

O IMAGINÁRIO SOCIAL DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA ACERCA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Daniel Cardoso Alves
Universidade do Estado de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar o imaginário social que prevalece entre os discentes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, *Campus* Universitário de Belo Horizonte (FaE/UEMG-CBH), acerca da instituição escolar no cenário social brasileiro atual. O *corpus* de análise são os resultados de uma pesquisa realizada durante as aulas da disciplina “Estudos Filosóficos: Sociedade e Educação”, em que foi proposto aos estudantes presentes que respondessem, no papel, por meio de algum tipo de linguagem não verbal, o seguinte questionamento: como eu vejo a instituição escolar na contemporaneidade? Para tanto, utilizou-se da técnica de elaboração e de interpretação de representações semióticas (desenhos imagéticos). A hipótese defendida pelo estudo é a de que a escola se constitui como uma grafia sociocultural resultante da tessitura social que a constrói, o que foi comprovado por meio das representações produzidas e verbalizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Discentes. Escola. Imaginário social. Pedagogia. Representações.

THE SOCIAL IMAGINARY OF LICENCIANDOS IN PEDAGOGY ABOUT THE SCHOOL INSTITUTION

ABSTRACT

This article aims to present the social imaginary that prevails among students of the Pedagogy Course of the School of Education of the State University of Minas Gerais, University *Campus* of Belo Horizonte (FaE / UEMG-CBH), about the school institution in the Brazilian social scene current. The analysis corpus refers to the results of a research carried out during the classes of the discipline "Philosophical Studies: Society and Education", in which it was proposed to present students to respond, in paper, through some kind of nonverbal language, the following question: How do I see the school institution in contemporary times? For that, the technique of elaboration and interpretation of semiotic representations (imaging drawings) was used. The hypothesis defended by the study is that the school is constituted as a sociocultural spelling resulting from the

social fabric that constructs it, which has been proven through the representations produced and verbalized by the research subjects.

Key-words: Students. School. Social imaginary. Pedagogy. Representations.

EL IMAGINARIO SOCIAL DE LOS LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA SOBRE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

RESUMEN

Este artículo pretende presentar el imaginario social que prevalece entre los estudiantes del Curso de Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Estatal de Minas Gerais, *Campus* Universitario de Belo Horizonte (FaE / UEMG-CBH), sobre la institución escolar en la sociedad brasileña. escena actual El corpus de análisis se refiere a los resultados de una investigación llevada a cabo durante las clases de la disciplina "Estudios filosóficos: sociedad y educación", en la cual se propuso presentar a los estudiantes a responder, en papel, a través de algún tipo de lenguaje no verbal, la siguiente pregunta: ¿Cómo veo la institución escolar en los tiempos contemporáneos? Para ello, se utilizó la técnica de elaboración e interpretación de representaciones semióticas (dibujos de imagen). La hipótesis defendida por el estudio es que la escuela está constituida como una ortografía sociocultural resultante del tejido social que la construye, que se ha demostrado a través de las representaciones producidas y verbalizadas por los sujetos de investigación.

Palabras clave: Estudiantes La escuela Imaginario social Pedagogía. Representaciones.

Introdução

Do ponto de vista institucional da educação, é inegável que se vive um momento histórico extremamente conflituoso. À escola, definida por Libâneo (2010) como uma das instâncias da prática educativa, é atribuída, de forma idealizada, a solução para todos os problemas do mundo. Apreendida dessa forma, ela ganha, na memória, um caráter equivocado que a afasta da sociedade e, conseqüentemente, dos desafios que lhe são correlatos, os quais, inevitavelmente, atravessam as suas estruturas.

A instituição escolar, enquanto uma construção social, é indissociável da sociedade que a deu origem. Nesse sentido, ela não deve ser idealizada como um espaço perfeito e isolado, onde se solucionará a totalidade dos problemas

de um mundo contemporâneo que lhe é externo. Pelo contrário, esse exterior inexistente, pois a escola é esse universo repleto de desafios.

Segundo Romanelli (2013), o sistema de ensino brasileiro foi construído sob as bases de uma dominação catequética por aproximadamente dois séculos. Nessa configuração, os jesuítas foram os responsáveis por dar o ponto de partida para o desenho de um modelo escolar adestrador, do qual o que mais permaneceu intacto foi a capacidade de se dominar em nome da educação.

Nessa mesma direção, Cambi (1999) entende que o modelo escolar brasileiro, desde o princípio, nasceu como mecanismo de exclusão com a finalidade de perpetuar um acesso seccionado e, por sua vez, de elite, ao saber. Para a manutenção do *status quo*, esse formato ganhou roupagens adequadas e necessárias à garantia da ideologia das estruturas dominantes em seus diferentes tempos. Nesse sentido, dois momentos históricos no cenário econômico e político brasileiro ilustram bem essa adequação do espaço escolar às estruturas de poder, são eles: a industrialização e o regime da ditadura militar. Certamente eles influenciaram sobremaneira a escola contemporânea.

No que concerne ao fenômeno da industrialização, a escola contemporânea traz consigo o caráter fragmentador e segmentador do saber em detrimento da função questionadora e reflexiva esperável de um espaço escolar indissociável do meio social. Esse caráter é percebido no formato fabril transferido à escola em um contexto de desenvolvimento industrial em que se necessitava de mão de obra minimamente qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho. Diante dessa necessidade, surgiu a chamada “escola de massa”, caracterizada pelo saber fragmentado em séries, concebido como disciplina e temporalizado cognitivamente, cujo objetivo era fornecer uma formação aligeirada como meio de acompanhar o fluxo de demanda do mercado.

Do regime militar brasileiro, a escola herdou aspectos de reformatório, os quais prevalecem na contemporaneidade e não são menos nefastos que as características associadas ao modelo escolar fabril. Tomada como reformatório, o currículo escolar transformou-se em grade curricular composto por disciplinas. Assim, o processo avaliativo passou a ser operacionalizado de forma que o aluno

provasse deter o conhecimento disciplinar, a fim de não ser condenado, ou seja, reprovado na prova, o que significaria a impossibilidade de avançar para a próxima série, de conseguir a absolvição.

Para o cumprimento dessas estratégias, a escola reformatória apresentava-se como um instrumento eficaz para afastar os alunos de um contexto do qual eles faziam parte. Isolada nos seus quatro muros, essa instituição cumpria a função do poder: perda da noção de conjunto, da unidade, da participação e da coletividade por parte dos sujeitos.

A intencionalidade de constituir um modelo escolar com essas características dizia respeito, especificamente, às estratégias das estruturas de poder em perpetuar uma sociedade passiva, disciplinada, com ausência de questionamentos e de pensamento reflexivo, adestrada e desprovida de quaisquer suspiros de autonomia. Dessa maneira, não sendo precipitado afirmar que, na cena social política brasileira atual, quando discursos políticos pregam a inutilidade das humanidades no processo de escolarização, sobretudo da supressão das disciplinas de Filosofia e Sociologia da educação básica, estão garantindo a perpetuação das citadas estratégias pautadas na restrição do despertar humano para a consciência crítica, tida como um direito exclusivo de uma elite e, portanto, para poucos.

Como um espaço estrategicamente isolado, fragmentado, que privilegia o acúmulo do conhecimento, voltado para a disciplina e com uma estrutura hierárquica gritante, em que o aluno obedece e a escola manda, estar na escola passou a ser uma penalidade para o estudante. Essa escola, ao segmentar o saber, consolidou-se como um espaço de alienação, onde o mundo é compreendido, tão somente, como uma abstração. Consequentemente, afastar a vida da escola ou, parafraseando Freire (1979) e Brandão (1995), desatrelar o social da educação, sabendo-se que a escola é inerente à sociedade, tem-se como resultado a formação de sujeitos alienados, distantes dos processos sociais e incapazes de interferirem na sociedade.

Contudo, não se pode perder de vista que essas históricas investidas políticas e econômicas sobre o espaço escolar, as quais fragmentaram o ensino

de forma muito semelhante à linha de montagem de uma fábrica, baseado na disciplina, na temporalidade cognitiva, na perda da noção do todo e no ostracismo, deve-se ao fato de que a escola sempre foi o centro onde a inversão pode se dar. Nesse sentido, antes de ser um problema, essa instituição é a solução, pois, conforme Delors (2001), a educação transformadora, enquanto trunfo obrigatório para a transformação social, tem nela a sua possibilidade.

Todo conflito da sociedade é também da escola e, por isso, impacta os demais sujeitos escolares. A escola é o espaço da escolarização, mas, indissociavelmente, é também o lugar do convívio social. Todavia, a escola brasileira não tem dado conta nem da escolarização, nem da preparação para a vida. Enquanto ela não se abrir para o mundo e os discursos continuarem pautados na dicotomia entre espaço escolar e não escolar, o histórico caráter fragmentado da educação escolar perdurará, afinal, o conhecimento, que não é inerte, requer o rompimento com o modelo de ensino apoiado nos discursos vazios, abstratos e segmentadores.

Para Freire (1979), a construção de um ambiente democrático e respeitoso, aberto para o entorno, deve ser uma preocupação constante da escola e dos seus sujeitos, pois a sua finalidade deve pautar-se na inversão da lógica do fazer comunicados para o comunicar. Contudo, à primeira vista, atingir essa finalidade diante de um contexto de educação formal fragmentado entre espaço escolar e não escolar, o que é intensificado internamente por um processo de ensino e de aprendizagem cada vez mais abstrato e segmentado, parece algo inatingível. No entanto, segundo Morin (2001), esse saber fragmentado depara-se com questões transversais, planetárias e globais na atualidade. Isso, inevitavelmente, enseja o pensamento complexo como condição para compreendê-las como parte de uma totalidade que perpassa pelo relacionamento do sujeito com o mundo.

Discursivamente, a formação dos professores é apresentada como um dos gargalos do sistema de ensino brasileiro por muitos estudiosos. Essa caracterização deve-se, em parte, ao fato de que o docente brasileiro é formado em uma perspectiva altamente tecnicista em que o outro, o aluno, é visto como

um alguém a quem se deve meramente ensinar e transmitir conteúdos oriundos de uma cultura erudita e socioeconomicamente excludente. Acrescenta-se, ainda, a idealização romantizada da função docente que contrasta com a realidade marcada pelo desprestígio, pelos baixos salários, pelas péssimas condições de trabalho e de carreira, pela escolha da profissão baseada em um critério de empregabilidade e por uma formação continuada extremamente teórica, que mais reproduz uma hierarquia do saber do que possibilita o vivenciar das experiências.

Por essas reflexões, urge, ao processo de formação do professor, a desconstrução de que ele é aquele que meramente ensina e transmite, responsável por um processo de ensino e de aprendizagem executado de forma afastada, inerte, linear e/ou desvinculada da sociedade. É preciso, de acordo com Morin (2004), inverter a lógica de professor conteudista para estimulador da aprendizagem, como forma de ultrapassar o poder hierárquico que segue uma cadeia em todos os níveis do sistema de ensino e, no ambiente escolar, materializa-se no abismo entre docente e estudante. O professor deve ser formado não para saber de tudo, mas para ter interesse por tudo; não para ensinar, mas para estimular, instigar, pois, nas palavras do referido autor, diante do princípio da instabilidade do conhecimento, todo saber é provisório, logo, quem acumula conteúdo não pensa.

O processo de formação do professor não pode se perder nas estratégias das estruturas do poder em desviar o foco do imprescindível papel de transformação social da educação para discursos que a segregam intencionalmente. Isso pode acontecer tanto no que diz respeito à polarização tendente a supervalorizar – ora o espaço escolar, ora o espaço não escolar – quanto no que se refere ao distanciamento do processo de ensino e de aprendizagem que se dá na sala de aula, ou em qualquer outro espaço, das conexões com o mundo. Afinal, seja no espaço escolar ou fora dele, o que deve importar é a educação em sua totalidade.

Paradoxalmente, a superação do modelo escolar conservador das estruturas dominantes, marcados pela passividade, pelo isolamento social, pela

fragmentação e pela segmentação do saber, historicamente construído no Brasil e altamente desgastado, somente se dará pelos próprios sujeitos escolares, haja vista que a educação e, notadamente a escolar, significa, na concepção de Freire (1979), a formação de um novo sujeito, o que resulta em atuação na sociedade, em autonomia e liberdade, logo, em ameaça ao *status quo* da minoria dominante que se sustenta da manipulação e do enfraquecimento das instituições sociais e dos seus sujeitos (dentre elas, a escola).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar de forma reflexiva o imaginário social que prevalece entre licenciandos de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, *Campus* Universitário de Belo Horizonte (FaE/UEMG-CBH), acerca da instituição escolar no cenário social brasileiro atual, buscando responder ao seguinte questionamento: a escola representa um lugar na memória dos licenciandos, em fase inicial, de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH?

1. Percurso metodológico

A linguagem, entendida como uma faculdade humana de significação dos sistemas comunicativos (signos) nela representados, distingue-se, conceitualmente, em dois aspectos fundamentais: o verbal e o não verbal. Enquanto verbal, ela é concebida como um conjunto de signos linguísticos que dão sentido às formas orais, escritas ou gestuais da língua; enquanto não verbal, ela é um termo que abrange signos diversificados (cores, sons, formas, tamanhos, ícones, entre outros) que são igualmente carregados de significados e sentidos (BAGNO, 2014).

A associação desses dois aspectos fundamentais da linguagem influenciou a literatura contemporânea, que trouxe à baila novas concepções sobre os estudos e sobre a importância da função comunicativa desempenhada por diferentes meios semióticos e não somente pela linguagem verbal na construção do conhecimento científico (LIMA; TREVISAN; LATTARI, 2005). Teóricos como Barton e Lee (2015), Kress (2003), Kress e Bezemer (2009) e Street (2006) têm possibilitado a compreensão da importância da imagem e dos

gestos na construção dos conceitos científicos. Para eles, a linguagem deve ser concebida sob a perspectiva de prática situada, constituindo-se, assim, como um conceito-chave para a investigação das práticas de leitura e de escrita, as quais são reveladoras dos modos de comunicação que se apresentam nos variados contextos espaço-temporais investigados.

Com base no exposto, o estudo aqui apresentado utilizou-se da técnica de elaboração e de interpretação de representações semióticas, exclusivamente desenhos imagéticos, acerca da questão que permeia a pesquisa: a escola representa um lugar na memória dos licenciandos, em fase inicial, de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH?

De acordo com Baptista (2009, s/n):

Como exemplo de linguagem não-verbal, segundo Costa et al. (2006), é possível destacar o desenho como instrumento que revela as visões do mundo dos discentes e que é ainda pouco explorado no ensino de ciências. Segundo Derdyk (2003, p.112), “[...] o desenho traduz uma visão de mundo porque traduz um pensamento, revela um conceito”. Os desenhos são imagens, representações das realidades que são interpretadas pelos indivíduos como pertencentes a uma dada cultura (Francastel, 1987). Para Chatier (1990), o termo “representação” possui muitas significações, porém, é em si, atribuição de sentido ao mundo pelos autores sociais nas relações sociais, históricas e culturais nas quais estão inseridos.

A pesquisa foi realizada no dia 13 de setembro de 2018 durante as aulas da disciplina “Estudos Filosóficos – Sociedade e Educação”, componente integrante do primeiro núcleo formativo do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH. Os sujeitos participantes, em um total de 31 (trinta e um), constituíram-se de discentes matriculados na citada disciplina e presentes no dia da aplicação da técnica metodológica em análise.

Os 31 (trinta e um) discentes pertenciam ao turno vespertino, denominado como núcleo formativo 1C. O critério de seleção adotado para a escolha desses sujeitos diz respeito ao fato de estarem no processo de transição da educação básica para a educação superior e no início da formação de professores da educação infantil. Essas duas condições foram importantes por permitirem análises do que pensam sujeitos, em processo de transição e em formação superior inconclusa/inicial, sobre o espaço escolar da educação básica sem as

barreiras do lapso temporal de formação escolar e também sem a consolidação da teoria acadêmica.

A preocupação em apreender as concepções alternativas apresentadas pelos sujeitos sobre a questão pesquisada foi a principal intenção da metodologia. Para esse fim, durante as aulas da supracitada disciplina, foi proposto aos discentes que respondessem, por meio do desenho, à pergunta: como a escola se configura na minha memória?

Os discentes foram convidados a formarem cinco grupos, sendo quatro deles com seis componentes e o quinto com sete integrantes, de forma que contemplassem os 31 (trinta e um) estudantes presentes e houvesse uma distribuição quantitativa equiparada. A cada grupo foi disponibilizada sobre a mesa uma variedade de materiais (canetinhas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, régua, borracha, lápis, canetas esferográficas) e explicado que, após discutirem entre si as respostas à questão formulada e chegarem a um consenso, poderiam utilizar quaisquer dos materiais disponibilizados para a respectiva representação imagética dessas respostas. Para essa atividade, foi dado o tempo de 60 (sessenta) minutos.

Ao término da elaboração semiótica das respostas, os grupos foram convidados a exporem para os demais as suas representações e, somente após as suposições interpretativas oralmente feitas pelos demais participantes, é que o grupo responsável pela exposição da representação explicaria, também de forma oral, a sua resposta simbolicamente apresentada. A cada grupo, incluindo a exposição e a explicação, foi dado um tempo de 10 (dez) minutos. Essa etapa final da pesquisa foi importante para investigar os discursos dos sujeitos sobre a temática, bem como para permitir o acesso às significações que eles atribuem à realidade. Contudo, deve-se ponderar que os discursos não esgotam a compreensão dos sentidos e significados desses sujeitos acerca da temática, uma vez que essa compreensão é constantemente moldada de acordo com as relações por eles travadas (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Todas as exposições foram gravadas e posteriormente transcritas com vista à análise qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de seus conteúdos

(BARDIN, 2011). Para a análise dos desenhos, não se buscou um exame interpretativo restrito às representações imagéticas, mas sim compreendê-las em uma perspectiva “multimodal” (KRESS, 2003) relacionando a linguagem não verbal com a verbal, o que amplia as possibilidades de significação comunicativa. Afinal, aquelas imagens são construções sociais e, portanto, prenes de subjetividades interpretativas, incluindo todo o seu processo de produção.

2. Que escola para qual tempo-espço e para qual educação?

Para Brandão (1995),

A ideia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que, como a arte, ela é ‘pura’ e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle (BRANDÃO, 1995, p. 73).

Essa reflexão desvela o lugar que a educação efetivamente ocupa na contemporaneidade, ou seja, onde sociedade insiste em colocá-la sempre em segundo plano na linha da hierarquia dos interesses sociais, apesar do contraditório discurso de que sem educação não há país próspero, justo, livre, nobre e ético.

Ao ampliar o conceito de educação, Libâneo (2010) concorda com Brandão (1995) e apresenta três modalidades da prática educativa: a educação formal, a informal e a não formal:

Educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. Educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. Educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação (LIBÂNEO, 2010, p.31).

Pelo excerto acima, percebe-se que a educação não está restrita à escola. Ao mesmo tempo, dada a sistematização intencional que a instituição escolar

confere à educação, explica-se a forte simbiose da educação escolar com a ideologia do Estado, resultando em um modelo atual que “deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (LIBÂNEO, 2010, p. 18).

Sabe-se que a relação sociedade e educação sempre existiu, ainda que não a educação de ensino institucional e centralizado prevalecente nos dias atuais, mas a que ocorria em casa, no templo, na oficina, no mato, no quintal, aquela que não dependia de um espaço educacional especializado para existir. Desde os primórdios da humanidade,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1995, p. 7).

Brandão (1995) entende que essa educação inerente à vida se escolarizou, mercantilizou-se, fechou-se em si mesma, reduziu-se a recurso de dominação e de privilégio das minorias e “aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1995, p. 26).

A educação grega e, depois, a de Roma preocupavam-se em formar o cidadão e eram, portanto, educações da/e para a comunidade [...]. No mundo ocidental, é depois do advento e da difusão do Cristianismo que aparecem ideias sobre educação que isolam o saber da sociedade e o submetem ao destino individual do cristão. O homem que aprende busca na sabedoria a perfeição que ajuda à salvação da alma (BRANDÃO, 1995, p. 68).

Desvinculada do princípio greco-romano originário, a educação ocidental e, por sua vez, a brasileira, investiu-se da função de controle do acesso ao saber, distanciando-se, da sociedade e permanecendo isolada até a atualidade. Assim, ela reproduz desigualdades, mantém a subjugação entre classes e encontra-se dividida em

[...] Um tipo de educação (que) pode tornar homens e mulheres, crianças e velhos, todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro

tipo de educação (que) pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas idéias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos (BRANDÃO, 1995, p. 34).

Conseqüentemente, a contemporaneidade é reveladora de que a educação formal não é o que deveria ser. Conforme aponta Cambi (1999), ela depara-se com o mito da sociedade educadora, o qual inviabiliza a capacidade social de reinventá-la, o que seria absolutamente possível se considerado o simples fato de que ela é uma criação social. Assim, a trajetória da educação brasileira revela que, com a capitalização do ensino especializado, ela foi deixando de ser uma prática social e coletiva para se transformar em uma extensão do sistema de dominação que impera sobre a sociedade, ou seja, em uma educação estritamente capitalista que se apropriou sobretudo da escola como uma das formas mais elementares de perpetuar as suas ideologias. Dessa maneira,

Toda a vida da escola, como bem viu Foucault falando dos séculos anteriores, é submetida a um processo de racionalização que assume, no seu disciplinarismo, o modelo do “vigiar e punir”, dando lugar a uma práxis escolar em geral autoritária, conformista e repressiva, além de nocionista e formalista, que explica bem a reação operada pelas escolas novas do início do século XX (CAMBI, 1999, p. 497).

Com a Constituição Federal de 1988, a educação tornou-se, na teoria legalista, um direito fundamental do homem, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF, art. 205, 1988). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, legislando sobre o sistema educacional brasileiro, ratificou esse direito-dever de todos à educação, detalhando que:

Art. 1. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Definida como um direito-dever fundamental, cujo exercício deve se dar de forma plena, permanente e abrangente na sociedade, a educação, de acordo com Delors (2001, p. 11), é fator principal para o desenvolvimento da sociedade e “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

Pelo texto da lei, não há que restringir a educação a tempos e a espaços limitados. Ao mesmo tempo, nas palavras de Freire (1979), ela faz parte da vida social de forma constante, plena e permanente. O processo de ensino e de aprendizagem não pode jamais se limitar ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas, pois, ainda que a realidade desvirtua as finalidades da educação, ela tem um sentido social amplo que vai muito além das superficiais funções de mero “letramento” e de mera formação de profissionais técnicos.

Para além disso, segundo Freire (1979, p. 35), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem vazio”, ela é inerente à sociedade humana e tem como principal papel a conscientização que “não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 1979, p. 12). Todavia, apartada socialmente e a serviço das estruturas do poder, a sua função tem se resumido à massificação, à domesticação e à alienação da sociedade. Em síntese, a educação tem servido de braço ao sistema de controle e de dominação social, distanciando-se do papel de conscientização, libertação, transformação do homem-objeto em homem-sujeito.

Esclarece-se que, na concepção de Freire (1979), conscientização e alfabetização são indissociáveis, pois todo aprendizado deve estar intimamente ligado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. Conforme suas palavras, alfabetizar é um ato político em que “o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro da tomada de consciência” (FREIRE, 1979, p. 8). Portanto, a educação é um aprender politicamente consciente, haja vista que não há aprendizado sem consciência e, nesse aspecto, ela representa uma ameaça aos privilégios adquiridos por uma

minoria dominante às custas de um processo alienante da maioria social, de uma democracia forjada.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 1979, p. 95).

De fato, a lógica da “palavra ôca” (FREIRE, 1979, p. 95) tem dominado as discussões em torno da educação. Com os discursos quantitativos, priorizam-se os números de escolas, de alunos e de professores. Por outro lado, camufla-se a elucidação das reais mazelas do sistema educacional brasileiro, aliena-se o educando e impede-se o despertar para a criticidade da consciência da realidade. Tudo isso é indispensável para a plena cidadania e para o exercício da democracia.

Em meio aos discursos “ingênuos”, debater educação resumindo-a somente ao saber escolarizado, aos muros da escola, valendo-se de indicadores numéricos, parece ser a regra que prevalece. Regra essa que, além de tratar superficialmente de apenas uma das formas da educação (a escolar), negligencia discussões como a da “própria posição de nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais” (FREIRE, 1979, p. 95).

Esses discursos contribuíram para a constituição da escola do faz de conta. E sabe-se que pior do que não fazer nada é o fazer de conta, pois, agindo assim, a escola mascara o saber, contribui para a perpetuação do processo de alienação social, inverte a lógica, apropriando-se da educação, quando naturalmente a educação é que deveria apropriar-se da escola e a torna “funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa, [...] configurando

como o modelo contemporâneo e disseminado de sociedade [...]” (CAMBI, 1999, p. 398).

A escola deveria preparar o sujeito para o desempenho consciente do seu papel social, empenhada em possibilitar a transformação, através dos indivíduos, da sociedade da qual ele faz parte. No entanto, dentro ou fora dela, o fim da educação na dinâmica da sociedade depara-se com uma realidade

Tão lacerada, econômica e politicamente em grande transformação, conotada por uma fortíssima taxa ideológica na cultura, nos saberes e na arte, na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido – pelas diversas frentes sociais e ideológicas – ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política (CAMBI, 1999, p. 408).

Contra essa perspectiva, os debates sobre educação devem se concentrar na conquista do seu primado maior, a saber, contribuir para o despertar da consciência de sujeito da realidade em que se está inserido e não no fortalecimento de uma educação que se encontra perdida na

Oposição entre escola de massa e escola de elite, entre escola de todos e escola seletiva; a oposição entre escola de cultura (desinteressada) e escola profissionalizante (orientada para um objetivo); a oposição entre escola livre (caracterizada pela liberdade de ensino, como quer uma instância de verdadeira cultura na escola) e escola conformativa (a papéis sociais, a papéis produtivos). São, justamente problemas abertos, que ainda caracterizarão por muito tempo a escola nos decênios vindouros (é previsível), e que devem ser enfrentados sem exclusivismos e sem fechamentos, com a nítida consciência de que a escola contemporânea é, ainda, uma escola em transformação, que procura dar resposta a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devenir (CAMBI, 1999, p. 628).

Como sustentáculo dessa educação, a escola contemporânea oferece um conhecimento unilateral, compartimentalizado, fragmentado e desconectado da realidade social. Nesse tipo de saber, o professor se coloca na posição de um mero transmissor da informação e o aluno em um impotente receptor desse conhecimento. Não há diálogo consciente entre ambos e conexão com a sociedade, o que acaba por resultar na conformação do sujeito com suas mazelas e com as exclusões sociais.

Contaminada pela lógica neoliberal contemporânea, a educação e, especificamente, a escola distanciam-se da função questionadora e reflexiva da sua razão de ser. Dessa forma, elas cumprem fidedignamente o papel que lhe fora atribuído pelo Estado atento aos ditames do Capital: organização “operacional, produtivista e flexível”, em analogia à concepção reducionista de universidade debatida por Chauí (2001, p. 191) que, assim como a escola, constitui-se como o espaço da escolarização do saber.

Reduzida à condição de organização social, logo, entidade administrada, é pacífica a compreensão de escola passiva pautada na manutenção de um *status quo*. No entanto, ao passar da condição de organização social para a de instituição social, é inconcebível que ela não assuma um sentido social amplo. Assim, ela deveria se investir do papel social que vai muito além da mera função de alfabetização no seu sentido restrito corriqueiramente a ela atribuída. Segundo as críticas tecidas por Soares (2014) ao modelo educativo restrito ao domínio do sistema “alfabético-ortográfico” e da mecânica “aprendizagem do ler e do escrever”: é inaceitável que a escola não integre a vida social de forma constante, plena e permanente e que não se apresente como um instrumento singular da sociedade capaz de desvelar mazelas e de contribuir para a transformação de possibilidades em realizações humanamente efetivas. A esse respeito, em uma perspectiva sociológica, Bourdieu (1998) afirma que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a lógica da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Contudo, adverte Libâneo (2010, p. 25-26), “ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre”, o de contribuir para a justa mobilidade social à medida que transforma o aluno em um sujeito crítico e reflexivo, de modo que ele aprenda a utilizar seu potencial,

seus meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, e valores em prol da sociedade.

Libâneo (2010) entende que a escola atual, para ser útil no despertar consciente da sociedade, precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora da informação fragmentada e estanque e transformar-se em um lugar de análise crítica, de construção e de aprofundamento do saber. Não há mais espaço para essa escola isolada entre quatro paredes, pois ela é uma extensão da sociedade. Como afirma Cambi (1999), a instituição escolar

[...] assumiu um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política contemporânea, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva. Trata-se de uma centralidade que se ampliou com as transformações ocorridas na família e no Estado, além da sociedade civil, ligada também à necessidade de dar vida àquele homem-cidadão que é, de certo modo, a meta e o desafio do mundo moderno e que só pode nascer dentro de um lugar em que o social e o cultural, o político e o espiritual convivam, nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencia sua centralidade e estruturalidade (CAMBI, 1999, p. 401).

Cumprida à escola, como instância da educação formal, o papel singular de mediar o acesso ao saber. Não àquele irrelevante socialmente, mas ao conhecimento que toma a realidade dos sujeitos como ponto de partida e de chegada e que se apresenta como efetivamente útil para a sociedade. Para tanto, a escola necessita repensar as suas ideologias, conhecer-se e ter a dimensão precisa da sua realidade, das suas possibilidades e dos seus sonhos. Afinal, atualmente, “Dizer que a escola educa, tornou-se tão banal como dizer que o aluno vai à escola para aprender” (LIBÂNEO, 2010, p. 45).

3. O imaginário social de futuros pedagogos sobre a instituição escolar

Para compreendermos as representações dos sujeitos da pesquisa sobre a instituição escolar na atualidade, compartilhamos de uma concepção de imaginário social ancorada na perspectiva filosófico-sociológica contemporânea. Para tanto, Ferreira e Eizirik (1994), ao proporem questionamentos sobre a finalidade do imaginário social, as fronteiras que marcam o seu objeto de

conhecimento e as vias que podemos ter acesso a ele, permitem-nos o seguinte entendimento:

Imaginário Social é um campo de investigação relativamente novo. Para o filósofo francês Henri Lefebvre (1991), ele é uma "descoberta" da filosofia e da sociologia contemporâneas, que puderam distinguir a imaginação individual e os grandes simbolismos que subsistem nas culturas; ele aponta para algo que, embora tenha sempre existido nas sociedades, só recentemente ganhou estatuto de campo de investigação. Marx, Durkheim e Max Weber já tinham esbarrado, cada um a seu modo, com o Imaginário Social, na medida em que reconhecem que as ações humanas não resultam de decisões estritamente racionais. As análises das ideologias, o estudo das correlações entre as estruturas sociais e os sistemas de representações coletivas, o modo como elas abrem para uma instância que assegura a coesão social nos apontam para o Imaginário Social. Mesmo considerando-se os pontos de discordância entre o enfoque marxista e o enfoque weberiano, há que se enfatizar que ambos reconhecem que o conjunto de normas e valores não paira autonomamente sobre os homens, mas se materializa em suas práticas sociais, em seus processos de identificação, em seus arranjos grupais, reforçando e/ou instituindo elos de sociabilidade entre eles. E nesse sentido que se pode dizer que o mundo transcende a esfera da natureza-em-si, porque é vivido real/imaginariamente pelos homens. Ou seja, toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia [...]. Por diferentes caminhos busca-se, enfim, os elementos constitutivos do campo do Imaginário Social que geram adesões e resistências capazes de favorecer ou inviabilizar o processo de integração dos agentes sociais. É necessário, pois, que se procurem "pistas" para a (re)construção desses sentidos. Lembrando sempre que o Imaginário Social opera por oposições: o "nós" só existe em oposição aos "outros"; o legítimo, ao inválido; o bem, ao mal; a inclusão, à exclusão. Estudar, por exemplo, o imaginário religioso brasileiro significa identificar o mapa religioso que lhe serve de suporte: o beato, o rezador, o curandeiro, os rituais, os símbolos, etc. É nesse campo que se encontram as ofertas, as possibilidades de barganha, de convencimento. Identificar esses elementos passa pelas marcas das diferenças [...] ("FERREIRA e EIZIRIK", 1994, p. 6-9).

Assim, as concepções da instituição escolar resultaram de uma teia explicitamente percebida na materialização da realidade social na qual ela se insere, segundo as representações dos sujeitos por meio dos desenhos imagéticos dialogicamente produzidos nos respectivos grupos. Isso reforça a tese de que a escola é grafia sociocultural e, portanto, representa um lugar no imaginário social desses indivíduos. Ela é concebida como lugar e uma construção social, já que "o que define o lugar é exatamente uma teia de objetos

e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar” (SANTOS, 1994, p. 97).

Como uma grafia sociocultural apreendida do imaginário social, na escola se desvelam os conflitos, as histórias e os símbolos. A compreensão da sua essência sociocultural exige que o sujeito seja capaz de reconhecer-se, saber dos seus valores, dos seus mitos, dos fatores contextuais, em suma, da sua identidade. Se o seu próprio reconhecimento está acortinado, certamente, limitar-se-á a pensar pelas aparências, considerando apenas aquilo que o externo lhe impõe, não se colocando na posição de questionador da realidade que ele culturalmente produziu, seja de forma direta e/ou indiretamente, passiva e/ou ativamente, individual e/ou coletivamente.

E como importante aliado para o processo de desconstrução desse discurso, o estudo sobre as representações sociais, ao vincular as dimensões individuais e sociais em suas proximidades e rupturas, potencializa a compreensão dos fenômenos complexos, dentre eles o espaço escolar. Nesse sentido,

[...] a abordagem de representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil. A melhor, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. A mais difícil, pois as 24 representações sociais são fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente (JODELET, 1989, p. 695).

A estratégia adotada com a formação de grupos corporativos visando ao trabalho coletivo e participativo e à busca de soluções conjuntas resultou em uma nova representação para além daquelas dos grupos formados. Com o posterior compartilhamento dessas ideias construídas, isso permitiu que os sujeitos de determinados grupos socializassem com os demais os métodos traçados, as suas sínteses, as suas conclusões e a busca de consensos. No mais, resultou em uma nova representação afora aquelas dos grupos formados,

visto que, ao socializarem o processo de produção e suas ideias com o grupo maior, ou seja, com a totalidade dos presentes, os sujeitos puderam relacionar elementos outros que, nos grupos isolados, não foram evidenciados. Sendo assim, a associação entre os aspectos não verbais e os verbais da linguagem foi de fundamental importância para a compreensão do sentido da produção simbólica, a qual ganha destaque nas pesquisas sobre os novos estudos da linguagem (KRESS, 2003).

De forma geral, a análise das representações produzidas pelos sujeitos acerca do questionamento **Como a escola se configura na minha memória?** traz à tona seis aspectos que envolvem o debate sobre o ambiente escolar na contemporaneidade: a influência tecnológica, as disparidades econômicas entre o público e o privado, os métodos tradicionais de ensino, a inclusão e a exclusão escolar, a escola a serviço do poder e a escola como reprodutora de um *status quo*.

Coincidentemente, cada grupo focou em um dos aspectos citados, porém, aquando da verbalização, também destacaram em suas falas aspectos contemplados nas representações de outros grupos.



Figura 1 - A escola na contemporaneidade.

Fonte: Discentes de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, Grupo 1, 2018.



Figura 2 - A escola na contemporaneidade. Fonte: Discentes de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, Grupo 2, 2018.



Figura 3 - A escola na contemporaneidade.
Fonte: Discentes de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, Grupo 3, 2018.

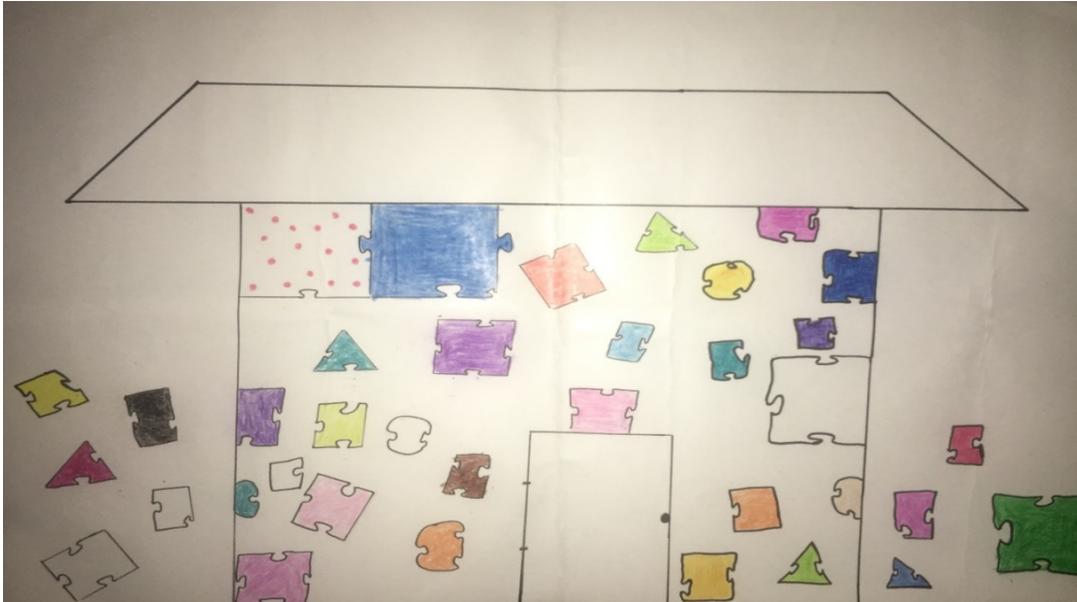


Figura 4 - A escola na contemporaneidade. Fonte: Discentes de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, Grupo 4, 2018.



Figura 5 - A escola na contemporaneidade. Fonte: Discentes de Pedagogia da FaE/UEMG-CBH, Grupo 5, 2018.

No que concerne às respostas não verbais formuladas pelos cinco grupos do núcleo formativo 1C (turno vespertino) acerca do questionamento realizado, temos o seguinte conjunto de representações:

O grupo 1 fez uma crítica à escola desconexa da realidade atual (figura 1), que, dominada pela tecnologia, demanda que essa escola repense as suas práticas de ensino. Para tanto, o grupo se valeu das figuras do professor e do aluno e, segundo as palavras dos seus componentes:

O aluno está de costas para o professor, disperso e encantado pela tecnologia, pelo *whatsApp*, *youtube*, *facebook*, *e-mail* e *spotify*, enquanto o professor frustrado e sem entender o mundo daquele aluno. O mundo tecnológico interessa mais e o professor precisa mudar, se envolver com a tecnologia, tornar suas aulas ainda mais envolventes e encantadoras, caso contrário a evasão escolar só vai aumentar (GRUPO 1, 13/09/2018).

No grupo 2, foi dado foco às desigualdades (figura 2), tanto em termos de infraestrutura quanto em relação à qualidade do ensino e das relações interpessoais observadas no oposto escola pública e privada. Isso ratifica as críticas sobre o sucateamento da educação pública no sistema de ensino brasileiro. O grupo simbolizou a sua resposta com a ilustração de dois tipos de escola, colocadas lado a lado, uma simbolizando a pública e a outra, a privada. Para o grupo,

Na escola particular o espaço é bem cuidado, acolhedor e se localiza em áreas privilegiadas. É possível aprender melhor num ambiente confortável, com os recursos necessários. O professor consegue dar uma boa aula. Por outro lado, a escola pública é deteriorada, está nas periferias, precisa se trancafiada para se isolar do crime, não é um espaço acolhedor, professor e aluno não se respeitam. O professor não consegue dar uma boa aula e nem o aluno aprende (GRUPO 2, 13/09/2018).

Para o grupo 3, a escola pública é um lugar de hierarquia, de exclusão e de pouco aprendizado, o que é agravado pela postura alheia do professor no sentido de encontrar novas formas de ensinar. Como forma de representação, ilustrou-se (figura 3) o ambiente no momento da realização de uma aula centrada no quadro e no giz. Ao expor a sua representação, o grupo entende que:

A escola pública é a nossa realidade. O professor não está nem aí se o aluno aprende ou não, o que ele quer é dar a sua aula no quadro, o que contribui para

que a maioria dos alunos fique desinteressada com o conteúdo; vão para escola sem a finalidade de aprenderem. Os poucos alunos que querem alguma coisa ficam perdidos com a enorme bagunça durante as aulas. A inclusão existe entre aspas, pois os estudantes com algum tipo de deficiência ficam esquecidos em algum cantinho da sala. A realidade é essa! (GRUPO 3, 13/09/2018).

A oposição entre a escola inclusiva e a excludente (figura 4) foi a representação do quarto grupo. Como simbologia, construiu-se uma escola como se fosse um grande quebra-cabeça em que nem todas as peças se encaixam. Para os seus integrantes, a escola defende a bandeira da inclusão, porém, na prática, ela não se traduz, visto que são muitas as barreiras que ainda precisam ser vencidas. De acordo com eles:

A escola deveria ser o lugar que agrega a todos. Mas, o que se tem é uma escola funcionando que nem um quebra-cabeças, onde as peças que não se encaixam ficam de fora da escola e, quando entram, são colocadas de lado ou têm oportunidades diferentes. É assim com o deficiente e com o negro, por exemplo. As peças que estão fora representam esses alunos excluídos; as que estão dispersas no espaço escolar, são os alunos incluídos, mas que a escola não sabe o que fazer com eles (GRUPO 4, 13/09/2018).

O último grupo representou a escola como resultado de uma manipulação dos seus sujeitos (aluno e professor) pelo Estado, independentemente de ela ser pública ou privada. Como ilustração (figura 5), os estudantes representaram o aluno e o professor com um boneco de marionete sendo manipulado por grandes mãos em meio à escola das redes privada e pública. Ao expor a representação, disseram que:

Todos estamos a serviço de um Estado que nos manipula. A escola também é manipulada, tanto a escola pública como a escola privada. Todas só seguem as ordens desse Estado, desse sistema, que impõe sobre elas as suas ideologias, os seus comandos. A diferença dessa manipulação é que na privada, o Estado investe em infraestrutura e na pública não (GRUPO 5, 13/09/2018).

Em todas as ilustrações, percebemos a predominância de uma consciência crítica dos sujeitos ao representarem a escola que configura em suas memórias. Assim, eles demonstraram uma inquietação diante da necessidade de superação dessa instituição distante da sociedade, reprodutora desse afastamento no processo de ensino e de aprendizagem, caracterizado por tamanha abstração e perda da totalidade concreta. Contudo, não se pode perder

de vista que essa superação somente se dará por meio de um percurso trilhado na contramão, ou seja, pela ação coletiva, pois, com atitudes individuais, será uma luta isolada com prenúncio de perda da batalha. Aos sujeitos desta pesquisa, enquanto futuros atores escolares, compete, de alguma forma, esse desafio.

Considerações finais

Concluimos que a utilização dos recursos verbais e não verbais da linguagem de forma complementar é uma excelente estratégia metodológica para os estudos de análises de conteúdo de caráter abrangente, uma vez que esse tipo de estratégia envolve desde o processo de produção do recurso semiótico à exposição e à apreensão das concepções formuladas pelos sujeitos sobre determinada temática.

Assim, a eficácia dessa estratégia metodológica se dá com a associação de ambos os recursos, pois a análise isolada do desenho imagético revela-se limitada ao considerarmos que, “subjetivamente, cada um de nós, ao interpretar o desenho no todo, atribui significados que podem ou não ser coincidentes entre si e com o do autor” (FERREIRA, 2001, p. 36). A imagem, enquanto um modo de linguagem que combina diversos recursos semióticos (cor, forma, tamanho, posicionamentos etc), carrega consigo significantes preciosos e demandantes de serem decifrados por meio de práticas de leitura que considerem a complexidade da dimensão imagética. Entretanto, a interpretação será sempre subjetiva, visto que somente o autor é capaz de explicar os sentidos do desenho. Por isso, a verbalização deve ser utilizada como etapa complementar, pois só por meio dela que se compreendem os aspectos socioculturais simbolizados segundo o próprio autor.

Nesse sentido, metodologias que se ancoram em práticas de leitura de recursos multimodais, como a imagem, devem ser entendidas como estratégias situadas, ou seja, que não se restringem à técnica em si, nem tampouco aos critérios preestabelecidos e generalizados. Elas devem considerar esses recursos enquanto produções socioculturais, ou seja, como reflexos de

contextos sociais e históricos específicos e, portanto, relacionados com a própria vivência do autor. Nessa perspectiva, os desenhos elaborados pelos licenciandos em Pedagogia da FaE/UEMG-CBH são expressões primárias do imaginário humano (VYGOTSKI, 1998). Por meio deles, a imagem produzida e verbalizada possibilita o acesso aos sentidos atribuídos pelo sujeito à sua produção e à realidade na qual ele se insere.

Desse modo, as imagens produzidas por esses sujeitos revelaram ideias fundamentadas em concepções críticas acerca da educação brasileira, sobretudo no que se refere ao viés conservador e isolacionista da instituição escolar. Contudo, cabe ressaltar a presença de algumas visões estereotipadas, deturpadas e generalizadas que prevalecem no senso comum, dentre as quais: a tecnologia como técnica em si mesma, dominante e superior à cultura produzida pelo humano, contrária às reflexões propostas por Pinto (2005); o professor é um retrógrado em seus métodos de ensino; metodologias tradicionais de ensino são ineficazes e responsáveis pela evasão do aluno; o ensino precisa seguir os modismos contextuais; a associação de “mau” aluno, professor descomprometido, exclusão e relações interpessoais conflituosas como exclusivas da rede pública; questões de infraestrutura determinarão exclusivamente a qualidade do aprendizado alcançado. Sem dúvida, são realidades do sistema de ensino brasileiro, com maior peso na rede pública, mas que também abrangem a rede privada. Isso não pode ser generalizado e nem analisado de forma superficial sem termos em mente as dimensões sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas.

Portanto, ao imprimirem suas realidades nas representações que produziram, os sujeitos reafirmam um imaginário social de que a escola é uma construção sociocultural com seus problemas, mas também com as suas soluções. Assim, ela não é meramente um espaço qualquer ou uma estrutura objetiva. Muito pelo contrário, ela se configura como um lugar nas memórias desses sujeitos, já que resulta de um processo de apropriação sociocultural do seu espaço.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006.

BAGNO, Marcos. Linguagem. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. **Os desenhos como instrumento para investigação dos conhecimentos prévios no ensino de ciências**: um estudo de caso. *In*: VII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, VII ENPEC, Florianópolis, SC: UFSC, pp. 1-12. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTON, David.; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas pedagógicas. Trad. Milton Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) Escritos de educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, pp. 40-64. 1998b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora da UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, Edunesp, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2ª ed. Campinas, Papirus, 2001.

FERREIRA, Nilda Tevês; EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano XIV, n. 61, jan./mar. Pp. 6-14. 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise. (org.). *As representações sociais*, Paris. PUF, pp. 17-44. 1989.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; BEZEMER Jeff. **Escribir en un mundo de representación multimodal**. In: KALMAN, Judith e STREET, Brian (Coord.) *Lectura, escritura e matemáticas – Diálogos com a América Latina*. Mérida: single XXI, pp. 64-83. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Everaldo José Machado; TREVISAN, Rute Helena; LATTARI, Cleiton Joni Benetti. **Concepção Espontânea: Da reflexão a mudança conceitual**. In: XVI Simpósio Nacional de Ensino em Física, XVI SNEF, Rio de Janeiro: SBF, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOARES, Magda. Alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetização>. Acesso em: 18 abr. 2019.

STREET, Brian. **Perspectivas Interculturais sobre o letramento**. Filologia e Lingüística Portuguesa, São Paulo, SP. Humanitas, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**. 4ª ed. Madrid, Akal, 1998.

SOBRE O AUTOR

DANIEL CARDOSO ALVES é mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais.
E-Mail: dca.uemg@gmail.com

Recebido em: 19.07.2019

Aceito em: 05.09.2019