Campina_Grande#/media/File:Bairros_de_Campina_Grande.svg>. Acesso em 02/03/2016.

No início de sua implantação e primeiras décadas de funcionamento, a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, foi reconhecida como

símbolo do saber na Rainha da Borborema (cidade de Campina Grande), preparando políticos, médicos, professores universitários, advogados e vários outros profissionais qualificados da Paraíba, mediante um currículo e práticas escolares que enfatizaram uma formação de cultura geral (SILVA, 2014, p. 166).

Esta interpretação conduz a outra reflexão acerca das representações da escola como símbolo de uma formação distinta para os jovens, caracterizados como de elite, com um discurso associado com a excelência escolar na cidade de Campina Grande/PB. Essa simbologia estaria permeando as interpretações e motivações dos estudantes em relação a Escola, nos dias atuais? Analiso as possíveis respostas a essa indagação adiante, a partir da oralidade dos colaboradores do procedimento de pesquisa grupo focal.

Atualmente, segundo algumas respostas colhidas com o questionário de perguntas mistas, aplicado com a direção da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, a instituição atende exclusivamente 590 estudantes, na modalidade “Ensino Médio Profissionalizante” e 960 estudantes na modalidade “Ensino Médio Integral”. Embora seja um número expressivo de estudantes, não ocupa a capacidade total de matrículas da estrutura, que poderiam totalizar 2.000, na soma dos três turnos disponibilizados. Qual seria a causa para o não preenchimento da totalidade das vagas ofertadas? A escola teria perdido seu poder simbólico de excelência e atrairia menos estudantes do que no passado? Dessas indagações podem emergir outras pesquisas posteriores. Quanto à quantidade de turmas, por turno, a escola tem a seguinte situação:

Quadro 5: Distribuição e quantidade de turmas por turno

	Manhã	Tarde	Noite
Primeiro Ano	20 turmas	16 turmas	04 turmas
Segundo Ano	12 turmas	09 turmas	03 turmas
Terceiro Ano	10 turmas	07 turmas	03 turmas

Fonte: Arquivo da autora

Essa questão permitiu verificar em qual turno há maior profusão de estudantes e a diferença quantitativa entre os turnos diurnos e o noturno. As respostas correspondem a realidade brasileira, que aponta a predominância de estudantes de Ensino Médio, nos turnos diurnos, bem como possibilita interpretar, pela comparação quantitativa, que pode haver grande

índice de evasão escolar, visto que o número de turmas cai gradativamente nos segundo e terceiro anos. Como não é objetivo aprofundar este assunto, sigo analisando a interpretação de escola ligada a esta instituição de ensino específica, campo do segundo momento da pesquisa.

2.2.1. Os discursos sobre a identidade do Ensino Médio

O Ensino Médio, como parte final da formação geral (Educação Básica), tem a obrigação de assegurar uma “formação comum, em perspectiva unificadora”, para o “exercício da cidadania”. Costuma ser visto como uma etapa educacional, demarcada por uma dualidade entre o propedêutico e o profissional. As ambiguidades históricas, ancoradas na suposta “demanda do mercado de trabalho por técnicos e na teoria do capital humano”, deixaram marcas que perpassam várias gerações (BRASIL, 2006, p. 14). A teoria do “capital humano” embasa valores neoliberais, que são difundidos pelos pressupostos da “pedagogia das competências”, que objetiva educar o indivíduo pelo princípio da adaptabilidade às mudanças, às incertezas e à flexibilidade do capital (RAMOS, 2011). Um dos resultados questionáveis é que o governo não conseguiu alcançar o ideal de expansão, para responder à necessidade de universalização e democratização do acesso a esse nível de ensino.

Sobre a consideração, pela sociedade brasileira, da importância do Ensino Médio, reconhecem-se avanços. Na esfera política, ao não aceitar a imensa desigualdade educacional. Na esfera social, pela exigência progressiva de maior certificação para as mesmas funções. Na esfera econômica, sobre as novas demandas no mercado de trabalho e em relação à competitividade do país no cenário internacional (KRAWCZYK, 2014, p. 77).

O desafio de definir uma identidade e um papel para o Ensino Médio, convive com uma tensão entre o que a sociedade espera e o que tem conseguido oferecer. A esse respeito, atualmente

nos deparamos com um modelo de Ensino Médio que precisa ser estudado e entendido por muitos, sobretudo, pelo público a quem se destina e sob o prisma destes, pois tão fundamental quanto as contribuições de teorias e modelos educacionais, é verificar a funcionalidade destas (N.D.P. NASCIMENTO, 2011, p. 15).

A coleta de “dados qualitativos” possibilita entender como os jovens estudantes, do Ensino Médio, compreendem essa etapa. A partir desse momento, os jovens estudantes passaram a ser vistos como colaboradores da Escola E. E. M e P. Dr. Elpídio de Almeida. A abordagem possibilitou uma conversa coletiva, que valoriza o jovem como protagonista em um ambiente de proximidade e confiança. Insiro as opiniões dos jovens estudantes colaboradores,

pondo-as em diálogo com as outras perspectivas apontadas, por entender que contribuem significativamente para esta análise.

Uma das conversas pertinentes sobre a identidade do Ensino Médio, partiu da indagação aos jovens estudantes colaboradores do grupo focal, sobre “qual as concepções de Ensino Médio possuem?” Apresento algumas respostas, considerando as que representam posicionamento diferente, as que complementam pensamentos e as que são sínteses de opiniões do grupo. Os nomes originais dos jovens estudantes colaboradores, para preservar seu anonimato, foram substituídos por personagens de cartuns, charges e tirinhas. Esses pseudônimos surgiram de personagens preferidos, revelados durante as conversas no grupo focal e fora dele.

- Armandinho: É um resumo de todos, de todas as que a gente estudou. Da quinta-série e até quarta-série caiu algumas coisas.
- Mafalda: Eu acho que... é tudo continuação, cada vez mais aprofundando os assuntos [...]. O Ensino Médio é [sic] todos esses assuntos que você viu no fundamental I e II, só que mais aprofundados. E se você não fizer um ensino fundamental bem feito no médio, você se ferra.
- Mônica: Preparação para o ensino superior.
- Armandinho: E a expectativa que você fica de entrar numa universidade, aquele pensamento.
- Mônica: ...É a liberação para todas as suas decisões.

As opiniões apresentadas se assemelham, aparecendo, com maior recorrência, a ideia de que é uma etapa que dá continuidade as anteriores da Educação Básica, com acentuada compreensão de que aprofunda os conhecimentos e conteúdos estudados. A perspectiva de tempo de expectativa, de etapa intermediária para o Ensino Superior, reforça a concepção propedêutica em relação ao Ensino Médio. Há ainda a presença de um discurso de que uma preparação bem-sucedida, nesta etapa, depende de um Ensino Fundamental “bem feito”, significativo e de qualidade. É compreendido também, como a etapa educacional em que é permitido aos jovens estudantes a liberdade para tomar decisões.

Diante da questão “por que cursam o Ensino Médio?” – as respostas obtidas estão expostas a seguir:

- Mafalda: Para que eu possa aprender e ter um bom futuro. Ingressar no Ensino Superior e realizar meus sonhos.
- Calvin: Tipo assim, estudo para um futuro melhor, para fazer um curso superior, (pausa), ter um melhor salário, [...] ser independente e ajudar a minha família, meus pais.
- Snoop: Ajudar minha irmã, (pausa), pra se [sic] formar em educação física, se Deus quiser. E eu quero também um bom Ensino Médio.

- Garfield: Para aprendizagem e... depois entrar na faculdade e conseguir se formar [sic], claro. Conseguir um emprego melhor.
- Luluzinha: Eu entrei no Ensino Médio porque eu quero entrar na faculdade, eu quero fazer a faculdade de nutrição, pelo que sou apaixonada.
- Mônica: Porque a gente não pode tá parada só num trabalhinho, eu gosto de tentar, querendo aprender algo que acrescenta, que apresenta mais futuro. E eu gosto de enfermagem.

As respostas dos estudantes revelam uma compreensão unânime de que o Ensino Médio é parte de um projeto de vida profissional. Pode-se dizer que envolve um caminho para dar seguimento aos estudos, podendo se inserir no mercado de trabalho. Aparece, claramente, o papel social de ser degrau para uma profissão, que poderá auxiliar na questão financeira pessoal e familiar. Os jovens estudantes colaboradores possuem a consciência de que o estudo e o aprendizado podem gerar um “futuro melhor”, associado com um emprego na área que se identificam, com salários melhores e como um meio de obter um aprendizado que o “acrescenta” como pessoa. Apreende-se que os estudantes valorizam o Ensino Médio e mantêm um discurso, que, historicamente, associa a realização pessoal com a profissionalização, mediante o acesso ao Ensino Superior. Apenas um jovem estudante colaborador apontou a opção de cursar um “bom Ensino Médio”.

Ariotti e Sopelsa (2007) obtiveram respostas semelhantes para perguntas análogas, em pesquisa sobre a significação do Ensino Médio para os jovens, realizada no Estado do Paraná. A pesquisa de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 268) também afere a preocupação com o futuro profissional, como detentora das maiores expectativas e a preocupação dos jovens estudantes, bem como ser a razão de forte valorização do Ensino Médio.

No entanto, a sociedade, o governo e os jovens estudantes têm buscado ressignificar o Ensino Médio, embora, a partir de concepções e interesses diferentes, mas com discursos semelhantes. Uso esta afirmação a partir dos dados analisados até o momento, mediante respostas em questionário, apresentadas pela Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida. Ao indagar sobre “qual a concepção de Ensino Médio que a escola possui”, a direção da instituição de ensino diz que entendem o Ensino Médio como etapa “formadora de cidadãos participativos na sociedade”. Esta concepção está de acordo com o discurso da LDB (1996) e das DCNEMs (2013), refletidos anteriormente, bem como aparece nas falas dos jovens estudantes colaboradores nas pesquisas citadas.

O desafio segue sendo a construção de uma identidade para esta etapa de ensino, que contemple todos os sujeitos nesse processo.

O reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação. [...] Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes (MOLL; GARCÍA, 2014, p. 7-8).

Está claro que as DCNEMs (2013) explicitam a necessidade da disposição de toda a comunidade escolar para mudanças que possibilitem o avanço na perspectiva de uma “educação emancipadora, inclusiva e integral”, que contemple várias dimensões da formação humana.

Uma etapa que obtém sentido de ser “degrau” para a seguinte gera consequências, haja vista que “as idades, tempos de vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano” favorece a renovação da função propedêutica do Ensino Médio, atrelado às demandas do mercado (ARROYO, 2014(a), p. 70). O autor desafia a reflexão de que o Ensino Médio necessita ser repensado porque o momento histórico é outro e os jovens estudantes que chegam a esta etapa são outros. O que é necessário ensinar e aprender obtém novas exigências e configurações. A estrutura “etapista”, hierárquica e “meritocrática” do sistema educacional brasileiro não atende ao direito do jovem em relação a uma formação significativa.

2.2.2. O Ensino Médio Noturno e a escola

Conforme estudos, realizados pelo MEC, sobre o Ensino Médio Noturno na Paraíba, observa-se que a oferta, para a população em geral, tem a rede pública de ensino como principal responsável, com tendência a expansão gradativa de matrículas. No entanto, os mesmos estudos atestam a falta de políticas estaduais, relegando o Ensino Médio Noturno à margem da atenção e da prioridade governamental. O Plano Estadual de Educação (PEE) estabelece apenas uma meta voltada à adequação, da etapa noturna, às necessidades do estudante trabalhador, sem configurar prejuízo da qualidade de ensino (BRASIL, 2006, p. 40). Porém, nas escolas se encontram práticas segregadoras. As conclusões desses estudos, realizados no ano de 2006, na Paraíba, mostram que: “mesmo nas escolas que oferecem apenas o Ensino Médio, as condições de oferta do diurno são bastante diferenciadas em relação ao noturno” (BRASIL, 2006, p. 60).

Observa-se que a estrutura oferecida aos jovens estudantes colaboradores, do período noturno, provoca uma diferença de funcionamento, numa mesma escola, em relação ao

período diurno. Um exemplo encontrado na escola foco desta pesquisa, está na disponibilização do laboratório de informática e no oferecimento de aulas com horário reduzido. No entanto, observa-se uma flexibilidade na frequência e no horário de início das aulas noturnas, ressaltando uma possível adequação à realidade e às necessidades dos jovens estudantes colaboradores.

Conforme estudos sobre o Ensino Médio Noturno na Paraíba (BRASIL, 2006, p. 59), persiste a distorção de idade-série, particularmente no período noturno, sendo apresentada como evidência de uma “baixa qualidade de ensino”. O aspecto de segregação é observado no depoimento do estudante Armandinho:

→ Armandinho: [...] Eu vou entrar naquele colégio mesmo, por causa da concorrência! Aí eu fiz a prova e passei só que eu fui pra noite, porque a minha pontuação não atingia a média que era para atingir. Tinha que atingir uma média para ir pra de manhã, uma certa média pra ir pra tarde, uma certa média pra ir pra noite. Aí quando eu fui ver a minha média, eu tava à noite.

Nas escolas que oferecem Ensino Médio Noturno persistem critérios hierarquizantes, como o relatado pelo estudante acima. O depoimento desse estudante colaborador exemplifica a existência de uma “meritocracia”, no Estado da Paraíba, envolvendo as escolas do Ensino Médio, incluindo a que é o foco desta pesquisa. Os estudantes, cujo rendimento escolar atende as expectativas, continuam frequentando o período diurno, enquanto os demais, à medida que avançam na idade e se inserem no mercado de trabalho, especialmente os que apresentam menor rendimento financeiro, terminam ficando no período noturno (BRASIL, 2014, p. 59).

Em resposta à indagação sobre a “faixa etária dos estudantes que compõem as três turmas de terceiro ano do período noturno”, a direção da escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, afirma que: a) idade mínima: 17 anos; b) idade máxima: 22 anos; c) idade média entre 17 e 22 anos. O discurso oficial, apresentado nos estudos do MEC, demonstra dicotomias ao ser confrontado com as informações dadas pela direção da escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida. Ao se tratar de turmas do terceiro ano do Ensino Médio, os estudantes podem ter iniciado a etapa entre 15 e 19 anos. Ou seja, nem todos estariam defasados em relação a idade-série. Entretanto, o discurso da escola pesquisada apresenta divergência com o perfil exposto pelos estudantes do terceiro ano, tidos como colaboradores nesta pesquisa, escutados durante o procedimento de grupo focal. A divergência está relacionada à idade mínima e máxima dos estudantes que frequentam o Ensino Médio Noturno da instituição. Apresento esses dados, considerando o codinome correspondente com a idade informada:

Quadro 6: Codinome e idade dos estudantes colaboradores

Codinome	Mafalda	Calvin	Snoop	Armandinho	Garfield	Luluzinha	Mônica
Idade/anos	18	19	19	29	17	20	16

Fonte: Arquivo da autora

Embora a idade de alguns jovens estudantes colaboradores corresponda ao que o MEC considera adequado para a etapa – 16, 17 e 18 anos, a média de idade se aproxima do que coloca o discurso oficial, verificado nos índices avaliadores da disparidade idade-série,

Observa-se que a faixa etária entre 19 e 23 anos concentra a maior porcentagem de alunos em todas as séries, e que, a faixa etária de 16 a 18 anos, considerada adequada, detém a menor porcentagem de alunos matriculados em todas as séries no ensino noturno nas escolas pesquisadas. A faixa etária que concentra o menor número de alunos é a de 16 anos. Em nove das dez escolas investigadas, o número de alunos nessa faixa etária não atinge o índice de 10% do total de alunos matriculados, o que já indica distorção idade-série bastante elevada no acesso ao Ensino Médio Noturno (BRASIL, 2006, p. 46).

Os registros de matrículas da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida revelam que, a partir de 1958, há indicações do início do funcionamento do curso no período noturno, com turmas mistas. O curso, “sendo oferecido à noite veio a possibilitar ao jovem que trabalhava durante a manhã e/ou tarde matricular-se e ter a oportunidade de continuar os estudos” (SILVA, 2014, p. 146).

Durante a descrição realizada pelo grupo de jovens estudantes colaboradores sobre suas condições em relação ao trabalho e manutenção financeira, constatei que seis dos sete participantes estão inseridos no mercado de trabalho. Apenas um dos jovens estudantes colaboradores tem, como única atividade regular, o estudo no Ensino Médio, sendo sustentado pelos pais. Um estudante trabalha em empresa comercial familiar. Os demais trabalham para complementar a renda familiar e custear pequenos gastos pessoais.

Os diálogos dos jovens estudantes colaboradores reafirmam as análises de discursos que estão associados a um “poder simbólico”, ligado à escola. Porém acrescentam outras perspectivas. A questão-chave que desencadeou a conversa foi elaborada da seguinte maneira: “por que escolheram estudar nesta escola e neste horário noturno?”.

- Mafalda: Eu escolhi porque eu trabalho o dia todo e aí tenho que estudar à noite. A escola mais próxima de casa, assim, com ensino melhor, é aqui.
- Calvin: As mesmas palavras dela.

- Snoop: Eu porque, sempre minha família toda é assim: primo, irmão, pai, sempre estudou [sic] aqui, sempre. Meus filhos vão sempre estudar tudo aqui...
- Armandinho: Eu, era sonho meu, professora, de criancinha. Que eu já estudava, eu dizia um dia eu vou estudar no Estadual da Prata. Que eu morava aqui perto, aqui no Pedregal. Aí, antes tinha que fazer uma prova para entrar aqui. Aqui era bastante concorrido, tinha que fazer uma prova. Aí eu vim e fiz a prova e consegui entrar a uns dez anos atrás.
- Mônica: Eu, professora, faço as palavras de Mafalda, né. [...] Ah! Todo mundo fala bem do colégio, quem já se formou aqui e... escolhi estudar porque eu trabalho, e é o melhor colégio.
- Luluzinha: Porque é um colégio concorrido e é um colégio muito bom.

Este bloco de falas possibilita identificar, como motivações recorrentes para a escolha e ingresso na escola: 1) a necessidade de os estudantes trabalharem durante o dia; 2) o fato de a escola estar localizada o mais próximo possível de suas residências; 3) os familiares terem estudado na escola; 4) o julgamento social de qualidade sobre o colégio, ou seja, ser a melhor escola da cidade. As afirmações, que se baseiam no fato de a escola ser considerada a melhor, podem ser compreendidas como a desnaturalização de um discurso da sociedade de que os jovens estudantes não se preocupam com a qualidade de ensino e não se interessam pelo aprendizado.

Para jovens estudantes, advindos dos meios populares, é imprescindível que o processo de escolarização melhore as condições de competição por um espaço no mercado de trabalho. Em paralelo à ideia de valorização da escola como caminho que possibilita um “bom futuro”, se pode vincular com “valores do consumo e da possibilidade de manter ou adquirir status na sociedade” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 204). Apreende-se que os jovens estudantes colaboradores repetem o discurso veiculado desde a fundação da instituição, no ano de 1953, de que a escola possui o “ensino de melhor qualidade” entre as escolas públicas da cidade de Campina Grande/PB.

Outra desconfiança se origina nesta segunda fala:

- Garfield: *Eu estudava aqui de manhã, mas só que... Era de manhã e à tarde. Só que à tarde, eles diziam que era o Mais Educação, um negócio assim, só que não tinha nada! Era uma aula normal. Aí era muito cansativo. Eu optei pela noite.*

A escolha pelo período noturno não se reduz, apenas, aos jovens estudantes inseridos no mercado de trabalho. Como afirma Krawczyk (2014, p. 88), existem jovens que “deixam em aberto” essa possibilidade, porque necessitam de certa independência ou de se

sentirem úteis à família. Pode ocorrer, também, porque o clima escolar do período noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido e “mais adulto”. Para este público, a educação não poderia ser vista como um mero instrumento de mobilidade social, considerando-a principalmente como “uma possibilidade de enriquecimento pessoal” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 78). Também, pode significar que a escola está em igual nível de importância em relação a outras atividades dos jovens, como o descanso e o lazer.

As falas dos jovens estudantes colaboradores encontram ressonância no pressuposto defendido por Saviani (1997), de que a educação não pode conduzir o jovem apenas para uma formação acadêmica ou profissionalizante, pois incorreria em formar um indivíduo parcial e limitado. Para esta conclusão, bastaria o exemplo da revolução técnico-científica que supera, em larga escala, as especializações convencionais, prescindindo de pessoas que dominem a cultura geral e tecnológica e os processos produtivos complexos. Os jovens estudantes são os primeiros a perceber essas demandas e a atual incapacidade da escola de contemplá-las.

A relação dos jovens estudantes com o Ensino Médio é permeada por múltiplos significados e sentidos, por impressões e expectativas positivas e negativas. Atenta-se para a desconfiança de que talvez os jovens estudantes colaboradores reproduzam, em seus diálogos, o que a sociedade apresenta como sentidos e expectativas para o Ensino Médio, inclusive sobre sua conduta como jovem estudante.

Ao serem indagados sobre “qual a melhor coisa do Ensino Médio? Qual a coisa mais positiva?”, assim se expressaram:

- Garfield: A realização.
- Snoop: O conhecimento.
- Calvin: O ensino.
- Armandinho: Pra mim, é [sic] os professores.
- Mafalda: Pra mim, é a responsabilidade.
- Luluzinha: Pra mim, as amizades que eu fiz.

Pelas respostas, observa-se que cada estudante associa o Ensino Médio a elementos que demonstram maturidade e valorização. A dimensão positiva da etapa está relacionada a realização pessoal. É vista como espaço para desenvolver conhecimento, que representa um elemento de diferenciação, mesmo que não tenha a qualidade que esperam. A visão do ensino praticado na escola pode ser uma ressonância, assim como as demais respostas, das razões de terem escolhido a escola.

As amizades feitas na escola aparecem como elemento importante também em outras abordagens e pesquisas, embora a escola não perceba a “sua importância como espaço de sociabilidade, e isso não seja objeto de sua ação” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 209). Contudo, os jovens estudantes acabam aproveitando e se beneficiando como maneira alternativa à conduta de contenção física e simbólica imposta no espaço da escola.

O inusitado e o contraditório apresentam-se na resposta, que considera os professores como outro elemento positivo na avaliação do Ensino Médio. Isso é importante, haja vista que os discursos oficiais e algumas pesquisas apresentam a relação professor/estudante como conflituosa e com culpabilização recíproca. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 265) analisam esse aspecto paradoxal e contraditório da representação do professor como um incentivador, um orientador interessado pelos jovens estudantes, uma referência e, em contrapartida, como alguém de difícil diálogo, desmotivador, que é, apenas, um mero transmissor de conteúdo. A contradição apresentada revela a escola como uma arena de conflitos, de relações de saber e poder, que, em alguns casos, convive com a romantização idealizada da docência e com a “demonização” dos problemas detectados no cotidiano escolar.

Ao inverter a pergunta provocadora para: “quais aspectos do Ensino Médio consideram negativos? Quais coisas são menos boas?” O diálogo se desenvolveu somente entre alguns. Dois dos jovens estudantes colaboradores não quiseram contribuir com a conversa. Entretanto, as respostas se apresentam mais detalhadas:

- Calvin: A falta de força de vontade.
- Luluzinha: Preguiça
- Mafalda: O cansaço, é o cansaço do dia. Quando você chega aqui você faz (suspiro). Quando chega o professor na sala você faz haaa... não acredito que hoje é ele de novo!
- Mônica: Falta de estímulo quando você chega cansada para assistir as aulas e o professor só vem pra duas aulas, uma aula...
- Mafalda: Principalmente, quando faltam.
- Garfield: Mas os professores não têm culpa.
- Mônica: É que, assim, a gente já chega cansado... A gente sabe que os professores estão cansados também, mas a gente, assim... deviam colaborar com a gente um pouquinho. Sei lá... Não ser maleável demais, porque senão vira bagunça, mas, assim, de estar fazendo a aula ficar um pouco melhor. Porque a gente já está cansado e se passar uma aula porre, ninguém aguenta.

As duas primeiras falas estão vinculadas às atitudes e comportamentos dos jovens estudantes colaboradores, reconhecendo sua responsabilidade pela falta de empenho e o desinteresse pelo processo de escolarização. As demais falas destacam o cansaço como

elemento que contribui para o pouco rendimento nas aulas. O cansaço é atribuído a dupla jornada de trabalhador durante o dia e o “ofício” de estudante à noite, pois como no passado, “a escola educa para o mundo do trabalho (sem necessariamente ensinar uma profissão) e para a vida pública, preparando os jovens para ocuparem seus lugares de adultos como profissionais e cidadãos” (CORTI, 2014, p. 322). Os jovens estudantes sofrem com a pressão mercadológica em “um contexto de reestruturação do capitalismo e diante das políticas neoliberais [...], onde a ideologia da interiorização do fracasso ganha força. É cada vez mais forte o discurso de que os indivíduos são os responsáveis por seus fracassos e sucessos” (ARROYO, 2014(b), p. 223). Essa estrutura da sociedade afeta os estudantes do período noturno e, de maneira contundente seu cotidiano, influenciando a maneira de interpretar os acontecimentos.

Observa-se, nos diálogos, que discursos ligados ao trabalho atravessam a relação entre estudante/professor. As falas citam as faltas dos professores e a sua incompreensão em relação ao cansaço dos estudantes, resultando na desmotivação e na baixa qualidade das aulas. Contudo, reconhecem que o professor, como trabalhador, também é afetado pelo contexto do cansaço, causado pelas jornadas de trabalho. Há, nesse caso, uma análise crítica dos jovens estudantes colaboradores em relação à atuação dos docentes.

A última fala reflete essa criticidade e a compreensão do papel tanto do jovem estudante, quanto do professor e as relações de poder, que são parte da estrutura educacional na sala de aula. Segundo Foucault (1987), as relações de poder são relações de disciplinamento dos corpos e das mentes. Mônica, ponderadamente, sugere que o professor não deve “ser maleável demais, porque senão vira bagunça, mas, assim, de estar fazendo a aula ficar um pouco melhor”. Ela explicita a compreensão do que é responsabilidade e não culpa do professor. Defende que o professor possibilite aos estudantes uma vivência prazerosa e proveitosa com o conhecimento. Outras pesquisas também concluem que os jovens estudantes visualizam a importância e relacionam a qualidade de ensino com conteúdos e recursos didáticos, que despertem seu interesse, que sejam uma ponte entre o conhecimento científico e as suas vidas (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 206). É possível afirmar que o prazer, no processo de aprendizado, possui relação direta com o poder e o saber, nas diversas etapas da Educação, inclusive no Ensino Médio.

2.2.3. Os discursos sobre a escola do Ensino Médio

Para iniciar uma reflexão sobre os discursos que permeiam as significações da escola do Ensino Médio, aponta-se para a necessária tentativa de entender os sentidos que ocupa

na vida dos jovens estudantes colaboradores. Entender que os jovens estudantes colaboradores também compõem a instituição educacional, que está inserida em uma determinada configuração social. Possui uma estrutura estabelecida por interconexões e interferências, por discursos próprios que influenciam os processos educacionais e as interpretações em relação à sociedade e à própria escola.

Como ponto de partida, cito uma análise de um discurso sobre a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida:

foi considerada durante um significativo tempo como: “faculdade mirim de Campina Grande”, “Colégio de Excelência do saber” e até os dias de hoje é mencionado como o colégio que possibilitou aos jovens de Campina Grande, na segunda metade do século XX, um ensino de qualidade e uma formação para o sucesso posterior, portanto, uma construção simbólica repleta de significados, que não deixou, todavia, de implicar em demarcação ou, até mesmo, imposição de poder na sociedade campinense no âmbito da formação da juventude (SILVA, 2014, p. 37).

A relação entre o saber e o poder na escola constrói-se através de discursos oficiais, incluindo o dos jovens estudantes investigados. Foucault (2008) argumenta que o poder e o saber possuem uma relação intrínseca. As relações de saber e de poder, que permeiam a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, desde a sua concepção inicial, continua afetando as escolhas e as interpretações do grupo de estudantes colaboradores, do terceiro ano do Ensino Médio Noturno, que frequentam a escola em foco.

Observa-se a influência desse discurso nas falas dos jovens estudantes colaboradores, colhidas durante o primeiro encontro do grupo focal, quando provocados a dialogar sobre “de quem ouviram a opinião de que a escola é de “bom ensino”?”. Esta indagação surgiu após os jovens estudantes colaboradores terem sinalizado para este tema em perguntas anteriores. Quatro deles deram as seguintes respostas:

- Mafalda: Os pais, quem já estudou aqui, os professores ...
- Calvin: Até mesmo professores do fundamental dizem que... ‘Não! Estude lá na escola que tem bom ensino, você vai ter alguma coisa estudando lá’.
- Garfield: Pelas grandes pessoas que se formaram aqui também, eles...
- Snoop: Desde que eu fui fazer o Fundamental, o diretor Daniel, ele foi meu professor. E ele já ensinava aqui e hoje é o diretor. E ele me recomendou. E também por causa do meu primo, sempre foi muito inteligente. Ele nunca foi pra uma final, e passava com média em tudinho.

Percebe-se que o discurso construído e veiculado historicamente na cidade de Campina Grande/PB, a respeito da escola em foco, criou um efeito de consenso e unidade de

interpretação nas “comunidades de discurso”, na qual estão inseridos o grupo de jovens estudantes colaboradores. A qualidade da escola está respaldada nos testemunhos de familiares, professores, nos meios de comunicação e os próprios colegas estudantes. Os discursos acerca da escola criam expectativas nos jovens estudantes colaboradores sobre seu sucesso futuro, tanto no âmbito profissional, quanto social e pelo *status* que começam a conquistar.

O poder, assim como o discurso, encontra-se em todas as esferas da sociedade, pois, as relações sociais fazem parte da condição humana. O discurso é “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p. 10). O discurso pronunciado pelo sistema de ensino seria uma das vinculações entre o saber e o poder.

No período de sua fundação, a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida atraiu numerosa juventude de Campina Grande e das cidades vizinhas. Essa situação oportunizou

a continuidade dos estudos e configurou um momento possível de garantir um futuro próspero. Comungando do pensamento de Bourdieu (2008), ressaltamos que estes estudantes estavam conduzidos ao consumo de um bem cultural, a conclusão do ensino secundário. Esse consumo resultaria, quando da conclusão desse ensino, em uma provável distinção social no âmbito da sociedade da Paraíba (SILVA, 2014, p. 124).

A perspectiva de sucesso e “distinção social” são projetadas pelas pessoas, que são frisadas pelo Garfield, como influenciadoras da sua decisão de estudar na escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida. São as “[...] grandes pessoas que se formaram aqui também”.

A respeito da “fama” da escola, vários intelectuais, personalidades políticas, artistas conhecidos nacionalmente e profissionais de destaque fizeram parte do seu quadro de estudantes:

Ao longo da história, alçou próceres cidadãos da terra às mais premiadas carreiras como, Ronaldo Cunha Lima, Benedito Luciano, Agnelo Amorim, Vespaziano Quintanas, Elizabeth Marinheiro, Juarez Farias, Humberto de Campos, Luizmar Resende, Virgílio Brasileiro, Teóclito Maciel, Lamir Motta, João Fernandes Mariz, Ney Suassuna, José Nêumane Pinto, Elba Ramalho, Hermano José, Luiza Erundina, Capilé e os autores deste livro, além de muitos outros (LACERDA JUNIOR; LIRA, 2012, p. 466).

Essas relações de saber e poder que constroem a subjetividade dos jovens estudantes colaboradores são veiculadas e ditas também na organização, no currículo e na arquitetura escolar, como podemos perceber na nomenclatura popularizada “Gigantão do Prata”, usada para definir a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida a partir de seu espaço físico. Mônica revela essas relações em sua fala: “Pra mim, é um sentimento de realização,

porque este colégio é muito grande. É o maior que tem aqui em Campina, né! E eu tinha vontade de estudar ou de manhã, ou pela tarde. Aí... como arrumei um trabalho, tenho que estudar à noite. O ensino daqui é muito bom, mesmo sendo à noite. Porque, se for comparado com as outras escolas, é a melhor”.

A arquitetura escolar é “por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância” (ESCALANO, 1998, p. 26). Nesse sentido, Silva (2014, p. 109-110) afirma que a simbologia cultural da arquitetura escolar reflete diferentes épocas e programas políticos, gerando discursos de ostentação e de apologia, com o objetivo de se destacar e atrair, por sua imponência arquitetônica, a admiração do observador. As fachadas, seus emblemas e o nome de uma personalidade política ou social, atribuído como nome da escola, são imagens que complementam o foco de projeção ou “fama” que se deseja dar.

Na atualidade, o discurso oficial admite o conceito de escola como “território educativo”, que engloba as relações humanas repletas das expectativas das diferentes “juventudes”, dos docentes e de todos os envolvidos no contexto educacional que compõem o Ensino Médio (BRASIL, 2014). Esse conceito remete as concepções de Santos (2000, p. 26), de que o território está em perene diálogo com a sociedade. Tal diálogo reúne os produtos artificiais e naturais, a herança social e o movimento atual da sociedade.

A escola comporta um sistema educacional, construído historicamente, que é influenciado pelo contexto social e político de cada tempo. Apesar disso, a escola também pode se assujeitar à desconstrução temporária ou permanente (ARROYO, 2014(a), p. 67). Como instituição social, “a escola é portadora de traços que lhe asseguram inserção na sociedade de seu pertencimento. [...] Por outro lado, a experiência de cada sujeito na vida escolar, e em todos os demais processos de formação educativa, é singular, a partir de seus percursos pessoais, únicos” (MARTINS, 2013, p. 183). Nesse sentido, os discursos uniformizados, naturalizados e repetidos podem gerar referenciais e processos identitários em cada jovem estudante.

Em se tratando do significado da escola para os jovens estudantes colaboradores desta pesquisa, salientam o que ela representa:

→ Armandinho: Esta escola aqui é tudo! É muito boa. Era um sonho, pra mim, estudar nesta escola. Jogava bola aqui todo domingo. Não tinha nada aqui, só tinha o campo pra vir jogar bola com meu irmão. Vinha jogar bola com um time, porque eu morava aqui perto. E eu dizia, eu vou. Vim estudar nesta escola aqui.

- Mafalda: Uma oportunidade. Oportunidade que tem que ser aproveitada. Até porque quanta gente queria ter a oportunidade, queria ter mais coragem? Queria conseguir tá aqui e não consegue, né?. E a gente tá tendo esta oportunidade, então tem que aproveitar.
- Calvin: Eu estudo aqui como uma forma de..., porque aqui eu acreditei que eu posso, desde que eu passe, que eu possa ter mais estímulo, ter um conhecimento a mais para ingressar no ensino superior. E assim ter um futuro melhor, ter meu sonho realizado, que é seguir adiante.
- Luluzinha: Eu me sinto bem aqui. Até porque, em outros colégios por onde eu passei eu não me sentia assim. É algo que eu não sei explicar. Vir pro Colégio Estadual e encontrar os amigos já dá vontade de vir pro colégio e..., não tem explicação essa sensação.

As falas de Armandinho e Luluzinha trazem para a escola um sentido afetivo. Armandinho relaciona com o sonho, com um espaço de conquista pessoal, de vivência lúdica e prazerosa. Luluzinha, com o “se sentir bem” no ambiente em que desenvolve relações afetivas de amizade, configurando-se como um espaço de convivência bastante valorizado. Decorre dessa realidade de satisfação, a escolha e a permanência dos jovens estudantes colaboradores no espaço da escola.

Para Mafalda, a escola representa uma oportunidade, que exige comprometimento e coragem. Seu comentário pode ser relacionado à conquista, ao querer e ao futuro. A meta e a finalidade da escola na visão dos jovens estudantes colaboradores, em consonância com o discurso oficial, é o futuro: “é formar futuros cidadãos, pais de família, profissionais, líderes, dirigentes. Nessa compreensão, os jovens seriam seres em trânsito, onde seu presente estaria atrelado ao seu futuro” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 71).

Calvin apresenta um olhar de confiança em relação a escola. Compreendendo-a como aquela que proporciona o conhecimento e o estímulo necessários para chegar ao Ensino Superior. O ingresso no Ensino Superior é visto, esperançosamente, como garantia de “um futuro melhor”, configurando-se como sonho. A escola, nesse sentido, é por onde os jovens estudantes colaboradores vislumbram um futuro promissor, cujo acesso à universidade e a um emprego geram mobilidade social, melhores condições de competir no mercado de trabalho e o alcance de certo *status* social.

Uma desconfiança emerge ao constatar que não aparece nenhum elemento negativo em relação ao significado da escola, lugar de suma importância para este grupo. Estariam atribuindo um sentido idealizado sobre a escola? Estariam reproduzindo um discurso generalizado pelas convenções históricas construídas a respeito da escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida?

O discurso oficial atribui outra perspectiva na relação estudante/escola. A escola se mostraria distante dos interesses e das necessidades dos jovens estudantes, sendo percebida

como “obrigação” necessária para obter diplomas (BRASIL, 2013(b), p. 6). Um discurso que está mais próximo da ideia de crise na relação entre a escola e o jovem estudante do Ensino Médio, com os professores e com os gestores, conforme a crítica apresentada no cartum “Ensino Médio multi-pluri-trans-e-interdisciplinar” (imagem 15). Um ambiente educacional de crise, em que as relações de pertencimento e de posicionamentos são diferentes para os sujeitos. Em contraponto, Pereira e Lopes (2016, p. 206) constataam que os jovens estudantes depositam na escola suas vontades e demandas, para “a entrada na universidade e a conquista de um bom trabalho”, de forma positiva, como possibilidade de realização de projetos de vida futuros e de aprenderem conteúdos que vão além dos sistematizados e científicos.

No discurso oficial, apresentado nos cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio, a escola é um território que permite espaços de participação política que “possibilitam a revisão de papéis dos sujeitos e dos sentidos que eles ganham na produção da vida cotidiana e, nesta condição, é que se formam processos de empoderamento” (BRASIL, 2014, p. 18). O empoderamento é compreendido em relação aos jovens estudantes do Ensino Médio como posse de sua vida, como construção de projetos de vida, como efetiva possibilidade de participação política, social e crítica, de maneira autônoma e corresponsável, de vislumbre de alternativas e mudanças nas relações pela interação com outros sujeitos. Esta compreensão encontra em Gohn sua amplificação e aprofundamento em dois sentidos:

Um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidade na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, etc. (GOHN, 2004, p. 23).

Nesse sentido, a escola é um território que potencializa a participação de todos os sujeitos e da comunidade escolar, bem como da comunidade externa. Esta afirmação conduz a outras indagações: quais espaços a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida disponibiliza para a escuta da demanda de seus jovens estudantes? Quais espaços esta escola oferece para a participação dos estudantes nas decisões e na sua organização?

Em resposta a essas perguntas, a direção da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, no questionário, afirmou: “a escola possui algum instrumento de escuta da opinião ou demandas dos estudantes: o serviço pedagógico reúne bimestralmente os presidentes de sala”. O estímulo para o exercício da liderança representativa pelos jovens estudantes, com espaço em grupos de decisões pedagógicas que interferem diretamente em seu processo escolar, é de suma importância em qualquer contexto educacional.

Contudo, há que se considerar que o fato de se constituir lideranças, ou “presidentes de sala”, não significa que essa função seja exercida dentro da concepção de autonomia crítica e de empoderamento, anteriormente apresentados. Lança-se desconfianças sobre essa realidade, uma vez que, o exercício da representatividade entre os jovens estudantes esbarra nas representações de poder e autoridade, construídas ao longo de sua vida. São relações provenientes de heranças históricas, que permeiam as memórias de docentes, gestores e dos próprios estudantes. Essas representações interferem nas relações de saber e poder, que tanto podem ser libertadoras, promotoras de equidade e de processos democráticos, como podem emergir, também de mecanismos de controle e exclusão, camuflados em princípios e normas de participação, inibindo a participação efetiva do jovem estudante.

As representações estão, em muitas situações, embasadas em estereótipos juvenis, disciplinares e educacionais. São reproduzidas nas práticas e, algumas vezes, se contrapõem a discursos de participação e de escuta. No entanto, há que se reconhecer, embora existam limitações, que a existência de espaços democráticos de escuta e de participação comportam possibilidades reais de mudanças no processo educacional do Ensino Médio.

Ao perguntar a direção da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida sobre “como é a participação dos educandos nos espaços de decisões sobre a organização da escola e atividades curriculares e extracurriculares”, mencionam a presença efetiva de “representante no Conselho da Escola, como também no Grêmio Estudantil”. Segundo Graco e Aguiar (2001, p. 74), na visão dos estudantes, o grêmio estudantil é um espaço que favorece positivamente o debate, a escolha da representatividade e participação nas decisões, bem como, a valorização da autonomia do grupo.

Em acordo com a suspeita, expressada em parágrafo anterior sobre o envolvimento dos jovens estudantes do Ensino Médio nos espaços de decisão, o próprio discurso oficial admite que “há que se reconhecer que essa forma de participação não é capaz de assegurar a participação de todos os estudantes no processo de tomada de decisões a respeito de suas necessidades e desejos (BRASIL, 2014, p. 19). Esses mecanismos podem operar como mecanismos camuflados de controle e de exclusão.

Os discursos dos textos oficiais do MEC, analisados nesta pesquisa, apresentam consenso de que uma formação humana integral dos jovens estudantes, do Ensino Médio, é associada a uma formação política. Para tanto, o acesso e participação democrática nos processos e decisões, a garantia de ingresso na educação formal e ao direito à aprendizagem no contexto da diversidade cultural são meios de alcançar a formação integral. O PNE (2014 – 2024), recentemente elaborado, prevê a participação e a consulta da comunidade escolar

(profissionais da educação, estudantes e familiares), na formulação do PPP, dos currículos, dos planos de gestão e regimentos escolares. Essa articulação possibilita repensar a escola nos “aspectos múltiplos e singulares como via de construção da identidade da escola do Ensino Médio” (BRASIL, 2014, p. 14).

Para Kuenzer (2009, p. 34), os jovens estudantes, a partir de uma formação humana integral no Ensino Médio, podem se reconhecer como sujeitos com competência de “criar soluções originais para problemas que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento”. Tal discurso não estaria enfatizando uma responsabilização do jovem pelos adultos? Estaria se relegando, aos jovens, a solução de problemas educacionais e sociais? Estaria se evidenciando a própria incapacidade dos adultos de resolvê-los?

As DCNEMs (BRASIL, 2013(a)) apontam a centralidade dos estudantes como sujeitos protagonistas do processo educativo do Ensino Médio, enfatizando que a comunidade escolar é convocada a ajudar a “reinventar” a escola. Algumas indagações permanecem: Como o sistema educacional está oferecendo canais de diálogo democráticos e equitativos, envolvendo todos os sujeitos na escola? Quem são esses sujeitos estudantes jovens?

2.3. OS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Para traçar um perfil do público jovem do Ensino Médio, parto do discurso de alguns autores, do discurso oficial e do discurso dos estudantes colaboradores desta pesquisa. Procuro analisar as representações e interpretações acerca dos jovens estudantes. Embora encontre-se literatura que apresenta diversas tentativas de compreender profundamente o público-alvo do Ensino Médio, suas características e modos de conviver e se expressar em diferentes contextos, se reconhece a incapacidade a esse respeito. Início o percurso analisando as definições em relação ao sujeito jovem. Na sequência, explanarei sobre o conceito coletivo de “juventudes”, “culturas juvenis” e as “múltiplas identidades”.

O Ensino Médio pode significar, para muitos jovens, ser “os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer” (SPOSITO, 2008, p. 87). Para a sociedade ocidental, é considerada a fase da vida em que inicia a busca pela autonomia, com forte acento na experimentação, em que o mundo privado da família divide espaço com outros grupos e realidades. A escola seria para o jovem o espaço de relações, de produção de sentidos e interpretações e de ampliação de experiências de vida e da subjetividade juvenil.

Em termos históricos das pesquisas sobre jovens

é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda. Assim, se nos anos 60, a juventude era um “problema” na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70 os “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase transformando-a em categoria econômica (Pais, 1990). [...] Nesse momento, a atenção dos pesquisadores voltava-se para os movimentos de contracultura e para as manifestações estudantis que atingiam a sociedade norte-americana. No início da década de 80, as pesquisas sobre gangues ocupam novamente o interesse dos estudiosos, não só em virtude do decréscimo da visibilidade das manifestações anteriores, como em decorrência da escalada de violência juvenil que atingiu o país. Poderíamos considerar, como hipótese, que na pesquisa em Educação, ênfases temáticas e categorias de análise não se dessem das influências das conjunturas históricas e dos processos sociais em que se movem. (SPOSITO, 1997, p. 38).

Diante do exposto, cabe dizer que seria mais profícua a educação, na etapa do Ensino Médio, se os jovens fossem compreendidos em sua integralidade e singularidades, não apenas como estudantes, mas “como jovens que estudam e fazem uma pluralidade de outras coisas, que constroem suas trajetórias escolares e profissionais, combinadas com essas outras dimensões que compõem suas vidas” (LEÃO, 2004, p. 197). Cabe indagar por que o processo escolar, em direção a uma educação para os jovens, ainda não consegue redimensionar suas práticas para contemplar sujeitos caracterizados pela multiplicidade? Cabe também “entender e refletir sobre a sociedade em que o jovem está inserido e na qual ele experimenta, circula e compartilha afetos” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 195). Embora sujeitos únicos, suas trajetórias, sua significação e interpretações são construídas coletiva e historicamente.

O jovem é portador de desejos e de direitos a partir de sua maneira singular e social de estar no mundo. Tanto sua singularidade e sua socialização seriam constructos coletivos, desenvolvidos nas relações com “tudo” e com “todos”, que formam seu cotidiano, incluindo as imagens. O processo de atribuição de sentidos depende de “como os próprios jovens constroem o seu universo simbólico, no qual inscrevem as suas experiências, gostos e aspirações, tendo esse universo consequências diretas nas suas posições e disposições face à escola” (ABRANTES, 2003, p. 15).

Um esforço para conhecer e reconhecer os discursos dos jovens estudantes colaboradores sobre si mesmos pode nos conduzir à descoberta de representações naturalizadas, bem como nos levar a desnaturalizar possíveis abstrações sobre um “jovem estudante ideal”. Provoquei os jovens estudantes colaboradores para pensarem, durante encontro do grupo focal,

sobre “o que, para eles, é ser jovem?”. Eis as respostas solícitas em três blocos ou conjunto de respostas, conforme o disposto adiante:

- Armandinho: Eu já passei dessa idade... Já passei dessa puberdade aí...
- Mônica: Puberdade é com treze anos! (Risos)
- Armandinho: Não é de jovem não?
- Calvin: Não! Jovem é praticamente ser adulto. Assim já é ser adultos jovens.
- Armandinho: Você tem quantos anos?
- Mônica: 18.
- Snoop: Já é adulto já.
- Armandinho: Eu sou mais velho que você 11anos...
- Calvin: Enfim, é uma fase da vida...
- Mafalda: Assim, a gente já passou pela... já foi criança, adolescente, na puberdade. E agora a gente tá sendo jovem, eu acho. Quem já passou dos 18 é jovem, está sendo jovem, né? Não sei.
- Calvin: Jovem adulto.

Diversos autores concordam que é um desafio definir a identidade dos sujeitos, o que inclui os estudantes do Ensino Médio. É, também, uma tarefa complexa, na contemporaneidade, definir o que é ser jovem devido às singularidades. A mesma dificuldade foi encontrada nas falas dos jovens estudantes colaboradores: “É jovem! Está sendo jovem! É jovem adulto!”. A maioria entende como uma fase da vida, uma idade em transição.

O Conselho Nacional da Juventude (CONJUV) define o jovem como os indivíduos que estão na faixa etária de 15 a 29 anos. No entanto, não é unânime, visto que outros posicionamentos falam de alargar esta faixa etária para 15 a 34 no Brasil, pois “assiste-se, na sociedade contemporânea, a um prolongamento da condição juvenil onde os caminhos escolares são mais longos, há retardamento da inserção no mercado de trabalho formal, o acesso à casa própria é difícil, o casamento é mais tardio” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 85). Não é o objetivo, nesta pesquisa, argumentar sobre as questões de faixa etária, pois os percursos e marcadores de transição para a vida adulta são obscuros e não lineares. O Ensino Médio como um desses marcadores contempla uma faixa ampla.

Interessa refletir sobre discursos que interpretam o que é ser jovem. Dayrell e Carrano (2014, p. 109) afirmam que há especificidades envolvendo diferentes momentos da vida do jovem, “ou seja, apesar de considerarmos a juventude como um período da vida com alguma unidade, não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento de vida”. As experiências vividas por Armandinho – 29 anos, são diferentes das

vivenciadas por Mônica – 18 anos, em todas as dimensões (físicas, afetivas, relações de trabalho, relações familiares, percurso escolar...).

Apreende-se na fala de todos os estudantes que a faixa etária de 18 anos possui uma significação convencionada, geracional e social. Representa o início do período da auto responsabilidade. Por essa razão, passam a se definir, ainda que com dúvidas, como “jovens adultos”. A responsabilidade, como uma atribuição do sujeito adulto, é uma representação construída historicamente. Os discursos naturalizados apontam o jovem como irresponsável, porém, ao atingir a idade cronológica de 18 anos, civilmente atingem a idade penal, quando passam a ser controlados pela legislação hegemônica.

Em acordo com Sales e Vasconcelos (2016, p. 83), é necessário questionar a condição juvenil a partir da relação entre “projeto de futuro, tempo biográfico e identidade”, considerando uma sociedade contemporânea dominada por incertezas e contingências.

O ser jovem é entendido pelo discurso oficial como “uma condição social, pois se trata de uma fase de transformações físicas, cognitivas e sociais”. É também, uma representação construída socialmente, mudando de espaço para espaço e de tempo para tempo (BRASIL, 2014, p. 16). Essa diversidade de culturas, de condições sociais, de espaços territoriais, entre outras diferenças, cunham o conceito de várias “juventudes” (BRASIL, 2014, p. 17). Sobre esse conceito, trataremos adiante. Os jovens estudantes colaboradores apresentam outros elementos para análise neste segundo bloco de diálogo:

- Mafalda: (risos) Ser jovem é sonhar, é lutar, é conquistar, é almejar, é ter sonhos.
- Luluzinha: ... É cair, se levantar, é se iludir... (risos)
- Mafalda: É se iludir, se iludir, é aprender...
- Mônica: É aprender (risos)
- Calvin: Começa a ter uma liberdade que a gente nunca teve quando era pequeno. Que os pais é que decidem pela gente. A gente acaba podendo ter a liberdade pra fazer tal coisas [sic]. Acabam entrando coisas erradas, mas assim, pensa, raciocina. É uma fase da vida que a gente se sente com uma liberdade mais autônoma, mais pra gente mesmo. Pode fazer o que bem entender.
- Mafalda: Eu acho que é a melhor fase da vida.
- Calvin: É a melhor fase da vida.
- Mafalda: De todas, é a melhor fase. Porque você é criança, você é adolescente, aí jovem, adulto. Vai amadurecendo, acho que é a melhor... de todas as fases, acho que é a melhor, a que a gente tá agora.
- Armandinho: Depende também da criação dos seu pais, de sua mãe. Se não acontecer nada na sua vida. Nada de ruim.

Percebe-se que os estudantes aferem um sentido positivo à juventude. Apontam esta fase de vida como parte de um processo de amadurecimento. Como interpretam a terminologia amadurecimento? A fala de Calvin revela a ideia de liberdade, autonomia, discernimento (raciocinar) em relação às próprias atitudes, ao “fazer o que bem entender”. Mafalda e Luluzinha falam de experiências de vida relacionadas à conquista, às ilusões, aos fracassos, quedas e superações, gerando aprendizado. Que aprendizado seria esse? Observa-se que se trata de um aprender com a vida e sobre a vida, envolvendo as várias dimensões do ser jovem.

Pode-se afirmar que os estudantes chegam ao Ensino Médio como jovens, como sujeitos “de experiências, saberes e desejos” (BRASIL, 2013(b), p. 8). Apropriam-se do que a sociedade diz sobre eles e reelaboram os discursos a partir de uma representação de seus interesses e necessidades, atribuindo novos sentidos para o que vivenciam. Caberia a escola contribuir para que as experiências desses estudantes jovens, no ambiente escolar, produzam sentidos para suas vidas, respeitando-os em suas singularidades, ressignificando sua atuação autônoma e protagonista na sociedade. Pereira e Lopes (2016, p. 205) concluem que os atores escolares deveriam refletir sobre a condição juvenil dos jovens estudantes e suas demandas e como “contribuir para a construção de seus projetos de futuro, articulando necessidades atuais e repensando a forma utilizada para responder aos desafios que as juventudes colocam”.

Cabe a escola abandonar concepções e esquemas interpretativos hipoteticamente universais, visto que a condição juvenil é polissêmica. Segundo o MEC, a escola pode realizar essa contribuição por meio de uma “formação de repertórios culturais de forma crítica” (BRASIL, 2014, p. 17).

Neste outro bloco de diálogos dos estudantes colaboradores se observa discursos naturalizados e estereotipados, bem como possíveis paradoxos construídos pelos discursos da sociedade, associados aos adultos. A “Análise da Suspeita” leva a indagar se as representações dos jovens estudantes colaboradores estariam contaminadas pelos discursos circulantes em seu cotidiano. Ou se emergem de suas experiências pessoais que podem estar atravessadas por processos de subjetivação, que naturalizam visões sobre esta fase da vida: a juventude.

A análise das falas do terceiro bloco, transcritas a seguir, apontam outras desconfiças sobre como este grupo de jovens estudantes colaboradores interpreta “o que é ser jovem”.

- Calvin: Quando você faz dezoito anos é a primeira coisa que seus pais falam. Já pode ser preso, então cuidado com a vida.
- Mônica: Então... falam: vá trabalhar pra você ganhar seu dinheiro, assim que eu ouvi.
- Calvin: Mas, eles falam, cuidado com os amigos, porque pode acontecer coisas, você pode ser preso...
- Snoop: É!
- Armandinho: Eu já fui preso, já, o ano passado. Eu já estive preso e não estou nem aí. Já passei por tantas coisas!
- Garfield: Ser jovem é também você se preparar para o futuro. Quando você faz 18 anos...
- Snoop: Ser jovem é bom...
- Luluzinha: ...Quando as oportunidades começam rápido, assim.
- Mônica: Para mim ser jovem é aprender a tomar decisões, né. E... assim, antes eu não gostava de tirar notas baixas, porque minha mãe não ia gostar. Não fazia por mim mesma. Hoje, eu me sinto tão mal quando eu tiro seis em português. Eu me sinto tão mal que eu tenho vontade de chorar.
- Snoop: Essa também é a fase de descobrir as coisas ruins e as coisas boas, principalmente as coisas ruins: droga... tudo.
- Mafalda: Fase de ter amigos...
- Calvin: É uma fase muito..., digamos que louca.
- Calvin: Ao mesmo tempo tudo, ao mesmo tempo, nada ocorre. Apenas passa.
- Luluzinha: Uma coisa estranha. Difícil de explicar.

Garfield interpreta o ser jovem como um momento da vida que tem a função de preparar o sujeito para a fase seguinte, para uma etapa que “deve ser levada a sério” e para o futuro. Contraria a ideia de que, nesta idade, possuem pouca perspectiva para o futuro (POCHMANN, 2004). Compreende como passagem e a desconsidera como uma etapa que possui valor em si mesma. Luluzinha também vê positivamente que os jovens vivem uma fase com oportunidades intensas. Porém, segundo Sales e Vasconcelos (2016, p. 77), há jovens na atualidade que vivenciam “um tempo de instabilidade e de incertezas”, que geram tensões entre o presente e o futuro. Para as autoras, o futuro configura uma ideia não determinada, não linear e atravessada por sentimentos que mesclam angústia, impaciência e instabilidade. Pereira e Lopes (2016, p. 195) acrescentam que a condição juvenil é também caracterizada pela “situação de impasse”, experimentada em relação ao futuro devido à falta de clareza sobre as possíveis e múltiplas escolhas e indeterminações, além das crescentes hesitações que envolvem as fronteiras entre as fases da vida e seus marcadores.

Para Mônica, a juventude está relacionada ao ser aprendiz de processos, de decisões, por seu próprio discernimento e protagonismo. Cita como exemplo o se preocupar, nas fases anteriores, em ter boas notas para satisfazer a mãe, e agora o faz por si mesma. Pode

significar ambigualmente que o jovem passa a construir suas próprias normas, parâmetros e posturas, se desafia, assujeita-se pelos mesmos valores que antes o sujeitavam.

Quando Calvin interpreta como “uma fase muito..., digamos que louca” e “ao mesmo tempo tudo, ao mesmo tempo, nada ocorre. Apenas passa.”, revela indecisão e angústia, como também uma visão da fase como enigma e de difícil definição. Como afirma Sposito (2001, p. 79), a fase da vida que se caracteriza pela proximidade com “a vida adulta, o início das responsabilidades, é um dos fantasmas que espreita e assombra os jovens de forma constante”. A ideia do “tudo pode”, pode remeter a um descrédito, a um estereótipo de etapa de vida problema. Gera um paradoxo sobre o qual os jovens têm consciência e, em muitas situações, se contrapõe. Essa realidade está presente e naturalizada no cotidiano da escola das relações de controle e de poder.

A veiculação de imagens, muitas vezes preconceituosas, sobre os jovens, as representações que circulam e são distribuídas pelas diferentes mídias, interferem na nossa maneira de compreendê-los e na maneira como eles próprios compreendem a si mesmos. Martins comenta, em entrevista, sobre os impactos que as imagens rotineiras e triviais, presentes nas diversas mídias, produzem nos sujeitos:

Nascemos, vamos crescendo, nos desenvolvemos e somos cercados por imagens [...] Aos poucos, essas imagens vão sedimentando determinados sentidos, determinados valores e significados, de uma maneira quase imperceptível. [...] Quando começamos a perceber o efeito disso, esses sentidos já estão ficando cada vez mais evidentes no comportamento de crianças, de adolescentes, de jovens, e sem dúvida, de adultos (2011).

A partir de uma perspectiva da Educação da Cultura Visual, associadas a estas ideias de Martins (2011), há a necessidade do professor ampliar o repertório de imagens dos jovens estudantes para compreender quais são “os sentidos e significados que elas trazem, que elas constroem, e aí desenvolver um sentido crítico”. O ensino das Artes Visuais, por esse prisma, atua como articulador de uma desnaturalização de discursos visuais e textuais, que são veiculadas como modelo cultural de juventude.

Para os autores Carrano e Dayrell (BRASIL, 2013(b), p. 10), além dos estereótipos “é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um vir a ser adulto”. Também é comum outra imagem, a da juventude vista como problema, como se apreende nas falas: 1) “...a primeira coisa que seus pais falam. Já pode ser preso, então cuidado com a vida”; 2) “...cuidado com os amigos, porque pode acontecer coisas,

você pode ser preso”; 3) “Essa fase também é a fase de descobrir as coisas ruins e as coisas boas, principalmente as coisas ruins: droga... tudo”.

A divulgação e distribuição dos índices de violência, comumente de “homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem da juventude com um tempo de vida problemático” (BRASIL, 2013(b), p. 11). Trata-se de um momento que necessita de um controle mais atento dos adultos. Embora o território da escola possa e busque auxiliar na prevenção dessas realidades apontadas, práticas que gerem ou alimentem a frustração, a indiferença, o constrangimento e a desesperança nos jovens estudantes podem contribuir para comportamentos violentos e a própria delinquência.

Outra fala recorrente nas pesquisas, é a de que a juventude é a “fase de ter amigos” (POCHMANN, 2004; SPÓSITO, 2001, 2005; Dayrell e Carrano, 2014), que apresenta um momento da vida em que as amizades são múltiplas e adquirem grande importância na “construção das identidades” do sujeito, “ para os jovens ‘trocar ideias’, ‘zoar’, fazer amizades é tão importante quanto frequentar a escola e trabalhar” (LEÃO, 2004, p. 142). Para os jovens, é importante estudar, trabalhar, se preocupar com o futuro, porém, as amizades, o grupo, os ajudam a ser jovens, a viver esta fase da vida que dizem ser a melhor e a construírem suas subjetividades.

2.3.1. Os conceitos sobre “juventudes” e suas relações com a escola

A superação de uma visão naturalizante e homogeneizante à qual a juventude vem sendo associada, supõe outra interpretação. Em decorrência, a definição de juventude não pode estar atrelada, apenas, à fase de transição entre adolescência e o ser adulto, embasado em faixa etária. Como lembra Carrano (2010), a definição pela idade significa somente delimitar um universo de sujeitos que ocupam o tempo da fase de jovem. A juventude está relacionada também aos modos como o sujeito realiza a sua inserção no mundo adulto e na estrutura social, ou seja, envolve o simbólico, o cultural, o econômico e os demais condicionantes que estruturam a sociedade.

Como condição social e um tipo de representação, a juventude possui um caráter universal determinado pelas transformações próprias da faixa etária, com diferentes construções históricas e sociais (BRASIL, 2013(b), p. 14). A condição juvenil desse sujeito, quando não respeitada, tem gerado no Ensino Médio uma tensão entre o ser jovem e o ser estudante. Na

seus próprios acervos e identidades culturais” (BRASIL, 2013(b), p. 17). No entanto, a mídia e outras instâncias sociais, mercadológicas e culturais influenciam incisivamente nesse processo. As redes sociais de relacionamentos, como facebook, Google+ e WhatsApp, interferem na organização dos modos de vida dos jovens. As tecnologias estão inseridas nas redes de saberes e nas relações de poder, bem como nos modos de subjetivação das “juventudes”. Cabe indagar e suspeitar como os jovens constroem diferentes gostos estéticos, maneiras de simbolizar e representar visualmente o mundo no processo de construção de si mesmos.

A escola do Ensino Médio é formada por inúmeros sujeitos jovens que constroem suas identidades coletivamente. Afetam a subjetividades e as maneiras de interpretá-las. O sujeito, na perspectiva foucaultiana, é um produto das relações que se constituem em lugares, tempos diversos e ações sociais. O sujeito se coloca em relação aos discursos que produz e que nele se produzem, ou seja, se constitui pela mediação do discurso (FOUCAULT, 2008, p. 57).

Para que a atividade educativa faça sentido para tantos sujeitos diferentes, precisam contemplá-los com um espaço para exercerem seu protagonismo. O atual modelo de escola parece não ser capaz de desenvolver ações pedagógicas que aproximem os interesses, as linguagens e as “culturas juvenis” dos sujeitos jovens. Encontra dificuldades em considerar o jovem como um sujeito que ocupa uma posição social, portador de desejos que o move e, cujo ser social é determinado pelo núcleo familiar e de relações sociais. Desconsidera-o “como ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe atribui sentido, bem como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 196).

Segundo Vale (2007, p. 15), se apropriando do conceito de “Escola do sujeito” cunhado por Touraine (1998) e Dubet (1998), afirma que a escola que surge nas sociedades contemporâneas é caracterizada pela possibilidade dos jovens se constituírem sujeitos de direitos. São sujeitos que combinam “suas expectativas pessoais, seus projetos de vida e profissionais, suas demandas e “paixões” individuais com os interesses culturais e as possibilidades oferecidas pelo ambiente técnico científico”. Essa perspectiva supõe a construção das “múltiplas identidades”, que considera um processo de influência mútua, ou seja, que o próprio jovem influencie ativamente a escola e o mundo a sua volta.

O fato é que não existe um processo educacional de qualidade que não considere os sujeitos concretos. O desafio está em não dissociar o ser estudante das “múltiplas identidades” juvenis. Dubet (1998) reflete que, somente uma escola “múltipla”, poderá atender às exigências das “múltiplas identidades” de seu público, que necessita desempenhar vários papéis na

sociedade contemporânea. Essa escola se coaduna com as funções de socialização, distribuição de competências e educação.

Para entender quem é esse jovem estudante de “múltiplas identidades”, que é fruto de “culturas juvenis”, é necessário compreender a ideia de identidade e de processo de subjetivação. São conceitos diferentes que dialogam e se misturam no estudante jovem contemporâneo, que frequenta o Ensino Médio.

Conforme Martins (2011), as identidades mudam de acordo com o papel que se está assumindo nas diferentes situações da vida, pois, “[...] essas diferentes identidades vão compondo o que chamamos de personalidade, de temperamento e, principalmente, compondo o modo como nós vemos o mundo, o modo como nos relacionamos com o mundo e com as outras pessoas”. Para o autor, as imagens vão subliminarmente inculcando valores que influenciam comportamentos, criando um acervo de asujeitamento, de persuasão e de sedução. A escola “evita discutir determinadas identidades”, partindo de um “princípio heteronormativo”, como reflete o autor.

Outro autor auxilia na definição de identidade e no contraponto desta com a subjetividade. Explica que

A noção de identidade [...] tem a ver com a caracterização dos indivíduos mediada pela linguagem e determinadas práticas sociais. Portanto, é dada culturalmente e se apresenta como naturalizada e estável [...] A noção de subjetividade, pelo contrário, resgata a capacidade de ação dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com estas posições que lhes vêm ‘de fora’. É, portanto, uma maneira de construir-se a partir da reflexão (a tomada de consciência sobre si mesmo) na interação com os outros. Deste ponto de vista, a subjetividade é instável, mutável, flexível e múltipla, enquanto a identidade tende a ser estável, rígida e unívoca (HERNÁNDEZ, 2007, p. 72).

Em relação à subjetividade, Martins (2011), confere um papel importante na formação das identidades. Ou seja, a subjetividade possui um “caráter operacional” e mutável. Tanto o sujeito, como a imagem, o professor, os amigos e tudo o que habita seu universo, podem agir sobre seus processos de subjetivação.

Nas palavras de Touraine (1998, p. 76), o processo de subjetivação é constante, é “quando o indivíduo se define novamente por aquilo que faz, por aquilo que valoriza e pelas relações sociais nas quais se acha assim engajado”. O sujeito, mesmo inconsciente de sua posição, é reflexo dos saberes, dos poderes e das hierarquias que penetram a todos (VALE, 2007, p. 26).

Pode-se afirmar que no processo de subjetivação e construção de “múltiplas identidades”, os jovens (sujeitos) seguem modelos culturais que são mesclados em uma

singularidade própria, e que correspondem a diferentes grupos, tribos, tradições familiares, coletivos específicos, a “comunidade de discurso”. Na tentativa de compreender as “juventudes” contemporâneas, Leão (2004), refletindo as ideias de Dubet (1998), profere que as situações históricas da massificação cultural, da massificação escolar (como uma maneira de interpretar a universalização), aliados a outros fatores sociais, econômicos e familiares, alargaram esta fase da vida e provocaram o surgimento de “culturas juvenis” no plural.

Vale (2007, p. 43) define cultura juvenil como um sistema de valores e significados socialmente atribuídos à juventude. O sistema de valores e significados são expressados por determinados comportamentos, pelos quais os jovens se comunicam e se posicionam na sociedade. Compreende também as representações rituais e símbolos que demarcam uma identidade juvenil. Tais aspectos são vividos de maneiras diferentes de acordo com o meio social e a trajetória de vida em que o jovem se inscreve. Pode-se concluir que, no contexto da diversidade, as “juventudes” são vivenciadas também pela mediação simbólica presentes nas diferentes manifestações culturais, obtendo visibilidade nos espaços públicos, por meio de uma variedade de estilos e linguagens, demarcando identidades individuais e coletivas.

Na tentativa de construir o papel social de jovem estudante, os sujeitos trazem para dentro da escola seu próprio mundo juvenil, com seus símbolos, com as relações de poder e até mesmo uma cultura contra escolar. Em muitas situações, reproduzem seu universo social. Os estudantes estão “vivendo a escola ao mesmo tempo em que estão construindo uma vivência como adolescentes e jovens, se interessando por assuntos, desenvolvendo um linguajar próprio, criando um estilo para si e buscando o reconhecimento do olhar do outro, principalmente de seus colegas” (BRASIL, 2013(a), p. 318). O ambiente escolar e os sujeitos que o habitam atuam, com menor ou maior profundidade, no processo de subjetivação dos estudantes que formam o público do Ensino Médio.

Diversos discursos falam de uma crise histórica da escola na sua relação com as “juventudes”, mas cresce a consciência de que tanto o Ensino Médio, quanto a docência e a identidade de estudante, carregam representações construídas historicamente. Por essa razão, e pelas rápidas transformações exigidas na contemporaneidade, o perfil do público do Ensino Médio está em constante reconstrução.

Arroyos afirma sobre o público que compõem esta etapa escolar, que nem

a diversidade de gênero, raça, etnia e espaço dos adolescentes, jovens e adultos e dos próprios docentes é a mesma de décadas recentes. [...] na medida em que a infância-adolescência popular foi tendo acesso ao Ensino Fundamental, aqueles que o completam (ainda uma porcentagem distante daqueles que entram nos primeiros anos)

tentarão o Ensino Médio com frequência dividindo tempos de estudos e trabalho-sobrevivência. (ARROYOS, 2014(a), p. 60).

O perfil do público, que tem chegado ao Ensino Médio da escola pública, abrange, em geral, os sujeitos de origem “popular”, trabalhadores das periferias ou do campo. Os demais costumam se matricular nas escolas privadas, continuando com o olhar no ingresso à universidade. O Ensino Médio vê-se obrigado a reconhecer a tônica da diversidade, da pluralidade na demanda, com uma pauta que se volta para a reflexão da igualdade de direitos. Esse outro perfil pressiona mudanças nas instâncias educacionais do Estado e diretamente nas escolas.

Os dois modelos de Ensino Médio que representam uma dualidade estrutural, o propedêutico e o profissional, exigiram e continuam exigindo discursos que articulem as “juventudes” na direção da integração escolar e de um ensino significativo. Em uma visão contemporânea da educação, são intrínsecos a valorização e o respeito à diversidade cultural das “juventudes”, seus modos de expressão e demandas.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE IMAGENS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA E. E. M.

SUCCESSO



Neste segundo momento de investigação, assumo o desafio da pesquisa com e sobre as imagens, que foram escolhidas e produzidas pelos jovens estudantes colaboradores para representar o Ensino Médio. Analiso também suas interpretações emitidas oralmente durante o grupo focal. A oralidade é importante porque ajuda a revelar e desvendar as imagens, complementando o processo interpretativo. A análise será apresentada justapondo imagens e palavras escritas. Cabe ressaltar que, em alguns momentos, imagens e palavras escritas foram exploradas como um exercício de design gráfico, baseado em processos de criação artística, complementando também a análise em foco.

A indagação pela imagem com os jovens estudantes colaboradores também é condicionada por maneiras de interpretar o Ensino Médio e o mundo. É associada a repertórios culturais construídos historicamente e, mais recentemente, veiculados pela internet e pela publicidade dispersos em aplicativos e redes sociais.

Nesta fase da pesquisa, participaram sete jovens estudantes de 16 a 29 anos, oriundos de uma turma de 27 alunos, do terceiro ano do Ensino Médio Noturno, da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, da cidade de Campina Grande/PB. A turma foi escolhida por ser a mais numerosa, entre as três, desta série, que frequentam o período noturno.

O processo de seleção da turma exigiu visitas de aproximação e observação do ambiente escolar, contatos agendados com a direção e com a equipe pedagógica. Realizaram-se encontros ocasionais com as turmas, do período noturno, nos corredores da escola, durante o intervalo das aulas. Nas conversas prévias, alguns estudantes foram mobilizados nos corredores, tomando como referência desenhos deles, expostos em um mural, atendendo as solicitações das disciplinas de artes e literatura. Nessas conversas, considerando que sou catarinense, o diálogo girava em torno das características culturais da região nordeste e do sul do país.

Para adentrar no espaço e contexto educativo, no repertório do grupo de jovens estudantes colaboradores, foi necessário estar atenta às “visualidades com que interagem ou que produzem”, além de compreender que as informações, “em geral circulam, ocultam-se ou se deixam mostrar por camadas” (MARTINS, 2013, p. 183). O professor pesquisador precisa considerar os modos como entra no território de sua pesquisa e como constrói o percurso de acesso às informações que necessita. Entre as diferentes posições ocupadas pelos participantes da pesquisa, o pesquisador é “um visitante, um invasor temporário, nem sempre desejado em cena” (MARTINS, 2013, p. 184). A conquista de uma relação de confiança, ainda que frágil, é necessária para estabelecer uma aproximação e consequente valorização do fazer dos jovens estudantes com a finalidade de despertar a curiosidade.

Para participar dos encontros no grupo focal, todos os estudantes da turma escolhida foram convidados. Isso ocorreu porque o critério de adesão à pesquisa era a voluntariedade. Quatro rapazes e três moças apresentaram-se, voluntariamente, para participar das conversas ou entrevistas. Na sequência, encaminharam a permissão dos pais mediante a entrega do termo de adesão voluntária, devidamente autorizado pelos pais ou responsáveis, quando necessário, uma vez que dois estudantes não tinha a maioridade legal. Os jovens voluntários exerciam liderança dentro da turma, sendo que dois atuavam oficialmente como “presidentes de sala”. Em concordância com os jovens estudantes colaboradores, com a direção e equipe pedagógica, os três encontros do grupo focal aconteceram em uma sala na escola. Foram realizados durante as aulas, aproveitando o tempo vago, ocasionado pela falta de algum professor.

A coordenação pedagógica da escola, ciente dos propósitos da pesquisa, informava previamente a ausência justificada de algum professor, viabilizando os encontros do grupo focal. Cabe ressaltar que o apoio da direção e da coordenação pedagógica da escola foi fundamental para viabilizar a realização dos grupos focais com os estudantes selecionados.

Os jovens estudantes colaboradores, bem como as imagens que elegem, são “interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do ensino médio” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 257). Ao recorrer à “Análise da Suspeita” é importante tecer desconfiças e conjecturas sobre as interpretações acerca do Ensino Médio. Em razão disso, “os discursos sobre o visual jamais serão uma solução para os enigmas das imagens, assim como os discursos visuais jamais solucionarão os enigmas do mundo visível, visualizado” (TOURINHO, 2009, p. 154). As imagens foram escolhidas e produzidas por jovens estudantes, que são sujeitos, mas também assujeitados, em constante processo de subjetivação em interação com “comunidades de discursos”.

As imagens são discursos prioritariamente e predominantemente produzidos para serem assimilados visualmente, mesmo quando estão acompanhados de sons e movimentações cênicas. Em decorrência,

o discurso visual, pensando agora para além da fala e da escrita, como já disseram, é facilmente corruptível: pode servir a funções e motivações muitas vezes antagônicas, díspares. Ou seja, os discursos visuais também carregam a característica da não neutralidade. [...] São as relações humanas, sociais e culturais que “acomodam” sentidos e valores criados com e para imagens. Também são essas relações que podem perturbar e transformar significações e valorizações sobre as produções estéticas (TOURINHO, 2009, p. 144).

Indagar sobre quem produziu a informação visual, bem como suspeitar porque, de que maneira, quando, para que e quais relações de saber e poder exercem, “são questões que

têm implicações na relação dos sujeitos com as imagens e que devem ser consideradas na pesquisa” (TOURINHO, 2012, p. 244). Trata-se de analisar com e pela imagem sem ter a pretensão de construir verdades e certezas, mas considerando seu poder impactante, de persuasão e a parcialidade na atribuição de significados.

Atualmente o Ensino das Artes Visuais, como também das outras modalidades de arte,

[...] deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre o efeito das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte. [...] Significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação (CUNHA, 2012, p.104).

Faz-se necessário empreender nas imagens, produzidas pelos jovens estudantes colaboradores, um “olhar crítico” com a finalidade de questionar o óbvio, o rotineiro e o naturalizado. É preciso sair da estabilidade e do conforto dos modos de ver, condicionados pelas “comunidades de discursos”, para tentar construir outros modos de ver e significar o Ensino Médio.

As “comunidades de discursos” estão relacionadas diretamente às imagens e a oralidade dos jovens estudantes colaboradores, como ação concreta no processo de interpretação, enredadas nas subjetividades. Os jovens estudantes, colaboradores desta pesquisa, são portadores de singularidades quanto às suas vivências individuais, sua realidade espacial e temporal, bem como seu modo de interpretar as imagens que atravessam seu cotidiano. O papel ativo dos jovens no processo de construção de discursos sobre o Ensino Médio precisa ser levando em consideração pelas escolas.

Cabe às escolas de Ensino Médio assumir as formas artísticas e culturais dos jovens como legítimas, não apenas permitindo que se manifestem nos seus espaços, mas compreendendo seus significados, identificando seus códigos, relacionando-os com outros. Cabe, também, construir e criar propostas pedagógicas inter(multi)disciplinares que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes como produtores e fruidores de diferentes culturas (VIANA, 2014, p. 265-266).

Para um discurso oficial, que vem sendo veiculado, inclusive pelos logotipos do MEC, o fundamental é que os jovens estudantes colaboradores sejam protagonistas das transformações do sistema escolar e do Ensino Médio. A escola e o currículo precisam ser

flexíveis para atender aos problemas e às demandas do jovem estudante, que possui uma mobilidade em perene processo de construção e desconstrução. É um desafio que precisa questionar as compreensões naturalizadas.

A incerteza em relação à mobilidade social e econômica, à busca pelo emprego que os jovens estudantes necessitam usufruir, durante a etapa do Ensino Médio, gera insegurança. Nesse sentido, expressam um receio, que dificulta a realização dos sonhos e das conquistas pretendidas, porque, na maioria dos casos, lhes faltam condições de trabalho capazes de valorizar os seus talentos. Apreende-se tal situação na fala a seguir:

→ Mafalda: Muitas pessoas param aqui pelo terceiro ano. O terceiro ano, ao mesmo tempo, pode ser um caminho que pode abrir muitas portas, onde você pode crescer, mas, para algumas pessoas falta isso. Às vezes você tem os certificados e tudo mais, você tem a força de vontade, mas não tem condições. Não lhe é oferecido um trabalho no comércio, em algum lugar, até terminar o terceiro ano. Pronto! Acabou ali. Vai passar o resto da sua vida ganhando um salário mínimo, até se aposentar, um dia, e pronto! Sua vida foi isso.

Outras falas surgiram, durante a escolha e produção das imagens, que envolvem o processo de escolarização: “eu tô preocupada com a prova”; “eu tô com medo de não passar no Ensino Médio, por causa do ensino”. Reconhecem que “ter certificados” e serem aprovados, para poderem concluir o Ensino Médio, são requisitos importantes para terem acesso, depois, às “condições” de trabalho, à boa remuneração e ao alcance de projetos de vida.

As expectativas dos jovens estudantes colaboradores divergem da realidade que experimentam no Ensino Médio. A realidade vivenciada parece estar distante da finalidade proposta pelo sistema de ensino. O Ensino Médio precisa preparar os jovens para adquirirem uma preparação básica para o trabalho, bem como para o exercício de outras práticas sociais. Para as DCNEMs (2013), essas práticas sociais são entendidas como a capacidade de dar continuidade aos estudos, à participação política, à convivência familiar, ao desenvolvimento da “autonomia intelectual” e do “pensamento crítico”, como também à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos “processos produtivos”.

Os jovens estudantes colaboradores anseiam por falar sobre os assuntos que os preocupam e interessam. A dificuldade parece residir na falta de escuta atenta das ideias que expressam a todo momento. Um exemplo está nos diálogos estabelecidos, espontaneamente e coletivamente, durante o encontro de escolha e produção das imagens, no grupo focal. Discordam ou acrescentam pensamentos sobre profissões, produções artísticas e poéticas de colegas, sobre as imagens de artistas e de moda que encontraram nas revistas. Fizeram

perguntas e opinaram sobre a qualidade das aulas, a infraestrutura da escola, sobre o ENEM e os vestibulares, projetos de vida e sobre as imagens que estavam sendo produzidas pelos colegas.

3.1. A ESCOLHA E A PRODUÇÃO DAS IMAGENS PELOS ESTUDANTES

Neste momento, analiso as imagens que representam o Ensino Médio, escolhidas ou produzidas pelos jovens estudantes colaboradores, entrecruzando com suas interpretações orais. A análise de suas imagens, posiciona os jovens estudantes colaboradores “como interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do Ensino Médio, tratando-os como autores principais que vivenciam, conhecem e, por conta disso, avaliam e criticam a educação que lhes é oferecida” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 201).

A proposta apresentada no grupo focal foi para que “cada jovem estudante colaborador representasse o significado do Ensino Médio, por meio de uma imagem, escolhida ou produzida individualmente”. Apenas um dos jovens estudantes colaboradores, o Armandinho, não aceitou a proposta de produzir uma imagem. Durante o processo de escolha ou produção das imagens, também realizei a observação de suas reações e interação.

Imagem 27: Fotos dos estudantes escolhendo e produzindo as imagens



Fonte: Arquivo da autora

Para a escolha e produção das imagens, os estudantes poderiam usar diversos suportes de veiculação, como a internet (*tablet* e *smartphone*), revistas e outros impressos, materiais para desenho e para pintar (canetas, pinceis, lápis de cor, lápis HD, tinta), cola, tesoura, entre outros. Apenas um dos colaboradores utilizou a internet como meio de obter a imagem desejada. Uma colaboradora preferiu desenhar, utilizando canetas hidrocor. Os demais preferiram a “fotocolagem”, utilizando imagens das revistas disponibilizadas. Uma das razões dessas escolhas, pode sinalizar uma decisão em produzir a imagem por uma técnica mais rápida. A celeridade é tida, pelo discurso social e oficial, como uma das competências do jovem estudante.

A “fotocolagem” é definida, nesta análise, como a associação de imagens para gerar um discurso visual. Trata-se de um processo intervisual de produção de sentido. A maioria dos jovens estudantes colaboradores optaram por essa técnica, que consiste na elaboração de uma composição de figuras e fotos sobre papel.

Em acordo com Hernández, entendo que a problematização da imagem, em uma investigação na perspectiva da Educação da Cultura Visual, necessita de conexão com as experiências subjetivas dos sujeitos. Significa optar pelo que tem “a ver com suas inquietudes, que represente desafios a eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 82).

O fato é que os jovens estudantes do Ensino Médio são considerados “nativos digitais” e, por isso, são atravessados por diversas informações culturais que permeiam a internet (VIANA, 2014, p. 254). A maneira de os jovens estudantes se relacionarem com as imagens, veiculadas por diversos meios de comunicação digitais e virtuais, se modificam com celeridade. Os estudantes continuam produzindo, construindo, desconstruindo conhecimentos e conformando sua identidade pelas imagens.

Nesse momento, a “arte perde o estatuto de formuladora de realidades, e os meios de comunicação de massa passam a ser as fábricas de imaginário” (CUNHA, 2005, p. 170). Essa afirmação possibilita desconfiar que a escolha predominante dos jovens estudantes colaboradores pela “fotocolagem” (ou fotomontagem) converge para a frequente utilização dessa modalidade de imagem para a comunicação em postagens nas redes sociais, populares entre os jovens, como o *facebook* e o *WhatsApp*.

Por meio dos signos gráficos, ícones e elementos simbólicos, cada um dos jovens estudantes colaboradores selecionaram e organizaram as imagens que iriam compartilhar, com o grupo focal e com os futuros leitores desta análise. As imagens revelam algumas repetições e

reiteraões ligadas ao futuro profissional, à valorização do Ensino Médio, como passo importante para a conquista de seu sucesso. Porém, revelam algumas distinções, indícios de asujeitamento e de subjetivação pelas imagens, que afetam cada sujeito de maneira diferente.

Alguns aspectos observados e proporcionados em relação ao processo de escolha, produção e interpretação das imagens, pelos jovens estudantes colaboradores, necessitam ser considerados nesta análise. O primeiro deles é o ambiente de liberdade organizado para o processo de criação, colaboração e discussão dos jovens estudantes colaboradores. Um segundo aspecto foi a garantia de sigilo, em relação a autoria, do que foi dito e produzido. Os jovens estudantes têm o direito de preservar territórios de sua subjetividade e opiniões que garantam suas próprias reservas de privacidade. Outro aspecto considerado importante no processo, aponta que “é preciso considerar suas críticas fundamentadas e interpretá-las como uma forma de contribuição para a melhoria das escolas e da educação” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 201). Cada imagem e fala é analisada como um modo de ver e dar sentido, aprendido a partir de diversas fontes e experiências. Considerando que,

ao naturalizar certas ideias e valores, nossa história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo-nos a vê-lo de determinadas maneiras. Mas o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. Por esta razão, ver é – deve ser – um processo ativo e criativo (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 54).

A busca é por analisar e ver os discursos naturalizados, sem destituí-los de seu contexto, por considerar as interpretações dos estudantes colaboradores como “processos ativos e criativos”. As imagens, escolhidas e produzidas pelos jovens estudantes colaboradores, auxiliaram a investigação como geradoras de dados, ao serem retomadas, na partilha oral da interpretação do estudante autor, e provocarem outras interpretações orais pelos demais jovens estudantes colaboradores.

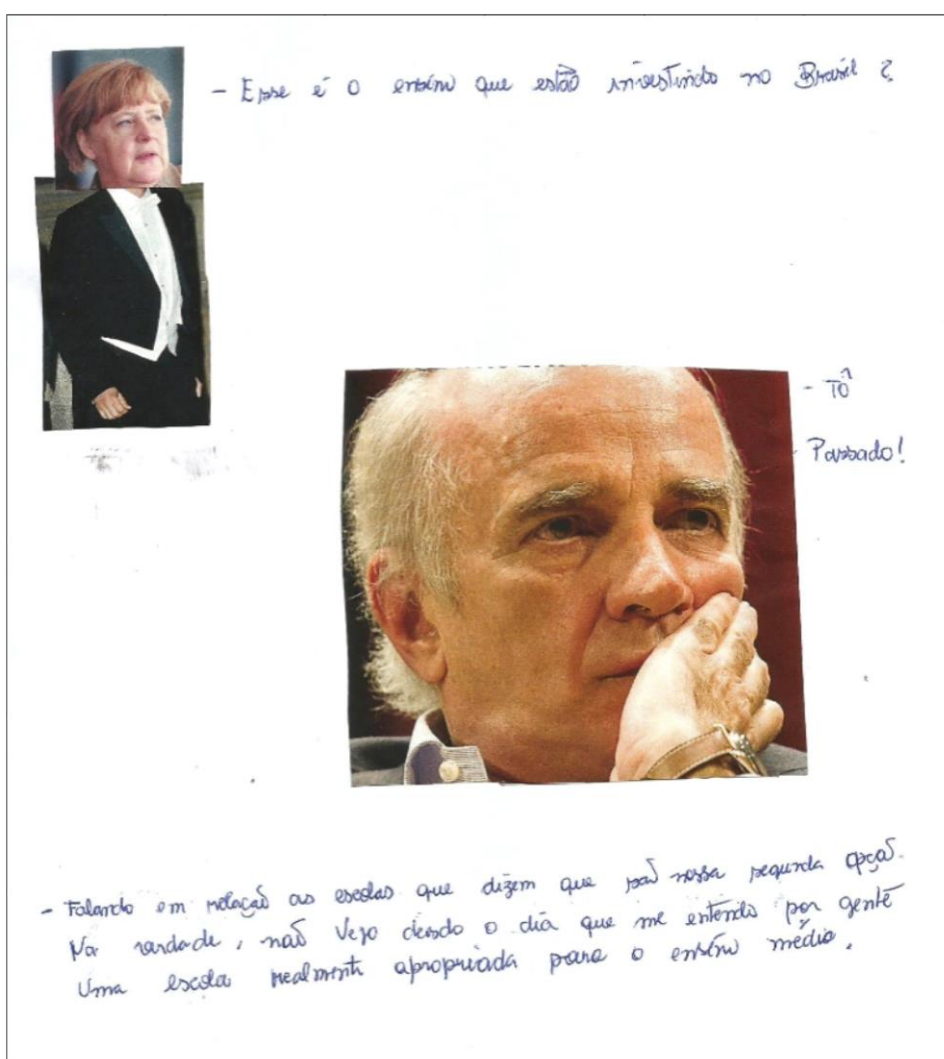
3.3. ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM “FOTOCOLAGEM”

A imagem que analiso a seguir, produzida por Calvin, pode apresentar uma contraposição aos discursos naturalizados, por meio da ironia. Utiliza-se de figuras (não verbal), de personagens que remetem a liderança política europeia – Angela Merkel -, e caracteres tipográficos (verbal), com uma simbologia que pode representar uma visão do Brasil, tradicionalmente atribuída aos europeus. Cunha (2015) fala na existência de uma hierarquização entre o verbal e não verbal, na educação formal. A linguagem verbal seria a

portadora do “‘conhecimento, o saber e a verdade’; e as imagens (linguagem não verbal), muitas vezes, servem para estetizar, expressar sentimentos e, quando muito, como ‘prova’ de um acontecimento, um registro que ‘ilustra’, ‘comprova’ e/ou enaltece a veracidade do que é escrito” (CUNHA, 2015, p. 167).

Para a autora, a relação das duas linguagens (palavra = texto escrito, imagem = texto visual) no meio educacional, “poderia ser imagem+palavra=recriação, como ensinaram cubistas e dadaístas no início do século XX quando começaram a hibridização verbo-visual” (CUNHA, 2015, p. 168). Em razão disso, se pode afirmar que Calvin, assim como os demais jovens estudantes colaboradores, estabelecem uma relação de igualdade e justaposição entre as duas linguagens. Mesmo assim, as imagens escolhidas, ao serem interpretadas pelo interlocutor, possuem uma autonomia em relação ao texto escrito, pois podem ultrapassar as informações dadas por ele.

Imagem 28: Interpretação do Ensino Médio em Imagem - por Calvin



Fonte: Arquivo da autora.

Calvin apresenta um discurso crítico sobre a escola, como a “nossa segunda casa”, ou como a “segunda opção” central na vida do jovem estudante. A ideia de crítica como discurso, em um sentido mais amplo, remete a ação de observação, análise ou julgamento, podendo “ser utilizada como espaço de reflexão sobre temas diversos, com o objetivo de desenvolver mecanismos que fomentem a discussão, exercício e intercâmbio de ideias num espaço de livre trânsito e aceso” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 58-59).

O estudante associa a expressão “Tô Passado!” com uma foto do rosto de um homem idoso, em perfil, com traços europeus, com a mão sobre a boca e olhar indireto para a direita. Tanto a frase, quanto a expressão facial, podem significar o mesmo que “*estou estupefato*”, ou “*estou chocado*” com esta situação. Há um condicionamento cultural para a constituição de determinadas imagens, poses e “legendas”.

A imagem do idoso, evidentemente captada e “tratada” digitalmente, é uma possibilidade da construção do “real”, através da edição, da apropriação e da formulação de outra composição, gerando uma recontextualização. Tal representação se vê nas campanhas publicitárias ou edições de imagens em revistas. Configura a interpretação do sujeito que a produz com uma intencionalidade. O sujeito produtor, editor e visualizador/interpretador constrói um tipo de significado de autoria coletiva, que acaba sendo repetido em outros acontecimentos.

É relevante pensar que os jovens estudantes colaboradores, que hoje formam um público do Ensino Médio da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, “experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com essas práticas e modos de vida consolidados porque possuem alternativas e querem, certamente preservá-las” (SPOSITO, 2005, p. 225). A escola não é o único território que oferece modelos visuais para sua vivência de estudante, tampouco configura a única opção de espaço para vivência de sua condição de sujeito jovem.

A imagem, que segue, apresenta uma possível análise de um discurso e de uma interpretação dos sentidos e significados construídos no processo intervisual, sobre a escola do Ensino Médio.

3.3.1. A interpretação em um processo intervisual de análise



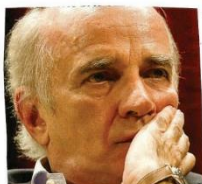
Figura montada com fragmento de outras imagens, colados: Smoking, cabeça de Merkel. Aliada a indagação representada pelos caracteres tipográficos, pode significar uma visão sobre a educação no Brasil atribuída, tradicionalmente, aos europeus, tidos como modelos de educação de qualidade.

Os países ricos são vistos também, como os «investidores» na educação brasileira. Pode representar a reprodução de um discurso histórico de dependência social, cultural e econômica do Brasil.

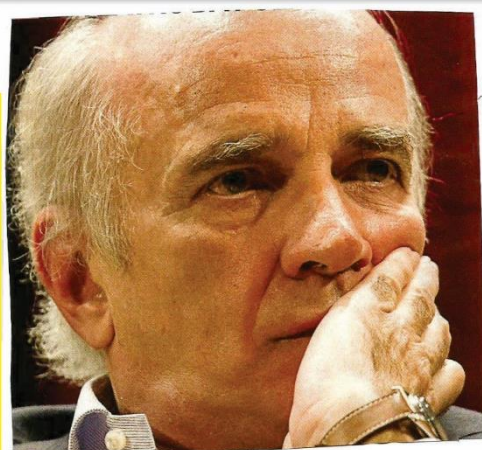
Traje semiformal para eventos noturnos; usado também por autoridades; atendendo à exigência de ambientes formais; símbolo de «bom gosto»

Atual Primeira Ministra da Alemanha.

- Esse é o ensino que estão investindo no Brasil ?



- Falando em relação as escolas que dizem que não nossa segunda época. Não, não, não. Não vejo desde o dia que me interesse por gente. Uma escola realmente apropriada para o ensino médio.



- Tô
Passado

- - Tô Passado!

- Falando em relação as escolas que dizem que não nossa segunda época.

Pode significar que a situação do Ensino Médio, na visão de Calvin, é a de "estar estupefato" com a realidade a «má» qualidade do ensino e da adequação da estrutura da escola à necessidade dos estudantes. Busca interpretar esse modo de ver, como um estrangeiro que vivencia a realidade educacional almejada por ele.

Calvin utiliza frases (texto escrito) acompanhadas de imagens (fotos adaptadas ou montadas), com conteúdo e de humor.

3.3.2. O discurso a partir da imagem sobre Ensino Médio “Integral” e “Inovador”

A interpretação de uma imagem, submetida a um grupo de visualizadores/interpretadores (colaboradores do grupo focal), evoca significados que são mutáveis e reposicionados. A indagação sobre “o por que escolheu e produziu esta imagem?”, foi o questionamento que fomentou a conversa, tanto do autor, quanto de alguns dos colegas estudantes colaboradores sobre as interpretações em relação ao Ensino Médio. Como ponto de partida tem-se a fala do sujeito produtor da imagem, que a classifica como uma “fotocolagem”, com sentido transmitido pela ironia, em um processo intervisual:

→ Calvin: A minha imagem saiu uma fotocolagem que fala sobre o modo que, a gente está recebendo esse ensino. Não o modo como os professores estão ensinando, mas sim pelo local que é chamado praticamente de nossa segunda casa. Aí tem a imagem, “esse é que decide investir no Brasil?”. Aí mostra uma pessoa com uma cara e com uma mão no rosto, “passado”! E é tipo uma ironia que fala sobre a relação da escola como se fosse nossa segunda casa. Eu não vi escola adequada para o Ensino Médio.

A primeira ironia aparente, na fala de Calvin, está relacionada à analogia entre escola do Ensino Médio – “segunda casa”, como é chamado pela “comunidade de discurso” do interlocutor. A simbologia está pautada na relação de pertencimento ao território privilegiado de socialização, de encontros e vivências afetivas, de aprendizado pela experimentação, de construção de valores e de um projeto de vida. Também por ser um espaço em que os jovens estudantes permanecem, pelo menos, quatro ou cinco horas do seu dia. Porém, a casa também pode se configurar em território de controle, de conflitos, de decepções e de relações quebradas.

A segunda ironia, elaborada por Calvin, acontece quando afirma que tem “recebido o ensino” que não supre suas expectativas, não pela atuação dos professores, mas sim pelo conjunto do sistema educacional. Reconhece que não há investimento necessário nas melhorias na estrutura da escola e do ensino. Nesse sentido, acrescenta uma observação irônica e interrogativa de que, quem investe na educação do Brasil, seriam os “engravatados” do estrangeiro: “é esse é que decide investir no Brasil?”.

A terceira ironia está na figura representativa do “estar passado”, que concomitantemente pode representar a reação de uma pessoa estrangeira, bem como a atitude do próprio Calvin ou do grupo e da comunidade escolar com quem convive na sua escola. As duas “fotocolagens”, produzidas por Calvin, materializam visualmente a experiência de estranhamento e decepção de Calvin com a dicotomia entre o que “dizem” sobre a escola e o

que ele “vê” e experimenta. Apresenta, também, com outras falas, em outros momentos da pesquisa, um discurso contraditório ou esperançoso, em que afirma que a escola possui um significado e uma importância para ele. A esse respeito, afirmou: é o local em que “eu acreditei que eu posso, desde que eu passe, que eu possa ter mais estímulo, ter mais um conhecimento a mais para ingressar no Ensino Superior”. Sobre sua visão e experiência com a escola do Ensino Médio, Calvin segue falando:

→ Calvin: Apesar disso eu comecei a estudar aqui em 2012, e no ano passado, era proposto o ensino inovador. Até hoje eu não vejo esse ensino inovador. No caso, no ensino médio nem tá sendo integral. [A imagem]... é mostrando o tipo de escola que a gente tem no dia-a-dia. Mas a escola podia ser melhor. Tem vidro quebrado, ar condicionado que não funciona... Eu tô mostrando não a qualidade do ensino, mas o que eles estão investindo. [...] Isso pra mim não é uma força! É uma forma de ensinar só que não é a forma mais adequada. Isso precisa ser bem pensado. O que eu expressei foi [sic] todas as coisas que eu sentia e sinto até hoje, entendeu!

O modelo de escola integral, com base no programa Ensino Médio Inovador, vem sendo defendido e disseminado pelo MEC, em detrimento do que pensam e desejam os jovens estudantes colaboradores da escola em foco, conforme apreende-se na fala de Calvin. Significa a ampliação do tempo de escolarização, por meio do aumento da jornada diária de estudos na escola, porém sem a disponibilização de estrutura e de meios para sua efetiva realização. Do aumento da jornada de estudos, decorre, para os jovens estudantes colaboradores, a incidência de cansaço, sem uma “melhor qualidade” do ensino e sem melhorias na infraestrutura escolar. Isso ocorre na Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida, mesmo sendo considerada uma “referência de qualidade” no Ensino Médio, na cidade de Campina Grande/PB, tanto para a sociedade local (SILVA, 2014), quanto para os jovens estudantes colaboradores.

O assunto “Ensino Médio Inovador”, que emergiu da análise coletiva desta imagem, de Calvin, foi abordado nas contribuições orais dos demais jovens estudantes colaboradores. As opiniões e análises foram assim expressadas:

→ Mafalda: Eu acho que atrapalha, você quer dar demais e acaba... não rendendo os frutos que deveria render. Se fizer um horário normal, mas que tenha todas as aulas e que pensem, que trabalhem em uma maneira de passar aqueles conhecimentos para os alunos. E que fique de uma forma “bem-feita”, sem ficar tão cansativo, acho que é bem mais produtivo, do que você passar o dia todinho aqui. Porque eu garanto que quando você chegar em casa não tem nem coragem de olhar para o caderno mais.

→ Mônica: Por isso é melhor você estudar um momento. Passar o conhecimento sem precisar estar lá direto.

- **Calvin:** Hoje mesmo eu estou cansado! Me acordei cedo, fui trabalhar e vim estudar à noite. Mas, foi uma coisa que eu praticamente não procurei, mas tive que fazer, trabalhar e estudar à noite. O ensino integral era pior. Fazer cinco a seis aulas de manhã e quatro à tarde. Então teve um argumento, teve um monte de aula teórica. Daí tem o almoço. Nem banho tem! A gente sua, fica cansado, aí quando você chega em casa você quer dormir. Aí não tem condições de pegar num caderno e estudar, fazer uma atividade.
- **Luluzinha:** Então, a pessoa já estuda o dia todo, qual é a formação que ela vai ter? Vai estudar português, matemática, geografia, o dia todo!? Tinha que ter um tema... ou uma palestra... nem que seja uma vez por semana. Tem colégio particular aí que uma vez por semana você vai o dia todo, e é porque é pago. E porque o público tem que ser a semana toda? Eu acho desnecessário.
- **Mônica:** Por falar nisso, as aulas, a maioria das vezes à tarde são vagas. Às vezes nem tem uma alimentação, aquelas coisas todas, e aí a pessoa fica esperando acabar aquela aula. Para uma aula a pessoa tem que esperar a tarde todinha.
- **Eu:** Falta professor no caso, é isso?
- **Garfield:** Professor tem! O que falta é a dedicação deles.

Tourinho e Martins (2011, p. 59) afirmam que “a dinâmica social, a estrutura institucional e, ainda, o currículo, contribuem para desenvolver atitudes, comportamentos, preferências e valores que facilitam a adequação dos indivíduos às estruturas e interesses das sociedades capitalistas, impedindo sua mobilidade”. Isso se reflete nas escolhas que, em várias situações, se constituem em falsas opções, devido à restrição de possibilidades de projetos de vida, como apresenta Calvin: “foi uma coisa que eu praticamente não procurei, mas tive que fazer, trabalhar e estudar à noite”.

O que se percebe, nas falas dos estudantes, é que eles depositam confiança na escola, com relação ao seu futuro, porém, a vivência presente aponta para tensões e insatisfações com relação à possibilidade de mobilidade social, prejudicada pelo ensino em tempo integral e pelos investimentos insuficientes em alimentação e infraestrutura. Configura-se, diante dessa realidade, “uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento” (SPOSITO, 2005, p. 225).

Diante desses conflitos e dicotomias entre o discurso oficial e os desejos e expectativas dos jovens estudantes colaboradores, estes questionam “qual é a formação que vão ter?”, e indagam: “se fizer um horário normal, mas que tenha todas as aulas e que pensem, que trabalhem em uma maneira de passar aqueles conhecimentos para os alunos. E que fique de uma forma “bem-feita””. O que seria na visão da jovem estudante colaboradora uma aula “bem-feita”? Ao ser questionada sobre isso, Mafalda não soube responder com clareza. As incertezas e a falta de respostas plausíveis sobre as práticas educativas e propostas eficientes de mudanças

atingem também os jovens estudantes colaboradores do Ensino Médio Noturno, assim como a sociedade. Quem veicula um discurso de saber como fazer é o MEC, por meio de seus logotipos sobre o Ensino Médio (imagens 17 e 18).

É fato também, que não se pode descartar a importância da cultura popular, do domínio das novas tecnologias e das linguagens, do conhecimento das diversas possibilidades profissionais, propostas, entre outras, do programa de ensino integral e “inovador”. Em detrimento disso, Mônica partilha a opinião de que “é melhor você estudar um momento. Passar o conhecimento sem precisar estar lá direto”. A concretização desses programas oficiais necessita estar ligado e em permanente “negociação” com as vivências dos estudantes fora da sala de aula e com seus diferentes saberes. Observa-se “certa dicotomia entre o mundo significativo do estudante e o processo de ensino-aprendizagem na escola” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 207).

Em acordo com Victório Filho,

a solidez das verdades que oficializam a escola, de uma forma ou de outra, faz operar os mecanismos que a mantêm existindo, amparada no fabuloso que protege seus aparatos da ação questionadora e revisora. A imagem tradicional da escola se mantém graças a uma verdade e significação *trans-histórica*, que convém manter em benefício do conforto da repetição sob o qual se abrigam muito de seus autores e praticantes (2012, p.159).

Em razão disso e das opiniões dos jovens estudantes colaboradores, as definições sociais ou oficiais do papel, do posicionamento da escola, no contexto atual do Ensino Médio, necessitam ser desnaturalizadas e transformadas continuamente.

O decorrente cansaço, a falta de “professores dedicados”, o não “render os frutos que deveria render”, pertinentes tanto ao período de educação integral, quanto à inserção no Programa Ensino Médio Inovador, são associados também à um currículo comum e geral que afeta aos estudantes do período noturno. Esta perspectiva de currículo privilegia inúmeras disciplinas teóricas em detrimentos de outras relacionadas às futuras opções profissionais dos jovens estudantes colaboradores.

3.4. A IMAGEM E A PALAVRA CONJUGADAS - ENSINO MÉDIO COMO CAMINHO PARA O “SUCESSO”

A imagem produzida pela estudante Mafalda, que analiso a seguir, faz uma articulação de significados envolvendo “fotocolagem”, desenho e texto escrito (caracteres tipográficos), influenciados pela maneira de produção de discursos dos *memes*.

Imagem 29: Interpretação do Ensino Médio em Imagem - por Mafalda



Fonte: Arquivo da autora.

Os *memes* se popularizaram nas redes sociais, caracterizando-se por usarem imagens com palavras escritas ou audiovisuais de forma sintética, com humor e ironia, de modo a circular facilmente entre os sujeitos. Mafalda utiliza a “fotocolagem”, influenciada pelos *memes*, usando desenho e palavras (caracteres tipográficos), como elementos formais e discursivos complementares, que funcionam como uma única imagem.

As imagens veiculadas pelas diversas mídias e meios de comunicação, incluindo as redes sociais mais utilizadas pelos jovens estudantes, possibilitam afirmar que o mundo visual “também junta diferentes discursos – imagem e palavra, por exemplo – e é construído a partir de articulações que os indivíduos percebem, produzem, participam, criticam e transformam ao viver suas experiências” (TOURINHO, 2009, p. 145).

A respeito da articulação entre imagem e escrita, Foucault (2000, p. 81) adverte que “o discurso e a figura ou imagem têm, cada um, seu modo de ser: mas eles mantêm entre si relações complexas e embaralhadas”. Esta compreensão rebate, hoje, outra perspectiva histórica e antagônica de que a representação escrita (tipográfica) é “superior” à imagem para a comunicação de saberes. Associam a imagem às culturas e “saberes inferiores” ou de menor importância para a sociedade. Porém, como são discursos diferentes, escrita e imagem produzem sentidos que podem ser conjugados para materializar enunciados.

Em uma perspectiva associada à Educação da Cultura Visual, ainda referenciado em Foucault, a imagem

tem suas especificidades, diferenciando-se das palavras ditas e escritas. As imagens não podem ser confundidas com as palavras. As imagens constituem uma maneira própria de pensar, ver, agir e dizer. As imagens podem ser vistas como uma modalidade de materialização enunciativa, ou seja, uma maneira de os enunciados discursivos poderem se materializar e se exteriorizar. As palavras podem colaborar no processo interpretativo das imagens, mas são modos diferentes de formular o pensamento. Imagens e palavras têm, cada uma, sua existência própria, seu modo de produção, divulgação e interpretação, apesar de manterem entre si relações complexas e embaralhadas (NASCIMENTO, 2011, p. 214-215).

Mafalda produz o enunciado com recursos discursivos diferentes, os textos escritos e as imagens a partir de uma oralidade do seu cotidiano. A escrita usa três cores, formando uma composição, como fundo, que remete à representação de um “caminho” ou “rodovia”. Este teria início na parte inferior, seguindo para a parte superior. Depreende-se a direção que segue o caminho por meio do desenho de uma personagem, no plano inferior da imagem, que aponta, com o dedo indicador, para a parte superior. Os caracteres tipográficos, como a personagem, estão desenhados com canetas hidrocor, laranja e preta, distribuídos intencionalmente no

espaço. Configuram uma possível representação de dois elementos que se interpõem, mas que formam um mesmo “caminho” para pensar o Ensino Médio.

As palavras, representadas em duas cores, podem carregar estereótipos e significados, servindo-se do repertório linguístico e cultural vivenciado por Mafalda. Podem também configurar um olhar idealizado e naturalizado sobre o Ensino Médio. Revela preferências, intencionalidades e possíveis sentidos atribuídos por Mafalda, com base em referências culturais de seu grupo social. Percebe-se que as palavras desenhadas na cor laranja transmitem significados “otimistas” em relação ao Ensino Médio. As que estão desenhadas em preto, representam palavras depreciativas, pesadas, associadas com dificuldades ou obstáculos enfrentados no “caminho” da educação regular. Depreende-se que a sua atitude pode aludir à posição tênue e duvidosa da sociedade brasileira sobre a qualidade efetiva desse nível de ensino.

As palavras, desenhadas em cor laranja, são veiculadas pelos discursos deflagrados no cotidiano, expressando valores necessários para se atingir o sucesso escolar: “ter fê, superar limites, ter força de vontade, foco, coragem, estudos, metas e determinação”. As palavras em cor preta, são associadas, no território escolar, como contrárias às anteriores. Representam empecilhos para se alcançar o sucesso projetado para o processo escolar e para a vida: cansaço, trabalho (quando atrapalha os estudos), falta de estímulo, desinteresse e falta de foco.

A palavra “sucesso” desenhada em verde, em maiúsculas e em maior tamanho, podem depreende, entre outras, que, para Mafalda, é meta a ser concretizada, conquista final almejada ou “linha de chegada”. Possivelmente, remete à ideia de alcançar o sucesso, atrelado à conquista profissional e à mobilidade social e econômica.

No entanto, outros fatores sociais, políticos e culturais podem influenciar na conquista, ou não, dos projetos de vida traçados. Em acordo com Victório Filho (2012, p. 158), “a rede simbólica que configura todo ambiente escolar é também o aparelho gerador de suas visualidades e demais imagens na medida em que, nas suas conexões, são articulados, negociados e projetados os seus sentidos”. Em razão disso, entende-se que a imagem, produzida por Mafalda, configura um discurso naturalizado e reproduzido no território escolar que ela frequenta.

O desenho de uma personagem feminina, que se encontra no canto direito inferior, apontando com o dedo indicador em direção à parte superior, parece sinalizar que está no início do “caminho” e pretende trilhá-lo. Mafalda representa a si mesma nessa personagem. A representação do cabelo, amarelo e longo, junto com a vestimenta, possibilitam interpretar a personagem como sendo uma jovem. A conservação do fundo branco do papel como cor da pele, evoca a compreensão de que é desenhada com características de etnia branca. Mafalda

poderia ter utilizado outras cores, haja vista que possuía várias opções cromáticas na coleção de canetas hidrocor.

Outro modo de produção de imagem, explorada por Mafalda e disseminada hoje, inclusive na internet, é a mescla entre desenho, palavra escrita e “fotocolagem”, que é bem representada pelos *memes*. A jovem estudante colaboradora se apropria de uma foto publicitária, com pessoas que aparentam um corpo saudável. Vestem roupas que, geralmente, podem, também, ser associadas às usadas para realizar exercícios físicos. Observa-se um discurso aparente de idealização e de um estereótipo estético-corporal sobre o profissional de educação física: corpo normal ou magro, jovens adultos saudáveis e alegres, sem deficiência física ou de outra natureza. A foto está colada no alto do “caminho”, ao lado da palavra “sucesso”, que está escrita sobre uma seta. Esta aponta para as palavras “Licenciatura Educação Física”, circundadas por cinco setas menores, na cor preta. Possivelmente utiliza a cor para destacá-las como o final do percurso, a meta a ser alcançada.

3.4.1. A interpretação oral da imagem produzida por Mafalda

Mafalda não classifica o enunciado que produziu como sendo uma imagem ou uma representação, tampouco que usou a técnica do desenho. Ela atribui uma materialidade à imagem, diferenciando-a do “caminho” desenhado. Associa o “caminho” às dificuldades que vivenciará durante a etapa do terceiro ano, do Ensino Médio, como um “mapa” do percurso para alcançar seu sucesso:

→ **Mafalda:** Não, não foi bem uma imagem. Eu fiz tipo um caminho. E aí as dificuldades que eu vou enfrentar e o que eu preciso ter, pra mim [*sic*] conseguir a minha visão de sucesso. Que é o que eu coloco no terceiro... Aí eu tendo algumas coisas como força de vontade, foco, coragem, não desestimular, apesar de trabalhar o dia inteiro não deixar de ir pra escola, vou chegar no sucesso! E o sucesso é tido como uma faculdade e se formando.

A estudante colaboradora reconhece que o jovem encontra dificuldades no Ensino Médio para chegar “ao sucesso”, representado o ingresso e formatura na faculdade. Seu discurso oral enfatiza as palavras motivadoras desenhadas: “tendo algumas coisas como força de vontade, foco, coragem, não desestimular, apesar de trabalhar o dia inteiro não deixar de ir pra escola, vou chegar no sucesso!”. Depreende-se, nessa fala, uma idealização do Ensino Médio, bem como do Ensino Superior. A graduação não garante as melhores oportunidades de trabalho e sucesso, no Brasil. No entanto, deve-se considerar o papel motivador que as palavras exercem na geração de uma autoconfiança em Mafalda. Ter um objetivo de vida, ainda que se

idealize o “caminho” para atingi-lo, pode configurar uma forte motivação para não abandonar os estudos, mesmo tendo que dividir o tempo com as exigências sociais, econômicas e familiares, fora da escola do Ensino Médio.

Após compartilhar o que essa imagem significou para ela, o que tem a ver com sua vida, Mafalda descreve seu sentimento durante o processo de produção:

→ **Mafalda:** ...O que eu tenho que enfrentar no meu dia-a-dia, que é o trabalho, a falta de estímulo. Porque você está cansada, chega de um dia inteiro de trabalho e você não está com coragem, você não está com muita determinação. Sua vontade é terminar só pra dizer ‘terminei o Ensino Médio e pronto!’. Mas, não! Aí eu coloquei também os pontos positivos que a gente tem que ter, quando se almeja algo, quando se quer ter um caminho. Porque, às vezes, quando você não tem um caminho, uma meta, um objetivo na sua vida, qualquer caminho serve. E qualquer caminho, muitas vezes, não é um caminho bom.

Ao ser perguntada pelos sentimentos que a perpassaram durante a produção da imagem, Mafalda ressalta, inicialmente, o sofrimento, as dificuldades e os conflitos que vivencia no seu processo de escolarização. Nesta resposta, a idealização parece ceder espaço à “realidade” enfrentada. Na escola, como Mafalda, os jovens estudantes podem ser confrontados com diversas orientações, saberes e sentimentos que podem ser antagônicos.

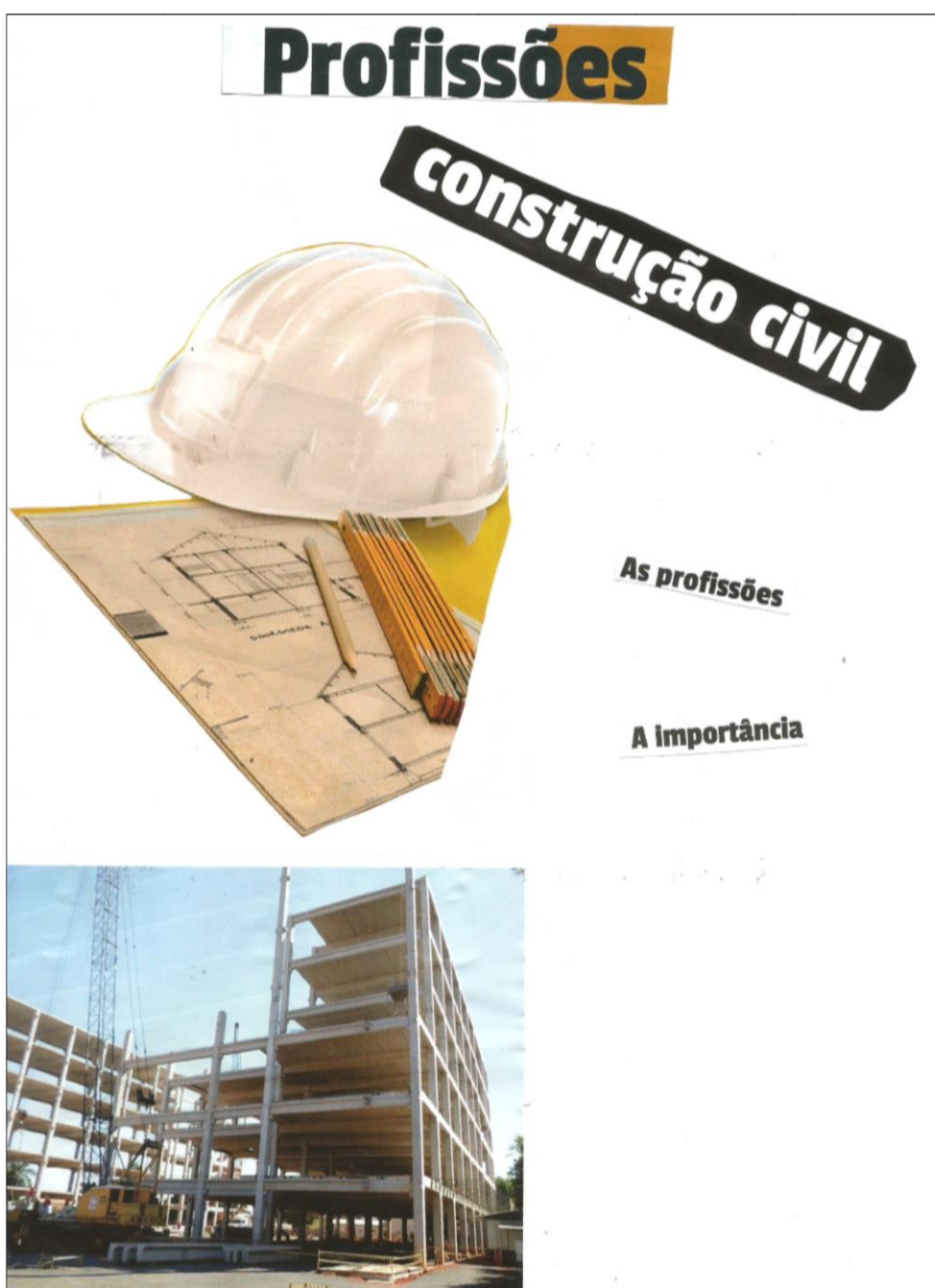
O processo da educação atual, no Ensino Médio, é conflitante com a etapa de vida que os jovens estudantes colaboradores vivenciam. Demanda que os jovens estudantes “construam por si mesmos o sentido de sua experiência escolar, o que se torna para eles uma dificuldade que é se motivar e dar um sentido aos estudos, conforme estão oferecidos” (DUBET, 2002, p. 356). Essa ação do jovem estudante sobre si mesmo, condicionada a uma obrigação de construir “livremente” suas experiências educacionais e sociais, revelam um contínuo asujeitamento. Isso acontece, também, quando o discurso é associado à “liberdade” e ao “protagonismo”.

A despeito das normas que englobam o ser jovem estudante, pertencente ao quadro discente de uma determinada instituição, “há uma experiência invisível sendo construída, que consiste em atitudes de escape, resistência, negação, conformação ou adesão estratégica. Há um *jogo* social acontecendo dentro e fora da sala de aula, que constrói sentidos variados para a experiência escolar” (CORTI, 2014, p. 322). A escuta dos jovens estudantes colaboradores, pela oralidade e pelas imagens produzidas, pode propiciar políticas educacionais que ajudem, efetivamente, na trilha dos “caminhos” almejados pelos estudantes para cursarem e concluírem o Ensino Médio com significação, aproximando-se dos desafios da vida.

3.5. O DISCURSO VISUAL COMO METÁFORA - ENSINO MÉDIO, ACESSO À PROFISSÃO E AO FUTURO

Os jovens estudantes colaboradores possuem objetivos claros em relação ao futuro, à continuidade dos estudos e ao trabalho. Embora reconheçam e denunciem seus problemas e limitações, associam a escola a um importante passo para a realização de seus objetivos. Um exemplo é a imagem analisada a seguir.

Imagem 30: Interpretação do Ensino Médio em Imagem - por Garfield



Fonte: Arquivo da autora.

Garfield também utiliza a “fotocolagem”, derivada dos *memes*, como metáfora para materializar suas metas de estudos ou sonhos. A realização e conquista de melhores condições de vida tem relação direta com a profissionalização. Usa a metáfora da engenharia civil para refletir sobre o Ensino Médio em relação ao que imagina, ao que precisa estudar ou adquirir os conhecimentos necessários para projetar, planejar e construir o seu “projeto de sonho”.

As falas, citadas a seguir, revelam uma interpretação do estudante produtor da imagem e dos demais participantes do grupo focal. Opinam como interlocutores de discursos evocados pela metáfora produzida com a imagem, como faz Garfield, estabelecendo consensos e propondo alternativas.

- **Garfield:** É essa aqui da engenharia civil. Quis mostrar aqui a importância que é o ensino, o estudo. A pessoa estudando pode chegar aos seus objetivos. Se quer construção civil, que é uma das preparações que se passa. Aqui tem, também, um prédio que é o resultado do que você aprendeu e tá construindo. Esta imagem, não sei se vocês percebem, não é a minha área, mas seu eu fosse fazer o que está na imagem aí, é um momento de realização...
- **Calvin:** No caso aí eu queria ser um bom engenheiro civil.
- **Mafalda:** No caso aí você, em vez de um Ensino Médio normal, poderia fazer um técnico. Que é uma coisa que ia poder te ajudar. Porque você poderia então estudar e trabalhar. Ou então estudar, já que a gente está falando em relação ao terceiro ano, estudar pela manhã o ensino normal, e à tarde fazer um curso pré-vestibular, “pré-ENEM”, “pré-alguma coisa”.
- **Luluzinha:** Algo que foque em você e em seu objetivo.
- **Mônica:** É algo que foque nos seus objetivos.
- **Calvin:** Hoje em dia tem muitas pessoas que não estão com oportunidade.

Garfield aponta o estudo como “importante” para a realização de seus anseios. Essa ideia também é manifestada, em consenso, pelos demais estudantes colaboradores. Para o jovem estudante, o Ensino Médio abre possibilidades de inserção no mundo do trabalho com resultados efetivos: “Quis mostrar aqui a importância que é o ensino, o estudo. A pessoa estudando pode chegar aos seus objetivos”. Aprender está diretamente ligado a resultados associados com a conquista de uma profissão.

Todavia, constata-se que a educação formal “não garante uma mobilidade vertical ascendente nos tempos atuais, porém representa uma possibilidade diante das incertezas” (SALE; VACONCELOS, 2016, p. 89). As expectativas e chances, no mercado de trabalho, se estreitam, mas a esperança permanece. Observa-se essa compreensão no que diz Calvin: “hoje em dia tem muitas pessoas que não estão com oportunidade”. A fala de Mafalda complementa: “[...] em vez de um Ensino Médio normal, poderia fazer um técnico. Que é uma coisa que ia poder te ajudar. Porque você poderia então estudar e trabalhar”. Percebe-se um discurso sobre

o estudo voltado para a conquista da mobilidade social e econômica, pela formação para o trabalho. Nesse sentido, caso não atenda às demandas e aos anseios dos jovens estudantes, em relação ao trabalho e ao futuro, o Ensino Médio acaba se tornando desinteressante.

A esperança dos jovens estudantes colaboradores está ligada a ter uma profissão e um trabalho, o que não pode ser desconsiderado, na escola, nem mesmo pelo Ensino de Artes Visuais. O trabalho e a profissão aparecem tanto como um valor moral, quanto uma estratégia para a conquista da independência em relação à família, uma autoafirmação diante da sociedade e como realização pessoal.

Ao analisar a imagem, depreende-se que foi produzida com a colagem de duas fotografias com temática de arquitetura, produzidas para a publicidade. A escolha das fotografias não foi por uma mera função ilustrativa do texto escrito. Ao observar o processo de escolha e produção desta imagem, percebeu-se que Garfield buscou as fotografias, pacientemente, entre as revistas e, depois, as palavras escritas.

As fotografias foram escolhidas como representação metafórica: “esta imagem, não sei se vocês percebem, não é a minha área, mas se eu fosse fazer o que está na imagem aí, é um momento de realização”. Garfield confidenciou, em conversa informal antes do início dos encontros do grupo focal, que tem como sonho exercer a profissão de delegado. Em razão disso, entende-se que seu olhar foi conduzido por uma intencionalidade singular e metafórica. O objetivo foi o de materializar o sentido que afere ao Ensino Médio. A metáfora está relacionada a um prédio em construção e seu projeto: “aqui tem, também, um prédio que é o resultado do que você aprendeu e tá construindo”.

As fotos se configuram com uma predominância de linhas retas e organizadas, em uma composição equilibrada. A distribuição dos recortes no espaço, à esquerda, apresenta-se em harmonia com os caracteres tipográficos (palavras escritas), em diagonal e à direita: “profissões”; “construção civil”; “as profissões”; “a importância”. As forças tensionais das linhas diagonais e oblíquas, aliadas a combinação de formas quadradas e retangulares, com predominância da posição vertical, contribuem para dinamizar a imagem.

A percepção dos planos conduz o olhar, desde a parte superior, seguindo o caminho da narrativa, em ziguezague, pelas palavras escritas e fotos, para a compreensão do enunciado. A composição mantém o equilíbrio e a sobriedade em todos os elementos, sem distrações para o olhar. Pode representar o foco, a meta e a clareza de um “caminho”, traçado por meio do aprendizado e ferramentas, obtidas no Ensino Médio, rumo à conclusão do Ensino Superior.

A escrita “profissões” é duplicada, deduzindo-se que está sendo enfatizada. As reflexões convergem para os sentidos sobre o estudo e as profissões, convencionados pela

família ou pelo grupo social ao qual Garfield pertence. São tidos como base para a conquista e realização de um projeto de vida. Também os sentidos de construir, de ter esperança, de agir com dinamicidade, de ter objetivos, de ter um processo metódico para obter uma profissão são associados à realização profissional e pessoal. Como afirma Calvin: “hoje em dia, tem muitas pessoas que não estão com oportunidade”. Em razão disso, ter uma meta clara e objetiva contribuiria para o sucesso.

3.6. IMAGEM E ESTEREÓTIPOS SOBRE O ENSINO MÉDIO EM UM PROJETO DE VIDA

Esta imagem não contempla uma interpretação única, estanque e definitiva, em relação à representação do Ensino Médio e, tampouco, sobre um projeto de vida alcunhado por Luluzinha. Marca uma projeção crítica de Luluzinha, em um território e em uma data especificada por ela: “Campina Grande, 28 de julho de 2015”.

Em outro território, fora da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida e da cidade de Campina Grande, ou em outra data, possivelmente, a interpretação da estudante sobre o Ensino Médio, poderá ser diferente. Essa definição de espaço – tempo contribui para uma compreensão sobre a mutabilidade de opiniões, sonhos e desejos, intrínseco ao sujeitos em relação a cada contexto.

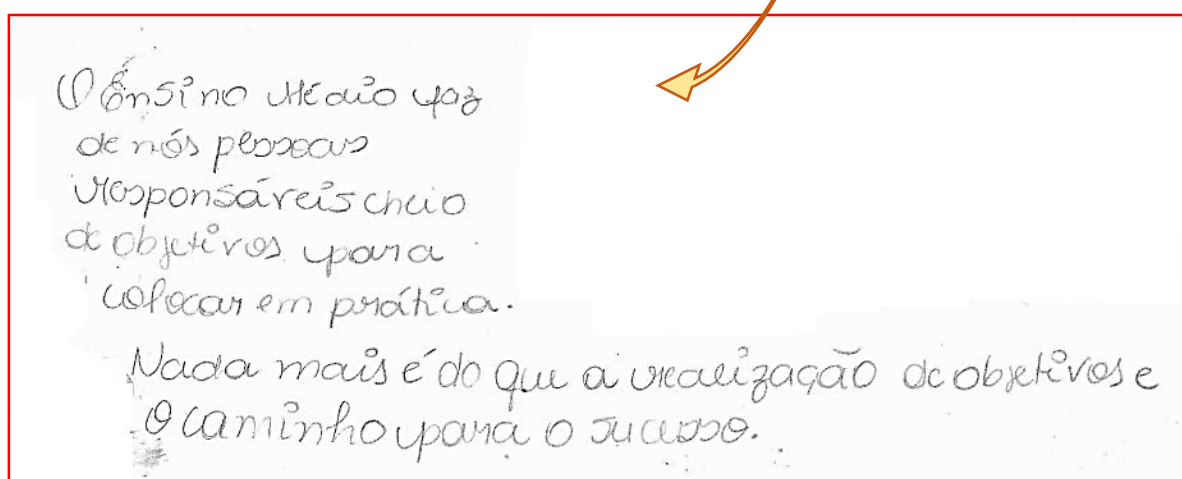
No contexto das Artes Visuais, delimitar um contexto e um espaço – tempo, possibilita realizar uma interpretação da imagem relacionada às características dos sistemas de representação desse momento. Nestes, estão embutidos códigos simbólicos, referências culturais, tendências de estilo e de gênero, entre outros. Auxilia a relacionar significados com a estética do contexto de origem, bem como com os valores e concepções pessoais e do grupo social da jovem estudante produtora da imagem. Conforme afirma Luluzinha: “através do Ensino Médio, você sabe o que você quer, você escolhe a sua profissão, você conhece alguém que vai fazer parte da sua vida para todo o sempre”.

A seguir, analiso a imagem produzida por Luluzinha, representando o Ensino Médio, bem como sua interpretação oral:

Imagem 31: Interpretação do Ensino Médio em Imagem - por Luluzinha



Fonte: Arquivo da autora.



O texto manuscrito acima, inserido no conjunto, faz parte da imagem. Possibilita apreender que, para Luluzinha, o Ensino Médio representa mais que uma “ponte” para o Ensino Superior, como apresentado no cartum “Educação à Fundo!” (imagem 12). Relaciona sua importância como fomento para um desenvolvimento da responsabilidade, para concretizar os

objetivos de vida. Para ela, esta etapa significa a própria realização de alguns objetivos que conduzem ao sucesso. Luluzinha apresenta uma visão “romantizada” acerca do Ensino Médio, diferente da ideia de um “fosso”, de um “buraco”, representado pelo cartum. Para ela, o Ensino Médio é a ligação entre seus anseios e objetivos, que envolvem o Ensino Superior e outros projetos para a vida.

A juventude é tida, pela sociedade brasileira e pelo discurso oficial, como a etapa da vida em que o sujeito formula passos, que darão rumo à sua existência. “Os projetos de vida tendem a ter uma lógica própria, marcados pelas contingências do tempo histórico, características pessoais e valores que orientam determinada sociedade ou grupo social. Mas também são diretamente influenciados pelo “campo de possibilidades”” (BRASIL, 2013(b), p. 31).

Luluzinha constrói seu projeto de vida contemplando as dimensões que considera importante para sua realização, neste momento histórico e social. Em sua fala, depreende-se que, durante o período em que cursou o Ensino Fundamental, almejava outros objetivos de vida e profissões.

→ **Luluzinha:** No que me baseei assim, é a importância do Ensino Médio. Quando a gente chega pro fundamental, você espera muitas coisas, você escolhe mil e uma profissões, você escolhe mil e uma coisas. Mas o Ensino Médio, ele é o caminho que você quer, que você realmente quer ser, entendeu. Quando eu era mais nova, eu queria ser enfermeira, farmacêutica, biomédica, é... professora. E hoje em dia, o Ensino Médio me direcionou com um objetivo só, por isso que eu botei a imagem de um filho. Outra de uma pessoa formado no Ensino Médio, e outra em medicina. Tem a imagem de uma família. Por que eu acho que a sua vida é planejada tudo através do Ensino Médio. Através do Ensino Médio, você sabe o que você quer, você escolhe a sua profissão, você conhece alguém que vai fazer parte da sua vida para todo o sempre.

Esta fase da vida, associada à “condição juvenil”, é marcada pela normatização e convenções construídas pelo grupo social, pela família e pelas “culturas juvenis” em que se insere Luluzinha. Em razão disso, ela assume papéis e comportamentos. Aceita determinadas diferenças de poder e hierarquização, referentes a assuntos como a educação, a profissão, os arranjos nas relações entre sujeitos, tanto no âmbito afetivo como familiar.

Nesse sentido, “a elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de subjetivação e de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. Na sociedade contemporânea, somos chamados a escolher, a decidir continuamente, fazendo desta ação uma condição a sobrevivência social” (BRASIL, 2013(b), p. 32). Esse é um processo complexo que

adquire diferentes caminhos nas singularidades dos sujeitos. A análise sobre a interpretação de Luluzinha, tanto na imagem, quanto em sua oralidade, provoca algumas ponderações.

As fotografias registram um acontecimento, um momento, personagens “em pose”. As imagens fotográficas escolhidas por Luluzinha, para compor a imagem, por meio do processo intervisual, possibilitam vinculá-las a um discurso estereotipado ou tradicional sobre a família. Representa a família como sendo branca, com dois filhos, um pai e uma mãe. Os membros da família apresentam uma atitude carinhosa apreendida pela postura corporal. Embora o gesto do abraço das crianças, envolvendo os pais, possa gerar a ideia de que há uma relação de igualdade, apresenta um arranjo familiar patriarcal, com dominação hierárquica dos adultos. Depreende-se que os dois meninos estão sustentados pelos pais, como se estivessem sobre um patamar mais alto. Estão todos sorrindo para a câmera que os fotografa e para quem visualiza a imagem, como em uma “pose”.

A cena pode estar distante das reais relações entre pais e filhos: uma família feliz, aparentando estarem arrumados, vestindo camisetas com mesmo estilo e cor. É evidente que, ao longo do século XXI, ocorreram profundas transformações nos arranjos familiares. Em razão disso, se pode indagar porque esta imagem, e não outra, foi a escolhida para representar uma família? O quanto Luluzinha foi influenciada por um discurso tradicional e cristão sobre família, por meio de sua “opção” religiosa?

Luluzinha pode ter escolhido esta foto, recortando-a do fundo para destacar as personagens, porque representa um ideal de família apregoada pela religiosidade de tradição católica, representada pela “Sagrada Família”²⁷. Este discurso exerce uma influência moral sobre a sociedade, que sua “comunidade de discursos” reproduz como modelo. Trata-se de um modelo de família simples e feliz, formado pelo pai (José), pela mãe (Maria) e pelo filho (Jesus), que evoca uma devoção entre os fiéis católicos.

No entanto, também pode ter sido a única imagem de família que Luluzinha encontrou na fonte de imagens pesquisada, as revistas de variedades. Haja vista que, esse modelo de foto de família predomina nos discursos das mídias e peças publicitárias. Sposito (2005, p. 207) evidencia que, na sociedade brasileira, em se tratando de família, convive-se com

²⁷ A devoção à Sagrada Família começou a ter grande popularidade no século XVII, entre os cristãos, devido ao fato de que Jesus, o Filho de Deus, teria descido do céu e se tornado homem dentro de uma família comum. Seus pais eram pessoas comuns, simples, trabalhadores: Maria, uma dona de casa, José um carpinteiro e Jesus, um filho exemplar e obediente. Uma família feliz e simples, modelo a ser imitado. Disponível em: <<http://www.cruzterrasanta.com.br/historia-de-sagrada-familia/55/102/>>. Acesso em 20/04/2016.

o pós-moderno e o arcaico, ao mesmo tempo. Esta mesma condição se pode aplicar em relação aos discursos dos jovens estudantes colaboradores, sobre o Ensino Médio.

Depreende-se também, um possível discurso associado a estereótipos sobre a profissão de médica, bem como sobre uma profissional de medicina. A personagem está representada sorridente, de jaleco branco limpo – um dos uniformes característicos dos trabalhadores da saúde. Também carrega, sobre os ombros, preso ao pescoço, um estetoscópio. A expressão do olhar demonstra segurança e tranquilidade.

Esta postura aparece, comumente, em fotos publicitárias associadas a esses profissionais. A personagem feminina apresenta cabelos lisos, arrumados, pele clara, posição corporal receptiva, corpo dentro dos padrões que o mercado da saúde e da beleza apregoam. Essas características físicas podem ser diferentes das apresentadas pela população de Campina Grande/PB, e, conseqüentemente, da família de Luluzinha.

Outras características de um discurso visual, relacionadas à figura do “filho”, podem suscitar indagações semelhantes às demais fotografias analisadas. Embora se trate da imagem de uma personagem de animação, a expressão “angelical” e sorridente, junto com a pele rosada, pode significar a escolha de um estereótipo de bebê. Uma pá de material plástico - um brinquedo, o reflexo da luz solar no lado esquerdo do corpo e um chapéu, podem representar um momento de alegria na praia, ou no jardim. Uma cena bucólica relacionada à um momento gracioso, à uma pureza de propósitos, remetendo à uma vida idealizada. Os sonhos e projetos de vida são, com frequência, idealizados por se constituírem pelas melhores metas que se deseja alcançar.

As fotos escolhidas são publicitárias. Imagens produzidas por profissionais da publicidade e veiculadas pela mídia impressa. Seu apelo visual está direcionado ao convencimento para o consumo de produtos, notícias e de uma visão cultural, como padrões de beleza, de “boas” profissões e de família. Dessa maneira, influenciam os projetos de vida dos sujeitos jovens, como Luluzinha.

A imagem apresenta um cuidado estético com a composição, organizada em planos e em uma sequência. Luluzinha orienta o olhar do visualizador/interpretador, pelo enunciado, a partir da esquerda, do plano inferior para o superior. Finaliza o percurso no lado direito, perfazendo uma curva convexa, uma sequência temporal dos acontecimentos que formam seu projeto de vida.

As fotos, a figura e o texto escrito representam para Luluzinha, produtora da imagem, o que o Ensino Médio tem a ver com a sua vida. Ela encontra na imagem, uma outra

alternativa de comunicar a sua opinião. Ao partilhar “o sentimento que a produção da imagem suscitou”, afirma:

→ Luluzinha: Então o que eu senti... que eu tenho que buscar, da maneira que eu estou buscando, e enfrentar para alcançar os meus objetivos... com a minha força de vontade. É minha opinião, entendeu! Pra mim, lutar. Eu tenho certeza que essas pessoas, que hoje são formadas, já passaram por maus bocados antes de chegar onde eles chegaram. Então, nada pode fazer com que eu fracasse, isso depende da cabeça.

Esta fala de Luluzinha se contrapõe ao discurso proposto pela imagem no aspecto da não idealização de um projeto de vida. Ela reconhece que precisa “enfrentar”, ter “força de vontade”, “lutar” e que o caminho para atingir seus objetivos, entre eles “formar-se”, supõe obstáculos, “passar por maus bocados”. As contradições e algumas incoerências constituem aspectos associados às incertezas das “juventudes”, como fase da vida.

Ao final, apresenta um discurso disseminado por uma visão capitalista do sujeito, de que, com o esforço pessoal, com o foco no sucesso, não fracassará em seu projeto de vida. No processo de escolha e de produção de uma imagem, os sujeitos jovens são asujeitados, também, pelos modos como uma ideia ou objeto se apresenta em um ambiente ou situação. Considerar tais aspectos, ao interpretar uma imagem, é uma necessidade, pois pelo discurso visual se instauram relações de poder e de saber. Fomenta uma compreensão crítica ou uma persuasão, bem como uma manipulação do sujeito.

As reflexões sobre a imagem produzida por Luluzinha, delineiam um trajeto de análise sobre a sua interpretação. O trajeto contempla quatro dimensões específicas, configurando seu projeto de vida: 1) “O Ensino Médio me direcionou com um objetivo só”; 2) “Formado no Ensino Médio”; 3) “Formada em medicina”; 4) “A imagem de uma família”.

No subcapítulo a seguir, a análise é apresentada em formato de imagem-palavra escrita, conjugadas. A imagem foi desenvolvida por meio de um processo criativo de design gráfico.

3.6.1. Interpretação: um possível trajeto

«Formado no Ensino Médio» = Tanto a figura masculina, quanto a expressão séria no rosto, a posição dos braços cruzados e a neutralidade do branco, podem significar força, determinação e força de vontade. Esses valores compõem um discurso, da estudante, como necessários para se formar no Ensino Médio.

A imagem seria uma porta (ou uma ponte) para outras imagens, uma espécie de trajeto a ser percorrido por aquele que olha. A ela cabe suscitar um acontecimento que transmita e magnifique o outro, que se combine com ele e produza, para todos aqueles que vierem a olhá-lo e para cada olhar singular pousado sobre ele, uma série ilimitada de novas passagens (FOUCAULT, 2001, p. 352).

«Formada em medicina» = Ao pensar nesse momento de decisão sobre a profissão, apresenta que a etapa do Ensino Médio confere ao jovem uma maturidade e maior segurança do que a etapa anterior. A qualificação profissional, como médica, é apontada como o objetivo para «lutar» e conseguir formar-se, assim como outros estudantes fizeram.



«Tem a imagem de uma família» = Tema recorrente em outras pesquisas, a instituição família, permanece como parte do projeto de vida desta jovem estudante, como espaço de socialização que, pode iniciar nas relações afetivas estabelecidas no Ensino Médio. Em decorrência dessa valorização e, pelo fato dos jovens viverem mais tempo com seus familiares, constitui lugar de sobrevivência. Constitui uma reprodução de um modelo de sociedade que ainda se pauta na família, como elemento regulador e repositório de sua segurança e de seus afetos, mesmo que seja representada de forma idealizada e tradicional, o que nem sempre corresponde a realidade brasileira.

Um filho = «O Ensino Médio me direcionou com um objetivo só».

Pode ser uma herança simbólica da cultura cristã ocidental, na qual, um filho, um bebê, representa novo, uma vida nova, uma esperança de futuro, início de uma conquista. Luluzinha atribui também o sentido de que um filho é como os objetivos de vida, de sucesso, que são responsabilidade de quem o gerou fazer com que aconteça.

No todo, a imagem pode significar: um caminho esperançoso para a conquista de um projeto de vida, que contempla o sucesso profissional e pessoal; ou um estereótipo de projeto de vida em que o sujeito jovem conseguirá vencer somente por seus próprios méritos e esforços; o Ensino Médio é a rota fundamental para se alcançar esses objetivos.

3.7. SINGULARIDADES VISUAIS - ENSINO MÉDIO, DECISÕES E OBJETIVOS

As singularidades do sujeito produtor e do visualizador/interpretador, como idade, gênero, classe, experiências existenciais, bem como os contextos social, geográfico, histórico, as circunstâncias e situações influenciam na interpretação. Para Duncum (2010, p. 8), as imagens “são sedutoras porque são sensoriais” e os sujeitos podem ser atraídos pelo gótico, pelo grotesco, pelo sentimental ou serem afetados por uma “estética consumista da atualidade” que incluiria o excêntrico, o romântico, entre outros.

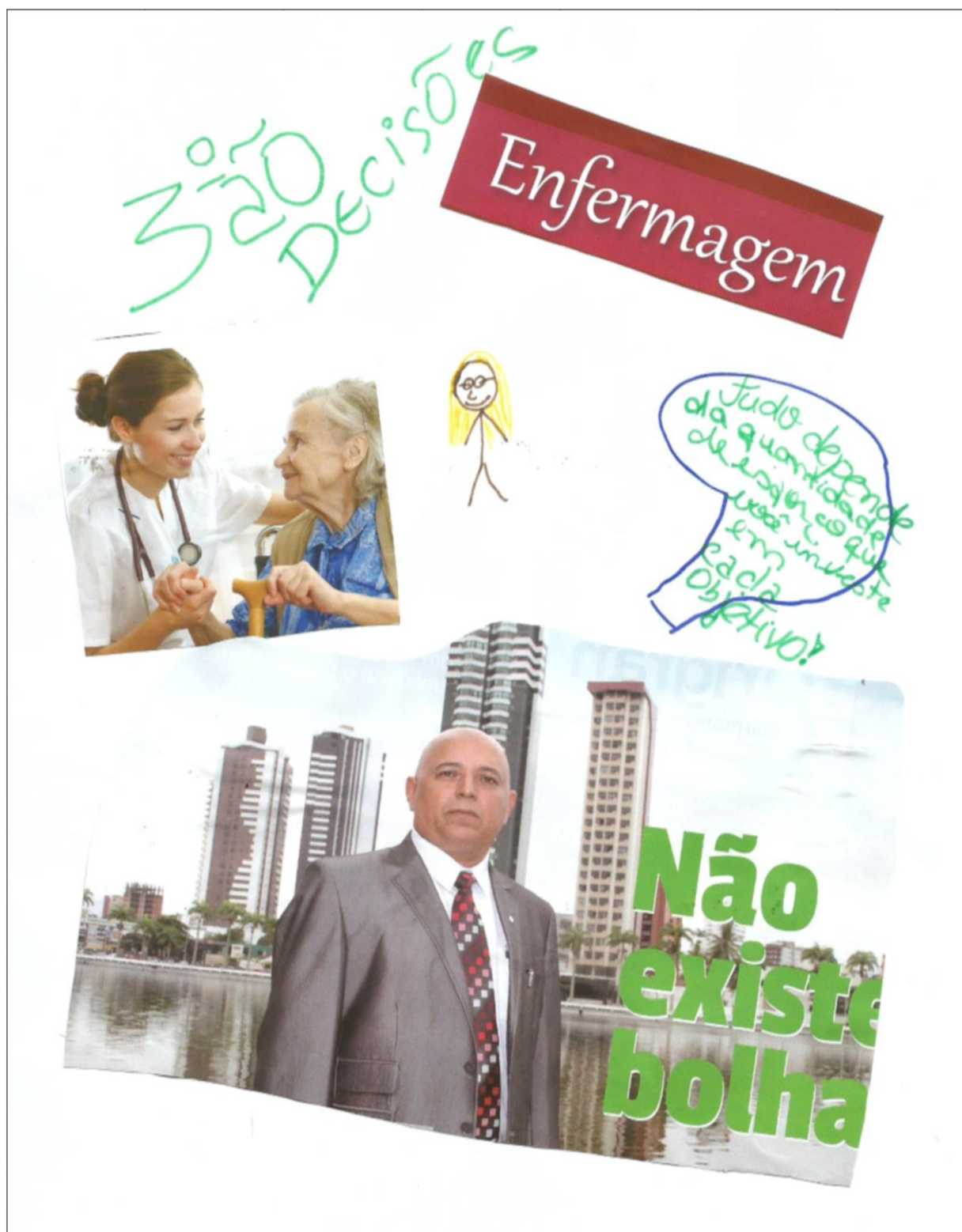
Os jovens estudantes colaboradores, como Mônica, embora possuam singularidades na maneira de produzir e interpretar, apresentam forte influência de uma estética com características excêntricas, voltadas a um humor irônico, comumente visualizado nas redes sociais. Convém ressaltar que, hoje, a sociedade é influenciada pela intensa mobilidade e celeridade nas mudanças de padrões de expressão visual. Em razão disso, não tenho a pretensão de reduzir a uma análise estética à interpretação que segue. Compreendo que não se pode engessar a análise das imagens a um determinado ponto de vista, nem a um único contexto de interpretação.

O ato de escolher, produzir e interpretar oralmente uma imagem sobre o Ensino Médio, durante um grupo focal, faz parte de uma situação complexa para os jovens estudantes colaboradores. Abrange um deslocamento de projeções do olhar entre: o que e como indagou a pesquisadora; o que o sujeito pensou; como os colegas do grupo, a comunidade escolar, as famílias entenderam; como a sociedade compreenderia e aceitaria como sendo uma “boa” imagem.

As convenções do grupo social cultural em que Mônica está inserida, influencia na “socialização visual” e na comunicação de suas opiniões, por meio da imagem que produziu. Seu discurso, na imagem que segue e em sua oralidade, se diferencia dos demais analisados, ao incluir, na representação do Ensino Médio, a dimensão da decisão. É uma fase da vida em que o jovem estudante busca sua autonomia, mas também é induzido a ela pela sociedade. Alguns jovens sentem como natural essa exigência, porém, outros sentem como uma pressão. Percebe-se que algumas “amarras” caracterizam “os jovens na sociedade atual, quer pela sua adesão a valores tradicionalistas, quer por imersão no individualismo contemporâneo” (SPOSITO, 2005, p. 206). Os caminhos dessas decisões para os jovens estudantes colaboradores, hoje, se tornaram mais complexos e menos lineares. Dessa forma, causam a eles angústias, indecisões, bem como entusiasmo por “deterem” suas vidas e futuro nas próprias mãos.

Mônica apresenta sua interpretação, sobre o Ensino Médio, por meio da imagem analisada a seguir, complementando e acrescentando sentidos pela oralidade:

Imagem 32: Interpretação do Ensino Médio em Imagem – por Mônica



Fonte: Arquivo da autora.

→ **Mônica:** Fiquei pensando nas decisões que você precisa tomar. Porque sei lá, pode ser uma grande decisão! Pode ser o seu sucesso, mas pode ser o seu fracasso, depende muito de você né! E isso provoca um milhão de coisas em você e você não sabe qual vai ser sua decisão...

Embora a imagem produzida por Mônica possua opiniões diferentes da produzida por Luluzinha, o discurso oral se aproxima de alguns dos sentidos e significados atribuídos ao Ensino Médio. Uma das aproximações está relacionada a ideia de conquista pelo esforço pessoal dos objetivos escolhidos. Um desses objetivos é representado, em destaque, na imagem. Apresenta-se como uma tarja com fundo escarlate e caracteres tipográficos em branco, relacionado a opção profissional pela enfermagem.

Em movimento circular anti-horário, esta tarja está arrolada com as palavras abreviadas e representadas como desenho “3ºão Decisões”. Em continuidade, segue uma foto publicitária com duas personagens femininas. Uma delas, apreende-se que representa uma profissional da área da saúde, pois veste roupa branca, com um estetoscópio ao pescoço e com cabelos presos. Associado a estas características, está o gesto de segurar a mão, somado a uma expressão facial em que se destaca um sorriso. Parece apoiar, com desvelo e satisfação, a segunda personagem, aparentando ser uma idosa, haja vistas que segura uma bengala e demonstra uma face enrugada, com cabelos brancos. A cena revela um momento de integração entre a profissional e sua cliente. Possivelmente, representa como Mônica vê e almeja vivenciar o trabalho de enfermeira, no futuro.

Ao seguir o trajeto, em movimento anti-horário, o olhar depara-se com uma personagem grande, imponente nos elementos que a compõem. Trata-se de um homem adulto e com expressão facial séria. Sua sisudez também se revela na vestimenta que usa: um terno de cor cinza, com camisa branca e gravata estampada. Ao fundo, elevam-se altos edifícios, que se refletem na água, do que parece ser um lago ou um rio, constituindo-se uma paisagem urbana.

Em relação à composição geral da imagem, este recorte parece quebrar uma atmosfera de leveza e alegria na narrativa. Pelo o seu tamanho avantajado, em relação às demais figuras produzidas pelos outros colaboradores, gera a ideia de posição de destaque na opinião de Mônica. Também em destaque, no canto direito da imagem, estão caracteres tipográficos, em cor verde com contornos brancos, com o seguinte enunciado: “não existe bolha”. No centro, a figura masculina olha diretamente para seu interlocutor, dando ainda mais ênfase ao que o enunciado quer comunicar.

A composição circular é completada por um balão de diálogo, com a fala “tudo depende da quantidade de esforço que você investe em cada objetivo!”. Como toda forma

aparentemente circular, a interpretação da imagem poderia iniciar em qualquer ponto, sem perder a sequência de sentidos. Poderia inclusive, se iniciar no centro da imagem, pela personagem com características femininas, desenhada com caneta hidrocor, que se entende como sendo a representação de Mônica. Ela se coloca como parte da imagem, como centro das decisões e dos objetivos. A personagem direciona o olhar e o corpo, suavemente, para a foto das personagens enfermeira e idosa. O olhar e o gesto possibilitam uma compreensão de que aquele é seu objetivo, fruto de suas decisões. O Ensino Médio é representado como meio de chegar ao objetivo e à realização profissional: a enfermagem.

A forma circular da composição não parece aleatória, quando relacionada ao enunciado da figura maior: “círculo = bolha”. Mônica destaca o enunciado em sua partilha oral e atribui alguns outros significados à imagem:

→ **Mônica:** Não existe bolha. Bolha, assim, no sentido de fracassado. Você é o que você escolhe. Você pode ser o que você quiser. Depende da disposição, do esforço que você tem, do quanto você investe no teu sonho, em cada objetivo que você tem. Não importa se você estuda em escola pública ou em escola particular. Tanta gente que estuda em escola pública e é mais interessada que um aluno da particular. Tem muita gente esforçada que, inclusive, passa no Enem, tendo mais facilidade em passar do que uma pessoa da particular. Depende de você.

A palavra “bolha”, popularmente, se relaciona a uma pessoa sem iniciativa, sem escrúpulos, também a uma situação monótona, aborrecida ou enfadonha. Na interpretação de Mônica parece veicular outro sentido. Dizer que “Não existe bolha. Bolha, assim, no sentido de fracassado”, como interpreta Mônica, pode significar que o Ensino Médio é um momento da iniciativa individual da conquista. Contrapõe-se a um discurso oficial e social, como os veiculados nos DCNEMs (2013) e nos cartuns analisados, de que esta etapa seja avaliada negativamente e fadada ao fracasso. Porém, também reproduz um discurso de responsabilização do jovem estudante pelo seu fracasso ou sucesso. O mesmo discurso está representado nos logotipos do MEC e criticado nos cartuns sobre o Ensino Médio, analisados anteriormente.

A bolha pode ser um objeto transparente, fosco, frágil ou impenetrável. Ela isola, imobiliza e individualiza o que está dentro. No isolamento, no qual o individualismo parece ser a característica central, podem estar várias bolhas. Ou seja, uma sociedade feita de bolhas, em que cada sujeito pensa, sente, busca aprender e decide individualmente. Para Mônica, a perspectiva de que “bolha não existe”, leva a entender que, tanto a busca, quanto as decisões e objetivos, acontecem no âmbito pessoal e independem dos condicionamentos sociais e culturais do grupo escolar, familiar e de amizades.

Outros significados podem ser atribuídos à imagem e à frase “não existe bolha”. A personagem masculina, vestida com terno e gravata, pode ser entendido como sendo um executivo de uma empresa. Arrolado com a paisagem urbana imponente, ao fundo, formada por prédios e arranha-céus, depreende-se que a personagem pode ser um executivo da área imobiliária. Esta compreensão é ratificada pelo contexto histórico, político e econômico mundial. A expressão “bolha” vem comumente sendo usada, pela mídia, desde a crise mundial de 2008 e 2009, para representar uma crise financeira em algum setor ou país específico.

Em acordo com Pereira (2010, p. 52), entende-se a crise um desequilíbrio que ocorre, em dado momento histórico, em setores isolados (bolha) da economia. Pode atingir todo o sistema econômico mundial globalizado, deixando de se constituir uma “bolha” isolada, pois atinge a todos. O autor lembra que a crise de 2008/2009 iniciou com o setor bancário, em 2007, transformando-se em global no ano de 2008. Começou em um país rico, os Estados Unidos, causada pela desregulação dos mercados financeiros e pela especulação. Na sequência, outros países entraram em recessão, como “bolhas” de crise, em diferentes regiões do mundo. Processualmente, se transformou em uma crise mundial. A não existência de “bolha”, nesse contexto econômico e social de globalização e de um sistema capitalista neoliberal significa que não existe nenhuma crise isolada, pois a parte afeta e se estende ao todo.

Mônica se apropria, em parte, dessa ideia e a reinterpreta em relação ao Ensino Médio. Conforme o cartum “Ensino Médio *multi-pluri-trans-e-interdisciplinar*” (imagem 15), analisado no primeiro capítulo, o Ensino Médio está em crise. Envolve a dificuldade de integração entre estudantes, professores e currículos, cada um defendendo seus interesses individuais, porém afetando-se mutuamente. Em razão disso, pode-se afirmar que “não existe bolha”, ou que o Ensino Médio não é uma “bolha”. Esta etapa depende do coletivo, tanto para seu fracasso, quanto para seu sucesso.

A fala de Mônica reafirma como essa ideia do “você é o que você escolhe. Você pode ser o que você quiser. Depende da disposição do esforço que você tem, do quanto você investe no teu sonho, em cada objetivo que você tem”, é assimilado e reproduzido pelo sujeito jovem. É também envolvido por um discurso disseminado pelo sistema capitalista. Discurso e ação se contradizem em vários momentos da sua vivência como jovem. Em acordo com Sales e Vasconcelos (2016, p. 84), “essa ideia de especialização, qualificação, como determinantes para conseguir um *bom emprego* ainda é bastante apresentada aos jovens pela mídia, pelos políticos, pela família e pela escola, como se apenas o esforço individual fosse capaz de inseri-lo no mercado de trabalho”.

Mônica, por estar em processo de construção de uma visão crítica, contradiz a própria fala, partilhada em outros momentos. Sua oralidade também abrangeu a denúncia e a cobrança de melhorias no Ensino Médio. A finalidade é de que os estudantes tenham oportunidades mais significativas em relação ao trabalho, bem como o acesso ao Ensino Superior e, como consequência, à uma profissão e à realização de seus anseios.

A interpretação oral de Mônica pode ser relacionada, também, com um discurso, analisado anteriormente, no cartum “Ensino Médio: Privado X Público” (imagem 16). O referido cartum constata uma disparidade de qualidade e estrutura entre o Ensino Médio público e o privado. Para a ela, o sistema de Ensino Público, na etapa do Ensino Médio, como vivencia no contexto atual, não é o ideal para capacitar o jovem estudante, para este chegar ao Ensino Superior. Porém, mediante o interesse e esforço do estudante de escola pública, este pode obter sucesso no processo de seleção como o ENEM.

Ao contrário, os estudantes da escola privada, mesmo usufruindo de melhores estruturas, são “menos interessados”. Para Mônica, “tanta gente que estuda em escola pública e é mais interessado que um aluno da particular. Tem muita gente esforçada que inclusive passa no ENEM, tendo mais facilidade em passar do que uma pessoa da particular”. Ela reforça em sua fala, que o sucesso escolar estaria condicionado mais ao esforço individual do que à ação coletiva da sociedade, das políticas públicas e do sistema educacional.

3.8. “APRENDENDO” NO ENSINO MÉDIO

As tirinhas, outro tipo de cartum, apresentam uma linguagem permeada pelo humor e pela ironia, aliando os textos verbal e não verbal, para a construção de sentidos. “Não há somente riso no discurso humorístico. Em se tratando de tiras, pode-se dizer que há mais que a subversão dos sentidos, relacionando a questão do humor” (SILVA, 2012, p. 9). As tirinhas permitem apreender diferentes interpretações, em um processo de significação sobre o Ensino Médio e sobre o aprendizado de jovens e adultos.

Snoop, um jovem estudante colaborador da pesquisa, apropriou-se da tirinha intitulada ““Aprendendo” no ensino médio”, analisada a seguir. A tirinha foi escolhida, via smartphone, por Snoop, entre outras imagens arquivadas em sua página no *facebook*. Por essa razão, não foi possível identificar o local de veiculação original da imagem. A falta de assinatura do autor da tirinha, também, impossibilitou a atribuição de uma autoria. Os

estudantes colaboradores tinham a opção de criar ou se apropriar de alguma imagem de outro autor. Snoop preferiu a segunda opção.

Imagem 33: Interpretação do Ensino Médio em Imagem – por Snoop



Fonte: Arquivo da autora.

O que atrai a atenção para o processo de produção de sentidos, na tirinha analisada, é a sua atualidade em relação a alguns discursos dos estudantes, sobre o Ensino Médio. Também chama a atenção a sua comicidade, bem como o efeito crítico humorístico que permeiam os textos verbal e não verbal.

A relação é intrínseca entre a palavra escrita e o desenho nesta tirinha. As duas linguagens, embora diferentes, são representadas para reforçar o significado do enunciado. Ocupam também espaço equivalente na composição. De modo geral, a interação entre palavra

escrita (caracteres tipográficos), usada para representar uma fala (verbal), e o desenho (visual), assim como os balões de diálogo nos quadros, são características das tirinhas. Aparecem associados, assim como em alguns cartuns e charges, propondo sentidos para o visualizador/interpretador. Apresentam o pensamento, os sentimentos vivenciados no conflito pela personagem, auxiliando na compreensão do discurso.

A narrativa desta tirinha acontece sem detalhes de cenário nos quadros, destacando a presença de uma única personagem, além dos balões de diálogos e dos títulos ordenadores. O mesmo padrão de caracteres tipográficos é utilizado desde o título da tirinha, estendendo-se às falas e subtítulos dos quatro quadros numerados. Apresentam variações apenas nos tamanhos dos caracteres tipográficos no título e subtítulos, em relação aos diálogos em negrito, nos balões desenhados parcialmente. Inserem uma atitude, quadro a quadro, estabelecendo uma sequência narrativa para a construção de sentido.

A ironia está na retrospectiva de um processo de “aprendizado”, realizado pela personagem, possivelmente um ou uma estudante, até a sua formatura. Faz uma crítica à avaliação, especialmente às chamadas “provas”, relacionando-a ao modo de estudar, decorando os conteúdos, em função de obter uma “nota” exigida para aprovação, esquecendo-se de tudo ao se formar. O autor utiliza a palavra “aprendendo”, entre aspas, para conferir, ao enunciado, um sentido irônico. As desconexões do processo de “aprendizado”, no decorrer do procedimento de avaliação até à formatura, são apropriadas por Snoop. Em decorrência de sua escolha, Snoop se coloca na posição de coautor da imagem ou recriador, tentando ressignificá-la para os propósitos apresentados no grupo focal.

A vestimenta, em listas pretas e brancas, não indica o gênero da personagem, que se repete em cada quadro. Depreende-se, apenas, que pode se tratar de um ou uma jovem estudante. A evidência de que representa um ou uma estudante é explícita devido à beca de formatura, usada pela personagem, no último quadro, bem como as atitudes representadas em cada quadro. É possível compreender que se trata de um estudante desse nível educacional pela inscrição ““Aprendendo” no ensino médio”, escrita na parte superior da tirinha.

A personagem parece contracenar com o sujeito interlocutor que vê, lê e interpreta o discurso nas relações imbricadas. Evoca impressões e questionamentos sobre uma interpretação do Ensino Médio.

A seguir, passo a analisar a tirinha quadro a quadro:



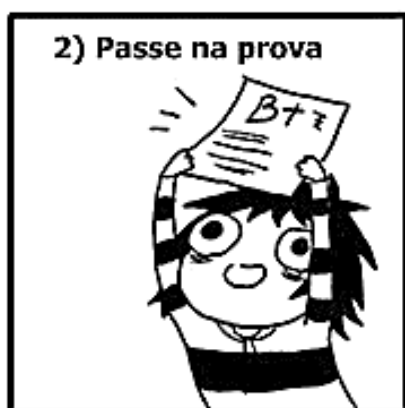
A partir do subtítulo deste primeiro quadro “1) Decoreba um dia antes da prova”, depreende-se uma crítica sobre um método tradicional de estudos, baseado na “decoreba” de conteúdo, especificamente para a modalidade de avaliação, denominada “prova”.

A personagem é apresentada de forma grotesca, com os olhos esbugalhados, com a mão direita levantando uma parte do crânio, como se fosse uma tampa. Com a mão esquerda, empurra, o que parecem ser livros e páginas escritas, para dentro do crânio. A mesa com livros, ao lado, evidencia tratar-se de conteúdos escolares. Pode-se relacionar o quadro a um “aprendizado” sem diversidade de procedimentos, técnicas, metodologias e de processos avaliativos.

O balão de diálogo, utilizado com frequência nas tirinhas, apresenta caracteres tipográficos em negrito, com a fala da personagem: “Entra aí!”. Entende-se que os conteúdos “entram na cabeça” forçadamente. Em razão disso, o estudo se configura uma atividade não prazerosa. Snoop acentua esse aspecto em sua fala, completada com a opinião de Luluzinha:

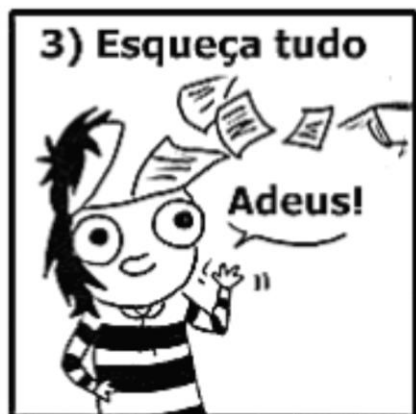
- Snoop: Não vejo necessidade de fazer uma prova só para testar nossos conhecimentos, ou sabermos se aprendemos algo, isso na minha opinião deveria ser abolido, e sim, deveria existir outra forma. Por exemplo seminários e etc.
- Luluzinha: Eu também concordo e até acho que seria bem melhor fazer mais seminários, mais trabalhos... Por mais que seja um pouco difícil para quem trabalha, a gente teria mais aprendizado.

Snoop e Luluzinha não falam em abolir a avaliação, mas em mudar os procedimentos e os instrumentos avaliativos. Ambos sugerem quais ferramentas de avaliação são de sua preferência – “seminários”, “trabalhos” -, por considerarem mais eficientes para testar seus conhecimentos.



O segundo quadro, “2) Passe na prova”, ironiza a necessidade de fazer e passar em uma prova, como avaliação do “aprendizado”, do conhecimento acerca de diversos temas. Percebe-se a ironia também por meio da postura corporal da personagem. Ela segura o que parece ser uma folha de prova, com conceito B+, voltado para cima, para alguém superior, como quem “presta contas” do que fez. Este sujeito, que está em um

plano superior, sugerido pela imagem, pode tanto ser os familiares, quanto os professores, os diretores, o mercado de trabalho ou a sociedade. Basta alcançar um determinado conceito para ter comprovado suas aprendizagens. Ao passar com a nota exigida na prova, cumpriu-se o segundo passo do processo de “aprendizado” no Ensino Médio.



Na sequência, o terceiro quadro, “3) Esqueça tudo”, apresenta a personagem com o crânio “aberto”. Páginas escritas do que seriam os conteúdos dos livros, decorados antes da prova, voam pela abertura. A personagem olha com expressão de satisfação para os “conteúdos” que saem “voando”. Ironicamente acena um adeus com a mão esquerda. O balão com a fala “Adeus!”, em fonte negritada, afirma uma despedida inevitável, pois o “aprendizado” daquele

conteúdo não foi significativo, não permanecendo na memória.

O quarto e último quadro apresenta uma irônica oposição de sentidos entre o “formar-se” e o “não aprender”. A relação contraditória e paradoxal é perceptível desde o



subtítulo: “4) Se forme sem aprender nada”. Estende-se também à relação simbólica da personagem, vestida com a beca tradicional dos formandos, com um papel enrolado a mão, em formato de um diploma.

O autor da tirinha reforça a ironia com a fala: “Eu esqueci como livros funcionam”. O humor irônico se manifesta de maneira polêmica nesse quadro. Como um estudante pode se formar sem aprender nada? Como é possível alguém esquecer como livros

funcionam, comparando-os, ou confundindo-os com máquinas, como computadores?

A fala, neste quadro, pode conter uma referência à defasagem dos instrumentos de ensino em relação aos dispositivos e ferramentas digitais, que permeiam o universo do jovem estudante atual. Esta fala também pode ser relacionada à simbologia dos livros, representados nos dois logotipos produzidos pelo MEC sobre o Ensino Médio (imagens 17 e 18). Depreende-se que o computador e suas versões compactas estão presentes na linguagem, nas referências visuais e na vida escolar dos jovens estudantes, como o símbolo de “inovação”, mas também como elementos incorporados ao seu cotidiano.

Na opinião de Snoop e Luluzinha, a maneira como são feitas as avaliações, por meio de provas e de práticas de estudos “decoreba”, não auxiliam no aprendizado. Dessa forma, cursar o Ensino Médio se torna apenas um meio de se formar e conseguir um diploma, que possibilitará “ingresso” no Ensino Superior ou no mercado de trabalho.

Essa relação de sentidos, entre o diploma e o “não aprendizado”, possibilita depreender uma polêmica em relação à qualidade da escola do Ensino Médio. Também pode-se desconfiar que o aprendizado não é o foco principal do processo de ensino, mas a obtenção do diploma. É necessário que os aprendizados se tornem “importantes pelo seu *valor de uso*, como forma de conhecer e intervir no mundo, e não pelo seu *valor de troca*, ou seja, pelos benefícios materiais e simbólicos prometidos pelo sistema de ensino para o futuro”. (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 89). Um dos desafios da educação formal, voltada aos jovens estudantes, está em superar a troca entre frequência nas aulas e nota suficiente para aprovação, por um diploma de conclusão.

É fato que o papel da escola também é ensinar boas teorias, disponibilizando e formando para o acesso ao patrimônio cultural da humanidade; no entanto, para que funcione, é preciso que o aprendizado não seja apenas prático, mas seja intenso e, de verdade, o aluno domine com intimidade o que está sendo aprendido. O dilema é que, com vistas ao ingresso no Ensino Superior, o aluno é bombardeado por conteúdos que não se transformam em conhecimentos (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 205).

Os jovens estudantes colaboradores apresentaram, em sua oralidade, concordâncias e dicotomias sobre o papel da escola e do currículo do Ensino Médio. Em decorrência, refletem sobre a relação entre as teorias e os conhecimentos, que entendem como importantes no currículo para alcançarem o aprendizado significativo. Depreende-se em suas falas, o que analisaram Pereira e Lopes (2016), que os estudantes desta etapa recebem conteúdos demais e aprendem de menos. As opiniões dos jovens estudantes colaboradores, a seguir, foram colhidas das respostas orais sobre “quais seriam as suas sugestões para melhorar o Ensino Médio?”:

- **Mafalda:** Assim, se focasse mais nos assuntos que realmente a gente vai precisar. Porque assim, todos os assuntos são importantes, mas venhamos e convenhamos, para o que eu vou usar romantismo? Pra nada! Eu não tenho pra que! Assim, acho que se focasse realmente no que é necessário, realmente no que vai precisar fazer no ENEM, acho que era bem melhor.
- **Luluzinha:** Poderia haver umas turmas assim: quem vai para a área da saúde, humanas, exatas, biologia, focado só naquilo ali... seria bem melhor.
- **Mônica:** Que preparasse dentro de uma área. O professor de literatura é o que mais dá trabalho. Ao invés de trabalhar teoria, podia fazer pesquisas, fazer texto dissertativo, artigos... Aprender essas coisas.
- **Calvin:** Olhe as aulas de química... tem fórmula que a gente nem usa.
- **Mônica:** Era para fazer algo não só mais próximo do ENEM, mas desde o começo do ano.
- **Mafalda:** Não que todos não iam ter todos os assuntos, mas focasse mais naquilo que você realmente vai precisar: turma de exatas, turma de humanas.
- **Mônica:** Os professores...tirar um tempo durante a semana, para resolver as coisas.
- **Calvin:** ...A gente é cobrado por um milhão de coisas. Além do ENEM existem os assuntos que tem que ser dado no terceiro ano. Em si, acho que tem coisas que a gente nunca vai levar para a vida toda. Porque a gente aprendeu muita coisa no Ensino Fundamental, a gente aprendeu muita coisa no Ensino Médio... a gente não vai lembrar de tudo!
- **Luluzinha:** Mas a maioria das coisas que a gente aprendeu no ensino fundamental eu estou revisando de novo no Ensino Médio.
- **Garfield:** Só que em vez de revisar era melhor a gente focar no Ensino Médio.
- **Armandinho:** Revisar é em casa. Pegue o livro e leia em casa. Não é só com os professores... tem em casa pra estudar. Livro é o que não falta.
- **Garfield:** Deveria ter mais experiências.

Para os jovens estudantes colaboradores, é importante, no Ensino Médio, manter os conhecimentos gerais. Porém, pelo tom de voz de Mafalda e as palavras utilizadas na sua fala: “todos os assuntos são importantes, mas venhamos e convenhamos, para o que eu vou usar romantismo? Pra nada! Eu não tenho pra que!”, fazem uma crítica à pouca significação e relevância do que deve ser aprendido.

Mafalda e os demais jovens estudantes colaboradores expressam, com diferentes palavras, que desejam ter um currículo organizado de outra forma, dividido por turmas e por áreas de interesse, conforme o campo profissional almejado. Os assuntos estariam focados e sintetizados, com base em experiências e aplicação dos conteúdos na vida cotidiana. Destacam também que os conteúdos de estudos deveriam ser direcionados ao ENEM, em todas as etapas, superando a ideia de revisão do que “aprenderam” no Ensino Fundamental. Entendem que, dessa forma, se construiriam aprendizagens “relevantes” para seu futuro.

As aprendizagens podem acontecer

mediante processos subjetivos que não são visíveis, nem palpáveis. Estes processos acontecem no corpo e com o corpo, envolvendo as práticas sociais aprendidas em contexto, formas de relação instaladas no nosso modo de ser e viver e que, portanto, formam parte do nosso repertório cotidiano de participação em diversas comunidades. (MARTINS, 2013, p. 156).

O que é denominado oficialmente no Ensino Médio, como “base comum”, corresponde a “um conjunto extenso de teorias, conceitos e definições que os alunos precisam aprender durante três anos e que estão distribuídos em, pelo menos, 10 disciplinas obrigatórias” (CORTI, 2014, p. 313). Em razão disso, os jovens estudantes colaboradores sentem a tensão e a pressão geradas por um currículo obrigatório extenso. Porém, sua principal reivindicação é que sejam aprofundados os conhecimentos concatenados com as áreas profissionais que possuem identificação e com os conteúdos trabalhados no ENEM. Eles “ênfatizam a importância de que seus interesses sejam considerados, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade” (BRASIL, 2013(b), p. 52). Essa opinião dos jovens estudantes colaboradores se aproxima da visão de que os processos pedagógicos e os currículos necessitam considerar o prazer e o desejo como aliados na efetivação de aprendizagens. Eles reivindicam que os conteúdos, que se ensina na escola, tenham vínculos com o seu cotidiano e expectativas: “se focasse mais nos assuntos que realmente a gente vai precisar”; “ao invés de trabalhar teoria, podia fazer pesquisas, fazer texto dissertativo, artigos”; “tem fórmula que a gente nem usa...”; “a gente não vai lembrar de tudo!”; “deveria ter mais experiências”. Expressam suas dificuldades para estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas.



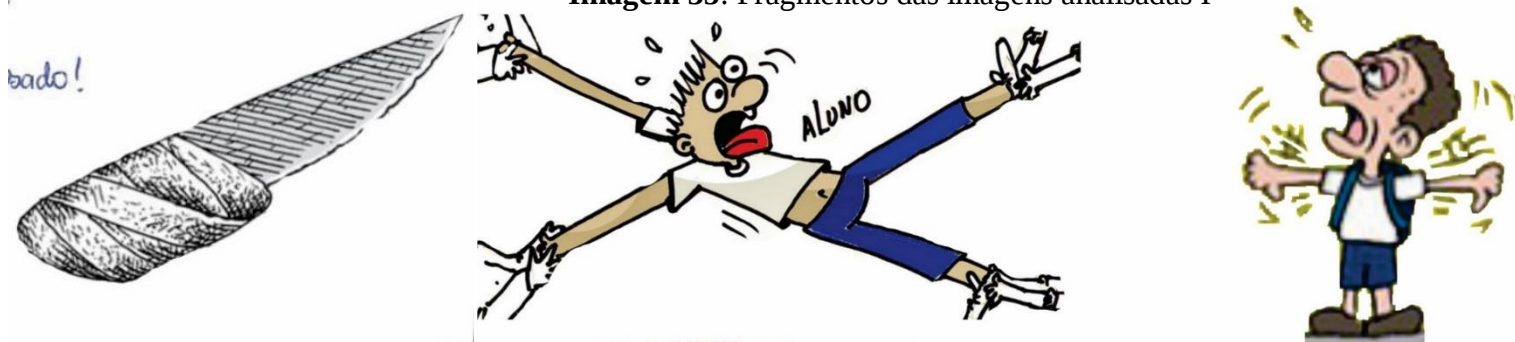
O trabalho complexo e árduo de eleger e delimitar quais imagens a serem analisadas, em que espaço-tempo, quais discursos sobre o Ensino Médio, entre tantos outros possíveis, não descaracterizou a pesquisa como atividade prazerosa, desafiadora e elucidativa. Também não reduz a relevância de uma investigação com e a partir da imagem, no contexto da produção de um conhecimento científico atrelado à Educação das Artes Visuais, associada aos princípios da Educação da Cultura Visual.

Neste processo de investigação, fiz as escolhas ciente de que deixei outras tantas imagens relevantes fora de foco para alcançar um aprofundamento necessário. Ciente, também, que os três discursos analisados, crítico, social, oficial e do público beneficiário sobre o Ensino Médio, por meio de algumas das imagens que o constroem e veiculam - cartuns, logotipos do MEC e produzidas pelos jovens estudantes colaboradores, da Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida -, respectivamente, não foram esgotados pela “Análise da Suspeita”. Tantos outros significados podem ser atribuídos, interpretados e reinterpretados, em uma perspectiva da Educação da Cultura Visual, bem como por outras abordagens metodológicas e por outros olhares investigativos.

Distante de apresentar uma análise conclusiva e cerceadora de outras desconfianças, a intenção da pesquisa foi investigar a interpretação das imagens sobre o Ensino Médio, concatenada a alguns contextos singulares mencionados. Considerei a não hierarquização das imagens, em relação às selecionadas pela história da arte.

Outras modalidades de imagens da “cultura visual” veiculam outros discursos, sobre o Ensino Médio. Estes discursos também estão correlacionados às ações pedagógicas e político educacionais, que perpassam o Ensino das Artes Visuais. As imagens ou os artefatos visuais analisados, nesta pesquisa, podem ser representações produzidas para legitimar e consolidar poderes, conhecimentos, saberes, valores e divulgar as demandas e os anseios sociais.

As imagens escolhidas e produzidas pelos jovens estudantes colaboradores, os cartuns e os logotipos, os textos escritos oficiais, veiculam e provocam sentidos e sentimentos conflitantes diante das expectativas e anseios em relação ao Ensino Médio. A “Análise da Suspeita” abriu precedentes para diversas indagações, no decorrer da pesquisa, apontando para a necessidade de outras investigações relativas a discursos diferentes sobre o Ensino Médio.

Imagem 35: Fragmentos das imagens analisadas I

Fonte: Arquivo da autora.

Estes recortes, entre outros, das imagens analisadas nesta pesquisa, chamaram a atenção pelo significado ligado à desolação, ao desânimo, aos conflitos, às tensões e ao sofrimento de seu público de jovens estudantes em relação ao Ensino Médio. Os logotipos do MEC, alguns discursos orais dos jovens estudantes colaboradores, bem como alguns textos escritos oficiais procuram veicular esperança, em relação a esta etapa educacional. Apresentam elementos de valorização vivenciados e a ideia de possibilidade de transformação do Ensino Médio.

A caracterização das personagens presentes nos recortes, os objetos, levaram a desconfiar, questionar e conjecturar sobre os discursos que veiculam a respeito do Ensino Médio, como sendo antagônicos ao dos logotipos do MEC. Também se apresentam contrários a algumas falas, captadas da oralidade dos jovens estudantes colaboradores e dos documentos orientativos oficiais. O discurso oficial idealiza um Ensino Médio “inovador”.

O MEC entende que é preciso uma inovação qualitativa no currículo (DCNEMs, 2013). Tem em vista um currículo dinâmico, flexível, com interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos jovens estudantes, compreendendo os sujeitos e as juventudes nos contextos de “culturas juvenis”.

Imagem 36: Fragmentos das imagens analisadas II

Fonte: Arquivo da autora.

Por meio de seus logotipos e do *site* do programa “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, o MEC busca atingir, também, um público de jovens estudantes, professores e sociedade que se utiliza das tecnologias digitais e virtuais. Busca veicular, por esses meios, e para esse público, um discurso de “inovação”, de união e comprometimento coletivo. Porém, parece pouco eficiente no que diz respeito às visualidades relacionadas ao sentido de “inovação”.

O discurso de idealização do “Pacto Nacional”, veiculado pelos logotipos, intenciona a visibilização da qualidade, da competência e da confiabilidade do programa. Seu discurso visual auxilia na rápida compreensão e assimilação da identidade do programa. Interage com o visualizador/interpretador com um discurso disseminador e persuasivo de um “pacto”, de um sério acordo, de um ajuste entre as partes, com o objetivo de fortalecer o Ensino Médio com ações concretas. Os termos “nacional” e “fortalecimento” também auxiliam a veicular a ideia de união e de compromisso de todos. Porém, o alcance da “inovação”, preconizada pelo programa Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, pressupõe o envolvimento do jovem estudante, do professor, da sociedade e das diversas esferas do sistema educacional, além da escola.

Pressupõe que os sujeitos estabeleçam um “Pacto” como “heróis nacionais” para atuar como uma espécie de “Liga da Justiça”²⁸, para o “fortalecimento” do Ensino Médio. Unidos com o objetivo de “salvar” a Educação Básica brasileira, resgatando o Ensino Médio do “abismo”, reconstruindo-o como ponte entre o Ensino Fundamental e o Superior, entre a escola e o mercado de trabalho.

Conceber um espaço de interação virtual e educacional, relacionado ao Ensino Médio e à “inovação”, necessita de narrativas que integrem diversos elementos. Presume-se que necessite ultrapassar o seu uso como rede social de informação e comunicação, o aspecto de repositório de conteúdos estáticos e visualmente pouco atraentes. Necessita considerar à acessibilidade, à atenção e escuta dos visualizadores/interpretadores. Criar uma rede de informação e compartilhamento dinâmica, com uma transversalidade e uma heterogeneidade, com uma não hierarquização de discursos, bem como uma trans ou interdisciplinaridade. É

²⁸ Seu nome original é “Justice League of America”. Uma “equipe” de super-heróis das histórias em quadrinhos surgida em 1960, inspirada na “Sociedade da Justiça da América” da década de 1940. Ambas publicadas pela editora DC Comics. Os heróis mais populares dos HQs da época, se uniram para combater os ataques de alienígenas contra o planeta, entre outras ameaças. A “Liga da Justiça” também teve sua versão em vários desenhos animados, a partir de 1967. Disponível e: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/liga-da-justica-da-america/131>>. Acesso em 20/04/2016.

pouco eficaz o MEC lançar um *site* de interação com seu público se, internamente, na comunidade educativa, em suas crenças e valores, o uso do computador, como outros dispositivos de tecnologia digital, não é fator determinante para uma educação “inovadora”.

Algumas indagações ou desconfiças surgem diante do que se apresenta nos discursos oficiais do MEC sobre “inovação”: é esse o modelo de educação que os estudantes do Ensino Médio aspiram? É assim que eles interpretam o Ensino Médio? Como cada sujeito envolvido no processo escolar interpreta a etapa do Ensino Médio? É essa “liberdade dirigida” pela necessidade de atingir metas e índices, preconizados pelas políticas, que a sociedade realmente deseja para a educação dos jovens estudantes? Quais são as reais demandas contemporâneas acerca da educação dos jovens?

A pesquisa revelou que logotipos e cartuns geram polêmicas, problematizam a sociedade e a cultura, especialmente quando relacionados aos discursos presentes nos documentos do MEC, nas DCNEMs (2013) e no *site* do “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”. Neste aspecto, observa-se uma oposição de ideias entre as interpretações propostas pelos cartuns, logotipos e as diretrizes do MEC para o Ensino Médio.

Os cartuns e os logotipos pesquisados, como outras imagens do cotidiano, são utilizados, tanto para alienar, quanto para fomentar a criticidade. Estabelecem discursos sem neutralidade, podendo legitimar ou provocar resistências. É possível afirmar que atuam, como agentes sociais e educativos, disseminadores de discursos sobre a escola, o Ensino Médio e os sujeitos que atuam no sistema formal de ensino.

Os textos orientativos oficiais sobre o Ensino Médio, junto com alguns cartuns e algumas falas dos jovens estudantes colaboradores, veiculam um discurso recorrente de culpabilização do sujeito (estudante ou professor). Essa culpabilização é arrolada ao seu próprio fracasso e respectiva responsabilização pela concretização de seu sucesso. Esse discurso não seria uma evidência da reprodução dos valores e princípios capitalistas e mercadológicos que permeiam a educação? Diante da diversidade de interpretações a respeito do que é, e do que pode chegar a ser o Ensino Médio, a sintonia de objetivos e de interesses, no processo escolar, é realmente possível?

É possível perceber que as imagens pesquisadas veiculam uma compreensão de que, o Ensino Médio, não atende ao que a sociedade e os sujeitos da comunidade escolar esperam e necessitam. De forma cômica e crítica, interagem com situações cotidianas, políticas, econômicas e sociais que permeiam esta etapa.

Como narrativa humorística, seus produtores recorrem ao verbal quando necessário, em forma de legendas, de onomatopeias, de balões de diálogo, mantendo uma conotação mais

imagética, interpretando o texto verbal para texto visual. A imagem faz o texto escrito obter um determinado sentido.

Os cartuns evidenciam também uma interpretação de baixa qualidade do Ensino Médio brasileiro. Porém, alguns cartuns e a oralidade de jovens estudantes colaboradores, levam o visualizador/interpretador a indagar sobre o paradoxo: Escola Pública Federal - índices de qualidade melhor x Escola Pública Estadual - piores índices. Os discursos tornam evidente também uma distância e dicotomia nas relações e interesses entre a escola (professores, direção, currículo) e os jovens estudantes. Visibilizam estereótipos em relação ao jovem estudante do Ensino Médio, caracterizando-o como sujeito que “não gosta e não estuda”. Por essa razão, não obtém bom desempenho nas avaliações. Apresenta uma generalização a respeito de que todos os estudantes não se preocupam com a aprendizagem, com a melhoria do ensino e não valorizam a escola. Criticam ou reafirmam a visão naturalizada de que, no Ensino Médio, a escola pública é sucateada e a escola privada é organizada e equipada.

Ao ouvir as vozes dos jovens estudantes colaboradores, algumas vezes empolgadas, outras desoladas, sobre suas interpretações a respeito do que vivenciam no Ensino Médio, foi possível atribuir alguns significados. Eles reproduzem alguns discursos construídos histórico, político e socialmente sobre a escola de Ensino Médio que frequentam. Na descrição das imagens que escolheram e produziram, como os produtores e divulgadores dos cartuns, deixam transparecer sua insatisfação, suas contrariedades, mas também sua ciência do valor do Ensino Médio e dos estudos. Reivindicam um ensino que auxilie no processo de uma aprendizagem que seja significativa para suas vidas. Apresentam, também, certa visão negativa e de insatisfação sobre o que os adultos oferecem como conteúdo de ensino, nesta etapa. As imagens produzidas pelos jovens estudantes colaboradores, como os cartuns, dão “voz” a projeções e discursos críticos que não são expressos pela oralidade ou pelo texto escrito.

Os jovens estudantes colaboradores são sujeitos influenciados pelas diversas “culturas juvenis”. Estão em processo de transição para a vida adulta, o que os condiciona à ressignificação constante e conflituosa da escola, bem como do Ensino Médio. A busca pela mobilidade social e econômica, pela autonomia e pela construção de seus projetos de vida, não é um processo individualista, como um sujeito envolvido em uma “bolha”. Trata-se de um processo atravessado pela coletividade, pelos contextos familiares, escolares, sociais, culturais e históricos.

A escolha e produção dessas imagens e não outras, pelos jovens estudantes colaboradores, é influenciada pelo universo das TICs e da publicidade que permeiam seu cotidiano, bem como de seu ambiente social, familiar e cultural. A maneira de construir seu

discurso visual, considerando “fotocolagens”, influenciada por *memes*, leva a presumir tal influência da internet e das redes sociais no pensamento crítico, irônico e humorístico que comunicam. Os jovens estudantes colaboradores estabelecem uma relação de igualdade e justaposição entre imagem e palavra escrita. Nesses aspectos, assemelham-se ao discurso social e crítico produzido e veiculado pelos cartuns *online*, analisados nesta pesquisa.

O contexto influencia decisivamente nas escolhas e na produção das imagens. Os jovens estudantes colaboradores realizaram um processo de interpretação do Ensino Médio “negociando” com cada signo, com um significado correlato à trajetória educacional, social e cultural. Construíram significados com as imagens apropriando-se das veiculadas por diversos meios de comunicação digitais e virtuais. Estas se modificam com celeridade, construindo, desconstruindo conhecimentos e conformando e inconformando subjetividades.

As imagens produzidas pelos jovens estudantes colaboradores apresentam repetições e reiterações ligadas ao futuro profissional. Também enfatizam discursos de valorização do Ensino Médio como passo e como ponte, importantes para a conquista do sucesso pessoal e profissional. Depreendem indícios de asujeitamento e de subjetivação pelas imagens, que afetam cada sujeito de maneira diferente. No entanto, podem exigir do sujeito jovem determinados papéis para que faça parte de um grupo específico ou contemple o que imagine ser a opinião de seus interlocutores.

Os jovens estudantes colaboradores demonstram, em algumas interpretações, uma visão “romantizada” acerca do Ensino Médio. Percebem e esperam que a Escola E. E. M. P. Dr. Elpídio de Almeida estabeleça uma ponte, um equilíbrio entre a realidade, o conhecimento e seu sonho. As falas e imagens que produziram possibilitam realizar algumas apreensões sobre um Ensino Médio descomprometido com as suas expectativas e necessidades. Não considerar a opinião da sociedade, não escutar e não valorizar o protagonismo dos estudantes, não atender aos seus projetos de futuro não faz sentido algum para as suas vidas. Em razão disso, essa proposta de pacto é questionado e rejeitado.

Embora na oralidade dos jovens estudantes colaboradores se perceba condicionamentos, uma busca por um *status* ligado ao frequentar o Ensino Médio na escola mencionada, depreende-se que reconhecem suas deficiências e necessidades estruturais. Percebem também ausências e excessos curriculares, sugerindo algumas mudanças.

Os jovens estudantes colaboradores atribuem grande importância ao Ensino Médio. Reconhecem criticamente suas lacunas, a ausência de políticas educacionais e problemas de infraestrutura. Atribuem ao Ensino Médio significados atrelados às expectativas de futuro, conforme suas experiências individuais. Em decorrência das relações que estabelecem no

território da escola, manifestam sentimentos positivos e negativos. Eles depositam confiança na escola com relação ao seu futuro. Porém, as relações vividas no presente apontam para tensões, ambiguidades e insatisfações. Estas foram correlacionadas a uma mobilidade social e econômica prejudicada pelo ensino em tempo integral, pelos investimentos insuficientes em alimentação e infraestrutura. Essas questões influenciaram na opção, da maioria deles, pelo Ensino Médio oferecido no período noturno.

Durante o grupo focal, os jovens estudantes colaboradores reconhecem o papel do Ensino Médio para a concretização de seus projetos de vida, como um “alicerce para a construção do seu futuro”. Porém, desejam que a instituição de ensino se abra ao diálogo, para escutar suas expectativas, suas experiências, que podem ser significativas. Necessitam de uma comunidade escolar aberta a outros discursos, menos reprodutores e mais transformadores. Uma instituição que compreenda as interpretações e os discursos das visualidades dos jovens estudantes como setas para caminhos em direção à superação dos problemas, associados ao Ensino Médio.

Em razão das reflexões desenvolvidas, compreendo que a utilização das imagens do cotidiano no e sobre o Ensino Médio, dentro e fora do universo escolar, suscita a necessidade de problematizá-las criticamente. Cabe, também, ao Ensino das Artes Visuais inseri-las no processo de ensino e de aprendizagem. As práticas do Ensino de Arte, no Ensino Médio, poderiam ser mais prazerosas, envolventes, catalizadoras e transformadoras ao refletir problemáticas do cotidiano e da sociedade, em que estão imersos os jovens estudantes. As imagens trazem consigo referências culturais que se constroem, relacionando significados com conhecimentos prévios, os quais integram outras imagens criadas por diferentes sujeitos.

Ao analisar o discurso das imagens (cartuns, logotipos do MEC, escolhidas e produzidas pelos jovens estudantes colaboradores), dos textos orais e escritos, torna-se evidente uma interpretação de que, o Ensino Médio, necessita de uma educação em constante transformação e mudança: 1) que promova o diálogo com seu público e seus diferentes contextos; 2) que favoreça a interação e integração de objetivos, perspectivas e anseios da sociedade, da comunidade escolar e da esfera governamental (oficial); 3) que favoreça o real protagonismo e participação dos estudantes nas reflexões, estruturação curricular, organização escolar, nas decisões e na forma de estabelecer relações entre estudante-escola; 4) que busque dirimir posturas universalistas e reprodutoras de saberes descontextualizados. Estes podem ser elementos motivadores e aglutinadores para a união e comprometimento dos brasileiros, em direção a uma “inovação” e “fortalecimento” do Ensino Médio.

A capacidade de persuasão constitui uma característica “política e estética” da imagem, que muda de significado quando se alteram os interesses e os contextos em que são comunicadas, interpretadas e resignificadas. Nesse sentido, o Ensino das Artes Visuais, quando age desse modo, pode fomentar uma compreensão crítica das representações imagéticas. Pode ajudar a desfazer conceitos e discursos pré-determinados, reprodutivos e estereotipados sobre os estudantes e sobre o Ensino Médio.

A Educação da Cultura Visual pode abrir outras possibilidades de investigação e “Análise da Suspeita” sobre as relações interpretativas do visualizador/interpretador, permeadas por relações de saber e de poder. Compreendo, portanto, que as Artes Visuais, no Ensino Médio, objetivam a cidadania e a politização em seu discurso. Pode compreender e desenvolver, com os estudantes, uma compreensão das linhas de força que interferem na sociedade. Ensinar Artes Visuais pelas imagens e artefatos visuais também significa politizar para a transformação e para a resistência, com vistas às mudanças que atendam, efetivamente, ao público beneficiado: os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P.. **Os Sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras, Celta Editora: 2003.

ABREU, J.. **A Educação Secundária no Brasil**: Ensaio de identificação de suas características principais. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/75/473>>. Acesso em 02/10/2015.

AGUIAR, V. T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

ARANTES, K. C. M.. Ocupando o lugar do “outro”: cultura visual e experiência docente. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 17-38.

ARBEX JR., J.. *Uma outra comunicação é possível (e necessária)*. In MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação**: Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.

ARIOTTI, N. A. F.; SOPELSA, O.. **A significação do ensino médio para os jovens alunos**. In Revista Roteiro. Joaçaba. v.32, n.2, jul/dez. 2007, p. 265-290.

ARROYO, M. G.. O Ensino Médio no Brasil. Repensar o Ensino Médio: por quê?. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014(a), p. 53-74.

ARROYO, M. G.. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014(b), p. 157-204.

BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BANKS, M.. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, M.; AARTS, B.. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 15-36.

BARICHELLO, E. M. M. R.; STASIAK, D.. **Midiatização, identidades e cultura na contemporaneidade**. Contemporânea, ano 5, nº9, p. 107 – 117, jul/dez. 2007.

_____.; OLIVEIRA, C. C. de. **As tecnologias comunicativas e o contexto mediático criado pelas redes digitais**. Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF ISSN 1981- 4070: Lumina. Vol.4, nº1, junho 2010, p. 1-13. Disponível em <www.ppgcomufjf.bem-vindo.net/lumina>. Acesso em 10/06/2015.

BASTOS, H. P. P.; BERCHT, M.; WIVES, L.. **Análise manual e automática de pistas lexicais de presença social em chat educacional**. In SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 21, 2010, João Pessoa. Anais. João Pessoa/PB, 2010.

BENITES, S. A. L.; MAGALHÃES, A. P.. Sentido, história e memória em charges eletrônicas: os domínios do interdiscurso. In POSSENTI, S.; PASSETI, M. C. (org.). **Estudos do texto e do discurso: política e mídia**. Maringá: Eduem, 2010, p. 149-176.

BENJAMIN, W.. A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica. In BENJAMIN, W.. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil, art. 208**. Presidência da República. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 08/12/2015.

_____. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Dá nova redação ao art. 208 da Constituição Federal, alterando aos incisos I e II. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2>. Acesso em 08/12/2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em 20/04/2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Noturno na Paraíba: democratização e diversidade**. Coordenação estadual Luiz de Sousa Junior; Wilson Honorato Aragão. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília-DF, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf>. Acesso em 08/12/2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf >. Acesso em 20/04/2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013(a), p 144-177.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno II: Ciências Humanas** / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013(b).

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II – Caderno II: Ciências Humanas** / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; [autores: Alexandro Dantas Trindade... et al.]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Índices do INEP**. Disponível em <<http://sistemasideb.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb?>>>. Acesso em 01/06/2015.

CALABRESE, O.. **Cómo se lee uma obra de arte**. Madrid: Cáedra, 1993.

CANÁRIO, R.. **A Escola: das “promessas” às “incertezas”**. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 12, n.2, mai/ago, 2008, p. 73-81.

CARRANO, P.. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, 2010.

CASTELLS, (s.n.). Internet e sociedade em rede. In MORAES, D. de. (org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 260-293.

CHARRÉU, L.. Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 39-54.

CHAVES, N.. **La imagen corporativa: teoria y metodologia de la identificación institucional**. México: Ediciones G. Gili, S/ A, 1994.

CORRÊA, E. S.. **Comunicação digital: uma questão de estratégia e de relacionamento com públicos**. Organicom, ano 2. nº3. 2º semestre, 2005, p. 95-111.

CORTI, A. P.. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 309-332.

CUNHA, S. R. V. da. **Cenários da educação infantil**. Revista Educação e Realidade. v. 30, n. 2, jul/dez, 2005, p. 165-185.

_____. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012, p. 99-124.

_____. Materiais visuais na pesquisa em educação. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015, p. 167-190.

DALLABRIDA, N.. **Fabricação escolar das elites: O Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

DAVALON, J.. A imagem, uma Arte de Memória. In ACHARD, P. (at al.). **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 23-37.

DUBET, F.. **A formação dos indivíduos**: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação. Ano III, no. 3, mar/1998.

_____. **Le declin de L'institution**. Paris: Seuil, 2002

DUNCUM, P.. **Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual**. Imaginar 52, 2010, p. 6-12. Disponível em: <<http://apecv.pt/revista/Imaginar52.pdf>> Acesso em: 20/04/2015.

_____. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 15-30.

ESCOLANO, A. B.. A arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A.. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19-58.

ESTADO DA PARAÍBA. **Aspectos Geo-econômicos de Campina Grande**. Divulgação da delegação campinense ao IV Congresso Nacional dos Municípios. IBGE, Agência Modelo. 1956.

EISNER, W.. **Quadrinhos e arte sequencial**. Princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. As palavras e as imagens (1967). In MOTTA, M. B. da (org.). **Michel Foucault: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 62-78.

_____. A pintura fotogênica (1975). In FOUCAULT, M.. **Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17ª ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANGE, L. B. P.. Pesquisa no Ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidades. In **Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV Confaeb**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FREEDMANN, K.. **Inyerpreing gender and visual culture in art classrooms**. Studies in Art Education. Barcelona, n.35 (3), 1994, p.157-170.

_____. **Enseñar la cultura visual.** Barcelona: Octaedro, 2003.

_____. **Enseñar la cultura visual.** Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____; STUHR, Patrícia. **Curriculum change for the 21st century:** visual culture in art education. VIS – Revista do Programa Pós-Graduação em Arte da UNB, v.8, n.1, p.9-21, jan./jun., 2009.

_____. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. Tradução: Maya Orsi. In BARBOSA, A. M.. (Org). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010, p. 126-142.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE), (Sem.). **Droit à l'éducation:** solution à tous les problèmes ou problème sans solution?. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GILL, R.. Análise de discurso. In GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244-270.

GOHN, M. da G.. **Empoderamento e participação em políticas sociais.** Saúde e Sociedade. São Paulo: USP. v.13, n.2, p. 20-31, 2004.

GOHN, M. da G.. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro: v.14, nº50, p.27-38, jan/mar, 2006.

GONDIM S. M. G.. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. Paidéia, 2003, 12(24), p. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acessado em: 20/abr/2015.

GRACO, J. C.; AGUIAR, R. C. F.. *Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola.* In BASTOS, J. B. (org.). **Gestão Democrática.** Rio de Janeiro: DP & ASEPE, 2001, p. 70-84.

GUASCH, A. M.. **Uma historia de la posmodernidade y del colonialismo. Lo intercultural entre lo global y lo local.** In Artes: La Revista – Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Colombia. N. 9, v. 5, enero/junio, 2005, p. 3-14.

GÜNTHER, H.. Como elaborar um questionário. In PINHEIRO, J. de Q.; GÜNTHER, H. (Orgs.). **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 105-147.

HERNÁNDEZ, F.. **Cultura visual**: mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed. 2000.

_____. **¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?** Revista Educação e Realidade, v. 30, n2, 2005, p. 9-34. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>>. Acesso 01/04/2016.

_____. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-50.

KRAWCZYK, N.. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75-100.

KUENZER, A.. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

KÜFFER, T.. **Os hiperespaços para a educação formal, não formal e informal**. Disponível em <<http://www.sophia.org/tutorials/os-hiperespacos-para-a-educacao-formal-nao-formal>>. Acesso em 20/05/2015.

LA BELLE, T.. **Nonformal education Latin American and the Caribbean**: stability, reform or revolution? New York: Praeger, 1986.

LACERDA JUNIOR, J. A. de; LIRA, A. N. da C.. **Retratos de Campina Grande**: um século em imagens urbanas. Campina Grande: UFCG, 2012.

LEÃO, G. M. P.. **Pedagogia da Cidadania Tutelada**: lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. 316f. Tese (Doutorado) – USP - Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

_____; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B.. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. In Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011 . Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04/04/2015.

LÉVY, P.. **As Tecnologias da Inteligência**. O Futuro do Pensamento na Era Informática. Lx: Instituto Jean Piaget. 1994.

LOIZOS, P.. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In GASKELL, G.; BAUER, M. W. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 137-155.

MARTINS, A. F.. Algumas frestas de luz, zonas de penumbra: densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades. In MARTINS, R.; TOURINHO, I.

(Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 181-200.

MARTINS, R.. **Porque e como falamos da cultura visual?** Revista Visualidades, [S.l.], v.4, n.1 e 2, 2006, p 64-79. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17999/10727>>. Acesso em 31/07/2015.

_____. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA de OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 19-40.

_____. **Imagens: identidades e subjetividades**. Entrevista concedida ao programa SALTO PARA O FUTURO, 06/04/2011. Disponível em <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview?idInterview=8465>>. Acesso em 08/09/2015.

_____; SÉRVIO, P. P.. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 19-38.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A.. **Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, maio/ago/2011, p. 231-251. Disponível em <<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/19102.pdf>> Acesso em 08/12/2015.

MIELKE, R.. **A leitura de imagem no processo de tradução intersemiótica** – contribuições na formação estético/crítico dos alunos do ensino médio. 57f. Monografia (Especialização) – Curso de Linguística, Letras e Artes: Área de Concentração em Arte-educação: Fundamentos e Aplicação, Universidade do Contestado – UnC, Canoinhas, 2009.

MOLL, J.; GARCIA, S.. Prefácio. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 7-10.

NASCIMENTO, E. A.. Visualidade e infância até seis anos: versões em imagens e desafios da educação infantil. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 15-36.

_____. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 209-226.

_____. Culturas das imagens e os desafios dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba - Artes. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 311-328.

_____; SANTOS, N. F.; LACERDA, L.. Pedagogias em trânsito e a imobilidade das narrativas visuais sobre a escola pública. In IV Colóquio Internacional Educação e

Visualidade. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Visualidade: **Pedagogias em Trânsito**. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação GEPAEC, 2015, p. 418-432.

NASCIMENTO, N. D. P. **A oferta do ensino médio em Paraíso do Tocantins: uma análise da percepção do estudante**. 102f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NUNES, C.. **Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

OLIVEIRA, M. L. S.. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In AZEVEDO, J. C.. **Letras & Comunicação: uma parceria para o ensino de língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 260-282.

PEÓN, M. L.. **Sistemas de Identidade Visual**. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E.. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. In Educação & Realidade. **Ensino Médio e Juventudes**. Porto Alegre, v.41, n.1, p. 193-216, jan/mar, 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175>>. Acesso em 02/02/2016.

PEREIRA, L. C. B.. **A crise financeira global e depois: um novo capitalismo?** Revista Novos Estudos – CEBRAP, n. 86, mar. 2010, p. 51-72. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100003>. Acesso em 21/03/2016.

PETRINI, Paulo. **Gêneros discursivos iconográficos de Humor no Jornal O Pasquim: uma janela para a liberdade de expressão**. Londrina: UEL, 2012.

PINHO, J. B.. **O composto de comunicação e a marca: Um estudo da contribuição da propaganda e da publicidade ao processo de construção da imagem de marca**. Tese de Doutorado - Escola de Comunicação e Artes – ECA, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1994.

PINTO, J. M. de R.. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Xamã, 2002, p. 51-76.

POCHMANN, M.. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In NOVAES, R; VANNUCHI, P. (ORG). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

RABAÇA, C. A; BARBOSA, G.. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

RAMOS, M. N.. **Educação Profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal Paraná Educação a Distância, 2011.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. de D. M.. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. In Educação & Realidade. **Ensino Médio e Juventudes**. Porto

Alegre, v.41, n.1, p. 69-90, jan/mar, 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175>>. Acesso em 02/02/2016.

SANTOS, M.. **Território e sociedade. Entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, R. R. dos. **Breve Histórico Do Ensino Médio No Brasil**. In Seminário Cultura E Política Na Primeira República: Campanha Civilista Na Bahia - Uesc, 09 a 11/Junho, 2010. Disponível em <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>>. Acesso em 05/12/2015.

SASSO, L.. **Livro-objeto A/R/Tográfico: práticas de Pedagogia Cultural na periferia de Brasília**. 252f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais, Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2014.

SAVIANI, D.. **A nova LDB da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, C. L. M. e.. **A emancipação feminina em Mafalda: uma análise discursiva de tiras**. Revista Tabuleiro de Letras. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Ciências Humanas – DCH I. n. 4, jun. 2012, p. 01-22.

SILVA, D. V.. **O laranja – uma breve análise das cores**. Disponível em <http://www.danielevsilva.com.br/laranja/> > Acesso em 04/09/2015(a).

_____. **O azul – uma breve análise das cores**. Disponível em <<http://www.danielevsilva.com.br/azul/>> Acesso em 04/09/2015(b).

SILVA FILHO, F. C.. **Identidade visual: do signo gráfico na imagem institucional**. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - Instituto de Artes. Campinas, 1996.

SILVA, G. B.. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, V. de M.. **Por uma formação da juventude campinense: o Colégio Gigantão da Prata (1948-1962)**. Tese de Doutorado – UFPB. 180 f.. João Pessoa, 2014.

SPOSITO, M. P. **Estudo sobre juventude e educação**. Revista Brasileira de Educação. Especial: juventude e contemporaneidade. 5/, p. 37-52, mai/dez/1997.

_____. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo: Feusp, v. 27, n. 1, jan/jun/2001.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M.. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Perseu, 2005.

_____. **Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal**. Educação e Realidade. São Paulo. v. 32, n. 2, jul/dez/2008, p. 83-98.

TAVIN, K.. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da cultura visual. Tradução Gisele Dionísio da Silva. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 225-240.

_____. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. Tradução Gisele Dionísio da Silva. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 153-173.

TEIXEIRA, A.. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1977, p. 388-413.

TOURAINÉ, A.. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Tradução Jaime A. Clasen; Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOURINHO, I.. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 17-38.

_____; MARTINS, R.. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51-68.

_____. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In MARTINS, R.; TOURINHO, I.. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. IFSM, 2012, p. 231-254).

VALE, Z. M.C.. **Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos - EJA**. 281f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2007.

VALENTE, A.. Entrevista com Ique e Aoreira. In AZEVEDO, J. C.. **Letras & Comunicação: uma parceria para o ensino de língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 141-159.

VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K.. **A linguagem da propaganda**. 4.ed. Martins Fontes, 2004.

VIANA, M. L.. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 249-267.

VICTÓRIO FILHO, A.. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fartura de imagens. In MARTINS, R; TOURINHO, I.. **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. IFSM, 2012, p. 151-173.

_____; CORREIA, M. B. F.. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ZOZZOLI, J. C. J.. **Por uma ontologia da marca**. 342 f. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. ECA-CRP, USP, São Paulo, 2002.



APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – MESTRADO
MESTRANDA: ROSILEI MIELKE
ORIENTADOR: PROF. ERINALDO A. NASCIMENTO

**O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA INTERPRETAÇÃO
DE ESTUDANTES**

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A Direção desta Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio De Almeida apresento este questionário que visa coletar informações sobre a organização desta escola, o perfil de seus estudantes de Ensino Médio, bem como a sua opinião sobre o Ensino Médio enquanto etapa da educação básica. Não é necessário se identificar ao preencher o questionário. As questões são mistas, envolvendo perguntas fechadas e abertas. A sua opinião é muito importante para ajudar na apresentação da instituição na dissertação e estabelecer o perfil dos estudantes colaboradores, contribuindo significativamente para a pesquisa.

QUESTÕES:

1. Do total de estudantes da instituição, quantos são:

a) Ensino Médio profissionalizante: _____

b) Ensino Médio integral: _____

2. Quantas turmas de Ensino Médio a escola dispõe e quantas por turno?

a) Primeiro ano: _____; manhã: _____ tarde: _____ noite: _____

b) Segundo ano: _____; manhã: _____ tarde: _____ noite: _____

c) Terceiro ano: _____; manhã: _____ tarde: _____ noite: _____

3. No período noturno, quantos são:

- a) Turmas de terceiro ano: _____
- b) Quanto a faixa etária: Idade mínima dos estudantes de 3º ano?: _____
- Idade máxima dos estudantes de 3º ano?: _____
- Média de idade dos estudantes de 3º ano?: _____

4. Quantidade de estudantes do 3º ano em relação ao sexo:

- a) Feminino _____
- b) Masculino _____

5. Quais atividades a escola oferece no PROEMI?

- a) Para estudantes dos períodos diurnos:

- b) Para estudantes do período noturno:

6. O número de professores é suficiente para atender a Instituição?

- a) () Sim
- b) () Não

7. Quantos professores de arte a escola possui em relação as especialidades:

- a) Artes visuais: _____ professores
- b) Música: _____ professores
- c) Dança: _____ professores
- d) Teatro: _____ professores

8. A escola possui algum instrumento de escuta da opinião ou demandas dos estudantes?

a) () Sim. Quais são? _____

b) () Não possui.

9. Como é a participação dos educandos nos espaços de decisões sobre a organização da escola e atividades curriculares e extracurriculares?

10. Qual a concepção de Ensino Médio que a escola possui?

11. Data de fundação da Escola: _____

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – MESTRADO

Mestranda: Rosilei Mielke

Orientador: Prof. Erinaldo A. Nascimento

Título da Pesquisa: O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA
INTERPRETAÇÃO DE ESTUDANTES

ROTEIRO GRUPO FOCAL

TEMAS: Ensino Médio; produção e interpretação de imagem; diálogo interpretativo das imagens; expectativas e críticas sobre Ensino Médio;

1º ENCONTRO/SESSÃO

Objetivo: Apresentar a proposta de pesquisa e caracterizar os envolvidos na realização do grupo focal;
- Dinâmica de apresentação

Questões-Chave:

12. Quem são: nome e idade
13. Onde e com quem moram?
14. Quantas pessoas formam a família?
15. Quantos são casados? Possui filhos?
16. Descrever as condições em relação ao trabalho e de onde vem o sustento financeiro.
17. Por que cursam o Ensino Médio?
18. Por que escolheram estudar nesta escola e neste horário noturno?
19. Qual a concepção de Ensino Médio que possuem?

2º ENCONTRO/SESSÃO

Objetivo: 2º. Realizar a proposta de produção de uma imagem, por estudante, representando o Ensino Médio.

Questões-Chave:

1. Representar por imagem o Ensino Médio – escolher ou produzir individualmente; disponibilizar acesso à internet, revistas e outros impressos, materiais para desenho e para colorir (canetas, pinceis, lápis de cor, lápis HD, tinta), cola, tesoura e outros.
2. Observar que tipo de imagem escolhem ou produzem, quais reações e interação durante o processo, onde captam as imagens.

3º ENCONTRO/SESSÃO

Objetivo: 3º. Dialogar sobre o processo de escolha e produção das imagens;

Questões-Chave:

1. O que sabe sobre esta imagem? Por que a escolheu?
2. O que significa para você esta imagem?
3. O que esta imagem tem a ver com a sua vida?
4. Que sentimentos despertaram em você o processo de escolha ou produção dessa imagem?
5. O que esta imagem tem a ver com o ensino médio?
6. O que representa a escola para você?
7. O que é ser jovem?
8. Qual a melhor coisa do Ensino Médio? Quais são os aspectos positivos?
9. Qual a pior coisa do Ensino Médio? Quais são os aspectos negativos?
10. Qual o aprendizado mais importante que obtiveram no Ensino Médio?
11. Quais sugestões para melhorar o Ensino Médio no Brasil e na sua Escola?

Agradecimentos aos participantes e conversar sobre como será realizado o retorno dos dados coletados no grupo focal para os estudantes participantes.

João Pessoa, _____ de _____ de 2015.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor(a) está sendo convidado a participar voluntariamente desta pesquisa sobre “O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA INTERPRETAÇÃO DE ESTUDANTES”. A pesquisa está sendo desenvolvida por Rosilei Mielke, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento.

O objetivo é o estudo e investigação da produção de imagens sobre o Ensino Médio, especificamente logotipos do MEC e cartuns, junto com outras produzidas e interpretadas por estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida, do Município de Campina Grande/PB. A finalidade deste trabalho é contribuir para o entendimento sobre o Ensino Médio, por intermédio das imagens, bem como, para a escuta dos estudantes acerca desses olhares e representações sobre a etapa que cursam.

Solicitamos a sua colaboração para realizar o procedimento de pesquisa grupo focal, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revistas especializadas. Solicitamos sua autorização para a utilização de fotos e imagens produzidas durante a realização do grupo focal, bem como, suas falas transcritas. Por ocasião da publicação dos resultados desta pesquisa, seu nome será mantido em rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identifica-lo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, que não possuirá benefícios diretos em participar. Não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Eu, _____, RG nº _____, diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar voluntariamente da pesquisa acima descrita, para a publicação dos resultados e utilização de fotos minhas, imagens por mim produzidas e minhas falas transcritas. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Rosilei Mielke: Telefone: (83) 33226670.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Campina Grande, de julho de 2015.

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmos. Srs (as)

Diretores da E. E. E. M. e P. Dr. Elpídio de Almeida

Eu, Rosilei Mielke, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, Linha de Pesquisa: Ensino de Artes Visuais no Brasil, sob orientação do Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento, venho solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar pesquisa para a Dissertação de Mestrado, intitulado “O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA INTERPRETAÇÃO DE ESTUDANTES”.

O objetivo da pesquisa é analisar a representação do Ensino Médio em imagens, disponibilizadas na internet, bem como as escolhidas e produzidas pelos estudantes do Ensino Médio, da escola pública E. E.M. e P. Dr. Elpídio de Almeida, de Campina Grande/PB.

Os dados serão coletados mediante o procedimento de Grupo Focal com os estudantes de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Noturno, bem como, um questionário aplicado à direção dessa Instituição.

Comprometo-me a disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com a Dissertação de Mestrado, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e colaboração para a realização desta importante etapa de Pós-graduação.

Atenciosamente,

Rosilei Mielke

Campina Grande, 21 de julho de 2015.

Dados da instituição: Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida
Endereço: R. Duque de Caxias, 235 - Prata, Campina Grande - PB
Tel: (83) 3321-3703

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora Rosilei Mielke, portadora do RG nº 3753939, CPF nº 030.225.359-96, está autorizada a realizar pesquisa com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio Noturno desta instituição – Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida, com a finalidade de realizar sua Dissertação de Mestrado, para o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, Linha de Pesquisa: Ensino de Artes Visuais no Brasil, sob orientação do Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento, intitulado “O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS, CARTUNS E NA INTERPRETAÇÃO DE ESTUDANTES”.

Declaro ainda ter conhecimento da pesquisa a ser realizada e de ter sido previamente informado de como serão utilizados os dados colhidos nesta instituição.

Local, de de 2015.

Assinatura