

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

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

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.

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.

O IMAGINÁRIO SOCIAL DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA ACERCA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

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.

Introducción

Desde el punto de vista institucional de la educación, es innegable que se viva un momento histórico extremadamente conflictivo. La escuela, definida por Libâneo (2010) como uno de los casos de práctica educativa, se atribuye, de manera idealizada, a la solución a todos los problemas del mundo. Incautado de esta manera, gana, en la memoria, un carácter equivocado que la separa de la sociedad y, en consecuencia, de los retos que están relacionados con ella, que inevitablemente atraviesa sus estructuras.

La institución escolar, si bien es una construcción social, es indisociable de la sociedad que dio a luz. En este sentido, no debe idealizarse como un espacio perfecto y aislado, donde se resolverá la totalidad de los problemas de un mundo contemporáneo que es externo a él. Por el contrario, este exterior no existe, porque la escuela es este universo lleno de desafíos.

Según Romanelli (2013), el sistema educativo brasileño fue construido bajo los cimientos de una dominación catequética durante aproximadamente dos

siglos. En esta configuración, los jesuitas fueron los encargados de dar el punto de partida para el diseño de un modelo escolar, desde el cual el más mantenido intacto fue la capacidad de dominar en nombre de la educación.

En esta misma dirección, Cambi (1999) entiende que el modelo escolar brasileño, desde el principio, nació como un mecanismo de exclusión para perpetuar un acceso seccionado y, a su vez, una élite, saber. Para el mantenimiento del *status quo*, este formato adquirió las apariencias adecuadas y necesarias para garantizar la ideología de las estructuras dominantes en sus diferentes tiempos. En este sentido, dos momentos históricos en el escenario económico y político brasileño ilustran bien esta adecuación del espacio escolar a las estructuras de poder, son: industrialización y régimen de dictadura militar. Ciertamente influyeron en la escuela contemporánea.

Con respecto al fenómeno de la industrialización, la escuela contemporánea trae consigo el carácter fragmentador y segmentador del conocimiento en detrimento de la función cuestionable y reflexiva de un espacio escolar indisociable del entorno social. Este carácter se percibe en el formato de fabricación transferido a la escuela en un contexto de desarrollo industrial en el que se necesitaba una mano de obra mínimamente cualificada para satisfacer la demanda del mercado laboral. Ante esta necesidad, surgió la llamada "escuela de masas", caracterizada por el conocimiento fragmentado en serie, concebido como disciplina y temporalizado cognitivamente, cuyo objetivo era proporcionar una formación iluminada como medio de monitorear el flujo de demanda del mercado.

Del régimen militar brasileño, la escuela heredó aspectos del reformatorio, que prevalecen en la contemporaneidad y no son menos dañinos que las características asociadas con el modelo escolar. Tomado como un reformatorio, el currículo escolar se convirtió en una cuadrícula curricular compuesta de disciplinas. Así, el proceso de evaluación comenzó a ser operacionalizado de tal manera que el estudiante demostró disuadir el conocimiento disciplinario para no

ser condenado, es decir, incumplido en la prueba, lo que significaría la imposibilidad de avanzar a la siguiente serie, de lograr la Absolución.

Para cumplir con estas estrategias, la escuela de reformatorio se presentó como una herramienta eficaz para sacar a los estudiantes de un contexto del que formaban parte. Aislada en sus cuatro muros, esta institución cumplió la función de poder: pérdida de la noción de reunión, unidad, participación y colectividad por parte de los sujetos.

La intencionalidad de constituir un modelo escolar con estas características se relaciona específicamente con las estrategias de las estructuras de poder para perpetuar una sociedad pasiva y disciplinada, sin cuestionamientos y pensamiento reflexivo, y carente de cualquier suspiro de autonomía. Por lo tanto, no se precipita afirmar que, en la actual escena social política brasileña, cuando los discursos políticos predicán la utilidad de las humanidades en el proceso de escolarización, especialmente la supresión de las disciplinas de la filosofía y la sociología de La educación básica, están garantizando la perpetuación de las estrategias antes mencionadas guiadas por la restricción del despertar humano a la conciencia crítica, considerada como un derecho exclusivo de una élite y, por lo tanto, para unos pocos.

Como un espacio estratégicamente aislado, fragmentado, que favorece la acumulación de conocimiento, centrado en la disciplina y con una estructura jerárquica marcada, en la que el estudiante obedece y la escuela envía, estar en la escuela se convirtió en un castigo para el estudiante. Esta escuela, segmentando el conocimiento, se ha consolidado como un espacio de alienación, donde se entiende el mundo, como una abstracción. En consecuencia, eliminar la vida de la escuela o, parafraseando a Freire (1979) y Brandão (1995), para desenganchar lo social de la educación, sabiendo que la escuela es inherente a la sociedad, es el resultado de la formación de sujetos alienados, distantes de los procesos sociales y incapaz de interferir en la sociedad.

Sin embargo, no se puede perder de vista estos avances políticos y económicos históricos en el espacio escolar, que han fragmentado la enseñanza de una manera muy similar a la línea de montaje de una fábrica, basada en la disciplina, la temporalidad cognitiva, La pérdida de la noción de todo y el ostracismo, se debe al hecho de que la escuela siempre ha sido el centro donde se puede realizar la inversión. En este sentido, antes de ser un problema, esta institución es la solución, porque, según Delors (2001), la educación transformadora, como triunfo obligatorio para la transformación social, tiene en ella su posibilidad.

Cada conflicto de sociedad es también de la escuela y, por lo tanto, afecta a las otras asignaturas de la escuela. La escuela es el espacio de la escolarización, pero, inextricablemente, también es el lugar de la convivencia social. Sin embargo, la escuela brasileña no ha sido consciente de la escolarización o la preparación para la vida. Mientras no se abra al mundo y los discursos sigan basándose en la dicotomía entre el espacio escolar y no escolar, el carácter histórico fragmentado de la educación escolar perdurará, después de todo, el conocimiento, que no es inerte, requiere la disrupción con el modelo de Enseñanza apoyada por discursos vacíos, abstractos y segmentadores.

Para Freire (1979), la construcción de un entorno democrático y respetuoso, abierto al entorno, debe ser una preocupación constante de la escuela y sus temas, porque su finalidad debe basarse en la inversión de la lógica de hacer comunicaciones para comunicarse. Sin embargo, a primera vista, lograr este objetivo frente a un contexto de educación formal fragmentado entre el espacio escolar y no escolar, que se intensifica internamente mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje cada vez más abstracto y segmentado, algo inalcanzable. Sin embargo, según Morin (2001), este conocimiento fragmentado se basa en cuestiones transversales, planetarias y globales hoy en día. Esto significa inevitablemente el pensamiento complejo como condición para entenderlos como parte de una totalidad que permea la relación del sujeto con el mundo.

Discursiva, la educación de los maestros se presenta como uno de los cuellos de botella del sistema educativo brasileño por muchos académicos. Esta caracterización se debe en parte al hecho de que el profesor brasileño se forma en una perspectiva altamente tecnicista en la que el otro, el estudiante, es visto como alguien a quien uno debe simplemente enseñar y transmitir contenido de una cultura erudita y exclusión socioeconómica. También se añade la idealización romántica de la función docente que contrasta con la realidad marcada por el no estibo, los bajos salarios, las malas condiciones laborales y de carrera, la elección de la profesión basada en un criterio de empleabilidad y una educación continua extremadamente teórica, que reproduce más una jerarquía de conocimiento que permite la experiencia de experiencias.

Para estas reflexiones, el proceso de educación del profesorado es urgente, la deconstrucción que él es el que se limita a enseñar y transmitir, responsable de un proceso de enseñanza y aprendizaje ejecutado en una forma distante, inerte, lineal y/o separada de la sociedad. Es necesario, según Morin (2004), invertir la lógica de un maestro conteudista para estimular el aprendizaje, como una manera de superar el poder jerárquico que sigue una cadena en todos los niveles del sistema de enseñanza y, en el entorno escolar, se materializa en Golfo entre profesorado y estudiante. El maestro debe formarse no para saberlo todo, sino para estar interesado en todo; no para enseñar, sino para estimular, instigar, porque, en palabras de dicho autor, frente al principio de inestabilidad del conocimiento, todos saben que es provisional, por lo tanto, aquellos que acumulan contenido no piensan.

El proceso de formación del profesorado no puede perderse en las estrategias de las estructuras de poder para desviar el enfoque del papel indispensable de la transformación social de la educación en discursos que la separan intencionalmente. Esto puede suceder tanto en lo que respecta a la polarización para sobrevalorar – a veces el espacio escolar, a veces el espacio no escolar – en cuanto a la distancia del proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en el aula, o en cualquier otro espacio, desde conexiones con el

mundo. Después de todo, ya sea en el espacio escolar o fuera de él, lo que debería importar es la educación en su totalidad.

Paradójicamente, la superación del modelo escolar conservador de estructuras dominantes, marcada por la pasividad, el aislamiento social, la fragmentación y la segmentación del conocimiento, históricamente construido en Brasil y muy desgastado, sólo si dará por las propias asignaturas de la escuela, dado que la educación y, en particular la escuela, significa, en la concepción de Freire (1979), la formación de una nueva asignatura, que resulta en el trabajo en la sociedad, en la autonomía y la libertad, por lo tanto, en la amenaza al *status quo* de minoría dominante que se sostiene por la manipulación y debilitamiento de las instituciones sociales y sus sujetos (entre ellos, la escuela).

En vista de lo anterior, este artículo pretende presentar de manera reflexiva el imaginario social que prevalece entre los estudiantes de pedagogía de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Minas Gerais, Campus Universitario de Belo Horizonte (FaE/ UEMG-CBH), sobre la institución escolar en el escenario social brasileño actual, tratando de responder a la siguiente pregunta: ¿Representa la escuela un lugar en la memoria de los estudiantes de pregrado en la etapa temprana de la pedagogía de FaE/UEMG-CBH?

1. Vía metodológica

El lenguaje, entendido como una facultad humana de significación de los sistemas comunicativos (signos) representados en los mismos, se distingue, conceptualmente, en dos aspectos fundamentales: el verbal y el no verbal. Como verbal, se concibe como un conjunto de signos lingüísticos que dan sentido a las formas orales, escritas o gestuales de la lengua; aunque no es verbal, es un término que abarca signos diversificados (colores, sonidos, formas, tamaños, iconos, entre otros) que están igualmente cargados de significación y significados (BAGNO, 2014).

La Asociación de estos dos aspectos fundamentales del lenguaje influyó en la literatura contemporánea, que trajo nuevas concepciones sobre los estudios y la importancia de la función comunicativa realizada por diferentes medios semióticos y no sólo por el Lenguaje verbal en la construcción del conocimiento científico (LIMA; TREVISAN; LATTARI, 2005). Teóricos como Barton y Lee (2015), Kress (2003), Kress y Bezemer (2009) y Street (2006) han hecho posible comprender la importancia de la imagen y los gestos en la construcción de conceptos científicos. Para ellos, el lenguaje debe concebirse desde la perspectiva de una práctica situada, constituyendo así un concepto clave para la investigación de las prácticas de lectura y escritura, que revelan los modos de comunicación que están presentes en los diversos contextos espaciotemporales investigados.

Basándose en lo anterior, el estudio presentado aquí utilizó la técnica de elaboración e interpretación de representaciones semióticas, dibujos exclusivamente imágenes, sobre la cuestión que impregna la investigación: la escuela representa un lugar en la memoria de ¿Estudiantes de pregrado en etapa temprana de pedagogía FaE/UEMG-CBH?

Según Baptista (2009, S/N):

Como ejemplo de lenguaje no verbal, según Costa et al. (2006), es posible destacar el diseño como un instrumento que revela las visiones del mundo de los estudiantes y todavía es poco explorado en la enseñanza de la ciencia. Según Derdyk (2003, p. 112), "[...] El dibujo traduce una cosmovisión porque traduce un pensamiento, revela un concepto. " Los dibujos son imágenes, representaciones de las realidades que son interpretadas por los individuos como pertenecientes a una cultura dada (Francastel, 1987). Para Chatier (1990), el término "representación" tiene muchas significaciones, pero es en sí mismo, la atribución de significado al mundo por los autores sociales en las relaciones sociales, históricas y culturales en las que se insertan.

La investigación se llevó a cabo el 13 de septiembre de 2018 durante las clases de la disciplina "Estudios filosóficos-sociedad y Educación", un componente integral del primer núcleo formativo del currículo del curso de pregrado en pedagogía de FaE/UEMG-CBH. Los participantes, en un total de 31

(treinta y uno), constituidos por estudiantes matriculados en la citada disciplina y presentes el día de la aplicación de la técnica metodológica analizada.

Los 31 (treinta y uno) estudiantes pertenecían al turno de la tarde, denominado núcleo formativo 1C. El criterio de selección adoptado para la elección de estas asignaturas se refiere al hecho de que están en proceso de transición de la educación básica a la educación superior y al comienzo de la formación de profesores de educación infantil. Estas dos condiciones eran importantes porque permiten el análisis de lo que piensan sujetos, en el proceso de transición y en la formación superior no concluyente/inicial, sobre el espacio escolar de la educación básica sin las barreras del lapso temporal de la educación escolar y también sin la consolidación de la teoría académica.

La preocupación por comprender las concepciones alternativas presentadas por los sujetos sobre la pregunta investigada era la intención principal de la metodología. Para ello, durante las clases de la citada disciplina, se propuso a los alumnos que respondieron, a través del dibujo, a la pregunta: ¿Cómo se configura la escuela en mi memoria?

Se invitó a los alumnos a formar cinco grupos, cuatro de ellos con seis componentes y el quinto con siete miembros, a fin de contemplar a los 31 (treinta y uno) estudiantes presentes y había una distribución cuantitativa igualada. Cada grupo se puso a disposición sobre la mesa una variedad de materiales (bolígrafos hidocolores, crayones, crayones, gobernantes, Borrador, lápiz, bolígrafo) y explicó que, después de discutir las respuestas a la pregunta formulada y llegar a un consenso, podrían utilizar cualquiera de los materiales puestos a disposición para su representación visual de estas respuestas. Para esta actividad, se dio el tiempo de 60 (sessenta) minutos.

Al final de la elaboración semiótica de las respuestas, se invitó a los grupos a exponer sus representaciones a los demás y, sólo después de las suposiciones interpretativas realizadas oralmente por los demás participantes, es que el grupo responsable de la exposición de la representación explicaría, también oralmente, su respuesta simbólicamente presentada. A cada grupo,

incluyendo la exposición y la explicación, se le dio un tiempo de 10 (diez) minutos. Esta etapa final de la investigación fue importante para investigar los temas discursos sobre el tema, así como para permitir el acceso a los significados que atribuyen a la realidad. Sin embargo, hay que considerar que los discursos no agotan la comprensión de los significados y significados de estos temas sobre el tema, ya que esta comprensión se moldea constantemente de acuerdo con las relaciones que han luchado (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Todas las exposiciones fueron registradas y posteriormente transcritas con miras al análisis cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de sus contenidos (BARDIN, 2011). Para el análisis de los dibujos, no buscamos un examen interpretativo restringido a las representaciones visuales, sino que las entendimos en una perspectiva "multimodal" (KRESS, 2003) que relaciona el lenguaje no verbal con el verbal, que amplía las posibilidades de significación comunicativa. Después de todo, esas imágenes son construcciones sociales y, por lo tanto, la práctica de subjetividades interpretativas, incluyendo todo su proceso de producción.

2. ¿Qué escuela para qué espacio-tiempo y para qué educación?

Para Brandão (1995),

La idea de que no hay algo social en la educación; que, al igual que el arte, es 'puro' y no debe ser corrompido por intereses y controles sociales, puede ocultar el interés político de utilizar la educación como arma de control (BRANDÃO, 1995, p. 73).

Esta reflexión revela el lugar que la educación ocupa efectivamente en la contemporaneidad, es decir, donde la sociedad insiste en ponerla siempre en el fondo de la jerarquía de los intereses sociales, a pesar del discurso contradictorio de que sin educación no hay País próspero, justo, libre, noble y ético.

Al ampliar el concepto de educación, Libâneo (2010) está de acuerdo con Brandão (1995) y presenta tres modalidades de práctica educativa: educación formal, informal y no formal:

La educación formal comprendería casos de educación, escuela o no, en los que existan objetivos educativos explícitos y una acción intencional institucionalizada, estructurada y sistemática. La educación informal correspondería a las acciones e influencias ejercidas por el medio ambiente, a través del ambiente sociocultural, y que se desarrolla a través de las relaciones de individuos y grupos con su entorno humano, social, ecológico, físico y cultural, Conocimientos, experiencias, prácticas, pero que no están específicamente vinculados a una institución, ni son intencionados y organizados. La educación no formal se llevaría a cabo en instituciones educativas fuera de los marcos institucionales, pero con cierto grado de sistematización y estructuración (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

Del extracto anterior, se percibe que la educación no se limita a la escuela. Al mismo tiempo, dada la sistematización intencional que la institución escolar confiere a la educación, se explica la fuerte simbiosis de la educación escolar con la ideología del Estado, dando lugar a un modelo actual que "deja de ser un derecho y se convierte en servicio, en mercancía, al mismo tiempo que el dualismo educativo se acentúa: diferentes cualidades de la educación para los ricos y los pobres "(LIBÂNEO, 2010, p. 18).

Se sabe que la relación que la sociedad y la educación siempre existieron, aunque no la educación de la enseñanza institucional y centralizada prevaleció en la actualidad, sino la que ocurrió en casa, en el templo, en el taller, en el bosque, en el patio trasero, el que no dependía de un espacio Experiencia educativa que existe. Desde los comienzos de la humanidad,

Nadie escapa a la educación. En casa, en la calle, en la iglesia o en la escuela, de una manera o muchas, todos involucramos piezas de vida con ella: aprender, enseñar, aprender y enseñar. Para saber, hacer, estar o vivir, todos los días mezclamos la vida con la educación (BRANDAO, 1995, p. 7).

Brando (1995) entiende que esta educación inherente a la vida ha sido elegida, mercantilizada, cerrada en sí misma, redujo el recurso de dominación y privilegio de las minorías y "aparece cada vez que las formas sociales de conducción y control de la aventura de Enseñar y aprender" (BRANDÃO, 1995, pág. 26).

La educación griega, y luego la de Roma, estaban preocupadas por formar el ciudadano y, por lo tanto, eran educación de/y para la comunidad [...]. En el mundo occidental, es después del advenimiento y la difusión del cristianismo que hay

ideas sobre la educación que aíslan el conocimiento de la sociedad y lo someten al destino individual del cristiano. El hombre que aprende busca con sabiduría la perfección que ayuda a la salvación del Alma (BRANDÃO, 1995, p. 68).

Separado del principio grecorromano original, la educación occidental y, a su vez, el brasileño, invirtió en la función de controlar el acceso al conocimiento, difitándose, de la sociedad y permaneciendo aislado hasta hoy. Por lo tanto, reproduce desigualdades, mantiene la subyugación entre las clases y se divide en

[...] Un tipo de educación (que) puede hacer hombres y mujeres, niños y ancianos, todos sujetos libres que también notan la misma vida comunitaria; Otro tipo de educación (que) puede tomar los mismos hombres, de las mismas edades, para enseñar a uno a ser señores y otros, esclavos, enseñándoles a pensar, dentro de las mismas ideas y con las mismas palabras, algunos como señores y otros, como esclavos (BRANDÃO, 1995, p. 34).

En consecuencia, la contemporaneidad revela que la educación formal no es lo que debería ser. Como señala Cambi (1999), se basa en el mito de la sociedad educadora, que hace inviable la capacidad social de reinventarla, que sería absolutamente posible si se considera el mero hecho de que se trata de una creación social. Así, la trayectoria de la educación brasileña revela que, con la capitalización de la educación especializada, ya no era una práctica social y colectiva convertirse en una extensión del sistema de dominación que se apodera de la sociedad, es decir, en una educación estrictamente capitalista que se apropiaba sobre todo de la escuela como una de las formas más elementales de perpetuar sus ideologías. De esta manera,

Toda la vida de la escuela, así como Foucault habló de los siglos anteriores, está sujeta a un proceso de racionalización que asume, en su disciplinarismo, el modelo de "Observar y castigar", dando paso a una praxis escolar en general autoritaria, conformista y represiva, Además de un nocionista y formalista, que explica bien la reacción operada por las nuevas escuelas de principios del siglo XX (CAMBI, 1999, p. 497).

Con la Constitución Federal de 1988, la Educación se convirtió, en la teoría legalista, en un derecho fundamental del hombre, y debe ser "promovida y alentada con la colaboración de la sociedad, con el objetivo de que la persona,

su preparación para el ejercicio de ciudadanía y su cualificación para el trabajo "(BRASIL, CF, art. 205, 1988). Del mismo modo, la ley de directrices y bases de la educación, legislando sobre el sistema educativo brasileño, ratificó este derecho de todos a la educación, detallando que:

Art. 1. La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, la convivencia humana, el trabajo, las instituciones docentes y de investigación, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil, y las manifestaciones culturales (BRASIL, 1996).

Definido como un derecho fundamental, cuyo ejercicio debe ser plena, permanente e integralmente en la sociedad, la educación, según Delors (2001, p. 11), es un factor importante en el desarrollo de la sociedad y "emerge como un activo indispensable para la humanidad en su construcción de los ideales de paz, libertad y justicia social. "

Por el texto de la ley, no tenemos que restringir la educación al tiempo y a los espacios limitados. Al mismo tiempo, en palabras de Freire (1979), forma parte de la vida social de manera constante, plena y permanente. El proceso de enseñanza y aprendizaje nunca puede limitarse al aprendizaje estricto de técnicas o nociones abstractas, porque, aunque la realidad dispone de los propósitos de la educación, tiene un amplio sentido social que va mucho más allá de las funciones superficiales de mera "literatura" y mera formación de profesionales técnicos.

Además, según Freire (1979, p. 35), "no hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay un hombre vacío", es inherente a la sociedad humana y tiene como papel principal la conciencia que "no significa, de ninguna manera, ideologizar o proponer palabras de orden. Si la conciencia abre el camino a la expresión de las insatisfacciones sociales es porque son reales a partir de una situación de opresión"(FREIRE, 1979, p. 12). Sin embargo, socialmente separada y al servicio de las estructuras de poder, su función se ha resumido para la masificación, domesticación y desinversión de la sociedad. En resumen, la educación ha servido como un brazo para el sistema de control y la

dominación social, diestando a sí mismo del papel de la conciencia, la liberación y la transformación del hombre-objeto en el sujeto del hombre.

Se aclara que, en la concepción de Freire (1979), la conciencia y la alfabetización son inseparables, porque todo aprendizaje debe estar íntimamente ligado a la conciencia de la situación real experimentada por el alumno. Según sus palabras, el alfabetico es un acto político en el que "el aprendizaje ya es una forma de tomar conciencia de lo real y como tal sólo se puede dar dentro de la conciencia" (FREIRE, 1979, p. 8). Por lo tanto, la educación es un aprendizaje políticamente consciente, dado que no hay aprendizaje sin conciencia y, en este sentido, representa una amenaza a los privilegios adquiridos por una minoría dominante a expensas de un proceso alienante de la mayoría social, de una democracia forjada.

Cuanto más crítico es un grupo humano, más democrático y permeable, por regla general. Cuanto más democrático, más relacionado con las condiciones de su circunstancia. Las experiencias menos democráticas que le exigen el conocimiento crítico de su realidad, la participación en ella, su intimidad con ella, más superpuestas a esta realidad e inclinadas a formas ingenuas de afrontarla. Las formas ingenuas de percibirlo. A las formas detalladas de representarla. Cuanto menos criticidad hayamos tenido, más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los temas (FREIRE, 1979, p. 95).

De hecho, la lógica de la "palabra hueca" (FREIRE, 1979, p. 95) ha dominado las discusiones en torno a la educación. Con los discursos cuantitativos, se prioriza el número de escuelas, estudiantes y profesores. Por otro lado, el esclarecimiento de los males reales del sistema educativo brasileño, aliena la educación y evita el despertar a la criticidad de la conciencia de la realidad. Todo esto es indispensable para la plena ciudadanía y para el ejercicio de la democracia.

En medio de los discursos "ingenuos", discutiendo la educación resumitándola sólo a los conocimientos de la escuela, a los muros de las escuelas, utilizando indicadores numéricos, parece ser la regla que prevalece. Esta regla que, además de abordar superficialmente sólo una de las formas de educación (la escuela), descuida discusiones como la de "la propia posición de

nuestra escuela, en general apreciada por la sonoridad de la palabra, la memorización de los extractos, la desatada de la realidad, por la tendencia a reducir el aprendizaje significa a formas puramente nocionales "(FREIRE, 1979, p. 95).

Estos discursos contribuyeron a la Constitución de la escuela de la fantasía. Y se sabe que peor que no hacer nada es la toma de cuenta, porque, actuando así, la escuela enmascara el conocimiento, contribuye a la perpetuación del proceso de desinversión social, invierte la lógica, apropiando de la educación, cuando por supuesto la educación es que debe Apropiarse de la escuela y la hace "funcional para la sociedad industrial, democrática, de masas, [...] Configurar como modelo contemporáneo y difundido de la sociedad [...]" (CAMBI, 1999, p. 398).

La escuela debe preparar el tema para el desempeño consciente de su función social, comprometido a permitir la transformación, a través de los individuos, de la sociedad de la que forma parte. Sin embargo, dentro o fuera de ella, el fin de la educación en la dinámica de la sociedad se está convirtiendo en una realidad

Así lacerado, económica y políticamente en gran transformación, connotación por un ritmo ideológico muy fuerte en la cultura, el conocimiento y el arte, en el que lo antiguo y lo nuevo, la tradición y la revolución viven tan íntima y dramáticamente, un papel esencial es reconocido – por el Varios frentes sociales e ideológicos – al compromiso educativo: a las burguesías, se trata de perpetuar el ámbito técnico y sociopolítico mediante la formación de figuras profesionales capaces e impregnadas de "espíritu burgués", de deseo de orden y de espíritu productivo; Para el pueblo, para operar una emancipación de las clases bajas a través de la difusión de la educación, es decir, a través de la liberación de la mente y la conciencia para alcanzar la liberación política (CAMBI, 1999, p. 408).

En contra de esta perspectiva, los debates sobre la educación deben concentrarse en la conquista de su mayor primacía, a saber, contribuir al despertar de la conciencia del sujeto de la realidad en la que se inserta y no en el fortalecimiento de una educación que es perdido en el

Oposición entre la escuela de masas y la escuela de élite, entre la escuela de todos y la escuela selectiva; La oposición entre la escuela de Cultura (desinteresada) y la profesionalización de la escuela (orientada hacia un objetivo); La oposición entre la escuela libre (caracterizada por la libertad de educación, como un ejemplo de verdadera cultura en la escuela) y la Escuela Conformativa (a los roles sociales, a los roles productivos). Son, con razón, problemas abiertos

que seguirán caracterizando durante mucho tiempo la escuela en las próximas décadas (es predecible), y que deben afrontarse sin exclusidismos y sin cierres, con la clara conciencia de que la escuela contemporánea sigue siendo una escuela En transformación, que busca dar respuesta a situaciones sociales, culturales y del mercado de trabajo profundamente nuevas, y en continuo devenir (CAMBI, 1999, p. 628).

Como pilar de esta educación, la escuela contemporánea ofrece un conocimiento unilateral, compartimentado, fragmentado y desconectado de la realidad social. En este tipo de conocimiento, el maestro se pone en la posición de un mero transmisor de información y el alumno en un receptor impotente de este entendimiento. No existe un diálogo consciente entre ambos y la conexión con la sociedad, lo que en última instancia resulta en la conformación del sujeto con sus lesiones y exclusiones sociales.

Contaminada por la lógica neoliberal contemporánea, la educación y, específicamente, la escuela se distancian de la función cuestionadora y reflexiva de su razón de ser. De esta manera, cumplen de manera fiable el papel que le ha asignado el Estado a los dictados de capital: organización "operativa, productivista y flexible", en analogía con la concepción reduccionista de la universidad debatida por Chauí (2001, p. 191) que, Además de la escuela, constituye el espacio para la escolarización del conocimiento.

Reducido a la condición de organización social, por lo tanto, entidad administrada, es pacífico entender la escuela pasiva basada en el mantenimiento de un *status quo*. Sin embargo, al pasar de la condición de organización social a la institución social, es inconcebible que no asuma un amplio sentido social. Por lo tanto, debe invertir en el papel social que va mucho más allá de la mera función de la alfabetización en su sentido restringido, que se le atribuye rutinariamente. Según las críticas tejidas por Soares (2014) al modelo educativo restringido al dominio del sistema "alfabético-ortográfico" y la mecánica "aprender a leer y escribir": es inaceptable que la escuela no integre la vida social de manera constante, plena y permanente y esto no se presenta como un instrumento singular de la sociedad capaz de descubrir los mazels y contribuir a la

transformación de las posibilidades en logros humanamente eficaces. A este respecto, desde una perspectiva sociológica, Bourdieu (1998) afirma que:

Es probablemente por un efecto de inercia cultural que seguimos tomando el sistema escolar como un factor de movilidad social, según la lógica de la "escuela liberadora", cuando, por el contrario, todo tiende a mostrar que es uno de los factores más eficaces de conservación Social, porque proporciona la apariencia de legitimidad a las desigualdades sociales, y sancionando la cultura patrimonial y el don social tratado como un don natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Sin embargo, advierte Libâneo (2010, p. 25-26), "por el contrario, por lo que algunos piensan, hay un lugar para la escuela en la sociedad de la tecnología y la información, porque tiene un papel que ninguna otra instancia cumple", para contribuir a la movilidad social justa para medida que transforma al estudiante en un sujeto crítico y reflexivo, para que aprenda a utilizar su potencial, sus medios cognitivos de construcción y reconstrucción de conceptos, habilidades y valores a favor de la sociedad.

Libâneo (2010) entiende que la escuela actual, para ser útil en el despertar consciente de la sociedad, tiene que dejar de ser simplemente un organismo transmisor de información fragmentada y estanca y convertirse en un lugar de análisis crítico, construcción y profundización del conocimiento. No hay más espacio para esta escuela aislada entre cuatro paredes, porque es una extensión de la sociedad. Como afirma Cambi (1999), la institución escolar

[...] Ha asumido un papel cada vez más decisivo en la vida social y la organización política contemporánea, un papel de rearticulación y fortalecimiento de la vida colectiva. Es una centralidad que se ha ampliado con las transformaciones que se produjeron en la familia y en el Estado, además de la sociedad civil, vinculada también a la necesidad de dar vida a ese hombre-ciudadano que es, en cierto sentido, el objetivo y desafío del mundo moderno y que sólo puede nacer dentro de un lugar donde la codicia social y cultural, política y espiritual, aunque sea dinámicamente, en un equilibrio precario y abierto, pero que demuestre su centralidad y estructuralidad (CAMBI, 1999, p. 401).

Cumple con la escuela, como ejemplo de educación formal, el papel singular de mediar en el acceso al conocimiento. No a eso socialmente irrelevante, sino al conocimiento que toma la realidad de los sujetos como punto

de partida y de llegada y que se presenta como efectivamente útil para la sociedad. Para ello, la escuela necesita repensar sus ideologías, conocer y tener la dimensión precisa de su realidad, de sus posibilidades y de sus sueños. Después de todo, actualmente, "decir que la escuela educa, se ha vuelto tan banal como para decir que el estudiante va a la escuela para aprender" (LIBÂNEO, 2010, p. 45).

3. El imaginario social de los futuros pedagogos sobre la institución escolar

Para entender las representaciones de los temas de la investigación sobre la institución escolar hoy en día, compartimos una concepción del imaginario social anclado en la perspectiva filosófica-sociológica contemporánea. Para ello, Ferreira y Eizirik (1994), al proponer preguntas sobre el propósito del imaginario social, los límites que marcan su objeto de conocimiento y las formas en que podemos tener acceso a él, nos permiten la siguiente comprensión:

El imaginario social es un campo de investigación relativamente nuevo. Para el filósofo francés Henri Lefebvre (1991), es un "descubrimiento" de la filosofía y la sociología contemporáneas, que han sido capaces de distinguir la imaginación individual y los grandes simbolismos que persisten en las culturas; Señala algo que, aunque siempre ha existido en las sociedades, ha ganado recientemente el estatus de campo de investigación. Marx, Durkheim y Max Weber ya se habían topado, cada uno a su manera, con el imaginario social, en la medida en que reconocen que las acciones humanas no son el resultado de decisiones estrictamente racionales. El análisis de las ideologías, el estudio de las correlaciones entre las estructuras sociales y los sistemas de representaciones colectivas, el camino que abren a una instancia que asegura la cohesión social nos señalan al imaginario social. Aun considerando los puntos de desacuerdo entre el enfoque marxista y el enfoque Weberian, cabe destacar que ambos reconocen que el conjunto de normas y valores no se encuentra de manera autónoma en los hombres, sino que se materializa en sus prácticas sociales, en sus Procesos de identificación, en sus acuerdos de grupo, reforzando y/o instituyendo vínculos de sociabilidad entre ellos. Y en este sentido se puede decir que el mundo trasciende la esfera de la naturaleza en sí misma, porque es vivida real/imaginariamente por los hombres. En otras palabras, toda sociedad se basa en un sistema de representaciones cuyos significados traducen un sistema de creencias que, en última instancia, legitima el orden social actual. Es una compleja red de significados que circulan, crean y recrean, instituyéndose/instituyéndose en la lucha por la hegemonía [...]. Por diferentes caminos, finalmente se buscan los

elementos constitutivos del campo imaginario social que generan adherencias y resistencias capaces de favorecer o impedir el proceso de integración de los agentes sociales. Y, por lo tanto, es necesario buscar "clues" para la (re) construcción de estos sentidos. Siempre recordando que el imaginario social opera por oposiciones: el "Nosotros" sólo existe en oposición a la "otra"; El legítimo, el inválido; Bien, mal; inclusión, exclusión. Estudiar, por ejemplo, el imaginario religioso brasileño significa identificar el mapa religioso que le sirve de apoyo: el Beato, el Rezador, el sanador, los rituales, los símbolos, etc. Es en este campo que encontramos las ofertas, las posibilidades de negociación, de convencer. La identificación de estos elementos pasa a través de las marcas de las diferencias [...] ("FERREIRA e EIZIRIK", 1994, p. 6-9).

Así, las concepciones de la institución escolar resultaron de una red percibida explícitamente en la materialización de la realidad social en la que se inserta, según las representaciones de los sujetos a través de los dibujos visuales producidos grupos respectivos. Esto refuerza la tesis de que la escuela es un gráfico sociocultural y, por lo tanto, representa un lugar en el imaginario social de estos individuos. Se concibe como un lugar y una construcción social, ya que "lo que define el lugar es exactamente una red de objetos y acciones con causa y efecto, que forma un contexto y alcanza todas las variables internas existentes; Y los nuevos, que van a interiorizar"(SANTOS, 1994, p. 97).

Como un gráfico sociocultural incautado del imaginario social, en la escuela se revelan los conflictos, las historias y los símbolos. La comprensión de su esencia sociocultural requiere que el sujeto sea capaz de reconocerse a sí mismo, conocer sus valores, sus mitos, los factores contextuales, en definitiva, de su identidad. Si su propio reconocimiento es accortined, sin duda se limitará a pensar en las apariencias, teniendo en cuenta sólo lo que el externo le impone, no ponerse en la posición de cuestionar la realidad que ha producido culturalmente, ya sea directamente y/o indirectamente, pasiva y/o activa, individual y/o colectivamente.

Y como un aliado importante para el proceso de deconstrucción de este discurso, el estudio sobre las representaciones sociales, vinculando las dimensiones individuales y sociales en su proximidad y rupturas, potencializa la

comprensión de fenómenos complejos, entre ellos los espacio escolar. En este sentido,

[...] El enfoque de las representaciones sociales puede proporcionar, para un cambio social a nivel individual o colectivo y cualquiera que sea el área de intervención, la mejor contribución, pero también la más difícil. Lo mejor, porque las formas en que los sujetos tienen que ver, pensar, conocer, sentir su forma de vida y su ser en el mundo tienen un papel innegable en la orientación y reorientación de las prácticas. Los más difíciles, porque las 24 representaciones sociales son fenómenos complejos, incitando a un juego de numerosas dimensiones que debe integrarse en la misma aprehensión y en el que es necesario intervenir conjuntamente (JODELET, 1989, p. 695).

La estrategia adoptada con la formación de grupos corporativos orientados al trabajo colectivo y participativo y la búsqueda de soluciones conjuntas dio lugar a una nueva representación más allá de la de los grupos formados. Con el intercambio posterior de estas ideas construidas, esto permitió a los sujetos de ciertos grupos socializar con los otros métodos descritos, sus resúmenes, sus conclusiones y la búsqueda de consenso. En el otro, dio lugar a una nueva representación fuera de las de los grupos formados, ya que, socializando el proceso de producción y sus ideas con el grupo más grande, es decir, con todos los presentes, los sujetos podrían relacionar otros elementos que, en los grupos no se evidenciaron aislados. Por lo tanto, la asociación entre los aspectos no verbales y verbales del lenguaje fue de importancia fundamental para entender el significado de la producción simbólica, que se destaca en la investigación sobre nuevos estudios de idiomas (KRESS, 2003). En general, el análisis de las representaciones producidas por los sujetos sobre el cuestionamiento **¿cómo se establece la escuela en mi memoria?** pone de por delante seis aspectos que implican el debate sobre el entorno escolar en la contemporaneidad: la influencia tecnológica, las disparidades económicas entre lo público y lo privado, los métodos tradicionales de enseñanza, la inclusión y la exclusión escolar, la escuela al servicio de la El poder y la escuela como un rejugador de un *status quo*.

Coincidentemente, cada grupo se centró en uno de los aspectos citados, sin embargo, cuando la verbalización, también destacaron en sus declaraciones aspectos contened en las representaciones de otros grupos.



Figura 1-La escuela en Contemporaneity. Fuente: Estudiantes de Pedagogía de FaE/UEMG-CBH, Grupo 1, 2018.



Figura 2-La escuela en Contemporaneity. Fuente: Estudiantes de Pedagogía de FaE/UEMG-CBH, Grupo 2, 2018.



Figura 3-La escuela en Contemporaneity.
Fuente: Estudiantes de Pedagogía de FaE/UEMG-CBH, Grupo 3, 2018.

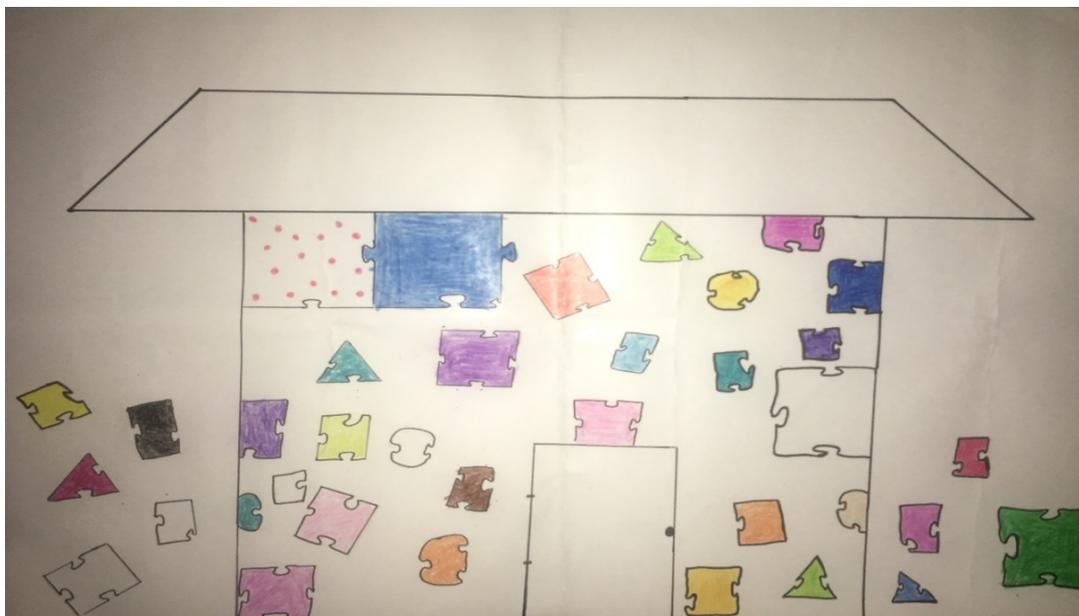


Figura 4-La escuela en Contemporaneity.
Fuente: Estudiantes de Pedagogía de FaE/UEMG-CBH, Grupo 4, 2018.

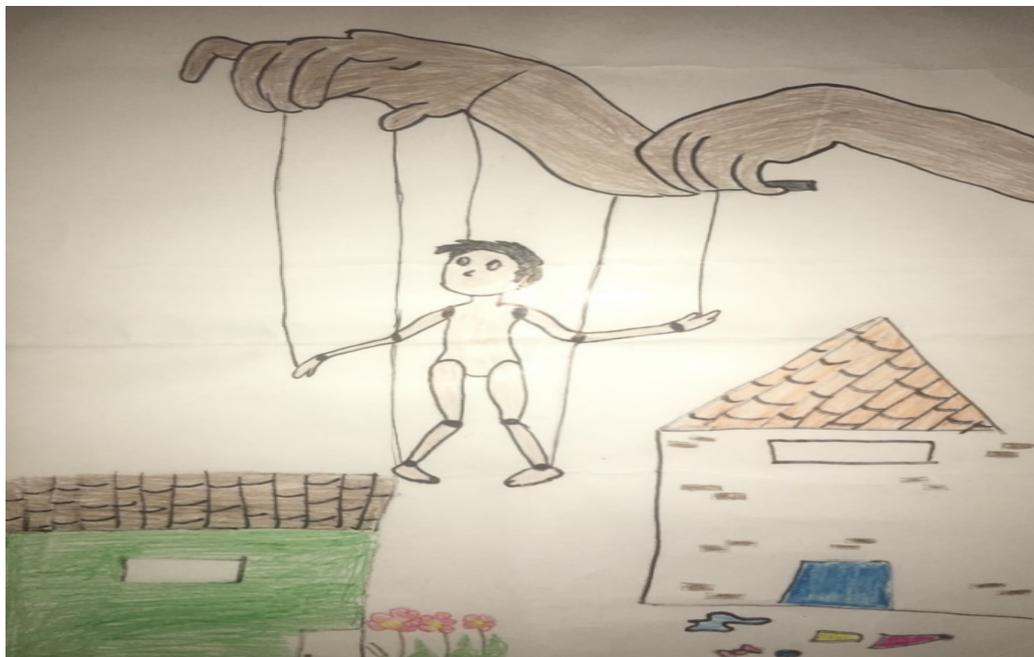


Figura 5-La escuela en Contemporaneity. Fuente: Estudiantes de Pedagogía de FaE/UEMG-CBH, Grupo 5, 2018.

En cuanto a las respuestas no verbales formuladas por los cinco grupos del núcleo formativo 1C (turno de la tarde) sobre el interrogatorio realizado, tenemos el siguiente conjunto de representaciones:

El Grupo 1 critica la desarticulada escuela de la realidad actual (Figura 1), que, dominada por la tecnología, exige que esta escuela reconsidere sus prácticas docentes. Para ello, el grupo se basaba en las figuras del profesor y del alumno y, según las palabras de sus componentes:

El estudiante está de vuelta con el profesor, disperso y encantado por la tecnología, por whatsapp, YouTube, Facebook, correo electrónico y Spotify, mientras que el profesor frustrado y sin entender el mundo de ese estudiante. El mundo tecnológico está más interesado y el profesor necesita cambiar, involucrarse con la tecnología, hacer que sus clases sean aún más atractivas y encantadoras, de lo contrario la deserción escolar sólo aumentará (GRUPO 1, 13/09/2018).

En el grupo 2, se centró las desigualdades (Figura 2), tanto en términos de infraestructura como en relación con la calidad de la educación y las relaciones interpersonales observadas en las escuelas públicas y privadas opuestas. Esto confirma las críticas sobre el subfuncionamiento de la educación

pública en el sistema educativo brasileño. El grupo sofoqué su respuesta con la ilustración de dos tipos de escuela, colocados uno al lado del otro, uno que simboliza el público y el otro, el privado. Para el grupo,

En el colegio privado el espacio está bien cuidado, acogedor y situado en zonas privilegiadas. Usted puede aprender mejor en un ambiente cómodo, con los recursos necesarios. El maestro puede dar una buena clase. Por otro lado, la escuela pública está deteriorada, está en las periferias, necesita ser bloqueada para aislarse del crimen, no es un espacio acogedor, profesor y estudiante no respetan. El profesor no puede dar una buena clase y ni el alumno aprende (GRUPO 2, 13/09/2018).

Para el grupo 3, la escuela pública es un lugar de jerarquía, exclusión y poco aprendizaje, que se ve agravado por la postura del maestro con el fin de encontrar nuevas formas de enseñanza. Como forma de representación, se ilustró (Figura 3) el entorno en el momento de la realización de una clase centrada en la pizarra y en la tiza. Al exponer su representación, el Grupo entiende que:

La escuela pública es nuestra realidad. Al maestro no le importa si el estudiante aprende o no, lo que quiere es dar su clase en la pizarra, lo que contribuye a que la mayoría de los estudiantes se desinterés en el contenido; Ir a la escuela sin el propósito de aprender. Los pocos estudiantes que quieren algo se pierden con el gran desorden durante las clases. La inclusión existe entre comillas, porque los estudiantes con algún tipo de discapacidad son olvidados en algún rincón de la habitación. ¡Esa es la realidad! (GRUPO 3, 13/09/2018).

La oposición entre la escuela inclusiva y la Excludent (Figura 4) fue la representación del cuarto grupo. Como simbolismo, se construyó una escuela como si fuera un gran rompecabezas en el que no todas las piezas encajan. Para sus miembros, la escuela defiende la bandera de la inclusión, pero en la práctica no se traduce, ya que hay muchas barreras que todavía necesitan ser superadas. Según ellos:

La escuela debe ser el lugar que asuma a todos. Pero, lo que tienes es una escuela que corre como un rompecabezas, donde las piezas que no encajan se quedan fuera de la escuela y, cuando entran, se dejan a un lado o tienen diferentes oportunidades. Es así con los discapacitados y los negros, por ejemplo. Las partes que están fuera representan a estos estudiantes excluidos; Los que están

dispersos en el espacio escolar, son los estudiantes incluidos, pero que la escuela no sabe qué hacer con ellos (GRUPO 4, 13/09/2018).

El último grupo representó a la escuela como resultado de una manipulación de sus asignaturas (estudiante y maestro) por parte del estado, independientemente de si era pública o privada. Como ilustración (Figura 5), los estudiantes representaron al estudiante y al maestro con una marioneta manipulada por grandes manos en medio de la escuela de redes privadas y públicas. Al exponer la representación, dijeron que:

Todos estamos al servicio de un estado que nos manipula. La escuela también es manipulada, tanto en la escuela pública como en la privada. Todos sólo siguen las órdenes de este estado, ese sistema, que les impone sus ideologías, sus órdenes. La diferencia en esta manipulación es que en privado, el Estado invierte en infraestructura y en el público no (GROUP 5, 13/09/2018).

En todas las ilustraciones, percibimos el predominio de una conciencia crítica de los sujetos cuando representan la escuela que configura en sus recuerdos. Así, mostraron una preocupación en vista de la necesidad de superar esta lejana institución de la sociedad, una reproducción de este distanciamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, caracterizado por tal abstracción y pérdida de la totalidad concreta. Sin embargo, no se puede perder de vista que esta superación sólo se dará por medio de un camino que triplica en sentido contrario, es decir, mediante la acción colectiva, porque, con actitudes individuales, es una lucha aislada con el presagio de la pérdida de la batalla. Los temas de esta investigación, mientras que los futuros actores de la escuela, compiten de alguna manera este desafío.

Consideraciones finales

Concluimos que el uso de los recursos verbales y no verbales del lenguaje de manera complementaria es una excelente estrategia metodológica para estudios de análisis integral de contenidos, ya que este tipo de estrategia implica desde el proceso de producción del recurso semiótico a la exposición y a la

aprehensión de las concepciones formuladas por los sujetos sobre un tema dado.

Así, la eficacia de esta estrategia metodológica se produce con la asociación de ambos recursos, ya que el análisis aislado del diseño imagenno es limitado si consideramos que, "subjctivamente, cada uno de nosotros, al interpretar el diseño en su conjunto, asigna Significados que pueden o no ser coincidentes entre sí y el "(FERREIRA, 2001, p. 36). La imagen, mientras que un modo de lenguaje que combina varias características semióticas (color, forma, tamaño, posicionamiento, etc.), lleva con su nombre precioso y exigente ser diezmado por medio de prácticas de lectura que tienen en cuenta la complejidad de la dimensión imagetica. Sin embargo, la interpretación siempre será subjetiva, ya que sólo el autor es capaz de explicar los significados del dibujo. Por lo tanto, la verbalización debe utilizarse como un paso complementario, porque sólo a través de ella se entienden los aspectos socioculturales simbolizados según el propio autor.

En este sentido, las metodologías ancladas en las prácticas de lectura de recursos multimodales, como la imagen, deben entenderse como estrategias localizadas, es decir, que no se limitan a la técnica en sí, ni a los criterios preestablecidos y generalizados. Deben considerar estos recursos como producciones socioculturales, es decir, como reflejos de contextos sociales e históricos específicos y, por lo tanto, relacionados con la propia experiencia del autor. En esta perspectiva, los dibujos elaborados por los estudiantes de pregrado en la pedagogía de FaE/UEMG-CBH son expresiones primarias del imaginario humano (VYGOTSKI, 1998). A través de ellos, la imagen producida y verbalizada permite el acceso a los significados atribuidos por el sujeto a su producción y a la realidad en la que se inserta.

Así, las imágenes producidas por estos temas revelaron ideas basadas en concepciones críticas sobre la educación brasileña, especialmente en relación con el sesgo conservador y aislacionista de la institución escolar. Sin embargo, vale la pena mencionar la presencia de algunas visiones

estereotipadas, tergiversadas y generalizadas que prevalecen en sentido común, entre las que: la tecnología como técnica en sí misma, dominante y superior a la cultura producida por el Humano, contrariamente a las reflexiones propuesto por Pinto (2005); El maestro es un retrógrado en sus métodos de enseñanza; las metodologías tradicionales de enseñanza son ineficaces y responsables de la deserción del estudiante; la enseñanza debe seguir a los modims contextuales; la Asociación de estudiantes "malos", profesor intransigente, exclusión y relaciones interpersonales conflictivas como exclusivas de la red pública; las cuestiones de infraestructura determinarán de manera única la calidad del aprendizaje alcanzado. Sin duda, son realidades del sistema educativo brasileño, con mayor peso en la red pública, pero también cubren la red privada. Esto no puede ser generalizado o analizado superficialmente sin tener en cuenta las dimensiones sociales, históricas, políticas, económicas, culturales, ambientales y tecnológicas.

Por lo tanto, cuando imprimen sus realidades en las representaciones que produjeron, los sujetos reafirman un imaginario social de que la escuela es una construcción sociocultural con sus problemas, pero también con sus soluciones. Por lo tanto, no es simplemente un espacio o una estructura objetiva. Por el contrario, se configura como un lugar en la memoria de estos temas, ya que resulta de un proceso de apropiación sociocultural de su espacio.

Referencias

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*. Méico: 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 EL 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

Recibido em: 19.07.2019

Aceptado em: 05.09.2019