



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA AZEVEDO JANTORNO

A ESCOLA INTERROMPIDA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS IMAGÉTICOS  
E VERBAIS FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL DE MULHERES QUE  
ABANDONARAM A ESCOLA PREMATURAMENTE

VITÓRIA  
2015



ALESSANDRA AZEVEDO JANTORNO

A ESCOLA INTERROMPIDA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS IMAGÉTICOS  
VERBAIS E FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL DE MULHERES QUE  
ABANDONARAM A ESCOLA PREMATURAMENTE

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, na linha de concentração Educação e Linguagens, sob orientação do Prof.<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> César Pereira Cola.

VITÓRIA  
2015

F XXX Jantorno, Alessandra Azevedo. 1972

A ESCOLA INTERROMPIDA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS  
IMAGÉTICOS E VERBAIS FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL DE  
MULHERES QUE ABANDONARAM A ESCOLA PREMATURAMENTE

262 f.

Orientador: César Pereira Cola  
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo,  
Centro de Educação.

1. Educação. 2. Abandono Escolar. 3. Heidegger 4. Discursos  
imagéticos

I. Cola. César Pereira II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III PPGE



ALESSANDRA AZEVEDO JANTORNO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação na linha de pesquisa linguagem visual.

Aprovada em 20 de março de 2015.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

-----  
Prof<sup>a</sup>. Prof. Dr. César Pereira Cola  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

-----  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Hiran Pinel  
Universidade Federal do Espírito Santo

-----  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Moema Lúcia Martins Rebouças  
Universidade Federal do Espírito Santo

-----  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Mara Zanotti Delboni  
Universidade de Vila Velha

-----  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marsyl Bukool Mettrau  
Universidade Salgado de Oliveira

O tempo é o *sentido* da vida -*sentido*:  
como se fala do sentido de um córrego, do  
sentido de um tecido, do sentido do  
olfato (HEIDEGGER, 1981).

O artista não é uma pessoa de livre arbítrio que persegue seus objetivos, mas alguém que permite à Arte realizar seus propósitos através dele. Como ser humano, ele pode ter humores, desejos e metas próprias, mas como Artista ele é homem num sentido mais sublime ele é um homem coletivo - alguém que carrega e molda a vida psíquica inconsciente da humanidade (JUNG, 1968)

Na relação do homem com os outros homens, especialmente no decurso histórico, psicológico e nas denominações da política social, não me preocupo em formular e apresentar regras e leis mensuráveis dessas relações. Isso não nos oferece respostas e avaliações de sistemas deterministas e pluridimensionais, questiono apenas procurando caminhos de aproximar o evidente, o simples, o fundamental que ficou esquecido, escondido e enterrado pelo turbilhão do raciocínio representativo e, mais recentemente, pelo raciocínio pragmático e tecnológico (HEIDEGGER, 1981).

a RAIMUNDO HENRIQUE IN MEMORIAM (1969-1979†)  
a RAIMONDO IANTORNO IN MEMORIAM (1916-1991†)  
a PEDRO LUIZ JANTORNO IN MEMORIAM (1941-1997†)  
a LUIZA ROMANO JANTORNO IN MEMORIAM ( 1925 -2012†)

## **AGRADECIMENTOS**

ALINNE MANSO, comparsa, pela mulher invisível e demais sentimentos.

ADRIANA MIRANDA, mindu, amiga inseparável de longos tempos.

CÉSAR COLA, professor doutor, amigo, orientador de ouro, incentivador.

GLÍCIA MANSO, Don Gleice, pelas linguagens expressivas, pelo apoio.

HIRAN PINEL, incentivador, investigador clínico das imagens cotidianas.

INSTITUTO FÊNIX DE ENSINO E PESQUISA, pelo conhecimento renovado.

LENITA, tia, alma gêmea do meu pai, e seu lenço de seda verde.

LUIZA, irmã, futura arteterapeuta, pela paciência e compreensão.

FRANCISCO MATEOS, Paco, pelos preciosos fundamentos sobre o tema da pesquisa que afeta o mundo inteiro, inclusive a Europa.

MARIA ETELVINA, mãe, quem me ensinou a ler e reler a própria vida, várias e várias vezes.

MOEMA MARTINS REBOUÇAS, professora doutora, pelo incentivo constante.

PEDRINHO, afilhado, amigo, companheiro, inspirador que me remete à infância, pelo voo deslumbrante e curioso pelo mundo. Hasta la vista!

RAI, pelo presente da aprovação no concurso, pelo esforço merecedor.

VIVALDO PIM, amigo, mestre, pelo incentivo para o voo para a Espanha.

WOLMIR JOSÉ RODRIGUES FILHO, primo, amigo, advogado, pelas soluções da vida cotidiana e pela fé constante.

Dedico esse trabalho a Maria Etelvina, Marlene, Marly, Marleida e à Leida, que abandonaram os estudos prematuramente, devido às circunstâncias da *circumundaneidade*, sem ninguém para apoiá-las a seguir o caminho dos estudos e concluir os sonhos citados neste trabalho. Dedico a vocês este título de Doutorado, e a todas as crianças que abandonaram a escola por algum motivo.

Reprovei outra vez. Não aguento mais. Vou desistir da escola e arranjar um trabalho.



## RESUMO

A escola interrompida: uma análise dos discursos imagéticos e verbais fenomenológico existencial de mulheres que abandonaram a escola prematuramente. Um problema assistido no mundo inteiro que se alarga por todos os anos como uma consequência cultural, econômica, política, social e de gênero. Esse fato é observado por um elevado índice de abandono escolar no nosso país como se nada pudesse ser feito, a não ser medir estatisticamente os dados e acompanhá-los em uma tarefa árdua de supervisioná-los para que não saiam do controle. A pesquisa busca identificar os diversos motivos (intrínsecos e externos) que levam as crianças e os adolescentes a abandonar o ambiente escolar. A questão de investigação se refere a um fenômeno: a questão do abandono escolar prematuro. Como os sujeitos envolvidos nessa questão percebem esse fato? Como isso se torna algo presente, manifesto, entendido, percebido e finalmente conhecido para esse sujeito? Como esse fenômeno é descrito pelo sujeito como uma experiência vivida? Como os desenhos e os discursos podem contribuir para a percepção do fenômeno abandono do ambiente escolar prematuramente? Para isso utiliza o método da fenomenologia descritiva. Esse método tem como princípio a máxima “às coisas, por elas mesmas”, proposta por Edmund Husserl (1859-1938). Trata-se de uma *pesquisa fenomenológica* e seus constructos, que reflete as percepções e significados vividos por sujeitos que abandonaram a escola prematuramente, a partir de suas próprias experiências e relatos. O foco desta pesquisa fenomenológica está no *ser* que abandona a escola. Em primeiro momento escolhi os sujeitos e apliquei uma *técnica de imaginação ativa*, depois simulei um *ambiente escolar* com merendas e músicas infantis para *quatro mulheres* com mais de sessenta anos que abandonaram a escola há cerca de trinta anos ou mais. Nas sessões de desenho apliquei a teoria de Heidegger, e chamei essa etapa de produção de *protocolos fenomenológicos (PF)* que foram a base de um *questionário fenomenológico existencial*, onde a pesquisa era permeada de perguntas com base em conceitos de Heidegger. A resposta de cada protocolo fenomenológico criado deveria ser por meio de discursos imagéticos (desenhos) e verbais (fala) durante a produção dos mesmos. O resultado é uma emocionante pesquisa fenomenológica voltada para o aprofundamento do estudo desse tema: o abandono escolar prematuro e dos nossos próprios abandonos.

Palavras Chaves: Abandono escolar . Discursos imagéticos. Fenomenologia.

## RESUMEN

La escuela interrumpió: un análisis del discurso fenomenológico existencial contenida en el discurso verbal y el dibujo del hombre que abandonó la escuela antes de tiempo es. un estudio sobre el abandono escolar prematuro. Un problema visto en todo el mundo , pero vemos este problema mediante la ampliación de cada año como consecuencia de la diversidad cultural , económica, política , social y de género. Vemos, pues, cómo se podía hacer nada, sino para medir estadísticamente los datos y acompañarlos en una ardua tarea para supervisarlos para que no se salgan de control . La investigación busca identificar las diversas razones (intrínsecos y externos ) que los niños de plomo y adolescentes a abandonar el entorno escolar . La pregunta de investigación que propongo para buscar refiere a un fenómeno : el problema del abandono escolar prematuro . A medida que los sujetos involucrados en este tema se dan cuenta de este hecho ? Como esto se convierte en algo presente , manifiesto, percibido y comprendido por último conocido por este tipo? Como este fenómeno se describe por el sujeto como una experiencia ? Cómo diseños pueden contribuir a la clarificación de este fenómeno antes de tiempo abandonar el entorno escolar ? Para ello voy a utilizar el método de la fenomenología descriptiva. Este método tiene el principio de máxima " a las cosas mismas que " propuesto por Edmund Husserl ( 1859-1938 ) . Siendo una investigación fenomenológica y sus construcciones . Debe reflexionar sobre la tarea principal que me propongo con este estudio, que es entender las percepciones y significados que experimentan los sujetos que hayan dejado los estudios prematuramente de sus propias experiencias e historias. El objetivo de esta investigación es el fenomenológico ser personas que abandonan la escuela antes de tiempo.

Palabras clave: Abandono la escuela. Dibujo. Fenomenología

## ABSTRACT

The school interrupted: an existential phenomenological discourse analysis contained in verbal discourse and drawing the who left school prematurely is a research. The early school leaving is a problem seen worldwide, but we see this issue by widening every year as a consequence of cultural, economic, political, social and gender . Thus we see how it could do anything, except to measure statistically the data and accompany them on an arduous task to supervise them so they do not get out of control. The research seeks to identify the various reasons (intrinsic and external) that lead children and teenagers to leave the school environment . The research question I propose to search refers to a phenomenon: the issue of early school leaving. As the subjects involved in this issue realize this fact? As this becomes something present, manifest, perceived and understood finally known for this guy ? As this phenomenon is described by the subject as an experience? How drawings can contribute to the clarification of this phenomenon prematurely abandoning the school environment? For this I will use the method of descriptive phenomenology. This method has the principle of maximum " to things they same " proposed by Edmund Husserl (1859-1938 ) . Being a phenomenological research and its constructs. Should reflect on the main task which I propose with this study, which is to understand the perceptions and meanings experienced by subjects who have left school prematurely.

Keywords: Drawing. Left school. Phenomenology

## LISTA DE FIGURAS

Fig.1 Abandono escolar.....	23
Fig.2 Representação do sentimento de abandono.....	32
Fig.3 Diagrama do processo seguido para construção da pesquisa.....	55
Fig.4 Novo paradigma de abandono escolar.....	69
Fig.5 Pintura de Klee: Angelus Novus.....	70
Fig.6 Desenho Cesar Cola.....	73
Fig.7 Desenho César Cola.....	74
Fig.8 Desenho de Criança.....	75
Fig.9 Documentário Estamira.....	77
Fig.10 Charge sobre o abandono escolar.....	78
Fig.11 Mandala e o desenho universal.....	82
Fig.12 Desenho de adulto.....	82
Fig.13 Desenho de criança de nove anos.....	91
Fig.14 Estudo de autopercepção corporal.....	96
Fig.15 Sujeitos da pesquisa.....	100
Fig.16 <i>kit</i> de desenhos.....	101
Fig.17 Maria E.....	103
Fig.18 Marleida L.....	104
Fig.19 Marli M.....	105
Fig.20 Marlene A.....	106
Fig.21 Desenho de Maria.....	107
Fig.22 <i>Kit</i> de desenho de Maria E.....	108
Fig.23 Desenho de Marlene: .....	109
Fig.24 <i>Kit</i> de desenho de Marlene A.....	110
Fig.25 Desenho de Marli M: .....	112
Fig.26 <i>Kit</i> de desenho de Marli M.....	113
Fig.27 Desenho de Marleida L:.....	115
Fig.28 <i>Kit</i> de desenho de Marli M.....	117
Fig.29 Interferência no desenho de Maria E.....	118
Fig.30 Maria E.: quem sou eu?.....	119
Fig.31 Maria E.: lembranças da primeira escola.....	120

Fig.32 Maria E.: lembranças da segunda escola.....	121
Fig.33 Maria E.:trabalho físicos além da capacidade da idade.....	123
Fig.34 Correlação com a Figura 33: varal com apoio SP, 2011.....	123
Fig.35 Maria E.: motivos do abandono escolar prematuro.....	126
Fig.36 Maria E.: empatia com o laboral.....	127
Fig.37 Correlação com a Figura 36:criança trabalhando.....	128
Fig.38 Maria E.: lavando roupas,ES, 1958.....	129
Fig.39 Correlação com a Figura 38: criança lavando roupa.....	129
Fig.40 Maria E.: trabalho infantil doméstico. ....	131
Fig.41 Maria E.: maus-tratos e dentes retirados, ES, 1961. ....	132
Fig.42 Correlação com a Figura 40: maus-tratos, uma realidade, 2011.....	132
Fig.43 Maria E.: empatia com o sujeito ( <i>sorge</i> ).....	133
Fig.44 Marlene A.: quem sou eu ?.....	138
Fig.45 Marlene A.: lembranças da primeira escola.....	140
Fig.46 Marlene A.:empatia com o sujeito ( <i>sorge</i> ).....	141
Fig.47 Correlação com a Figura 46: Arcanjo Rafael.....	142
Fig.48 Marlene A.: motivos do abandono escolar prematuro.....	142
Fig.49 Marlene A.: trabalho infantil doméstico.....	143
Fig.50 Correlação com a Figura 48: arquétipo da criança.....	145
Fig.51 Marlene A.: atividades domésticas exacerbadas.....	146
Fig.52 Marlene A.: rotina com esforços físicos.....	147
Fig.53 Marli M.: quem sou eu?.....	152
Fig.54 Marli M.: lembranças da primeira escola.....	156
Fig.55 Marli M.: empatia com o sujeito ( <i>sorge</i> ).....	160
Fig.56 Marli M.: motivos do abandono escolar prematuro.....	162
Fig.57 Marli M.: a periculosidade no trabalho infantil doméstico.....	163
Fig.58 Correlação com a Figura 57: a periculosidade no trabalho .....	164
Fig.59 Marli M.: atividades perigosas recorrentes.....	166
Fig.60 Marli M.: capinando em 1960.....	166
Fig.61 Correlação com a Figura 60: criança ganha três reais.....	166
Fig 62 Criança lavando roupas.....	170
Fig 63 Marli M.: atividade recorrente cuidar de três crianças.....	170
Fig 64 Correlação com a Figura 63: Sebastião Salgado AM.....	170
Fig.65 Marli M.: representação de maus-tratos .....	172

Fig.66 Marleida L.: intervenção na capa do seu caderno.....	174
Fig.67 Marleida L. a primeira escola foi o parque infantil.....	175
Fig.68 Marleida M. empatia com o sujeito ( <i>sorge</i> ).....	176
Fig.69 Fig. 68 Marleida L. religiosidade e ( <i>sorge</i> ).....	178
Fig.70 Marleida L.: motivos de abandonar a escolar.....	180
Fig 71 Marleida L.: 3º quadrante HQ 1961.....	185
Fig.72 Meia infância.: Reportebrasil.org 2011.....	186
Fig.73 Marleida L.: Rotina de trabalhos domésticos.....	186
Fig.74 Marleida L.: Costurando.....	188
Fig.75 Curso de Costura Pronatec.....	190
Fig.76 Trabalho infantil doméstico.....	190
Fig.77 Trabalho infantil doméstico .....	191
Fig.78 Marleida L.: <i>Facebook</i> .....	192
Fig.79 Encerramento da “ <i>Oficina de desenhos escola da vida</i> ” .....	193
Fig. 80 Esquema <i>zurück in der zeit</i> .....	202

## LISTA DE SIGLAS

- ABMP** – Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- BPC** – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
- BSM** – Brasil sem Miséria
- BVJ** – Benefício Variável Jovem
- CadÚnico** – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
- CAQi** – Custo Aluno Qualidade Inicial
- Ceftru** – Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes
- Cenpec** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- Ciespi** – Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância
- CMDCA** – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNJ** – Conselho Nacional de Justiça
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Consed** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- Cras** – Centro de Referência de Assistência Social
- Creas** – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- Disoc** – Diretoria de Estudos e Políticas Sociais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- Ficai** – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
- Fipe** – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
- Firjan** – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNPETI** – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
- Fundeb** – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- Geempa** – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH-D** – Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade

**IETS** – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

**Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**Ipea** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**Ipec** – Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MDS** – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

**MEC** – Ministério da Educação

**MP** – Ministério Público

**OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ODM** – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**OOSC** – Out of School Children

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**PBF** – Programa Bolsa Família

**Peti** – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

**PIB** – Produto Interno Bruto

**Pnad** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**Pnate** – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**Pnud** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPV** – Pesquisa sobre Padrões de Vida

**ProInfância** – Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

**Pronacampo** – Programa Nacional de Educação do Campo

**Prova ABC** – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização

**PSE** – Programa Saúde na Escola

**Resab** – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

**SAB** – Semiárido Brasileiro

**Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**Sinase** – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

**SPE** – Saúde e Prevenção nas Escolas

**UCW** – Understanding Children’s Work

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**Ufes** – Universidade Federal do Espírito Santo

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFS** – Universidade Federal de Sergipe

**UIS** – Instituto de Estatística da Unesco

**UNB** – Universidade de Brasília

**Undime** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**Unicef** -United Nations Children's Fund

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ABANDONO ESCOLAR.....</b>	<b>23</b>
1.1 O FENÔMENO DO ABANDONO ESCOLAR PREMATURO E OS PRESSUPOSTOS HEIDEGGERIANOS.....	26
1.2 ABORDAGEM ONTOLÓGICA FUNDAMENTAL DE MARTIN HEIDEGGER “SER-COM ” E DE “SER-COM-OS-OUTROS” NO MUNDO ESCOLA.....	30
1.3 ESCLARECENDO O OBJETIVO DA PESQUISA.....	38
<b>CAPÍTULO 2 ESTRUTURA TEÓRICA E METODOLÓGICA.....</b>	<b>40</b>
2.1 CONSTRUINDO O MÉTODO FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL.....	40
2.2 FUNDAMENTANDO A FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER.....	51
2.3 A CONCEPÇÃO HEIDEGGERIANA SOBRE O SER.....	54
<b>2.3.1 A concepção do Dasein e Mitsein no estudo fenomenológico.....</b>	<b>56</b>
<b>2.3.2 A concepção heideggeriana sobre a temporalidade.....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 3 O DESENHO COMO LOCUS DE ANÁLISE DO SUJEITO.....</b>	<b>73</b>
3.1 AS QUESTÕES FORMAIS DO DESENHO EM CÉSAR COLA.....	73
3.2 O UNIVERSO INTERNO REFLETIDO NO DESENHO EM DI LEO.....	81
3.3 COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DA PSIQUE NO DESENHO EM GREGG FURTH.....	86
3.4 ASPECTOS EXPRESSIVOS DOS DESENHOS PROJETIVOS EM HAMMER:.....	93
<b>CAPÍTULO 4 LEVANTAMENTO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....</b>	<b>99</b>
4.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	99
4.2 SUJEITOS QUE ABANDONARAM A ESCOLA.....	102

4.3 DESENHO E DISCURSO VERBAL “ MARIA E. ”.....	106
4.4 DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLENE A. ”.....	108
4.5 DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLY M.”.....	111
4.6 DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLEIDA L. “.....	114
<b>CAPÍTULO 5 ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA .....</b>	<b>117</b>
5.1 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “ MARIA E. ”.....	117
5.2 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLENE A. ”.....	138
5.3 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLY M.”.....	151
5.4 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLEIDA L.“.....	174
<b>CAPÍTULO 6 CONCLUSÕES E REFLEXÕES.....</b>	<b>195</b>
6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>204</b>
BIBLIOGRAFIA.....	204
<b>ANEXOS.....</b>	<b>218</b>
ANEXO A __ Carta de aceite.....	218
ANEXO B __ Discursos dos sujeitos.....	220
ANEXO C__ O abandono escolar prematuro no Brasil e na Espanha.....	223
ANEXO D__ Brasil tem maior taxa de abandono escolar do Mercosul.....	248

## CAPÍTULO 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ABANDONO ESCOLAR

O abandono escolar prematuro é um problema que ocorre no mundo inteiro, mas vemos essa questão se alargar por todos os anos como uma consequência cultural, econômica, política social e de gênero. Dessa forma, observamos o abandono escolar como um fenômeno naturalizado que nos passa quase todos os dias diante nossos olhos, como um retrato da nossa realidade brasileira (Fig.1).

Fig.1 Abandono Escolar



Fonte da Imagem: [HTTP://1.bp.blogspot.com](http://1.bp.blogspot.com): acesso em 12/11/2012.

As causas da evasão escolar são variadas. Condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático-pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar.

Porém, o tema do meu trabalho se refere ao abandono escolar prematuro, que é uma questão instigante. Refleti sobre esse assunto, pela primeira vez, durante a apresentação da dissertação de Mestrado defendida por Lucas Pelissari na Universidade Federal do Paraná(UFPR). Abandono escolar não é a mesma coisa que evasão escolar. A evasão ocorre quando o aluno matriculado em determinada série, em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de ter sido aprovado ou reprovado. Já o abandono é caracterizado quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo. Finalmente, o abandono escolar prematuro seria quando o aluno abandona seus dias de escola nos anos iniciais da infância escolar.

O abandono escolar é uma realidade no País. Um a cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. Os dados são do Relatório de Desenvolvimento (2012) divulgado no início desse ano pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) O país tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano) (IDH) de 24,3%.

Inúmeros jovens (e até crianças) vão para as escolas sem qualquer estímulo por parte da família, da sociedade. Não se vinculam ao conhecimento e, assim, a escola se transforma num espaço de convivência, um local legal para estimular amizades e nada mais.

O fato negativo dessa situação refere-se à escola que, na maioria das vezes, prefere isolar esse aluno do que estimulá-lo para o conhecimento, para a vida. Observa-se que este conceito de abandono se distancia do que vemos cotidianamente, sobre a tal da evasão escolar.

Dessa forma, questiono nesta pesquisa: até que ponto se pode formar no sujeito um corpo de justificativa para sua decisão de abandonar a escola? Esse sujeito abandona a escola por causas intrínsecas ou exteriores? Quais

são os estereótipos sociais que marcam o limiar de pensamento coletivo que fazem com que as decisões sejam mediadas por esses modelos?

A questão de investigação que me proponho a pesquisar se refere a um fenômeno: a questão do abandono escolar prematuro. Como os sujeitos envolvidos percebem esse fato? Como isso se torna algo presente, manifesto, entendido percebido e, finalmente, conhecido para esse sujeito? Como esse fenômeno é descrito pelo sujeito como uma experiência vivida? Como os desenhos que são projetivos podem contribuir para a clarificação do fenômeno abandono do ambiente escolar prematuramente?

Para isso, utilizarei o método da fenomenologia descritiva, que tem como princípio a máxima “às coisas, elas mesmas”, proposta por Edmund Husserl (1859-1938):

Todos os constructos e formulações abstratas, achados acidentais, aceitação de conceitos demonstrados apenas em aparências e adoção de pseudo-questões que costumam apresentar-se elas mesmas como problemas” (HEIDEGGER, 1962 p. 49-50).

O objetivo de sua ontologia fenomenológica é o retorno aos dados originais das experiências humanas para alcançar uma clarificação conceitual desses dados por meio do delineamento das estruturas constitutivas que os tornam como são. Esse procedimento envolve a emancipação de qualquer pré-julgamento epistemológico possível e limitações *a priori* que possam distorcer o fenômeno original em questão – *abandono escolar prematuro*. Os dados, ou fenômenos, sempre antecedem qualquer teoria epistemológica ou lógica humana sobre eles. Por isso, cabe ao fenomenólogo primeiro envolver-se completamente com o dado que lhe é imediatamente apresentado, para depois procurar descrevê-lo e analisá-lo.

## 1.1 O FENÔMENO DO ABANDONO ESCOLAR PREMATURO E OS PRESSUPOSTOS HEIDEGGERIANOS

Para Heidegger, o significado do método fenomenológico só pode ser alcançado quando os elementos são analisados e o significado de sua justaposição é clarificado. As raízes etimológicas gregas desses termos são *phainomenon* e *logos*. A primeira vem de um verbo grego *phaínesta*, que significa: aquilo que se mostra a si mesmo. Assim, fenômeno significa aquilo que mostra a si mesmo tal como é, do modo que é. O termo é distinto de outro: aparência. As aparências são sempre referências de alguém, de algum fenômeno, [...] são aparências de alguma coisa que se mostra a si mesma” (HEIDEGGER, 1962, p. 53).

Já o conceito de *logos* foi usado por Platão e Aristóteles com o sentido fundamental de discurso. Discurso é entendido aqui em termos de sua raiz etimológica, *deloun*, tornar manifesto aquilo sobre o que o discurso fala. O *logos*, como discurso, leva a outro termo, *apophainestai*, que significa (apo) abre a visão, conduz alguma coisa a ser vista. Aquilo para que o discurso abre a visão é precisamente o fenômeno ou que mostra a si mesmo *phainestai*. Dessa forma, a fenomenologia, deve ser então compreendida como *apophanestai ta phenomena*, qual seja, aquela que desvela, ou abre a visão para aquilo que se mostra a si mesmo do modo tal como é. O principal objetivo do método fenomenológico é voltar ao dado primário como ele se mostra, o que é alcançado pelo exame do fenômeno tal como é dado (HEIDEGGER, 1962).

A vida do ser humano está atrelada a possibilidades, concretamente num mundo de coisas e de outras pessoas, o modo de ser do homem apresenta-se como ser-no-mundo. O termo alemão que Heidegger se utiliza para designar o ser humano é **Dasein**<sup>1</sup> que, traduzido literalmente, é **ser-aí**. A existência, então, não

---

<sup>1</sup> DASEIN- palavra comum para existência. “da” ai , o pré, lá, mas não demasiadamente distante de quem fala – sein – qual seu significado ? Como ele se relaciona com DA. DASEIN parece

se define apenas como passagem que transcende a realidade na direção da possibilidade, mas essa passagem é sempre passagem de algo, está sempre situada, é aí.

Esse mesmo ser humano é descrito por Heidegger(1962) como **ser ôntico-ontológico**, único, capaz de trazer à luz a questão do significado do próprio ser. Então, sempre que o homem olha ao seu redor encontra-se como parte dele, neste caso o fato: abandonar a escola é um fenômeno universal e que atravessa épocas distintas da humanidade. Essa realidade é intrínseca ao sujeito, e o ser humano ou ser-aí é o único ente capaz de procurar a compreensão de si mesmo, que tem, entre tantas outras possibilidades, a de questionar-se: é essencialmente sua possibilidade, por isso pode escolher ser no mundo – afetividade (estado de ânimo) e compreensão daquilo que não consegue compreender de fato (HEIDEGGER, 1962), ou seja, compreender esse fenômeno clarificado pelo próprio sujeito, no caso desta pesquisa, por meio da análise do discurso fenomenológico existencial contido na fala e no desenho do sujeito que abandonou a escola prematuramente.

A principal tarefa que me proponho com este estudo é compreender as percepções e significados vividos por sujeitos que abandonaram a escola prematuramente, a partir de suas próprias experiências e relatos. O foco desta pesquisa fenomenológica está no *ser* que abandona a escola prematuramente e não somente na sua condição social, econômica e familiar. Para realizar tal tarefa, apresento este trabalho.

É importante notar que a constituição existencial primordial do *ser-aí* resulta no seu julgamento e percepção, mas também no uso cotidiano de instrumentos e utensílios práticos para resolver problemas e nos seus encontros e inter-relações com outras pessoas com quem ele compartilha seu dia a dia. É relevante levar em consideração que a escola não vem acompanhando o ser-no-tempo e que

---

significar algo como “ser-aí”. Um ser humano é ele que está aí no-mundo, não em lugar específico, mas principalmente pela diferenciação dos lugares. Mais tarde passa a significar: “lá, onde o ser está, o ancadouro ou morada do ser – um sentido anterior e que é enfatizado ao escrever DA-SEIN .INWOOD, Michael. dicionário de HEIDEGGER [ trad] Luisa Buarque de Holanda,Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2002, p.23.

suas contribuições estão distantes do cotidiano, da afetividade e estado de ânimo do ser humano.

Porém, essa *temporalidade* a que Heidegger se reporta não se trata do tempo cronológico, e sim do tempo tal como é vivido. Algumas pessoas comentam que os momentos felizes e alegres passam rapidamente enquanto aqueles de espera ou preocupação parecem infundáveis. Essas alterações não interferem no tempo cronológico, e só acontecem no modo individual de cada um temporalizar suas vivências. Dessa forma, a temporalidade, para Heidegger, relaciona-se com a estrutura do tempo individualizado. O ser humano só pode apreender sua própria totalidade e a plenitude de significação quando enfrenta corajosamente a sua possibilidade de não-ser-mais-aí (morte).

Abandono de ser e esquecimento *vergessenheit*, de *vergessen* “esquecer”, consiste não no fracasso de indagar acerca do seu sentido, mas em nossas concepções enganosas acerca dos entes, o ser que como tal foi esquecido. Mas isso não significa que nós tenhamos abandonado o ser, mas sim que o ser nos abandonou e também aos outros entes. O que realmente acontece (na maquinação) é o *seinsverlassenheit* dos entes, que o ser deixa os entes a si mesmo e se lhes nega o próprio sentido da vida.

Abandono [die *seinsverlassenheit*] não é, por sua vez, nada negativo [nichtig], se, de fato, pertence à essência de ser (dass das sein wohl) (INWOOD, 2002). Dessa forma, o abandono da escola poderia ser o abandono do seu próprio ser- sendo escola, o que não seria totalmente negativo, visto que o ser ainda convive e se relaciona com outros entes.

Para compreender o mundo, o conhecimento não é um vir do sujeito para um objeto simplesmente presente ou vice-versa, a interiorização de um objeto (originalmente separado) por parte de um sujeito originalmente vazio. O conhecimento é, antes, a articulação de uma compreensão originária em que as coisas já estão descobertas. Essa articulação chama-se interpretação. O conhecimento como interpretação não é o desenvolvimento e articulação das

fantasias que o ser-aí, como sujeito individual, possa ter do mundo, mas sim a elaboração da sua relação com o mundo, constitutiva e originária.

Enquanto a ciência busca focalizar o ser humano como objetivo, a filosofia cria o miolo do ser humano, a essência, o individual, aquilo que está para o múltiplo, mas que permanece intacto, o eu, e identifica um ser único.

Perder-se a si mesmo? Na manifestação, muitas vezes somos esquecidos, e esse ato de esquecimento coletivo nos leva a nos perder de nós mesmos. O homem é sempre um ser-no-momento, um ser em suas circunstâncias. Um sujeito fora do mundo não é. Um eu isolado, sem outros, é um ser muito distante de ser no seu miolo.

Essa desistência de si-mesmo em Heidegger é assinalada por uma perda de interesse em si, pelas coisas que o rodeiam o cotidiano, a vida e a *circumundaneidade*. Alunos e sujeitos se perdem na massificação cotidiana e, nas necessidades básicas de existência, enquanto ficam imersos em instituições onde o "a gente" manipula a essência e o massifica, tornando-o um todo, *todos*, únicos e plurais, sem singularidades e originalidade. É quando o prazer do homem se perde em fantasias infundadas, afastando-o do seu miolo, que ele se vê sem rumo e futuro, visando apenas à existência imediata e superficial.

O abandono de si (in Heidegger) está intimamente ligado ao abandono escolar, quando o sujeito, perturbado com suas atribuições de subsistência, se abandona ou é abandonado por um "a gente" que não o considera como singularidade.

## 1.2 ABORDAGEM ONTOLÓGICA FUNDAMENTAL DE MARTIN HEIDEGGER “SER-COM ” E DE “SER-COM-OS-OUTROS” NO MUNDO-ESCOLA.

Heidegger aprofunda seus estudos sobre o núcleo do ser-aí,<sup>2</sup> ou seja, o miolo desse ser que não se apresenta como uma maneira substancial, uma coisa em si mesma, e também não se apresenta como uma presença objetiva, pois essa presença de objetividade afasta o ser de seu núcleo verdadeiro e não se envolve com ele. Ou seja, é possível o ser humano ter acesso à escola científica/ positivista sem ser tocado pela objetividade? Nessas circunstâncias escapam à expressão, à arte e à poesia ?

Heidegger discute a questão do ser-aí filosoficamente e sua constituição como sujeito, um miolo singular que tem suas próprias características inerentes. Mas, como prosseguir na via científica que não situa o sujeito dentro dessas características singulares, aquilo que identifica cada ser como um *eu*, que se distingue dos outros. Então, é quase um paradoxo criar uma máquina pensante e criadora dotada de conhecimentos científicos que permeiam a vida escolar, o *mundo escolar*, sem citar as singularidades do ser, pois a escola que conhecemos é massificadora, apresenta uniformidade e esse “a gente” também possui o caráter de mediocridade (*die Offenlichkeit*).

A massificação e a mediocridade controlam de imediato cada maneira pela qual o mundo e o ser-aí são interpretados. Dessa forma, que adianta ao homem ganhar o mundo, bens materiais e, conseqüentemente, perder sua alma? Perder-se a si-mesmo?. Dessa forma, a escola e o mundo escolar, essa mundaneidade, têm um caráter decisivo para a apreensão do ser, sua essência. Afinal, como saber concretamente que *eu* sou eu, se estou perdido de minha própria identidade última ou se a estou construindo na minha existência? Sabemos que, do mesmo jeito que é essencial o eu, a possibilidade de perdê-lo pela massificação é muito perigoso para a essencial do ser. O eu pode apresentar-se como um não-eu, isto é, como alguém que se perdeu. E sem

---

<sup>2</sup> Quando Heidegger diz que “o ser –aí é em cada caso, meu: que eu sou”, quer falar do fato que cada ser humano ter suas características próprias, muito embora esse “meu” não guarde qualquer proximidade com a “posse” de algo de caráter objetivado.

apoio e orientação acessível, o “fulcro da questão” (auf die Sachen) jamais será atingido, pois elementos do sistema e do “a gente” pressionam o ser para a sua decisão e a ela escapa toda sua observação essencial dos fatos. Esses fatos isolados são colocados visivelmente para o “ser-aí” que, sem um posicionamento reflexivo, pode perde-se em sua identidade essencial.

O homem é sempre um ser-no-mundo, um ser em suas circunstâncias; um sujeito, fora do mundo, não é. Um *eu* isolado, sem outros, é um ser muito distante do ser. Neste caso, um ser fora da escola é ser-sendo sem escola e não apresenta uma uniformidade esperada pelo “a gente” para permanecer nessa escola. Ele tem singularidades e julgamentos próprios e vê o mundo com responsabilidades próprias. Essas responsabilidades, muitas vezes, fazem o ser-aí abandonar o mundo-escola, o ser-com não acontece e a sua preferência pelo cotidiano liberta-o de um mundo não compreendido.

Esse mundo não compreendido Heidegger chamou de mundo circundante, aquele mundo onde a totalidade do ente se envolve e no qual ele se utiliza das coisas que lhe servem. Neste ponto, é interessante notar que o sujeito que abandonou a escola se encontra em dificuldade de relacionar-se com o outro, ser e mundo, não consegue interagir e relacionar-se com esse mundo-escola.

Dessa forma, o homem encontra-se naquilo que espera, evita, faz e usa, naquelas coisas que o envolvem. Onde e como a escola não o envolveu? Qual a influência dessa escola neste sujeito ser-com a escola? Onde e como ela se perdeu? Em que momento ela se perdeu?

Se a educação não é algo que inventamos, mas que encontramos como um modo de sermos-uns-com-os-outros, qual a razão de nos preocuparmos com ela? Para que nos envolvemos com ela e o que dela queremos? Se a educação nos fosse indiferente, certamente não teríamos criado tantos *centros educacionais*.

A multiplicidade deles nos mostra que a educação é algo muito importante, mas qual é, explicitamente, essa importância? Ainda mais, por que lançamos nela a possibilidade da autenticidade do existir? (HEIDEGGER, 1981, p. 68)

Na relação do mundo escolar, os entes são únicos e singulares ao mesmo tempo, mas o “a gente” exerce uma pressão quase invisível e deixa o *ser* sem propriedades próprias para assumir decisões e responsabilidades. Esse *eu* só será ser na sua essência se o si mesmo do eu for com os outros; do contrário, isso não é possível e o eu será superficial e isolado. Quando digo que sou aqui, isso não significa que sou uma coisa, mas que eu sou nessa circunstância (SÁ, 1984).

Nessa circunstância, sou. Esse é meu lugar, minha morada, onde habito e estou de corpo e alma. Não apenas um objeto inerte em um canto qualquer, mas onde meu *eu* habita. Aqui e lá não é apenas minha localização no espaço que eu preciso, mas minha vivência naquele lugar, minhas características do meu espaço, não como algo coisificado, mas como algo “em trabalho” em desenvolvimento, em permanente troca com o lugar onde ocupo.

Fig:2 Sentimento de abandono.



Fonte da Imagem: [HTTP://1.bp.blogspot.com](http://1.bp.blogspot.com): acesso em 30/11/2013

Na solidão, mesmo quando encontro os outros afastados de mim, estou em comunicação com os outros entes. Mesmo quando existe essa ausência de relacionamento do ser, isso desvela uma falha na comunicação humana. Mesmo quando estou no ambiente escolar, sou *ser-só* perante o outro. Até mesmo um homem sozinho, numa ilha deserta, possui a estrutura existencial de *ser-com* os outros homens, há possibilidade de encontrar os outros. Mas muitos não estão presentes, não são comigo, estão apenas lá, e esses são indiferentes com relação ao meu *ser*.

A *solicitude*<sup>3</sup> é outro tema abordado por Heidegger e muito importante para as relações cotidianas do ambiente escolar. Ele cita suas considerações acerca dessa característica existencial do homem. Anuncia que o *ser-com* do homem é essencialmente um *ser para os outros*. Ele é um *ser* no mesmo mundo em que se encontram os outros e, enquanto os envolve, ele os desvela. Mesmo quando o homem, concretamente, no cotidiano, não está voltado para os outros, mesmo assim, e de qualquer forma, ele é um *ser-com-os outros*. É justamente nessa mundaneidade, sendo no mundo, que encontramos os homens, como *ser-com*

---

<sup>3</sup>Solicitude “O cuidado especial que o ser do homem tem com os outros homens chama-se *solicitude*, aqui expresso pelo cuidado e a *solicitude* do professor, educadores autênticos, que usam de suas vivências sem anular os seres sobre os quais se desdobram seus conhecimentos (SÁ, 1984, p. 35)

os outros. Sendo com os outros é que cada um descobre a si mesmo, e o ser se revela. Compreender-se e compreender o ser só é possível a partir da compreensão dos outros.

Esta é uma tarefa essencial da escola: produzir interações sociais, afetividades e motivação como parte destacada nos processos do desenvolvimento da docência e da aprendizagem, tanto dentro das salas de aulas, como fora delas (YEROVI, 2013).

A palavra si-mesmo vem de uma concepção de *da sein*, palavra no alemão comum para existência. Da “aí”, “lá” mas não distante de que fala e sim próximo – *sein*, qual seu significado, e como ele se relaciona com *DA*. *Dasein* parece que nos significa algo como ser ali, ou ser aí. Um ser humano está, é ele que está “aí” no mundo, mas não em lugar específico, principalmente pela diferenciação dos lugares. Mais tarde passa a significar: lá, onde o ser está. O ancorador ou morada do ser-um sentido anterior e que é enfatizador ao escrever DA-SEIN (INWOOD, 2002).

Já a palavra *Mit Sein*, ser com, ser com o outro, no mundo, na realidade, indica que Heidegger criticou uma tradição filosófica que, segundo ele, substanciou o ser, como substância eterna, mas o ser não é eterno por si só, ele necessita da realidade para se constituir, para nascer, perecer e se transformar. Ele é um ente. O ser se dá em tudo o que é, mas ele, como ser, é um aberto, é a possibilidade de os entes serem. Nossa questão é existencial, e o objetivo deste trabalho é também promover uma melhora na compreensão do ser, do sujeito que abandonou a escola prematuramente.

Dessa forma, o *Mit sein*<sup>4</sup> nos leva a um lugar de reflexão onde o ser é pura manifestação da realidade, sua temporalização. O esquecimento do ser, ente, é uma consequência da nossa incompreensão com a realidade. Qual o sentido de

---

<sup>4</sup> O mundo só ser aí é um mundo-com (Mitwelt). Ser-em é ser-com-outros. O ser-si-mesmo do Da sein (ser aí) dentro do mundo é ser-aí-com (Mitdasein) (HEDDEIGER, 1981, p.35).

sermos pais e filhos, irmãos, estudantes? Simplesmente esquecemos o que é ser diante dessa massificação.

Assim neste capítulo, coloco a questão do resgate do ser como estudante, fazendo uma pesquisa para resgatar a busca da essência do ser com a escola, nesse universo e império do esquecimento do ser em que vivemos.

Por isso, é necessário, nesse império do esquecimento, recolocar a questão do ser, mas em um novo horizonte: para que o homem deixe de se compreender como sujeito, conforme ele veio a se compreender a partir da modernidade, e se compreenda como finitude, existência (PESSOA, 2013, p. 56)

A compreensão dos outros é essencial para as atividades na escola. O outro nos é desvelado na sua cuidadosa solicitude. Solicitude é considerar o outro ser na sua forma essencial e cuidar dele para que ele evolua. Dessa forma, o *eu* cuidador também irá desenvolver-se.

Educadores autênticos são verdadeiros cuidadores. Sua tarefa essencial na educação é levar o sujeito a desvelar seu caminho essencial e existencial. Essa busca deve ser genuína, pois, se mal orientada, pode cair em um desvio sem volta, porque essa compreensão genuína, em vez de ser desvelada, será suprimida, desviada, aniquilada pelo “a gente” que exerce o controle e tem o tenaz domínio. Neste momento, em vez de desenvolvimento, há uma obscura camada desse sistema revestindo todo o ser-com e, respectivamente, seu autoconhecimento, porque a integração com o outro gera a integração com si-mesmo, com seu miolo, com a participação ativa na sua vida.

O homem absorvido no mundo ao qual se refere perde o seu *self*,<sup>5</sup> o seu si-mesmo, o seu núcleo, e outros assumem o encargo de serem ele, no cotidiano (SÁ,1984).

---

<sup>5</sup> **Si -mesmo** (ing. *self*, al. *Selbst*) é um termo que tem uma longa história na Psicologia. William James, um dos pais da Psicologia, distingue, em 1892, entre o "eu", como a instância interna conhecedora (*I as knower*), e o "si mesmo", como o conhecimento que o indivíduo tem sobre si próprio (*self as known*).

O cuidado do ser pode ser bloqueador, distanciador ou aprisionador, depende do homem que manipula e se afasta de sua essência para suprimir os outros. Esse “a gente” indiferente ao anseios humanos exerce tal ditadura sobre o homem, que esta se desdobra em indiscernimento e incerteza. O “a gente” não se pode discernir, são todos, não como soma, mas como incapacidade de distinguir. Em vez de “nós” comunitário, temos um “se” indefinido. Em vez de assumir a ação, o homem dissolve-se num “a gente”, num “se”. O *ser-com* do homem dissolve-se completamente no modo de ser da massa e os outros também desaparecem. É importante perceber que o público ou a circum-mundaneidade pública é uma característica essencial do “a gente” indefinido e dela ele se alimenta. Suprime-se tudo que é primordial, tudo se manipula, a intimidade desaparece (SÁ,1984). Todas as possibilidades do homem se dissolvem na uniformidade e a massificação e a mediocricidade surgem ao controle de todos os aspectos intelectuais, emocionais, físicos e culturais.

Dessa forma, vemos os seres dotados de originalidade advinda da primeira infância entrarem na escola, na circum-mundaneidade escolar e, com o passar dos dias, tornam-se um *todos*, um objeto, possuídos totalmente em suas concepções, confundido-se com o mundo-objeto. O mundo é objeto das atividades do homem. Mas o outro *sujeito* não é objeto e não pode ser possuído em sua essência.

Muitos educadores esquecem que a essência da educação é o relacionamento, e que esse distanciamento do *ser* o torna um objeto, reduzindo-o a uma coisa. Toda vida é um encontro, e um dos mais importantes deles é o tempo escolar, esse tempo que nos torna gente e não “a gente” da realidade; que nos confere valor enquanto crescemos com a liberdade de *ser* sem limites e enrijecimento. É nesse tempo-escolar que buscamos o nosso miolo, muitas vezes perdido na massificação.

Nessa relação deve existir a afetividade. Ela também é responsabilidade, totalidade do ser, entrega, uma janela cotidiana para a essencial condição

humana. Uma janela para o novo. Sem essa janela, a escola se perde e, em vez de se apropriar dela numa relação existencial da luz do conhecimento do si-mesmo, o *ser-sendo-escola* muitas vezes se perde nos desdobramentos do cotidiano coisificado e seu núcleo da personalidade, como se fosse *Prometeu*<sup>6</sup> acorrentado, será devorado pelo cotidiano da massificação contemporânea.

Em seu texto *Para recuperar a educação*, Heidegger (1981) elabora uma crítica à massificação e mediocridade como controladora de cada maneira de ser e estar no mundo. A partir daí uma visão do mundo também será “uniformizada” pelo “a gente”. Esse “a gente” está em toda parte (*ist überall dabeí*), mas de tal modo que sempre que o ser-aí o pressiona a uma decisão, ele escapa.

É exatamente pela razão do “a gente” apresentar todos os julgamentos e decisões como propriedade sua, que ele priva cada ser-aí de sua própria responsabilidade. Dessa forma Heidegger afirma que o “a gente” pode manipular a todos para ser invocado constantemente.

Assim o sistema educacional também sofre influências desse contexto, social, político e econômico, e determina sempre que foi o “a gente” que fez, e também se pode dizer que foi “ninguém”.

Na cotidianidade do ser-aí, o “a gente”, por meio do qual muitas coisas aparecem, é aquele de quem podemos dizer “não foi ninguém” e neste caso específico da tese, não foi ninguém que abandonou a escola.

No ambiente escolar também seguimos essa forma unificadora de desejos e sentimentos do ser, e do *ser-do-outro*. Cada um é o outro e ninguém é ele mesmo *ser-em-meio-aos-outros* (untereinandersein).

---

<sup>6</sup> Na mitologia grega, **Prometeu** (em grego: Προμηθεύς, "antevisão", é um titã, filho de Jápeto (filho de Urano e Gaia) e irmão de Atlas, Epimeteu e Menoécio. Foi um defensor da humanidade, conhecido por sua astuta inteligência, responsável por roubar o fogo de Zeus e dá-lo aos mortais. Zeus tê-lo-á punido pelo crime, deixando-o amarrado a uma rocha durante toda a eternidade enquanto uma grande águia comia, durante todo o dia, o seu fígado.

### 1.3 ESCLARECENDO O OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como compreender, por uma via filosófica da fenomenologia hermenêutica, os aspectos da essência do ser, seu modo de ser-no-mundo como desistente do ambiente escolar prematuramente.

Silva Filho (2006, p. 5-6) destacando a importância da fenomenologia para a educação diz:

[...] 'ser-no-mundo', o DASEIN, não está sozinho. Ele exige necessariamente a presença de um outro dasein para, em comunhão, manter a intersubjetividade, isto é, a relação com outrem, coexistindo o amor e a comunicação direta entre eles, por meio da temporalidade (ser temporal, finito, 'ser-para-a-morte') e da mundaneidade (um mundo existencial).

[...] Todavia, se toda a existência humana é feita de encontros de subjetividades nas mais diversas situações históricas; então uma dessas situações é a possibilidade de, também, encontrar-se com a educação (em relação à qual eu não deixo de me situar), 'estarjuntado' dela, (pre)ocupar-se 'com' ela.

O aluno desistente, ou o sujeito que abandonou a escola, *não sendo com a escola*, teve suas experiências vividas, e compreendê-las será um dos objetivos principais desta tese. Procuro observar as sensações de onde transcrevo o fato do abandono escolar prematuramente por meio do discurso sobre experiências vividas por esse sujeito-que-abandonou a escola.

Durante a pesquisa, tentei responder à seguinte questão: foi o sujeito que abandonou a escola, ou ele foi abandonado por ela, caído no esquecimento (*vergessenheit*), por esse "a gente" que se mantém e acentua nos tempos atuais seu tenaz domínio?

A escola seria um lugar onde as subjetividades deveriam ser intercaladas e transformadas de “a gente” massificador e unificador para uma metodologia experiencial baseada na fenomenologia existencial, destacada como aquela que traz a lume a outriedade (outro) no processo eu-escola, no tempo, espaço e mundaneidade.

Usar o método adequado para uma análise ontológica que procure explicar o significado do *ser-fora-da-escola*: a maneira como algo se torna presente, manifesto, entendido, percebido, compreendido e, finalmente, conhecido para o ser humano – é o método da fenomenologia descritiva. Este é o método que utilizarei para alcançar tal objetivo exposto acima. Tem como princípio a máxima “às coisas, por elas mesmas”, proposta por Edmund Husserl (1859-1938). Dessa forma, para alcançar tal fato, utilizo-me de Heidegger (1962, p. 49-50) quando argumenta:

Que é somente pela estrita aderência a está fórmula [que] podemos impedir todos os construtos e frustrações abstratas, achados ocidentais, aceitação de conceitos demonstrados apenas em aparência e adoção de pseudo-questões que costumam apresentar-se eles mesmos como problemas.

A circum-mundaneidade<sup>7</sup> também será considerada neste trabalho, pois permanece mais próxima do pesquisador-pesquisado: “circumundaneidade pública” é um “ente-envolvente”, ao mesmo tempo em que é referência (mit besorgt), (HEIDEGGER, 1981) e, neste caso, a real ditadura do “a gente” desdobra-se nesse indiscernimento e incerteza. O *a gente* ou o Estado é indefinido e são todos, embora não como soma, prescreve o modo de ser da continuidade.

Na escola, a dimensão ética da complexidade filosófica e fenomenológica está esquecida (vergessenheit), está ausente, e tal objetivo está inerte no ambiente escolar; a *solicitude*. Ela significa relacionar-se com alguém, com o outro numa

---

<sup>7</sup> Mundo próximo ou mundo circundante é o ambiente com o qual estamos familiarizados (HEIDEGGER, 1981, p.33).

maneira envolvente e significativa, onde o outro, terá uma devida consideração e paciência com o outro (HEIDEGGER,1981).

Ter consideração e paciência com os outros não é um princípio moral, mas reflete na maneira como se vive com os outros, por meio das experiências e expectativas. Neste caso, na escola, viver a ética é viver a complexidade de “ser-aí-cuidado-no-mundo”, “ser-aí-cuidado-no-mundo-da-escola”, e a ausência dela é sempre sentida e ressentida (SOBROZA, 2013).

Compreender o sentido que funda das características básicas do “ser com” e do ser com os outros, da solicitude e das várias maneiras possíveis que podem ser apresentadas e realizadas é de suma importância para se trilhar novos caminhos da criatividade, para o desenvolvimento das atividades educacionais, psicológicas e artísticas (HEIDEGGER,1981).

## CAPÍTULO 2 ESTRUTURA TEÓRICA E METODOLÓGICA

### 2.1 CONSTRUINDO O MÉTODO FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL

A metodologia usada nesta pesquisa foi a fenomenológica existencial, que se propõe descrever os fenômenos que apareça nos discursos verbais e no desenho com métodos qualitativos e com modelos diferenciados de abordagem empírica, especificamente voltados para os chamados “fenômenos humanos”, ou seja, como métodos que fogem da tradicional conexão com aspectos empíricos, como medição e controle.

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos ‘fatos humanos’. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas são por vezes surpreendentes (MUCCHIELLI, 1991, p.3).

Podemos partir desta definição para caracterizar o método qualitativo em pesquisa e apontar o modelo fenomenológico dentro dessa modalidade. González Rey (1999) aponta para o que chama de caráter oculto da evidência. Segundo ele, a qualidade dos fenômenos não aparece imediatamente à experiência, nem se constrói por via da indução. A abordagem qualitativa propõe-se, então, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos quantitativos de predição, descrição e controle. Isso levanta algumas questões, tais como: a definição de

método qualitativo ou quantitativo encontra-se no objeto de estudo, ou na forma de tratamento dos dados? Será realmente inviável a possibilidade de codificação dos fatos humanos? Ou, ainda, não será necessário revermos nossas próprias concepções a respeito do que caracterizamos como quantificáveis ou não? O próprio autor assinala que:

O problema não está em usar um instrumento quantitativo, o problema está em definir o que este instrumento avalia, e como utilizamos essa avaliação no processo geral de construção do conhecimento (REY, 1999, p. 53).

Assim, não há definição fisiológica da sensação [percepção] e, mais geralmente, não há psicologia fisiológica autônoma porque o próprio acontecimento fisiológico obedece a leis biológicas e psicológicas[...]. O elementar não é mais aquilo que, por adição, constituirá o todo, nem aliás uma simples ocasião para o todo se constituir. O acontecimento elementar já está revestido de um sentido, e a função superior só realizará um modo de existência mais integrado ou uma adaptação mais aceitável, utilizando e sublimando as operações subordinadas[...]. A psicologia e a fisiologia não são mais, portanto, duas ciências paralelas, mas duas determinações do comportamento, a primeira concreta, a segunda abstrata (MERLEAU-PONTY, 2006, p.31).

O método fenomenológico constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenômeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que a ela significa para as pessoas que tiveram essa vivência em questão e que estão, portanto, aptas a dar uma descrição compreensiva. Dessas descrições individuais significados gerais ou universais são derivados: as essências ou estruturas das experiências.

O principal representante dessa metodologia talvez seja Giorgi (1985), que coordenou, durante muito tempo, na University of Duquesne, um grupo de pesquisa de base fenomenológica e que elabora passos bem detalhados para um trabalho fenomenológico:

1. formulação do problema – o fenômeno (delineando-se o foco da investigação);
2. situação gerando dados – protocolo de vida (trata-se de uma narrativa descritiva providenciada pelos sujeitos);
3. análise dos dados – explicação e interpretação

Se partirmos da ideia de unidade indissolúvel entre o metodológico e o epistemológico, ou seja, entre a produção e a elaboração do conhecimento e as diversas formas desse conhecimento, veremos que a investigação qualitativa não se define instrumentalmente, mas epistemologicamente, apoiada no processo de construção do conhecimento.

Defino a investigação qualitativa a partir de dois elementos distintivos:

1.pela inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar – tanto a do sujeito, do pesquisador por um lado (como no caso da “pesquisa-participante” ou da pesquisa “heurística”), como a do sujeito pesquisado, pelo reconhecimento de sua alteridade (como no caso da pesquisa “empírico-fenomenológica”);

2.por uma visão de abrangência do fenômeno pesquisado, realçando a sua circunscrição com os demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos, quando for o caso (como na pesquisa “hermenêutica”, por exemplo).

Assim, qualquer esboço de definição do que é qualitativo em metodologia, ao mesmo tempo em que é considerado como um contraponto aos modelos quantificadores, representa, na verdade, um modelo que destaca ou releva certos elementos característicos da natureza humana, aos quais as metodologias quantificadoras têm dificuldade de acessar.

Enfim, a pesquisa qualitativa deve ser um caminho que permita descrever, explicitar e compreender as diversas manifestações de significados na complexidade constitutiva da existência do sujeito que abandonou a escola

prematuramente (ou fora por ela abandonado ?) em suas dimensões mais amplas. O caminho é oferecido pela Fenomenologia Ontológica-Hermenêutica<sup>8</sup> de Martin Heidegger é um modo de pensar que transcenda esse fato para alcançar o fenômeno por meio do discurso sobre a experiências vividas pelo sujeito, sua *história de vida* .

Apresento alguns aspectos do pensamento de Heidegger referentes ao seu modo de compreender a fenomenologia e a construção de sua antropologia ontológica que apoiam a estruturação fundamental do significado de ser um sujeito que abandonou a escola prematuramente ou fora abandonado por ela, *não sendo junto ao mundo escolar*. Assim procedendo, pretendo uma melhor apropriação da filosofia heideggeriana, para entender, perceber, sentir e refletir sobre este fato tão real para as políticas de ensino escolar e de educação que perpassam todos os níveis do ensino no Brasil: a evasão escolar.

Entre os investigadores das tradicionais linhas qualitativas, há controvérsias em frente aos conceitos de objetividade, validade e confiabilidade. Para Kirk e Miller (1986), a objetividade é dar conta de que tanta fidedignidade e validade é possível.<sup>9</sup> Para eles, os investigadores devem prestar mais atenção às questões de campo que apresentem dificuldades de checar a *confiabilidade*, tais como: explicações sobre o fenômeno (o projeto de pesquisa) , descoberta (coleta de dados), a interpretação (análise) e a explicação (documentação) em pesquisa qualitativa.

Já a *credibilidade* é reconhecida quando os resultados são reais ou verdadeiros, tanto aqueles que participaram do estudo etnográfico como aqueles que já experimentaram o fenômeno estudado em *sujeitos*. *Confirmabilidade* refere-se à neutralidade na análise e interpretação da informação, o que é conseguido quando outros pesquisadores podem rastrear conclusões semelhantes.

---

<sup>8</sup> Hermenêutica, em grego *hermeneutike*, significa declarar, anunciar, interpretar ou esclarecer e, por último traduzir (INWOOD,2002).

<sup>9</sup> (KIRK J, Miller ML, 1986) Reliability and validity in qualitative research. University Papers series. Qualitative research methods, Volumen 1. Thousand Oaks: Sage; 1986. p. 1-10.

*Transmissibilidade* é a capacidade de transferir os resultados para outros contextos ou grupos em estudos posteriores.

Dessa forma, incluem-se *três critérios de validade* na pesquisa qualitativa. São eles:

1. a consciência reflexiva sobre sua própria perspectiva;
2. a valorização das perspectivas dos outros;
3. a equidade na construção, descrições, representações e valores pessoais sobre os quais se baseiam essas leituras do pesquisador;

O pesquisador, na pesquisa qualitativa, é o instrumento. A *credibilidade* dos métodos qualitativos é baseada na habilidade, competência e rigor da pessoa que faz o trabalho de campo. Na prática, o pesquisador etnográfico deve tornar-se parte da situação de sentir o que as pessoas sentem, ou seja, imerso em suas realidades, a fim de identificar-se com o processo em estudo e, ao mesmo tempo, permanecer distante.

### *A análise rigorosa*

O núcleo da controvérsia sobre os resultados qualitativos é dúvida sobre a natureza da análise. A análise estatística segue fórmulas e regras, enquanto dependente da capacidade qualitativa, conceitual, da profundidade do analista e do reconhecimento ansioso que ele tem de descobrir padrões. rigorosa<sup>10</sup> inclui

---

<sup>10</sup> PATTON MQ. **Qualitative research & evaluation methods**. 3 ed. Thousand Oaks: Sage; 2001. p. 549-HOEPTL MC. **Choosing qualitative research: a primer for technology education researches**. J Technol Educ. 1997; p.47.

duas estratégias para aumentar a qualidade por meio da *integridade*. Integridade começa discutindo os preconceitos, explícitos que se envolvem em um processo de pensamento que leva a isolar os sujeitos.

Além disso, podem aparecer padrões divergentes, explicações alternativas, hipóteses rivais e sistemas alternativos de classificação. Tudo isso por indução e, logicamente, procurando o peso da evidência. É o que Patton (2001) chama de *integridade intelectual*. Casos negativos são aqueles que não se encaixam no padrão, são desvios ou violações da norma. E o dever do investigador é buscar, o que é ao mesmo tempo uma oportunidade para uma investigação mais aprofundada e de análise. No caso desta pesquisa, optei pela fenomenologia, que é o inverso dessa ordem.

Objetividade é outro pilar da investigação racional. Ao contrário da subjetividade, que se baseia no pressuposto da existência de um mundo externo e que a natureza em toda a sua diversidade está fora (mundo circundante), conseqüentemente, a tarefa do cientista é vista como objetivamente impossível. Nessa perspectiva, o objetivo é alcançado quando o pesquisador separa o que representa a subjetividade de seu assunto e a dos participantes, por meio de métodos que vão desde a coleta de dados, processos de análise e interpretações. Por outro lado, uma análise intersubjetiva pode conter contaminações e erro humano. Metodologias imperfeitas, ideologias do pesquisador ou confiança unicamente nos dados fornecidos por um único observador podem afetar a objetividade da pesquisa como um todo.

Por outro lado, o objetivo é alcançado quando os resultados têm a visão dos participantes, para quem os resultados devem ser significativos, além de proporcionar o conhecimento sobre o que é estudado. É importante notar que um conjunto de dados qualitativos é analisado para que sejam feitas construções, categorias, explicações e interpretações, apreendendo o sentido de um todo e observando se eles realmente refletem a natureza do fenômeno. Criatividade, rigor intelectual, perseverança, perspicácia, são os valores incalculáveis que vão além da aplicação rotineira de procedimentos científicos.

Finalmente, o rigor é resumido na integridade do pesquisador, em sua curiosidade intelectual. Em seu interesse genuíno pela pesquisa, e também na sensibilidade, diligência, objetividade, responsabilidade, capacidade de adaptação à evolução das circunstâncias, integridade, profissionalismo e capacidade de esclarecer e resumir suas conclusões.

Enfim, fazendo o uso do princípio da *Transmissibilidade*, que é a capacidade de transferir os resultados de uma pesquisa fenomenológica para outros contextos ou grupos em estudos posteriores, tomei a liberdade para buscar o *último constructo* da minha pesquisa sobre o abandono escolar prematuro.

Como nos indica González (1999, p.04), “[...] o abandono escolar não é, senão, uma etapa final de um processo acumulativo e dinâmico do *desenganche* [de La escuela]”. Sobre esse conceito, têm sido realizados na Espanha, assim como em toda a Europa, estudos sobre o abandono da escola prematuramente. Podemos citar, entre os autores que abarcam esse tema: Newman (1992); Finn (1993); Wilms (2000); Rubenger (2001) e Bremer (2004); Cortez e Cortez (2004).

São numerosas investigações<sup>11</sup> e informes<sup>12</sup> que falam desse tema e que sugerem a indicação de três focos do problema: individual, entorno educativo e do ambiente, e o ambiente familiar e social.

Quanto às características individuais: são capacidades, atitudes, e disposição para os estudos em geral, dificuldades de aprendizagens, problemas de saúde, escasso conhecimento da língua materna, baixa auto-estima, e casos em particular.

Com referência ao contexto escolar e educativo: a cultura da escola, sua estrutura, e a dinâmica acadêmica podem contribuir para o abandono escolar, como sinalizam os estudos de (CORTEZ, 2004). O autor assegura que as

---

<sup>11</sup> Instituto de Evaluación. Panorama de la Educación. Informe Español 2007.

<sup>12</sup> Comisión Europea. Progress towards Lisbon Objectives in Education and training. Indicators, 2008.

medidas punitivas tomadas acerca das faltas escolares, se são recorrentes, podem ter como efeito o abandono.

Outros fatores que influenciam o abandono escolar são: aprendizagem insatisfatória; baixo rendimento acadêmico; interação negativa com os professores; tamanho do centro educativo; carência ou má aplicação dos recursos disponíveis; pouco apoio aos alunos com problema educativos ou de conduta; discriminação nos centros devido à aspectos religiosos, sexuais, ou de necessidades especiais.

Outros fatores que podem gerar abandono escolar são: o pouco emprego das metodologias do ensino-aprendizagem na prática do dia a dia dos alunos; a limitação da formação pedagógica do professor, sobretudo no que se refere a práticas preventivas para solucionar problemas de aprendizagem e à falta de métodos para detectá-los de maneira precoce; e, ainda, a incapacidade de uma gestão pouco qualificada nos centros educativos, e a reduzida ação e medidas sobre esses assuntos.

É importante notar que o absentismo pode ter origem familiar, escolar e social. O primeiro deve-se à despreocupação dos pais com os filhos, são casos de trabalho infantil, trabalho infantil doméstico (JANTORNO, 2008), problemas derivados de álcool e outras drogas, cuidar de algum familiar.

Com relação ao absentismo de origem escolar, acontece quando a escola se encontra incapaz de se adaptar aos problemas de aprendizagem do aluno, considerando suas características e problemas pessoais. E isso pode levar os alunos mais problemáticos a abandonar prematuramente o sistema escolar.

Quando se fala de absentismo de origem social, é quando identificamos influências de amigos ou um grupo social sobre o aluno. Também as condições culturais favorecem o abandono da escola, como a entrada na vida adulta, ritos de passagem, a religião, o grupo de amizades e outros.

No que diz respeito ao contexto familiar e social: o nível socioeconômico e estudos dos pais, sobretudo o nível de estudo da mãe, influenciam os resultados acadêmicos dos filhos (MARCHESI, 2003). Os autores citam também que uma das maiores causas de os alunos abandonarem a escola é a falta de motivação que vem de dentro do lar, porque, com as dificuldades econômicas, as famílias tendem a desvalorizar os estudos. Também podem ocorrer influências negativas em algumas circunstâncias, como agressividades nos primeiros anos de escola primária, que vão significar muito nas próximas experiências escolares dos alunos, e a pouca expectativa dos pais sobre o aluno também é um fator de abandono escolar prematuro .

Já no *Brasil*, mais precisamente no Estado do Espírito Santo, as causas do abandono escolar, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As causas da evasão escolar são variadas. Condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático-pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar no Brasil, além de problemas físicos, de doenças, problemas psicológicos, punição disciplinar, necessidade de o aluno auxiliar em casa nos trabalhos domésticos, trabalho infantil, *bullying*, grupo de amigos, tédio, consumo de substâncias psicoativas (SPA).

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Segundo dados do INEP, de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas cinco concluem o ensino fundamental, ou seja, apenas cinco terminam a 8ª série (IBGE, 2007). A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola durante o ano letivo.

Em 2007, dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries/1º ao 9º ano) 4,8% abandonaram a escola. Embora o índice pareça pequeno, corresponde a quase um milhão e meio de alunos. No mesmo ano, 13,2% dos

alunos que cursavam o Ensino Médio abandonaram a escola, o que corresponde a pouco mais de um milhão de alunos. Muitos desses estudantes retornarão à escola, mas em uma incômoda condição de defasagem idade/série, o que pode causar conflitos e, possivelmente, nova evasão.

## 2.2 FUNDAMENTANDO A FENOMENOLOGIA DE MARTIN HEIDEGGER

No mundo circundante, encontra-se a totalidade dos entes que circulam o ser. Muitas vezes o ser encontra-se preso a ideias que não existem, a fatos irreais e coisas que lhe servem e das quais se utiliza, meras futilidades que só preenchem um vazio da sua existência afastada da natureza e da autenticidade que é do si-mesmo [eu].

Segundo Heidegger, a tradição filosófica, ao longo de seus períodos históricos, foi desviada de seu caminho mais radical que a conduzia em direção à questão do ser. Para ele, a história da *filosofia*, que assim se revela como e desde esse desvio, nada mais é do que a história do esquecimento do ser. Mas o que levou a Filosofia a esquecer a sua questão essencial e tão importante para nosso estudo da escola contemporânea? O mundo, no qual o ser humano existe, é anterior ao mundo espacial, topográfico, interior.

“Ser-no-mundo” constitui-se nas múltiplas maneiras que o homem vive e pode viver os vários modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e que a ele se apresentam  
(HEIDEGGER, 1981).

Em resposta, Heidegger aponta alguns motivos, como o erro historiográfico, que vê no passado algo ultrapassado, ou morto, mas que serviria para a construção do futuro, caso seguissemos seus exemplos. Essa visão historiográfica despreza toda a relação viva com o passado que se reflete vigorosamente no presente e no futuro, ou melhor, “[...] a historiografia é assim a constante destruição do futuro e da relação com a história do ser como advento do que é destinado” (HEIDEGGER, 1989, p. 28). E é tal concepção historiográfica a responsável pelo equívoco que levou muitos filósofos a interpretarem anacronicamente os pensadores primordiais (pré-socráticos), uma vez que essa concepção não considera a necessidade de transportar a linguagem e o pensamento àqueles que se espera interpretar.

Heidegger identifica um motivo maior para tal desvio da questão essencial da filosofia: Qual motivo esse que determinaria o próprio destino do ocidente e que se encontra inserido à própria essência do ser e que levaria ao seu ocultamento tanto na história da filosofia, quanto no âmbito mais próximo e ordinário ao homem? O cotidiano. Essa essência ou traço fundamental do ser coincide justamente com a essência do próprio esquecimento, isto é, com o modo mais intrínseco do velamento, daquilo que se perde em frente à luz do que se objetiva e se determina.

Mas, como retomar esse sentido do ser que teria sido deixado de lado pela tradição filosófica, uma vez que nele impera o esquecer (o velar)? Isto é, como iluminar algo que se situa junto ao obscurecer (ocultar), sem se perder em meio às sombras? Heidegger nos diz que a resposta a tais questionamentos está justamente naqueles que originalmente pensaram o ser, ou seja, os filósofos conhecidos como pré-socráticos. Esses, por estarem junto ao nascimento da própria filosofia, não estariam contaminados pela linguagem conceitual, que gerou e guiou toda metafísica pós-aristotélica. É justamente por esse motivo que Heidegger vai até esses filósofos. Ou seja, devido ao fato de que os pré-socráticos possuem uma linguagem poética (de produção de sentido) e por não estarem presos às amarras da metafísica que jogou o ser no nível de conceito mais geral e indeterminado, o filósofo alemão vê neles a experiência do ser em seu modo mais originário.

Porém, a mesma dificuldade imposta à busca pelo sentido do ser é encontrada, segundo Heidegger, ao se tentar chegar ao pensamento dos filósofos originários. Isso se deve ao fato de tais ações convergirem para o mesmo ponto, tornado-se uma só, uma vez que o pensar originário nada mais é que o pensar do ser se revelando.

O pensar, contudo, é poematizar, e não somente no sentido da poesia e do canto. O pensar do ser é a maneira originária de poematizar, somente nele, antes de tudo, em que a linguagem se torna linguagem, isto é, atinge sua essência (HEIDEGGER, 1989).

Dessa forma, é necessário que compreendamos esse pensar do ser de que Heidegger nos fala, para que, assim, consigamos perceber o caminho que nos levará aos filósofos originários e ao entendimento de como eles pensaram o ser.

Esse pensar do ser, segundo Heidegger, é poematizar, o que, no sentido originário de “poiésis”, é produzir. Então, o pensar do ser seria a maneira originária de produção, por meio da qual, e somente a partir dela, a linguagem se dá, ou seja, a linguagem atinge a sua essência. Assim sendo, é pela produção originária que se realiza no pensar do ser que esse se determina num ente (vem à tona por meio do ente), isto é, a linguagem: o ser se determinando numa possibilidade como um ente determinado, fato esse que só ocorre por e na ação.

Mas, em que âmbito se dá esse pensar? Onde ocorre tal produção na qual *o ser* ganha suas determinações? Esse âmbito não deverá ser outro senão aquele mais próximo e imediato a nós, ou seja, o próprio cotidiano, uma vez que é nele que as determinações do ser se desvelam, demonstrando todas as suas outras possibilidades, bem como o próprio ser e tudo que compreende a sua existência.<sup>13</sup>

Então, a dificuldade em pensar o ser da forma em que foi concebido pelos pré-socráticos se deve à extrema proximidade em que este se encontra de nós. Assim, por estarmos tão próximos à dinâmica do ser, nós não conseguimos visualizá-lo. Estamos tão próximos ao fosso que não podemos tomar nenhum impulso suficiente para o salto e amplitude do salto, por isso saltamos facilmente muito curto (HEIDEGGER, 1989).

É necessário, portanto, que compreendamos esse pensar do ser de que Heidegger nos fala, para que, assim, consigamos perceber o caminho que nos levará aos filósofos originários e ao entendimento de como estes pensaram o ser.

---

<sup>13</sup> O existencial é aquilo que se desvela na totalidade por meio da cotidianidade. Heidegger não se refere ao termo “existência” como sendo conceito tradicional e clássico que se opõe ao conceito “essência”, porém mais como existir mesmo do ser-aí em seu “sendo-no-mundo” (HEIDEGGER, 1981)

## 2.3 A CONCEPÇÃO HEIDEGGERIANA SOBRE O SER

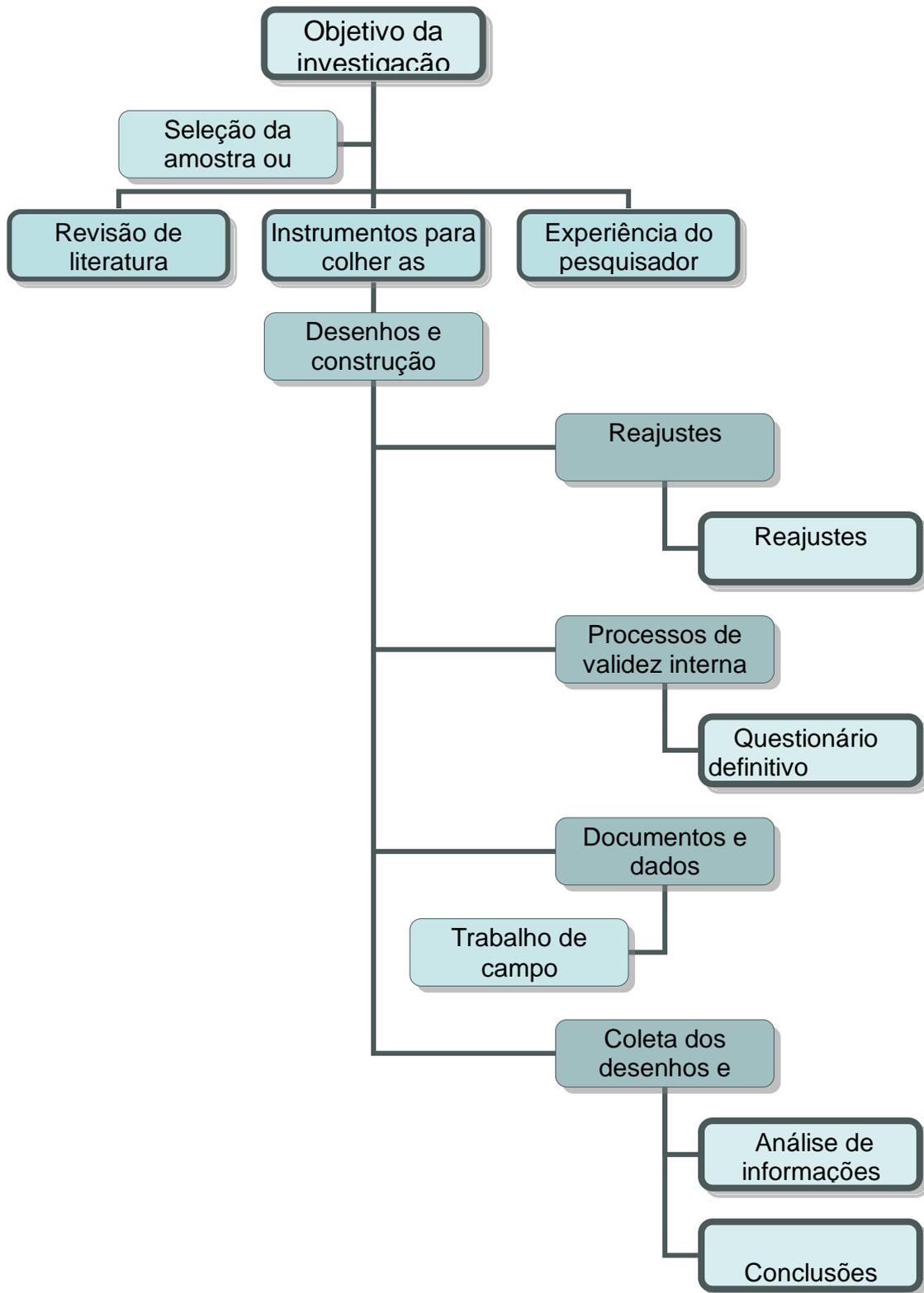
As perguntas estabelecidas para a presente pesquisa fenomenológica existencial foram baseadas na estrutura ontológica existencial de Martin Heidegger. Ao contrário de algumas pesquisas, o questionário foi respondido por meio de desenhos (discursos imagéticos) e, ao mesmo tempo, com a fala (discursos verbais) dos sujeitos analisados. As perguntas foram baseadas em categorias ontológicas da fenomenologia. Ao todo foram seis (06): a) Quem é você? De onde veio seu nome?; b) Sobre seu mundo circundante: desenhe os momentos que foram mais importantes em sua vida que você fez referência à sua saída da escola; c) Desenhe seus primeiros momentos na escola; d) Desenhe uma pessoa que foi importante para sua condição de permanência na escola como ser-escola; e) Desenhe os motivos pelos quais você não foi mais para a escola; f) Fale como foi sua vida até os dias de hoje sem a escola. E como se sente sendo formado na escola da vida?

Chamei esta etapa de *Oficina de desenho da escola da vida*, na qual foram gerados os *protocolos fenomenológicos A, B, C, D, E e F*.

É importante notar que os sujeitos não foram apresentados ao tema antes e não tiveram tempo hábil de ter ideias préconcebidas. Isso nos levou diretamente à essência do assunto, à essência do *ser* e, muitas vezes, trouxe questões emocionais e temporais dos sujeitos que até precisaram de um instante após o início das atividades para se recomporem emocionalmente, como foi o caso de uma das participantes.

Os significados e conceitos que apareceram nos *desenhos* foram complementados com a fala dos sujeitos, *discurso verbal*. Sendo assim, as categorizações do problema do abandono escolar prematuro foram produção conjunta entre desenhos e discursos durante a execução ou mesmo após os desenhos projetivos.

Fig. 3. Diagrama do processo seguido para construção da pesquisa



Fonte: produção da autora (2012)

### 2.3.1 A concepção do Da-sein e Mit-sein no estudo fenomenológico

#### Categoria autobiográfica

Nesta categoria, resgato a percepção da autoimagem do sujeito, suas características familiares, sua história individual e coletiva, a pessoa consigo *Mit-sein* (em si mesmo), ser, *ente* é como nós mesmos somos relacionando-nos com o abandono escolar prematuro e sua história de vida *Da-sein*.

#### *Protocolo fenomenológico A*

Quem é você [ninguém]: De onde veio seu nome? [a gente]

#### *Protocolo fenomenológico B*

Sobre seu mundo circundante:

Desenhe os momentos que foram mais importantes em sua vida em que você fez referência à sua saída da escola:

- Exemplifique o que significou para você esses tempos:

A resposta que podemos dar para essa questão é “quem”, esse Ser-aí *Da-sein*, o *sujeito*, ou *si-mesmo*. O “quem” é não só aquele que se mantém como algo idêntico – atravessando mudanças em suas experiências e modos de se comportar – mas também aquele que se refere a essa multiplicidade mutante. Ontologicamente, tem-se compreendido esse “quem” como algo que, em cada caso, é já e constantemente uma “presença simples e objetivada,”<sup>14</sup> tal como

---

<sup>14</sup> “Presença simples e objetivada” é outra maneira de reportar-se ou aproximar-se dos entes em geral e do ser humano, tomando-os como objetos, tais quais os que servem às pesquisas científicas. Isto não quer dizer que há dois conjuntos de entes – uns que são “entes-envolventes” e outros que são “presença simples e objetivada”. O que há são modos diversos de referir-se aos mesmos entes, tomando-os de maneiras diferentes. O que especifica os “entes-envolventes” é o envolvimento mesmo que com eles o ser-aí experimenta, enquanto que os entes que são “presença simples e objetivada” anunciam uma relação com o ser-aí em termos do “afastamento”, ou não-envolvimento (HEIDEGGER, 1981).

uma esfera fechada e enterrada na base, num sentido muito especial, como o *subjectum*. Dessa forma, conserva-se como caráter do “si-mesmo” (*self*). E ainda que se rejeite a “substância alma” e a “coisidade” da consciência, ou ainda que se negue ser uma pessoa um objeto, mesmo assim, ontologicamente, tem-se delimitado o sujeito como alguma coisa cujo ser conserva (HEDDEGER, 1991).

Nesse sentido, o ser-aí está totalmente comprometido, com tudo e todos que o envolvem, “os entes”. Na escola, em vez de as práticas proporcionar para esse *sujeito* uma diferenciação a partir de seu comportamento de aquisição do conhecimento, acontece justamente o contrário, em vez de as verdades nos fornecerem uma visão multidisciplinar, elas nos fecham e nos confinam como aves no cativo, acorrentadas pela razão dos entes que nos envolvem e que nos dominam.

Em vista dessa compreensão é que se pode querer pensar a educação, a partir, por exemplo do capítulo de Ser e Tempo que Heidegger coloca-nos essa possibilidade de ver o sujeito livre dessas amarras sociais. Pensar a educação nesse caminho exige de nós uma preocupação com a educação mesma e não nos engajarmos num apenas construir técnicas de ensinar (HEIDDEGER, in CRITELLI, 1981, p. 61)

As reflexões que aqui seguem são somente pensamentos. Convidamos a partilhar delas aqueles que ousarem libertar-se do imediatismo de caminhar sem apoios e por suas próprias criações. Dessa forma, o “fenômeno da educação” traz-nos à vista a evidência de ser ele o lugar onde, com primazia, nos defrontamos com relação homem-homem. O que primeiro enxergamos na educação é “o homem-sendo-com-outros-homens” de uma maneira particular. Esse “sermos-uns-com-os-outros” é o que se oferece como a “oportunidade” da educação. Mas, o que de imediato se evidencia e, talvez, em razão mesmo de sua obviedade, é aquilo com que menos temos nos preocupado em nossas especulações a respeito do fenômeno da educação e, no caso desta pesquisa, do fenômeno do abandono escolar.

Enfim, o si-mesmo, *Da-sein*, que deveria estar pleno para se desenvolver com os outros homens, está todo enclausurado nas amarras da sociedade, e esse eu perde-se com os passar dos dias nesse cotidiano tecnológico e autoritário.

Esse protocolo de vida foi construído para resgatar esse ser, o si-mesmo, *Da-sein*, esse miolo que, sem orientações e conduções, se perdem da essência da vida. Instrução e educação são fenômenos que nada têm a ver um com o outro. Instruir é treinar, condicionar, informar, adestrar. Educar, por sua vez, vem do latim, *ex-ducere*, que quer dizer “[...] conduzir ou arrancar para fora”, subentendemos, de uma condição de existência para outra (CRITELLI,1981, p. 42-43)<sup>15</sup>

Se, em verdade, substituimos a educação pela instrução, é à segunda e não à primeira que nos temos remetido em nossas discussões; é com a instrução que nos temos preocupado. Tal situação acaba de dirimir, de uma vez por todas, a questão do fenômeno do abandono escolar. Além disso, ela nos vem denunciar que nossa contemporaneidade não tem espaço para a educação, mas só para a instrumentação.

As histórias de vida e autobiografia permitem obter um retrato completo dos fatos e sequências das vidas das pessoas com o fim de visualizar seu perfil com o passar do tempo.

Essa aproximação da vida das pessoas pesquisadas por desenhos pode acumular, em um tempo razoável, um número tal de dados diferentes que, reunidos, produzirão o que Allport (2002) chama “predominância do evidente”. Essa aproximação é necessária para estudar um problema que contribui para, significativamente, aumentar a representatividade, a fiabilidade e a adequação de um conjunto de dados.

Os sujeitos da investigação qualitativa, talvez seja este, o que melhor permita a um investigador acessá-lo e ver como os indivíduos creem e refletem o mundo

---

<sup>15</sup> Dulce Mara Critelli, Educação e Dominação Cultural: Tentativa de reflexão ontológica, Cortez ED. E Autores Associados, São Paulo, 1980, p.42 -43.

social que os rodeiam. A metodologia de histórias de vida oferece um marco interpretativo, por meio do qual o sentido da experiência humana se revela em relatos pessoais, de modo que dá prioridade às explicações individuais das ações, mais que os métodos que filtram e ordenam as respostas em categorias conceituais predeterminadas. As histórias de vida podem elaborar-se em relação a um documento escrito (tal como a autobiografia, memórias, recordações). Não obstante, na metodologia das histórias de vida, o investigador intervém diretamente no relato como um “especialista” que formula perguntas amplas e recorre à gravações fonéticas e anotações. Também pode utilizar fotos para o fim de evocar diferentes etapas da vida da pessoa. As histórias de vida buscam captar a vida e descobrir a luta, as aspirações e as possibilidades no dia a dia da vida cotidiana.

Esse método busca penetrar o máximo possível no conhecimento da vida do indivíduo. Se somos capazes de captar os processos e os modos como os indivíduos percebem o significado de sua vida social, podemos nos dar conta do sentido que a vida tem para eles.

Os objetivos que justificam o uso das histórias de vida como método de investigação, segundo Ruiz (1989), são:

a) captar a totalidade de uma experiência biográfica, totalidade no tempo e no espaço, desde a infância até o momento presente, trabalhando o íntimo e quase tudo que tem relação significativa com a vida da pessoa, inclusive as necessidades fisiológicas, a rede familiar e as relações de amizade, a definição pessoal da situação, as mudanças pessoais e as mudanças da sociedade ambiental, a inclusão e a marginalidade de um indivíduo no seu mundo social circundante;

b) captar a ambiguidade e mudar longe de uma visão estática e imóvel das pessoas e seu processo de vida lógica e racional. A história de vida é uma tentativa de captar como as sensações e mudanças, que ocorrem ao longo da vida do sujeito, estão agindo no comportamento atual do indivíduo,

demonstrando suas ambiguidades emocionais, as falhas lógicas, e dúvidas.

c) interpretar o seu comportamento e o dos outros, como as responsabilidades atribuídas, méritos e desafiar a si mesmo e aos outros. Esse ponto de vista subjetivo revela que toda a vida requer negociação entre as tendências repressivas do indivíduo e as exigências da racionalidade para acomodar o mundo exterior;

d) descobrir as chaves para interpretar os fenômenos sociais não apenas campo geral e histórico é uma explicação adequada somente através da experiência pessoal do sujeito pesquisado e do pesquisador.

O pesquisador deve estar alerta, aceitando a possibilidade de que o sujeito falsifica intencionalmente na história, a possibilidade dar uma imagem coerente de si mesmo ou socialmente aceitável. A fim de obter os dados da melhor maneira possível, um conjunto de critérios que determinam a adequação de pesquisa descritiva, estabelecendo sua interação com o entrevistado para baixo. Esses critérios foram sintetizados e discutidos a seguir (JONES,1983):

O sujeito deve ser considerado como um membro de uma cultura, ou seja, como alguém que, desde o nascimento, se tornou parte de uma cultura e picaretas passadas, presentes e futuras, como parte do conhecimento do senso comum por meio desses esquemas interpretativos. História de vida descreve e interpreta a história do ator em seu desenvolvimento neste mundo de senso comum e a forma como ele leva a sua bagagem cultural.

Em segundo lugar, deve-se reconhecer o papel de outros significados na transmissão da cultura. Salienta o autor a função da família, pais, líderes de opinião, nomeadamente através da "relação que" uma vez que as capturas do mundo social e os seus conteúdos são classificados em valores.

Em terceiro lugar, temos de especificar a mesma ação e as bases da realidade social, isto é, as expectativas básicas, os postulados básicos e assumir que o comportamento, os principais critérios que a situação está definida e a que se destina o ator. Os valores, códigos de conduta, mitos, rituais, disse à racionalidade subjacente a eles atribuído.

O quarto critério, que apela para a reconstrução e linha de rastreamento, relatou, ao longo do tempo, algumas experiências com os outros na vida do ator. Discute o significado dos fatos para o comportamento e as expectativas e objetivos futuros como marcos indicadores de comportamento ao longo da vida subsequente. Refere-se também aos momentos de crise, quando esta discussão quebra, mudanças significativas na definição de realidade e algumas conexões com outros comportamentos aparentemente não relacionados.

O quinto critério exige a recriação contínua e simultânea de contextos sociais associados à pessoa e à sua ação social. O contexto não pode ser separado do comportamento, uma vez que não só as condições, mas serve chave interpretativa para a compreensão dos atos do sujeito pesquisado.

Esses critérios são equivalentes a muitas outras faixas para orientar a coleta de dados, bem como para posterior interpretação. Os capítulos básicos dessa pesquisa contêm o conteúdo de uma história de vida:

- a) as dimensões básicas de sua vida. Representar outras áreas de ação para o indivíduo, como a dimensão biológica, cultural, social.
- b) os pontos de viragem cruciais ou eventos em que o sujeito altera drasticamente as suas funções normais. Diante de uma situação nova ou mudança de contexto social.
- c) os processos de adaptação e desenvolvimento para retardar ou rápidas mudanças que estão acontecendo em seu processo de vida (SERRANO,2007)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> SERRANO Glória Perez. **INVESTIGACION CUALITATIVA. RETOS E INTERROGANTES**, cap.01, TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACION SOCIAL, PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Editorial: La Muralla, S. A. Madrid,

### 2.3.2 A concepção heideggeriana sobre a temporalidade

#### Conceito/categoria TEMPO [ kaíros]

Nesta categoria tempo, procuro resgatar a *temporalidade* em Martin Heidegger, para quem sentimentos e realidades presos e contidos serão capturados pelos desenhos projetivos em uma situação que irá gerar dados para a pesquisa. Nesta categoria, trabalho o sujeito com relação ao seu tempo CRONOS versus KAIRÓS, os sentimentos e o mundo que o circulam no tempo da escola, tentando compreender onde está a influência para sua desistência escolar. Aqui, trabalharei o *Mitsein*, o sujeito com os outros, com os colegas pessoais, de profissão, de família e de trabalho, ele familiar ou não.

#### *Protocolo fenomenológico C*

Desenhe seus primeiros momentos na escola:

Desenhe um ambiente, contexto, clima social que, em seu caso, teria favorecido o abandono de sua escola.

Em um primeiro momento Heidegger (1990) fala sobre o fenômeno liberado da temporalidade onde esse conceito não exige uma confirmação mais abrangente de sua força de constituição, mas apenas do fenômeno que se torna visível, com suas possibilidades fundamentais de temporalização. Enfatiza, numa expressão breve e provisória, que a interpretação é *temporal*, a comprovação da possibilidade da constituição ontológica da presença na temporalidade (HEIDDEGER, 1990).

A interpretação temporal da continuidade e da historicidade prende suficientemente a visão ao tempo originário e o faz de tal maneira que o descobre como condição de possibilidade e necessidade da experiência cotidiana do tempo (HEIDDEGER,1990).

O ente intramundano é, então, acessível com “o que está sendo no tempo”, ou seja, uma determinação temporal do ente. Somente uma elaboração da temporalidade da presença, como cotidianidade, historicidade e intratemporalidade, proporciona a visão plena das implicações de uma ontologia originária da presença. Ou seja, onde o ser está de fato, em seu afeto, porque, para Martin Heidegger, o ser nada mais é do que afeto.

Fenomenalmente, a temporalidade é experimentada de modo originário no ser-todo em sentido próprio da presença, no fenômeno da *decisão antecipadora*. Se a temporalidade aí se diz originária, então, presumidamente, a temporalidade da decisão antecipadora constitui um modo privilegiado do si mesmo (HEIDDEGER,1990).

A temporalidade pode se temporalizar em diferentes possibilidades e em diversos modos. As possibilidades fundamentais da existência, propriedade e improriedade da presença fundam-se, ontologicamente, em possíveis temporalização da temporalidade (HEIDDEGER,1990).

A temporalidade não corresponde ao que é acessível à compreensão vulgar do “tempo”; deve existir uma interpretação do tempo. A investigação deve, sobretudo, se familiarizar, primeiramente, com o fenômeno originário da temporalidade para, a partir dele, esclarecer a razão do seu predomínio.

A temporalidade é uma condição do *ser-no-mundo*, em que se funda o *ser* junto aos entes intramundanos. A temporalidade é única e singular, e suas respostas estão justamente na compreensão de cada sujeito, de cada momento, de cada significação própria, de cada *ser – no – seu mundo*.

Nesta pesquisa, em cada temporalidade, vive o sujeito que abandonou a escola e ele, muitas vezes, pensa nesse fato como algo que não pode mais voltar no tempo, e sua angústia aumenta com o passar dos dias de sua vida.

A interpretação existencial e temporal do ser-no-mundo considera três aspectos:

- a) a temporalidade da ocupação<sup>17</sup> guiada pela circunvisão/mundo circundante (necessidades do se juntar ao cotidiando suas experiências);
- b) o sentido temporal em que a ocupação, guiada pela circunvisão, se modifica em conhecimento teórico do que é simplesmente dado dentro do mundo;
- c) o problema temporal da transcendência do mundo.

Para César Cola (2005), o tempo do desejo/kairós é um tempo diferente do tempo cronológico, pois desafia os paradigmas racionalistas, legitima uma sabedoria aliada a um fazer, a um tempo de criação. Por isso, a efetivação, o período de realização do desejo, será fenomenológico, existencial, indescritível, ímpar.

Em Heidegger (1981), o tempo e o mundo no qual o ser humano existe é anterior ao mundo espacial, topográfico, interior. “Ser-no-mundo” é as múltiplas maneiras que o homem vive e pode viver, os vários modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e a ele se apresentam, como professores, tutores e orientadores no ambiente escolar.

Em Merleau-Ponty (2006), vemos uma concepção kantiana sobre o tempo e a temporalidade, que é a forma do sentido interno, e tem um caráter mais geral

---

<sup>17</sup> Ocupado, o que está `a mão dentro do mundo circundante deste sujeito (HEIDDEGER,1990, p.152).

dos “fatos psíquicos”. Há uma relação muito mais íntima entre o tempo e a subjetividade.

### **Conceito/categoria – SOLICITUDE / SORGE**

Nesta etapa, analiso se o sujeito teve ajuda ou cuidado de alguém dentro ou fora do sistema educacional para permanecer nos estudos. Tentarei encontrar elementos que me indiquem qual a diferença entre aquele que permaneceu na escola e aquele sujeito que abandonou o estudo prematuramente. Identificando *sorge* como o cuidado especial que o ser do homem tem com os outros homens, chama-se *solicitude*, aqui expresso pelo cuidado e a *solicitude* do professor, educadores autênticos, que usam de suas vivências sem anular os seres sobre os quais se desdobra para transmitir seus conhecimentos (SÁ, 1984).

#### *Protocolo fenomenológico D*

Desenhe uma pessoa que foi importante para sua condição de permanência na escola existência como ser-escola (*sorge*) Fale sobre ele: o ente/solidariedade

Nesse aspecto, podemos perceber claramente a precisa relação entre a noção de cuidado trazida por Boaventura de Souza Santos e a noção de cuidado *sorge* que perpassa toda a analítica existencial heideggeriana, pois ambas fazem uma potente crítica às noções de determinismo e evocam uma nova relação com o saber, relação essa que deve expressar não o domínio de um saber apenas, mas as possibilidades que se constroem a partir da abertura e de (re) criar-se junto ao outro (SANTOS, 2008).

*Sorge*, o cuidado.<sup>18</sup> Não é o homem quem domina, quem tem a posse e é senhor da natureza, da realidade, tal como propõe o projeto moderno, mas, pelo contrário, o homem tem que cuidar da realidade. Heidegger diz que o homem não é o “Senhor da terra”, mas o “pastor do ser”, aquele que precisa reunir aquilo cuja tendência é dispersar. Ele fala que nós não temos o controle sobre nós mesmos, sobre a realidade, por isso, precisamos cuidar do que somos. Heidegger caracteriza essa essência existencial como cura [SORGE], mas não no sentido de remediar, sarar. Pelo fato de sermos mortais, precisamos cuidar o tempo todo de nossa existência. Essa condição perfaz a nossa essência como cura:

Esta hermenêutica do Dasein, como uma análise histórica da existência, no tempo e no espaço, e a linha orientadora da indagação sobre as experiências humanas, constitui tanto o ponto original de partida como o ponto de retorno (HEIDEGGER, 1962, p. 62).

Dessa forma, o principal comprometimento de uma pesquisa fenomenológica, psicológica e filosófica deve ser com o *problema do ser*, e é muito importante definirmos o método adequado para uma análise filosófica que procure, por meio de dados subjetivos, delinear as estruturas e explicitar o significado desse ser que abandonou a escola prematuramente.

---

<sup>18</sup> O termo “cuidar”, ou palavra “cura”, como aparecem em vários textos, em sua expressão latina, significa – zelar, cuidar, relacionar-se com algo – e é tido por Heidegger como a estrutura fundamental do ser-aí (HEIDEGGER, 1981, p. 35).

## Conceito/categoria – ESQUECIMENTO

O abandono de ser e esquecimento *vergessenheit*, de Vergessen “esquecer” consiste não no fracasso de indagar acerca do seu sentido, mas em nossas concepções enganosas acerca dos entes, o ser como tal foi esquecido. Mas isso não significa que nós tenhamos abandonado o ser, mas que o ser nos abandonou e também aos outros entes: “O que realmente acontece (na maquinação) é o *seinsverlassenheit* dos entes: que o ser deixa os entes a si mesmos e se lhes nega.

Abandono [**die seinsverlassenheit**] não é, por sua vez, nada negativo [**nichtige**], se, de fato, pertence à essência de ser [**dass das sein woh**] (INWOOD,2002, p. 53). Dessa forma, o abandono da escola poderia ser o abandono do seu próprio ser-sendo escola, mas não seria totalmente negativo visto que o ser ainda convive e se relaciona com outros entes. Esse *protocolo de vida* é muito importante para a pesquisa, pois ele nos mostra os verdadeiros motivos do esquecimento do sujeito que está se evadindo da escola, que, por algum motivo, é esquecido por ela.

### *Protocolo fenomenológico E*

Desenhe os motivos pelos quais você não foi mais para a escola [não-ser-escola]

Fale sobre isso:

Enquanto a ciência busca focalizar o ser humano como objetivo, a filosofia cria o miolo do ser humano, a essência, o individual, aquilo que está para o múltiplo, mas que permanece intacto, o eu, e esse miolo é identificado como único e singular.

Perde-se a si mesmo? Sim. Na massificação, muitas vezes somos esquecidos, e esse ato de esquecimento coletivo pode nos levar a perder-se do si mesmo [o

homem é sempre um ser-no-mundo, um ser em suas circunstâncias. Um sujeito, fora do mundo, não é. Um eu isolado, sem outros, é um ser apresentado, muito distante do ser].

### **Categoria - tempo atual – A ESCOLA DA VIDA**

No mundo atual, circundante é o espaço em que o ser convive, sua cultura, seu entorno, seu social. Nesse mundo, encontra-se a totalidade dos entes que circulam o ser. Um eu isolado, sem outros, é um ser no presente, ausente de seu miolo, um ser distante.

#### *Protocolo fenomenológico F*

Fale como foi sua vida até os dias de hoje sem a escola. E como se sente sendo formado na escola da vida?

Fale sobre isso:

Este *protocolo*, esta questão, foi instrumentalizada para trazer para os dias atuais a formação desse ser-não-sendo-com a escola, observando como foi essa aprendizagem do dia a dia, mesmo sem a escola. O que ele aprendeu no mundo e qual foi sua sensação de ter vivido sem a escola formal.

Em Benjamin (1994), onde estaria escondida a verdade sobre a natureza do homem? Que vê a sua própria destruição, mas fica inerte como um anjo de asas abertas, em meio a tempestade vendo apenas os destroços da humanidade, inerte, sem poder fazer nada diante da própria destruição da humanidade que surge no quadro de *Klee*, aparece como oposição do homem com sua humanidade. O homem máquina não tem sentimento, estaríamos caminhado

com o progresso mas sem a natureza? A escola estaria caminhando para essa direção?

A escola, vista por Walter Benjamin(1994), estaria sendo mais um instrumento de dominação e apropriação da cultura dominante em detrimento do ser humano e suas potencialidades. Assim como Benjamin, Theodoro Adorno também concorda que a indústria cultural vem desgastando a arte, de um modo geral e, de modo radicalmente oposto, exprime o sofrimento inerente à condição humana, que, antes de unir suas potencialidades para o novo e o sensível, está sendo usada pela massa para recalcar uma grande quantidade de impulsos corporais, sensíveis, emocionais.

O verdadeiro potencial intrínseco e original de cada ser no processo educacional não é atingido e trabalhando pela escola (FREITAS, 2003).

Fig.04 Desenho - Angelus Novus



Fonte: (Paul Klee,1920)

Resta-me concluir que a imparcialidade das subjetivações encontra-se perdida pelo sujeito de nosso tempo, em que o ser está perdido dentro de sistemas de subjetivações “maquinistas” e perversas, e sua fuga dessa condição é permeada por uma escola sistemática, na qual não há espaço para o diferente, aquele que trabalha, aquele que não tem pais, aquele que não tem comida, aquele que não tem dinheiro e para aquele que está marginalizado pelo sistema e realmente não tem condições de aderir à escola padrão de nosso tempo contemporâneo.

Como a aprendizagem, em César Cola (2005), é, antes de tudo, *estética*, qual seria essa formação fora da escola para esses sujeitos? Trata-se de buscar um novo paradigma para a educação deles, um paradigma de ensino, uma teoria desencadeadora de um fazer submetido a regras do desejo e das necessidades do sujeito. Para tanto é preciso propor ao aluno uma busca pessoal, perseguir um sonho e um estilo de vida, de representar, significar, abrir e ilimitar. É fazer da escola um lugar onde o não previsto é possível. Qualquer aprendizagem viria primeiramente pela estética. Educar a criança e o adulto seria educá-los esteticamente.

Fig. 05 Novo paradigma do abandono escolar



FONTE: (F.SANTOS,2007)

Assim, a fenomenologia provê o mais apropriado modo de acesso ao que constitui o objeto de estudo da investigação ontológica – o ser. É usando esse

método fenomenológico, que Heidegger (1962, p.59) pretende realizar uma leitura acurada das estruturas do ser, tais como elas se manifestam no fenômeno: “A ontologia só é possível como fenomenologia. O conceito fenomenológico significa aquilo que mostra o ser do que é seus significados e suas derivações”.

Dessa forma, esse constructo foi realizado com a noção de temporalidade e existência de Heidegger e sua principal tarefa é revelar e desvelar como foi a *circumundaneidade* do sujeito/aluno que desistiu do sistema escolar. Revelar com seu *ser*, não-ser-com. A escola se revela como sujeito portador de uma vida, existência cotidiana e um histórico singular.

Não existem problemas dominantes e problemas subordinados: todos os problemas são concêntricos. Analisar o tempo não é tirar conseqüências de uma concepção preestabelecida da subjetividade, é ter acesso, através do tempo, à sua estrutura concreta. Se conseguirmos compreender o sujeito, não será em sua pura forma, mas procurando-o na intersecção de suas dimensões. Portanto, precisamos considerar o tempo em si mesmo, e é seguindo sua dialética interna que seremos conduzidos a refazer nossa idéia de sujeito [...]. Se o tempo é semelhante a um rio, ele escoar do passado em direção ao presente e ao futuro. O presente é a conseqüência do passado, e o futuro a conseqüência do presente (MERLEAU-PONTY ,2006, p.550).

Em Merleau-Ponty (2006), resta ao sujeito, que não pode ser eterno, que ele seja temporal, não por algum acaso da constituição humana, mas em virtude de uma necessidade interior. Somos convidados a fazer do tempo e do sujeito uma concepção tal que eles se comuniquem do interior. Não existe um tempo separado dos problemas do sujeito; tudo é um complexo. Não podemos analisá-lo em partes separadas, ele é um todo de sentido.

Dessa forma, a pesquisa aqui proposta é fenomenológica. Os sujeitos analisados serão quatro, da mesma família, mesma circum-mundaneidade, onde todos abandonaram os estudos prematuramente e há mais de trinta anos. São eles: Maria E. 64 anos, Marlene A. 62, Marly M. 63 e Marleida L. 66 anos de idade. Os instrumentos de coleta de dados serão os discursos plásticos, no

caso, os desenhos formulados em respostas aos protocolos de vida criados baseados em Heidegger (1981) e em Giorgi (1985) e os discursos verbais (em gravação) no momento da criação dos desenhos. Analisarei, posteriormente, os dados baseados em procedimentos de Giorgi para pesquisas fenomenológicas e obedecerei às normas técnicas e éticas na pesquisa acadêmica.

## CAPÍTULO 3 O DESENHO COMO LOCUS DE ANÁLISE DO SUJEITO

### 3.1 AS QUESTÕES FORMAIS DO DESENHO EM CÉSAR COLA

Ao aluno deveríamos dar oportunidades de expressão, de acordo com César Cola. Dessa forma, vamos incentivando seu interesse pela arte, pelo desenho, pela escola. Tal interesse, se desenvolvido adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela inovação, pelo conhecimento.

Fig. 6 Desenho César Cola.



Fonte: site [www.cesarcola.com](http://www.cesarcola.com) /acesso em 22/10/2012.

A própria alfabetização, por exemplo, poderia ser mais aberta à originalidade da criança, às suas invenções e criações. A simples aquisição de habilidades psicomotoras torna-se ultrapassada, e hoje devemos ver a aprendizagem da escrita e da linguagem como um todo. A aprendizagem deve ser um processo de descoberta, invenção e criatividade: “[...] as artes deveriam ter uma função para possibilitar a expressão [...] o trabalho de artes deveria ser diário (REILY, 1989, 47, apud COLA, 2005)

O ensino das artes, da linguagem e do desenho fica ultrapassado quando o professor se utiliza dessa linguagem somente para obter êxito em outras áreas do conhecimento. É necessário, portanto, que sejam feitos estudos sobre todas as expressões das crianças, que mais tarde serão os adultos que se

relacionarão com o mundo que nos é circundante, e esse mundo necessita de adultos criativos, originais que consigam romper com a inércia da massificação que se apresenta, também, por meio dos desenhos e representações pictóricas modeladas pelo sistema dominante e voraz.

Dessa forma, conseguiríamos ver o desenho como portador de um conteúdo essencial, autossuficiente, necessário.

Não é muito nítido o papel do ensino do desenho. Sabe-se que, embora os professores procurem defender sua área, muitos não esclarecem para si mesmos a função da arte, no contexto escolar. As opiniões e formas de entendê-la e desenvolvê-la variam de acordo com as diretrizes das diferentes redes de ensino, quando existem tais diretrizes (COLA, 2003, p. 11).

César Cola considera ilusão a atuação de um professor em sala de aula completamente desvinculado do processo histórico e do social pelos quais passaram nossos pais, ou nós mesmos nos bancos escolares: somos, com certeza, também produtos de nosso percurso histórico, de nossa convivência social.

Fig.7 Desenho César Cola.



Fonte: site [www.cesarcola.com](http://www.cesarcola.com) /acesso em 22/10/2012

Mas o professor também é produto do meio que o circunda e dele deve tirar proveito para melhorar o desempenho de suas aulas. Quando o professor

conhecer a importância do ensino das Artes, do desenho e de outras linguagens na educação, ele poderá apontar métodos e abordagens teóricas e metodológicas que possam gerar melhorias para a prática do desenho no ambiente escolar.

É bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade criadora, tão caro aos defensores da livre expressão, no ensino da arte, isto é, aos cultuadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, da compreensão de uma obra de arte (BARBOSA,1991, p.11).

Isso é não simplesmente desenhar por desenhar, mas obter do aluno uma expressão original que mescla livre expressão e a triangulação das influências que ele sofre da mídia, da televisão e de seu grupo cultural. É preciso estar atento a essas influências, pois elas fazem parte da experimentação de uma sala de aula como um todo.

Fig.:8 Desenho de criança



Fonte: Ensaio sobre o desenho (COLA , 2004)

Logicamente existem diferenças entre os sujeitos, e essas diferenças são fornecidas pelos diversos aspectos culturais, intelectuais e afetivos. Arnheim (1992, apud COLA, 2004, p. 62) nos diz que:

As pessoas variam muito segundo as bases de orientação, se se apóiam mais no sentido visual ou mais no científico. As pessoas mais visualmente responsivas, que tomam suas sugestões do mundo exterior, foram consideradas mais extrovertidas, mais dependentes de padrões ambientais, enquanto que cinesteticamente responsivas, que ouvem sinais dentro de seus corpos, pareciam mais introvertidas,

segundo seu próprio julgamento do que doutrinas do mundo.

Dessa forma, vemos várias variantes do desenho do adulto, enquanto ele está inserido no mundo que o circunda, a circum-mundaneidade, e, dessa forma, suas expressões são mais puras e originais. Podem ser o desenho e sua fala, e uma em complementação da outra.

Nas relações em geral, na racionalização que se faz necessária, conforme ressalta Elida Sigelmann, é na linguagem que o ser se revela, desde que a escuta possa abrir-se à experiência da verdade no interior de quem fala e discernir o ser como é e a aparência tal como se mostra” (FEIJOO, 2000, p. 48).

Logo, o abandono escolar também foi sentido no passado e representado atualmente por meio dos desenhos, sobre os quais os sujeitos da pesquisa relataram expressão de sentimentos de dor e perda, *morte, luto*. Onde o grupo escolar se representava dia após dia como um grupo que ia se desconstituindo pouco a pouco sem nada poder fazer. Cada desistência era sentida pelo grupo. Cada perda era uma morte, mesmo que imaginária:

O ato de imaginação é mágico. É um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto no qual pensamos, a coisa que desejamos, de modo que dela possamos tomar posse. O imaginário apresenta-se como algo imperioso e infantil, recusando a aceitar as dificuldades e as distâncias entre aquilo que se concebe e a própria realidade. Embora a vida imaginária tenha um fascínio reluzente capaz de conferir as mais diferentes propriedades a um determinado objeto, é preciso que também tenhamos padrões claros e definidos na vida real.

Preferir a vivência do imaginário não é apenas preferir uma riqueza, beleza, um luxo enquanto imagem contraposta a situações medíocres, ainda que revestidas de um caráter irreal. Também é adotar sentimentos e comportamentos imaginários em virtude de seu caráter imaginário [...]. Não fugimos apenas das situações do real, mas sim das formas do real [...] de sua concretude. Na maioria das vezes, um desejo que se forma no imaginário nunca é literalmente satisfeito, em razão da distância abismosa que separa a vivência do imaginário da realidade (ANGERAMI, 2005, p. 78).

Enfim, parafraseando, *Estamira*,<sup>19</sup> documentário, Brasil (2004): Tudo que é imaginário deve ser levado em consideração, e tudo que é imaginário pode ser representado por desenhos, fantasias e representações.

Fig.9. “Tudo é que imaginário tem, existe, é”.



Fonte: Filme Estamira, Doc. Marcos Prado ( Brasil, 2004)

Em Cesar Cola, falando sobre a livre expressão, teremos o desenho como discurso de um conhecimento já adquirido. A criança e o adulto possui em si o verdadeiro conhecimento. Nada tem que ser corrigido; cada indivíduo possui uma determinada linha evolutiva, com valor extremamente pessoal, subjetivo e singular.

<sup>19</sup> A verdade resgatada pelo diretor Marcos Prado, na fala de Estamira, é a verdade desmistificadora das verdades, sustentada pela desconfiança das falsas retóricas, dos mecanismos produtores de ilusão, das religiões, do consumo, da publicidade. É uma verdade empenhada em acordar o ser humano, tirar a venda de seus olhos, com a força de uma crueldade ao mesmo tempo mítica e iluminista, certamente medieval em seu espírito paradoxal, certamente épica, poética e religiosa em seu ateísmo ritualístico, em sua expressão verbal cifrada, em sua narratividade vomitada. Estamira, o filme, transfere assim a “voz do saber” para o “discurso anômalo” – mais autêntico, menos controlado, sem filtros ou coletes em seu duelo com as feridas da vida. A franqueza permeada de ódio é depositária de algo sagrado, com seu discurso não formatado e não negociado com as convenções do pensamento dominante.

Fig. 10 - Charge sobre o abandono escolar



Fonte: ( F.SANTOS,2007)

Por exemplo, na História em Quadrinhos (HQ) acima, o conteúdo é inato. Dessa forma, eles exprimem por imagens o que seria impossível por meio de palavras.

Na charge acima, o leitor se confunde com a ordem do discurso que é invertida, quem foi abandonado? A escola ou o aluno? O sujeito passivo volta-se ativo e vice-versa causando estranhamento no leitor, uma abordagem na tentativa de reflexão do leitor sobre o problema tão especial e que poucos observam, o esvaziamento das escolas do País.

De acordo com César Cola (2007), o desenho invoca o olhar, pois, sem olhar, não se consegue desenhar. Martins (1998) fala no olhar e convoca também o ver: olhar e ver. Subjacentemente, compreendo que a respiração é resgatada quando se trabalha a contemplação.

É preciso saber contemplar, respirar, olhar, ver, meditar. Vemos as coisas ao nosso redor, mas as descartamos sem o ato da contemplação, do ver. Todos estávamos em algum lugar antes de chegarmos aqui: de casa fomos para um veículo, saltamos do veículo, caminhamos até esta sala, estamos agora ouvindo, lendo, olhando distraidamente para a parede, para o chão etc. Mas que experiência tiramos dessa correria toda? O que absorvemos com o olhar, que poderá ser resgatado posteriormente? A escola poderia/deveria ser lugar que priorizasse esses ensinamentos, essas práticas. As dificuldades em inserir esses conteúdos provêm provavelmente por não termos tido essas práticas quando éramos crianças; o desenho precisa desta atitude do olhar, mas um olhar que

seja olhar de ver, de descobrir, de dissecar, de ressignificar o que está representado por meio do desenho.

Finalmente, ao desenho, depois da contemplação, da consideração da essência do ser, do labirinto subjacente ao nosso pensar. César Cola (2007) entende que a grande dificuldade de se trabalhar o desenho na escola está relacionada com o formato do currículo proposto na educação formal. Observamos pequenas variações entre diferentes escolas, mas o caráter lógico, racional é dominante.

Para esse autor, a aventura de desenhar, a essência do desenhar, leva ao entendimento que “para desenhar basta desenhar”. Todo conhecimento histórico, técnico, social etc. colabora de maneira básica, mas o momento de fazer o desenho deve ser priorizado e devemos nos inspirar em experiências bem sucedidas com desenho na escola e fora dela.

Tem sido difícil aos professores promoverem um retorno ao aluno, avaliar e interferir positivamente no desenho elaborado. É mais fácil trabalhar a história da Arte, por exemplo. Geralmente, um professor que efetivamente desenhe ou que tenha uma visão muito rica sobre o ato de desenhar consegue um desempenho mais adequado com o desenho na educação.

A voz “não sei desenhar” encontra eco também na fala dos professores. Dessa forma, proponho aos professores que desenhem sempre, mesmo que não gostem dos resultados obtidos, pois, com o tempo, seu conceito sobre desenhar irá se transformar em função dessa prática. A maioria das caligrafias é considerada feia, torta. Em alguns casos, até mesmo incompreensível, mas todos escrevemos pelo fato de precisarmos escrever.

Assim, torna-se necessário que professores de Arte compreendam a necessidade real de desenhar, para que possam entender profundamente, no corpo, o que acontece com a criança, o adolescente, o adulto, quando desenha na escola. Na prática, César Cola (2007) sugere que tenham sempre à mão, dentro da bolsa, um caderno de desenho pequeno e rabisquem em momentos inusitados: filas de banco, dentro de um carro ou ônibus, em uma reunião chata,

ao telefone etc, mas guardem seus desenhos, para que possam olhá-los posteriormente, momento de tentar compreender que características são constantes nesses seus rabiscos. Desenhe errado, desenhe torto, rabisque por cima, se ficar realmente insatisfeito com o resultado, rasgue, queime, jogue no lixo, mas tente, faça. Se desenho é aventura, aventura só é boa se não se souber de antemão o que irá acontecer, senão não é aventura.

Consideração igualmente importante, quanto ao ato de desenhar, é olharmos desenhos dos outros com olhos contemplativos. Convém notar como o artista, o publicitário, o ilustrador, a criança, o amador, outros, encontram soluções para seu ato expressivo. Vejamos a distribuição formal, proporção das diferentes partes componentes de um determinado desenho, como as sombras foram distribuídas, as cores combinadas, as estratégias utilizadas pelo desenhista para captar o olhar do observador. Freeman (1980) preconiza que a forma mais corriqueira de desenhar é olhando outros desenhos. Ou seja: aprendemos na verdade a desenhar olhando soluções que estão contidas em outros desenhos. Temos também elementos dos objetos tridimensionais, mas o primordial, em nosso desenhar, é encontrado em soluções que vemos em desenhos alheios. Temos noção de que esse fato que nos ocorre (ainda que inconscientemente), é um grande passo, um grande incentivo para desenharmos. se conseguiu ver.

Nessa perspectiva a ausência da contemplação torna-se, inclusive, um percalço à prática do desenhar. Essa contemplação, operando junto com a respiração e a meditação, irá resgatar a criatividade em todas as áreas da Arte, bem como o pensamento lógico, a percepção, incluindo o aumento do gosto pela leitura. Assim, de alguma forma, as potencialidades surgirão correlacionadas com as singularidades e as particularidades dos aprendizes e, como nos diz Martins, os professores são e continuarão sendo também aprendizes (COLA, 2007, p. 4).

### 3.2 O UNIVERSO INTERNO REFLETIDO NO DESENHO EM DI LEO

A primeira coisa significativa que me chamou a atenção em Di Leo (1983) foi que os desenhos, que são dados e sinais, são relevantes para uma significação do sujeito que os executa. O desenho, nesse caso, pode se tornar uma autoimagem do sujeito, devendo-se considerar o todo e as partes como um complexo.

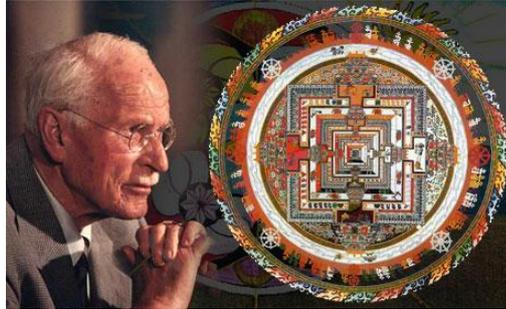
O advento de seres humanos civilizados tem sido relacionado com a invenção da escrita, cerca de quatro mil anos atrás. A humanidade sempre teve a necessidade de representar graficamente objetos de interesse e, desse modo, possui-los pelo menos em sua imaginação, o que já ocorre há vinte ou trinta mil anos (DI LEO, 1983, p.18).

Dessa forma, tanto Di Leo (1983), quanto Carl Gustav Jung (1968) relatam que os símbolos são os mais gerais e efetivos meios de comunicação. Um objeto, ou um sinal podem significar algo abstrato, um marcador, mas um símbolo emerge do mundo interno e é a ligação entre os dois mundos, interno e externo.

Jung (1968) enfatiza a diferença básica entre sinal e símbolo. O sinal é convencionalizado pelo homem. Sem significado em si mesmo, representa, por consentimento comum, um objeto ou instrução, como os sinais de “pare” e “siga” do trânsito. Um símbolo é, basicamente, muito diferente. É um fenômeno espontâneo e natural, cujo significado está além do seu próprio conceito e definição, está além de uma única significação. Ele representa mais do que aparenta. Sonhos e pensamentos inconscientes, sentimentos e ações são representadas por símbolos. Eles requerem interpretações no contexto de uma realidade: da pessoa que desenha no caso desta pesquisa (DI LEO, 1983, p. 18)

A universalidade do fenômeno levou Jung a considerar a mandala como um símbolo arquetípico, refletindo a herança neuropsicológica da humanidade.

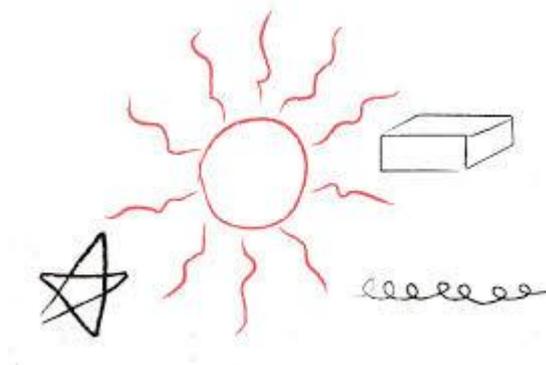
Fig.11 A mandala e o desenho universal



Fonte: Mandalas C.G. Jung. (Zurich,1955).

A busca da interpretação do desenho deve vir acompanhada da complementação do discurso verbal durante ou após o desenho. Esse método tem fundamentação da Psicologia Fenomenologia existencial, ou seja, o fenômeno por ele mesmo.

Fig.12 Desenho de adulto



Sentimentos, como raiva, frustração e infelicidade são reprimidos no verbal, mas, de acordo com Di Leo, são revelados na expressão gráfica. Além do mais, tanto o professor quanto o pesquisador devem estabelecer um *rappor*t mais fácil, rápido e agradável com o *aluno* e com seu *sujeito de pesquisa*, e o desenho é um método em que o sujeito percebe o seu si-mesmo, e sua relação com o mundo que o circula – *mundo circundante*.

Com relação à análise dessa expressão, o sujeito tem uma participação ativa, pois essa subjetividade está implícita na vida humana. Ou seja, esse sujeito será participante ativo tanto do fazer, a *expressão*, quanto da sua análise.

É necessário estar constantemente alerta de que os desenhos são instrumentos e devem ser apenas uma parte de procedimentos gerais de uma análise; devem ser um auxílio e não um substituto (Di LEO, 1983, p.9).

O conceito de que o todo é uma entidade maior do que a soma de suas partes componentes pode ser ultrapassado, mas é vital e merece repetição. Tendo esse conceito em mente é que os desenhos são merecedores de importância e significados.

É essencial o papel do discurso na interpretação de desenhos. O elemento subjetividade é inerente à interpretação individual, ao singular. E é recomendado, para uma visão psicológica, o encorajamento para o discurso verbal após ou durante a sessão de desenho:

- O que é isso?
- Fale-me alguma coisa sobre isto?

Dessa forma, utilizarei o método de análise de desenhos e leitura de textos (discursos). Como filme, músicas e poesias, *os desenhos* são percepções cognitivas e produzem sensações elementares e também representam funções superiores psíquicas, retratam traumas orgânicos e psicológicos e estão sujeitos a modificações objetivas [neurológicas] e subjetivas [psicológicas]. Assim devem ser considerados.

Não há definição fisiológica da sensação [percepção] e, mas geralmente, não há psicologia fisiológica autônoma porque o próprio acontecimento fisiológico obedece a leis biológicas e

psicológicas [...]. O elementar não é mais aquilo que, por adição, constituirá o todo, nem aliás uma simples ocasião para o todo se constituir. O acontecimento elementar já está revestido de um sentido, e a função superior só realizará um modo de existência mais integrado ou uma adaptação mais aceitável, utilizando e sublimando as operações subordinadas [...]. A psicologia e a fisiologia não são mais, portanto, duas ciências paralelas, mas duas determinações do comportamento, a primeira concreta, a segunda abstrata (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 31).

Com relação à percepção, utilizo também para os estudos conceitos fenomenológicos de Merleau-Ponty, em seus ensaios sobre a Psicologia da percepção. Ainda que primitiva, essa função desenvolve-se intuitivamente e sensações-espaciais sobre o corpo e sua defesa são essencialmente *humanas*.

As crianças provavelmente falarão ao desenhar. Seus comentários devem ser levados em consideração, na medida em que podem esclarecer o que talvez não seja uma evidência clara e visível [...] e poderemos ser agraciados com uma resposta que não tenha relação com o desenho [...], mas qualquer comentário que aconteça pode ser indício de uma atitude, pensamento ou sentimento (DI LEO, 1983, p.13). E acrescento, os adultos também falam ao desenhar, não somente as crianças. Tal fato percebi durante a pesquisa e na minha prática como psicóloga.

No desenho de uma casa, ou de uma *escola*, esses aspectos arquitetônicos podem significar e simbolizar o lugar onde são buscados afeto e segurança, ou seja, necessidades básicas que encontram preenchimento na vida familiar. Árvores, flores e o Sol aparecem como expressões da crescente necessidade por luz, natureza e um mundo além dos confins do lar. “Em minhas experiências, detalhes têm maior significado simbólico, quando em desenhos de adolescentes e adultos” (DI LEO, 1983, p.14).

Mas acredito, dentro das minhas experiências e anos de educação e clínica, que os adultos também falam ao desenhar, expressam sentimentos contidos e, muitas vezes, falam coisas discrepantes com o desenho que realizou. Enfim,

concordo com Di Leo e reparo que melhor que a fala, os desenhos podem nos mostrar expressões afetivas, sutis e até mesmo imaturas. As palavras escritas, ou faladas podem interpretar e comentar o desenho, mas de fato nenhuma irá substituirá as imagens.

### 3.3 COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DA PSIQUE<sup>20</sup> NO DESENHO EM GREGG FURTH

A interpretação dos desenhos<sup>21</sup> espontâneos é uma ferramenta riquíssima, eficaz, poderosa e acessível à disposição do professor. De acordo com Furth (2009) os desenhos podem ser feitos em qualquer lugar, desde um leito de hospital até uma sala de aula, e são fonte de informação psíquica.

O método utilizado por Furth foi aplicado em crianças e adultos em estados terminais cuja expressão verbal se encontrava naquele momento bloqueada. Dessa forma, outros meios de comunicação simbólicos encontravam-se abertos, *os desenhos*.

Os desenhos permitem uma interação de informações das várias áreas, manifestas ou reprimidas, da psique individual. O professor pode, seguindo as orientações metodológicas de Gregg Furth, estabelecer um *rapport*<sup>22</sup> com seu aluno que ultrapasse a consciência, chegando a um diálogo com o inconsciente, utilizando a linguagem do inconsciente.

Esse fim pode ter um objetivo terapêutico, o que não é meu caso, mas sim ter um novo método de acesso ao aluno, ao sujeito que tenha dificuldades de expressar seus sentimentos e sua vida *mundaneidade* para a escola.

---

<sup>20</sup> **Psiquê** ou **Psique** (em grego: Ψυχή, *Psychē*) é uma personagem da mitologia grega, personificação da alma. Deusa Grega que se preocupava com a angústia dos homens. Deu origem ao nome Psicologia.

<sup>21</sup> **O desenho**, juntamente com a pintura e outras atividades, é uma das formas expressivas de que Jung se ocupa desde 1911, constituindo verdadeira e própria “psicologia da representações figurativas”. Ela é considerada “obra de arte”, ou seja, meio de expressão simbólico que remete, de alguma forma, a alguma outra coisa que não quer exprimir ou que não se pode ainda exprimir (signo – símbolo), isto é, uma transfiguração que, por meio de uma obra hermenêutica específica (interpretação), permite a visibilidade de elementos diversamente inconscientes e, portanto, apenas como exemplo, a visibilidade de problemas e desejos escondidos. (PIERI, Paolo Francesco. **Dicionário junguiano**, Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 20020.

<sup>22</sup> **Rapport** é a capacidade de entrar no mundo de alguém, fazê-lo sentir que você o entende e que vocês têm um forte laço em comum. É a capacidade de ir totalmente do seu mapa do mundo para o mapa do mundo dele. É a essência da comunicação bem-sucedida" (ROBBINS, 2001).

Por isso, é essencial que o professor treine sua visão desses desenhos, para que eles não passem despercebidos pela escola. É importante notar que conflitos internos às vezes aparecem como desenhos e cabe ao professor tentar vê-los por meio de um método de observação cautelosa, sem, é claro, estigmatizar, mas percebê-los como comunicação e expressão intrínseca do ser humano, *jovem* [junge] que quer saber o que o professor acha sobre aquele problema específico.

Dessa forma, o professor em relação positiva e frutífera com seu aluno, pode estabelecer uma conexão que poderá ajudar esse sujeito a trabalhar com suas frustrações, medos, conflitos e emoções que serão confrontados na motivação da fabricação [Herstellung] de seus desenhos.

Se, por um lado, podemos atingir a liberdade de expressão e violar a autonomia dos sujeitos que desenharam, por outro, não devemos reprimir alguém que desenha, isso seria um erro [Fehler]. Desenhar é uma atividade lúdica, que tem um caráter terapêutico, e impedir um sujeito de desenhar é suprimir seu meio de comunicação com o mundo, sua interação, seu contato, sua fala. Furth(2009) nos alerta ainda mais para o caso de o ego do sujeito ser instável, devido à pouca idade ou a alguma patologia, pois não devemos ir contra uma necessidade natural de quem desenha.

Segundo Furth, Susan Bach foi uma das primeiras a interpretar os desenhos, em *Acta Psychosomatica: spontaneous paintings of severely ill patients* (1969), não apenas demonstrando que os conteúdos inconscientes dos desenhos podem ser decifrados psicologicamente, como também por meio deles o inconsciente<sup>23</sup> também pode projetar, de uma maneira empírica, o que está acontecendo com o corpo.

---

<sup>23</sup> **Inconsciente**, do latim *inconscius*, é um termo psicológico com dois significados distintos. Em um sentido amplo, mais genérico, é o conjunto dos processos mentais que se desenvolvem sem intervenção da consciência. O segundo significado, mais específico, provém da teoria psicanalítica e designa uma forma específica de como o inconsciente (em sentido amplo) funciona. Enquanto a maior parte dos pesquisadores empíricos está de acordo em admitir a existência de processos mentais inconscientes (ou seja, do inconsciente em sentido amplo), o modelo psicanalítico tem sido alvo de muitas críticas, sobretudo de pesquisadores da Psicologia Cognitiva.

Sendo assim, cito Merleau-Ponty (2006, p.315)

O homem é um sensorium comum perpétuo, que é tocado ora de um lado, ora de outro. Como a noção de esquema corporal, não é apenas a unidade do corpo que é descrita de uma maneira nova, é também, através dela, a unidade dos sentidos e a unidade do objeto. Meu corpo é o lugar, ou antes a própria atualidade do fenômeno de expressão (Ausdruck), nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantes uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade antepredicativa do mundo percebido e, através dela, a expressão verbal (Darstellung) e a significação intelectual (Bedeltung). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha 'compreensão'.

Nessa situação, vejo a energia corporal como um todo que está distribuída na psique e representada nos desenhos. Usarei termos como a *libido*<sup>24</sup> para analisar os desenhos dos sujeitos pesquisados, tentando localizar onde estará mais focada a libido, essa energia psíquica direcionada nos desenhos, como o sujeito que abandonou a escola, analisando esse estado de seu *luto* de não poder frequentar mais a escola.

[...] quando um indivíduo passa por momento difícil como o de uma tragédia, um impedimento de algo que desejava muito, em geral acontece é que ele pára de participar de coisas que são prioridade, redistribuindo a energia psíquica para poder dar conta desse peso. O que era antes considerado importante agora é deixado de lado, devido à responsabilidade de se

---

<sup>24</sup> **Libido:** por libido, Jung(1968) entendia energia psíquica a intensidade do processo psíquico, seu valor psicológico, são fenômenos de regressão e progressão da energia. Um não existe sem o outro.

carregar uma carga diferente. A redistribuição da energia psíquica é importante para o equilíbrio da psique (FURTH, 2009, p. 36).

Ou seja, todas as representações possíveis deverão ser levadas em consideração nos desenhos dos sujeitos que abandonaram a escola. Observando a distribuição da psique nos desenhos, podemos observar os pontos focais, nos desenhos, onde está situada a energia, onde estão bloqueadas as emoções e onde está fluindo. E se o professor apurar essa sensibilidade, verá que sua relação professor/aluno também irá sofrer influências por meio de seu *rapport* com os desenhos de seus alunos.

Outra questão muito importante que nos aponta Furth é descobrir se a imagem refletida nos desenhos está complementando a vida do sujeito em questão, ou compensando. É muito comum nos desenhos aparecer em símbolos<sup>25</sup> que devem ser considerados fatores a serem observados e reorientados na vida do sujeito.

Um símbolo do inconsciente sempre age ou de maneira compensatória ou complementar em relação ao estado consciente da psique em um dado momento da vida do sujeito. Dessa forma, um símbolo compensatório expressa a área negligenciada, ou abandonada. Mesmo no desenho, aparece na tentativa de trazê-lo à tona, ou seja, dar a devida importância por via da consciência e promover uma mudança de atitude.

---

<sup>25</sup> **Símbolo** é a manifestação indireta do arquétipo, tornando-o constatável, já que esse nunca pode se manifestar diretamente, pois é um elemento estrutural numinoso da psique com certa autonomia e energia psíquica aglomerada específica. Sendo assim, as relações, as situações e as ideias mais abstratas de natureza arquetípica são traduzidas pela alma na forma de processos retratáveis ou de eventos expressos em imagens. Quanto mais universal for a camada da alma de onde brota o símbolo, mais transcende qualquer conceito (JUNG, 1968).

Um símbolo refere-se a algo tão profundo e complexo que a consciência, tão limitada como ela é, não consegue captar seu significado de uma só vez. Assim, o símbolo sempre carrega um elemento do desconhecido e inexplicável, daquilo que não é acessível às palavras [...] é um veículo para trazer a visão periférica para o foco, auxiliando o movimento dos conteúdos psíquicos de um nível inconsciente para consciência. Esse potencial para a consciência é o que faz os seres humanos diferentes dos outros animais, pois com esse potencial podemos entender a nós mesmos, até nos níveis mais profundos, e tomar decisões conscientes sobre nossas ações e sobre a direção de nossas vidas ( FURTH, 2009, p. 42)

Dessa forma nos perguntamos como professores:

O que esse desenho me revela sobre esse aluno?

O que esse símbolo me diz desse sujeito atualmente?

Mas esse símbolo, para ser manifestado e ser eficaz para esse sujeito, precisa passar por quatro premissas. São elas: primeiro, o indivíduo deve estar profundamente preocupado com sua situação; segundo, ele deve ter feito tudo o que estava ao seu alcance para encontrar uma resolução consciente para seu dilema; terceiro, o símbolo deve, ele próprio, expressar o processo vital do inconsciente, ativo nesse indivíduo em particular; e, por último, o indivíduo deve captar o significado do símbolo que lhe é apresentado, não apenas com o intelecto, mas também com o coração, devendo, então, deixar-se influenciar por seus ensinamentos (HARDING, 1961, p.17).

Fig. 13 Desenho de criança de nove anos



Fonte: Prefeitura da Serra – Escola Municipal ( 2012)

Esse desenho foi feito por uma criança que perdeu sua mãe aos nove anos de idade. Ela entregou esse desenho no meio da aula para a professora de Educação Física de uma escola no município da Serra, em 2012, no Estado do Espírito Santo. Observamos um olhar superior (Sol) para a sepultura de sua mãe, próxima a uma casinha pintada de cor escura (antiga casa da mãe). Vemos também uma casinha aconchegante pintada de vermelho (casa da avó) e uma (árvore). A criança se coloca feliz entre a casa e a árvore.

Sua mãe fora assassinada nesse município. Atrás da folha de papel, uma inscrição: Matemática (representando outro medo dela). A expressão gráfica da cor escura para a clara (ir clareando) expressa uma conjectura alquímica<sup>26</sup> de purificação e busca pela luz e transformação (ir transformando aos poucos em luz) saindo do embotamento da escuridão representada aqui em cores escuras.

Essa criança já nos deu vários elementos por meio desse desenho que apontam que ela pode ser uma criança em potencial para o abandono escolar prematuro (AEP), com base nos relatos e desenhos entregues à professora. Veja: família desestruturada, mãe assassinada, provavelmente pai não declarado, ou desconhecido, solidão e tristeza (luto) e problemas com a Matemática em seu nível escolar. Todos os elementos acima poderiam ser vistos com um simples olhar mais atencioso do professor em sala de aula.

Ou seja, é um papel do ensino de Artes, das linguagens visuais, favorecer o ambiente para que o professor saiba e compreenda uma leitura de imagens, sem tirar a autonomia do sujeito em questão, levando-o a um nível de consciência que vai além de suas incapacidades sociais e momentâneas, que ele ensine a seus alunos a verem a própria vida, *o fenômeno*, como ele se revela, por trás das amarras sociais e usa como máscaras o sistema.

---

<sup>26</sup> ALQUIMIA E INDIVIDUAÇÃO: a palavra Alquimia, em árabe Ul-Khemi é “a química da Natureza”. Esta teve seus primeiros registros no século I A.C, seus caminhos diversificaram-se e misturaram-se a outras formas de saber e religiões. Ela desenvolveu-se por um período de quinze séculos. Seu saber acabou por dar origem à Química, influenciando a Física, as correntes religiosas, filosóficas e literárias. Esta procurava [...] elevar a consciência individual até a identidade da mente universal, e através da união com a mitologia – única religião de todos os povos – alcançar o autoconhecimento. Trata-se da arte da transmutação dos metais com vistas à obtenção do ouro. Mas esta é uma operação simbólica. “O ouro é a imortalidade . E é essa justamente a tendência da única transmutação real: a da individualidade humana”. Jung descobriu que a Psicologia Analítica coincidia de modo singular com a alquimia “[ ... ]todo o procedimento alquímico [...] pode muito bem representar o processo de individuação ... ”. Assim, descreve o processo de individuação como “ um processo de diferenciação que tem como meta o desenvolvimento da personalidade individual ”. Significa, portanto, “[...] tornar-se um ser único, na medida em que por individualidade entendemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo (DINIZ, v.7,n.7,2000).

Furth(2009) propõe uma linguagem simples para apreender os conteúdos da linguagem dos desenhos. As figuras e o desenho devem ser considerados. Desenhos espontâneos e desenhos de improvisos são duas categorias de desenhos que irão ser representadas nesta pesquisa. Desenhos espontâneos são aqueles feitos por pessoas que começam a desenhar por conta própria e não porque alguém pediu que elas desenhassem. Desenhos de improviso são executados a pedido, sob impulso repentino, sem preparação, podendo ser tanto um desenho livre quanto um desenho de um tópico preestabelecido.

### 3.4 OS ASPECTOS EXPRESSIVOS DOS DESENHOS PROJETIVOS EM HAMMER

Em Hammer(1981), utilizei atividades espontâneas e circulares propondo desenhos projetivos para uma interpretação subjetiva. Levando em consideração seus conceitos sobre símbolos, deslocamento e substituição, associações e evidência empírica derivada dos desenhos, também serão utilizadas as correlações entre os desenhos projetivos e os discursos realizados pelas adultos sobre a aprendizagem nas suas *temporalidades* de escola e de *infância* e suas atividades.

Muitas vezes o sujeito está em um tempo cronológico, em uma certa idade, e suas representações imagéticas e simbólicas indicam que sua imaturidade vai mais além do que simples subjetividade, estão sendo representadas neurologicamente pelos desenhos primitivos e de pouca fixação na grafia, trêmulos e às vezes apagados pelo tempo:

Os músculos de um indivíduo são honestos. Quando tentamos esconder o que se passa na nossa mente, os músculos da nossa face e os ombros e nossa postura corporal nos delatam. É difícil sorrir quando o nosso coração nos diz que choremos (HAMMER,1981, p. 48).

Para a pesquisadora Moema Rebouças (2003) o discurso é o lugar em que o indivíduo assume o social, sem, entretanto, se dispersar em “falas” particulares. O texto é constituído sobre estruturas narrativas que o sustentam. Ao considerar uma pintura, uma fotografia, um filme ou um *desenho* como textos, o estudo das condições de sua produção e comunicação é um *discurso do sujeito*. Hammer(1981) também concorda com a posição que o sujeito tem em suas falas particulares e singulares, expressando as representações psíquicas e motoras estão sendo projetadas a todo momento na expressão gráfica.

Ao projetar imagens interiores em desenhos exteriorizados, os sujeitos se percebem de uma melhor maneira, a *si-mesmo*, e seu *eu*, no ambiente que circunda. Conteúdos desagradáveis podem estar associados às imagens que são negativamente orientadas para expulsar um sentimento que há muito tempo se reprime.

Muitas imagens, desenhos, podem se aproximar da autoimagem, do autorretrato, que, no caso da nessa pesquisa, *o abandono escolar prematuro*, pode ocorrer e ser provocado um sentimento de fracasso, principalmente naqueles que tenham dificuldades ao desenhar. Por isso, é durante o desenho da pessoa ou de um autorretrato que o sujeito mais frequentemente necessita do apoio emocional do examinador/pesquisador (HAMMER,1981).

Percebe-se também que defeitos psicológicos ou incapacidades físicas são reproduzidos, no desenho e no autorretrato, apenas se eles forem partes do *self* do sujeito e criaram uma área de sensibilidade psicológica.

## Quem sou eu?

Hammer (1981) informa que, juntamente com esses defeitos psicológicos, surgem também características próprias do sujeito, que ele projeta, como ombros, braços, desenvolvimento muscular, fisionomia, estado de ânimo e expressão facial mais comum do sujeito que executa o desenho.

Enfim, muitos desenhos em que aparece a figura de uma pessoa, em nosso caso os alunos, eles podem representar uma projeção do *self* psicológico da pessoa. Pessoas de altura adequada ou superior podem desenhar uma figura diminuta, com os braços pendurados de forma indefesa, pessoas que sofreram traumas e abusos sexuais podem representar com mais facilidade esses esquemas corporais e sentimentos do que verbalmente poderiam falar.

Fig. 14 Estudo de autopercepção corporal

Caso 1: Cláudia desenho 1



Fonte: Fukamachi (2010)

Segundo Hammer (1981), a projeção na folha de papel da percepção que o sujeito tem de pessoas significativas de seu ambiente, ao contrário da percepção do próprio *self*, ocorre mais frequentemente nos desenhos de crianças do que nos de adultos, normalmente pela questão da identificação. Mas, nesta pesquisa, como foi realizada uma remota viagem no tempo, identifiquei desenhos de adultos que relataram imagens de pessoas significativas para sua permanência na escola:

Com relação ao tamanho, a relação entre o tamanho do desenho e o espaço disponível pode apresentar um paralelo à relação dinâmica entre o sujeito e seu ambiente ou entre o sujeito e as figuras parentais. O tamanho é sugestivo em relação à maneira pela qual o sujeito está reagindo às pressões ambientais [...]. Se a figura é grande, o sujeito está reagindo com sentimentos de expansão e agressão. Se a figura é pequena, pode-se formular a hipótese de que o sujeito se sente pequeno (inadequado) e que está reagindo às exigências do meio ambiente com sentimentos de inferioridade (HAMMER,1981, p. 75).

Paul Schilder (1981), neurologista, fisiologista e psiquiatra, foi um dos autores que mais contribuiu para os estudos relacionados com a imagem corporal. Para o autor, a imagem é uma entidade psicológica e fisiológica indissociável. O resultado, em maior parte é da experiência vivida pelo contato com o meio. Sofre, portanto, influências de bases fisiológicas, psicológicas e sociais (FUKAMACHI, 2010).

Em muitas análises de Hammer, principalmente das obras criativas de um certo número de indivíduos, no campo da arte, observamos que os sujeitos tendem a expressar nos seus desenhos, de modo inconsciente (e às vezes contra a sua própria vontade) o seu modo de ver a si próprios como são ou como gostariam de ser. Os desenhos representam uma forma de linguagem simbólica que alcança uma camada relativamente primitiva do sujeito. Nas palavras de Tinnelle: 'O artista não vê

as coisas como elas são, mas como ela é'. Hubbard expressou-o de maneira muito semelhante: "Quando um artista pinta um retrato, pinta a rigor duas pessoas, ele próprio e o modelo[...] a colocação de uma experiência interna, uma imagem 'interna', no mundo do externo, isto é, o mecanismo de projeção<sup>27</sup>(HAMMER,1981, p.10).

Enfim, é de suma importância as implicações técnicas que Hammer apresenta na leitura dos *desenhos projetivos*, pois eles são expressão neuropsicológica, simbólica e muscular dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa.

Na área dos desenhos projetivos, para Hammer(1981), a interpretação empiricamente se baseia nos seguintes fundamentos:

- a) o uso de significados comuns psicológicos e símbolos, derivados de estudos de sonhos, mitos, da arte, do folclore, das fantasias e outras impregnadas de determinismo inconsciente.
- b) análise de deslocamentos e substituições de estados psicológicos, fobias, compulsões, estados emocionais especiais.
- c) o simbolismo utilizado nas associações.
- d) a evidência empírica derivada dos desenhos prévios e posteriores em comparação interna.
- e) seguir as pistas oferecidas pela inundação franca da simbolização na folha do desenho, do inconsciente sadio e do não sadio.

---

<sup>27</sup> **Projeção** é um mecanismo de defesa no qual os atributos pessoais de determinado indivíduo, sejam pensamentos inaceitáveis, sejam indesejados, sejam emoções de qualquer espécie, são atribuídos a outra(s) pessoa(s). De acordo com Sigmund Freud, a projeção psicológica ocorre quando os sentimentos ameaçados ou inaceitáveis de determinada pessoa são reprimidos e, então, projetados em alguém.

f) a correlação entre os desenhos projetivos feitos em vários intervalos de tempo.

g) a consistência interna entre um desenho e outro, entre os desenhos e as outras técnicas projetivas, entre o desenho e sonhos, entre desenhos e o quadro comportamental e entre os desenhos e a história do sujeito.

h) e finalmente o mais importante de tudo: os estudos experimentais (HAMMER, 1981,p.39).

O campo da interpretação dos desenhos projetivos também se apoia em vários postulados teóricos:

a) há uma tendência no homem para ver o mundo de modo antropomórfico, à sua imagem.

b) o núcleo da visão antropomórfica do mundo é o mecanismo de projeção.

c) as distorções entram no processo de projeção na medida em que a mesma tem uma função defensiva, isto é, presta serviço de atribuir ao mundo externo aquilo que o sujeito nega em si mesmo.

Hammer (1981), nos relata em seus estudos que os desenhos dos sujeitos representam os sentimentos atuais e reais, presentes e passados que podem vir a ser um excelente meio de estudo para professores e terapeutas com relação ao comportamento do aluno/sujeito em questão .

## CAPÍTULO 4 LEVANTAMENTO DO CORPUS DA PESQUISA

### 4.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus de pesquisa* parte de uma escolha pessoal do pesquisador, em uma amostra significativa para o estudo do problema apresentado; São eles quatro sujeitos que abandonaram a escola prematuramente. São da mesma família, o que enriquece nosso estudo fenomenológico, podendo categorizar informações repetitivas ou complementares.

Fig. 15 *Sujeitos da pesquisa*



Fonte: Produzido pela autora (2013).

São os sujeitos da pesquisa, da esquerda para direita, Maria E.; Marlene A.; Marly M.; Marleida L. Cada participante recebeu um *kit* desenho, contendo uma caixa de lápis de cor com 12 cores, um lápis preto, uma borracha e um caderno de desenho gramatura 90g, com a capa papel canson gramatura

240g, tamanho A4. Os cadernos de desenho tinham o nome de cada participante na capa. A essa etapa dei o nome de *Oficina de desenho: a escola da vida*, para a produção de protocolos fenomenológicos.

Foi aplicada uma técnica de relaxamento com música com motivos infantis e uma técnica recreativa com merendas, doces e biscoitos em um espaço para reproduzir uma pequena escola do primário. Após essa sessão de descontração, foi aplicada a *Técnica da imaginação ativa*,<sup>28</sup> em que cada uma teria que se reportar à infância, mais precisamente aos primeiros anos de escola, voltando às suas lembranças para responder os *protocolos fenomenológicos* por meio de *um desenho* e um *discurso verbal* sobre cada questionamento em cada etapa.

Fig16. Kits de desenhos



---

<sup>28</sup> **Imaginação Ativa (IA)** é uma técnica reinventada por Carl Gustav Jung, que a trouxe de volta dos alquimistas. Consiste em uma interação com os conteúdos do inconsciente por meio de sua personificação. Diferencia-se de uma interpretação dos conteúdos do inconsciente na medida em que não envolve uma explanação de suas figuras, mas um relacionamento com elas. Dessa forma, não compreenderíamos o inconsciente a partir de um ponto de vista intelectual, mas a partir do sentimento, de um embate, de um confronto com os problemas com os quais nos deparamos a partir de dentro. Segundo Jung, a IA é a melhor maneira de se ativar a função transcendente, que envolve uma espécie de síntese das funções da consciência, um encontro e grande interação com a totalidade da psique (Self ou Si-mesmo), (Da sein) e tudo o que ela representa (HANNAH,1981).

Fonte: Produzido pela autora (2013).

Esses *kits* de desenhos foram distribuídos na primeira sessão de desenho e deram base para reproduzir o ambiente escolar. Tive a preocupação de reproduzi-lo o mais fielmente possível, com lanche, lápis de cores, borrachas coloridas e ambiente musical infantil.

Dessa forma, começo a aplicar o questionário fenomenológico por meio dos protocolos baseados em Heidegger e já definidos. Peço, inicialmente, a cada participante que *respeite seu tempo singular*, cada um no seu tempo, como se fosse uma brincadeira em um dia na escola. Assim de acordo com Furth(2009), a pessoa precisa de tempo para poder desenhar no seu próprio compasso.

Algumas perguntas não foram fundamentadas na pesquisa qualitativa e foram surgindo pela demanda dos entrevistados, como a seguinte: *E se você continuasse estudando o que acha que seria hoje?*

Usei a técnica de desenhos de improviso que são desenhos executados a pedido, sob impulso repentino, sem preparação, podendo ser tanto um desenho livre quanto um desenho de um tópico preestabelecido (FURTH, 2009).

Em alguns momentos, precisei intervir, não como pesquisadora, mas como psicóloga, para tranquilizar e equilibrar emocionalmente alguns sujeitos da pesquisa. A sessão de desenho foi muito intensa e emocionalmente, rica em informações fenomenológicas.

## 4.2 SUJEITOS QUE ABANDONARAM A ESCOLA

### Sujeito 1

Fig. 17 Maria E.



Fonte: Produzido pela autora (2013).

**Maria E. A J**, nasceu em 20-05-1950, estudou na Escola Irmã Enestina Pessoa, no Parque Moscoso, em Vitória/ES, e conseguiu completar até a 5ª série ginásial. Abandonou a escola quando estava matriculada na Escola Ceciliano Abel de Almeida em Santo Antônio - Vitória/ ES, onde repetiram sua nota para ela ser aprovada.

Sujeito 2

Fig. 18 Marleida L.



Fonte: Produzido pela autora (2013).

**Marleida A. S. L.** nasceu em 19-10-1948, estudou na Escola Escola Irmã Enestina Pessoa, no Parque Moscoso, em Vitória / ES, e conseguiu estudar até a 5ª série primária na Escola Colatina Mascarenhas, mas, após a morte de sua mãe, foi enviada para a casa de parentes para trabalhar e não conseguiu prosseguir os estudos conforme ela relatou: "Uma coisa que se eu pudesse, eu continuaria: a escola".

### Sujeito 3

Fig. 19 Marli M.



Fonte: Produzido pela autora (2013).

**Marli A. M.**, nasceu em 06-10-1951. Estudou em uma Escola de Itaquari, em Vila Velha/ES. Gostava muito da hora do recreio, mas achava que passava rápido demais. Tentou fazer o segundo ano ginásial com ajuda do seu atual marido, mas não conseguiu prosseguir por falta de recursos financeiros. Relatou violência emocional, física e intrafamiliar. Apresentou labilidade emocional durante a execução dos desenhos.

<sup>29</sup> Labilidade Emocional S.f (Neologismo) 1. Instabilidade 2. Psicologia: Instabilidade emocional; tendência de passar alternadamente e com certa frequência por estados de alegria e de melancolia. Uma pessoa com altos e baixos psicológicos, quase sempre sem controle, ao sabor do momento.

## Sujeito 4

Fig. 20 Marlene A.



Fonte: Produzido pela autora (2013).

**Marlene A.** nasceu em 20-05-1952. Estudou na Escola José Cunha, em Itaquari, em Vila Velha/ES. Gostava da merenda e das brincadeiras da escola. Adorou sua Primeira Comunhão com muita merenda, muita comida, mas relatou com sofrimento que o pai demorava muito a ir buscá-la e ela era a última a sair da escola: - "Ah Tudo, eu gostava de lá, era maravilhoso!".

### 4.3 DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARIA E.”

#### O desenho:

Fig. 21 Desenho de Maria: representação das lembranças da primeira escola



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

#### O discurso:

“Eu me lembro que eu brincava muito. Gostava de ouvir a professora tocar piano. Gostava das merendas, dos brinquedos, de fazer os desenhos. Eh! Graças a Deus ainda não tinha coisa difícil [risos]. A minha primeira escola foi no Parque Moscoso. Eu me lembro até do nome dela. Chamava-se Irmã Ernestina Pessoa. Nossa escola tinha aula de piano e eu adorava. Na parede da escola tinha uns peixinhos de cerâmica e estão lá até hoje.”

“Já na segunda escola, eu gostava de levar como merenda pão com banana. Era minha merenda preferida. Quando estava no 3º ano primário, havia uma professora brava, chamada Eroltildes. Ela me deixou de castigo a tarde toda porque eu não sabia o abecedário todo. Aquela dananda! Depois me deixou de castigo novamente, pela segunda vez, mas dessa vez foi porque coloquei uma pedra na linha do bonde e ele descarrilhou [risos]. Mas não

entendi, porque foi escondido e ninguém sabia, não[...].Eu gostava pois era um movimento bom![Risos].”

“Sonhava em ser delegada de polícia, se tivesse continuado a escola. Virgulina(irmã de minha madastra) me ajudou dando uma força, falando pra eu não sair da escola, comprou os livros para mim. Dessa forma, consegui fazer todo o 4º ano, a admissão na época. Depois Passei para a série seguinte e fiquei grávida. Aí repetiram minha nota”.

Fig. 22 *Kit* desenho Maria E.



Fonte: Produzido pela autora (2013).

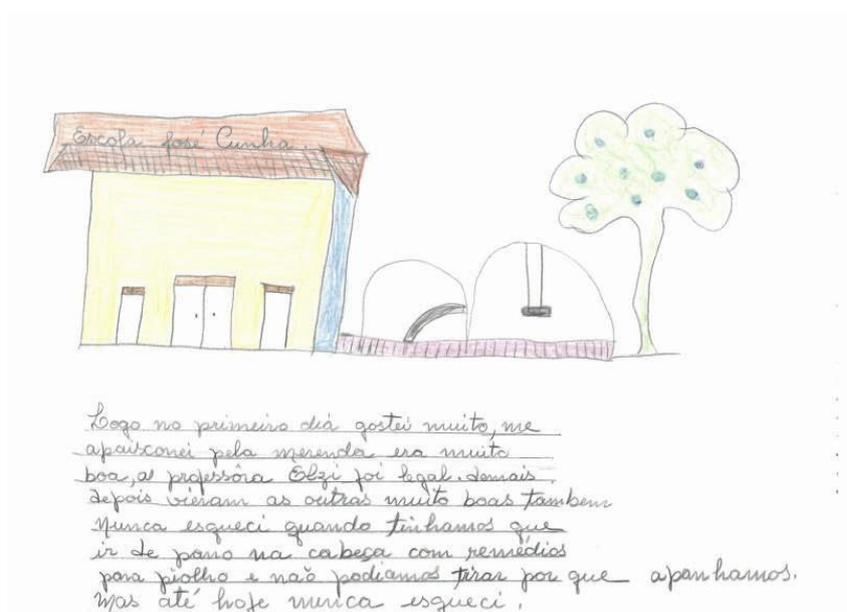
“Não fui mais para a escola, pois não tive mais tempo pra nada. Trabalhava igual uma condenada. Só cuidava dos filhos dos outros. Perdi muito tempo, aí desisti de vez.”

“Esse último desenho aqui. As roupas que eu lavava. Eu não sabia o que era menstruação e fiquei assustada quando fui lavar umas roupas íntimas. Limpava casa, roupas, fazia compras, cortava cabelos dos meninos, trabalhava com um escovão, e outra coisa...o dente quando doía. Eles não levavam a gente no dentista, não, mandam a gente arrancar os dentes. Meus dentes eram ótimos, maravilhosos, fortes. Cada dentão, que eu chorava na hora de arrancar. Aí eu fiquei sem dente, mas agora eu coloquei implante.”

#### 4.4 DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLENE A.”

##### O desenho:

Fig. 23 Desenho de Marlene: representação das lembranças da primeira escola



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

##### O discurso:

“No primeiro dia, gostei muito, me apaixonei pela merenda. Era muito boa, e a professora Elzi foi legal demais. Depois vieram as outras, muito boas também. Nunca esqueci quando tínhamos que ir de pano na cabeça com remédios para piolho e não podíamos tirar porque apanhávamos. E até hoje eu nunca esqueci.”

Muitas vezes, eu ia na padaria comprar pão e, sabe, criança nessa idade come muito. Aí eu comprava dois pães a mais e

comia sempre pelo caminho...No final do mês quando chegava a conta eu tomava uma surra[risos].

Fig. 24 *kit* desenho Marlene



A. Fonte: Produzido pela autora (2013).

Uma vez minha prima com quem morava mandou eu ir na farmácia medir febre do menino dela que estava reclamando de dores. Eu, raquíticazinha...com o filho dela no colo e a farmácia era longe. Aí no meio do caminho, estava tendo um enterro. Eu gostava de ver enterro. Entrei lá com o menino e fiquei umas duas horas...(discurso de MARLENE, setembro de 2013).

"Minha primeira e última escola, eu gostava muito de lá. Era a escola José Cunha, em Itaquari. Uma das coisas que eu me lembro era quando tinha que ir com um pano na cabeça com remédio para piolho. A gente era obrigada a ir para o colégio com o pano na cabeça, e não podia tirar, senão nós apanhávamos. Eu gostava muito de lá, gostava muito da merenda de lá. Não esqueço da minha Primeira Comunhão que foi lá, na escola, e tinha muita coisa de comer e beber, muita coisa gostosa. (ah!) Tudo eu gostava de lá, era maravilhoso!"

Meu sonho era ser professora de Português, mas não tive ninguém pra me ajudar.

“Eu parei de estudar porque fui morar em uma casa de uma prima e onde eu tinha que fazer todos os serviços da casa e cuidar de dois filhos dela. Eu tinha que lavar, arrumar casa, tinha que levar os meninos para a escola, tinha que brincar com os meninos, tinha que fazer tudo em casa. Então ela disse que eu não podia estudar mais, mas nem por isso eu[...]sou uma pessoa triste, não, porque o que eu aprendi é o que eu sei hoje. Eu gosto muito dela, mais eu não estudei, mas eu sou feliz!”

## 4.5 DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLY M.”

### O desenho

Fig.25 Desenho de Marli: representação das lembranças da primeira escola



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

### O discurso:

“Eu gostava de lá. A escola era em Itaquari, em Vila Velha. Hoje está toda aos pedaços, toda destruída, mas está lá. Na hora do recreio, eu brincava muito, mas passava muito rápido e a hora de estudar demorava mais. Ficávamos brincando de pique e pique esconde-esconde, e não dava nem vontade de ir embora, mas, quando chegava a hora de estudar... Mas minha escola foi muito legal. Só não gostava do uniforme, tinha

que colocar umas gravatas com letras da 1º série e sapato preto. Eu nunca gostei de estudar. Às vezes eu ia para o colégio e desviava do caminho. Em vez de ir para o colégio, eu ia pra outro lugar e, de repente, me expulsaram do colégio.

Sonhava em ser professora de Educação Física. Certa vez tomei uma surra e tenho a marca no rosto até hoje. Vou fazer 60 anos, mas nunca esqueci desta surra que meu pai me deu. A única pessoa que me ajudou bem mais tarde foi meu atual marido, me dando força pra estudar. Estava pensando em desistir e ele falou: 'Não desista', mas aí, eu já estava estudando no Elieezer. Ele estudava junto comigo e ele pediu alguém pra pagar o colégio para mim, pois minha prima, onde eu fui morar, falou que ia pagar, mas não pagou. Ele falou que iria dar um jeito pra pagar para mim, mas não teve jeito, e mesmo assim depois de todas as tentativas, eu não terminei o ginásio.

Fig.26 *kit* de desenho de Marli



Fonte: Produzido pela autora (2013).

Eu não fui mais para a escola porque minha mãe morreu, e meu pai deu nós tudo para os primos dele. Então eu fiquei com um primo que casou. Ele me levou pra casa dele e lá me fez de

escrava. Disse que iria me colocar no colégio,mas, quando comecei a estudar ele parou de pagar a mensalidade, ai não deixaram eu estudar, mais. Aí eu passei a limpar a casa, cuidar dos filhos dele, três filhos, foi eu quem cuidei, limpar quintal. Eu que fazia tudo, eles não faziam nada. Então o principal motivo de eu sair do colégio foi esse. Eu não tinha tempo para estudar. Eu desenhei todos esses motivos aí. Tudo está aí.

A moça era casada com meu primo. Na hora que ia lavar meu cabelo, ficava puxando, puxando e puxando. Aí eu notei que ela tinha raiva do meu cabelo, e o cabelo dos filhos dela era de pico, aí ela ficava com raiva e cortava meu cabelo sempre curtinho, porque o meu cabelo era liso.”

#### 4.6 DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLEIDA L.”

##### O DESENHO:

Fig.27 Desenho de Marleida: representação das lembranças da primeira escola



Fonte: Produzido pela autora (2013).

##### O DISCURSO:

“Fui aprender a conviver com os amigos, aprender a conviver com as pessoas no colégio. Comecei a gostar das coisas que a gente fazia lá. Comecei a tocar piano, aprendi muito, só não consegui mais aprender tudo, porque minha mãe morreu. Aí tive que ir pra casas dos outros. Quando mamãe morreu, eu estava no 4º ano primário na escola Colatina

Mascarenhas. Comecei a fazer as primeiras letras. Uma coisa que se eu pudesse eu continuaria: a escola. Tenho uma lembrança de todas nós sentadas de macacão vermelhinho, e Marly ainda era criança de colo.

Sonhava em ser artista, se tivesse continuado a escola.

[sorge]Ninguém me ajudou na escola, não. Só foi força de vontade, eu e Deus. Não segui maus caminhos, drogas, fumar, roubar, matar, só Deus pra me ajudar.

[motivos] eu fui à escola enquanto minha mãe estava viva. Depois que minha mãe morreu, eu estudei até a 4ª série. Com a morte da minha mãe[respiração], meu pai deu nós pra nossa tias e deixou[...]eu mesmo [...]fui até a 4ª série,e minha tia falou que nós não precisávamos mais estudar. Ela dizia que nós seríamos as escravas dela, tendo ela e as filhas delas que estudaram e se formaram e nós fomos feitas de empregadas.

Eu teria que varrer casa, limpar quintal, fogão era à lenha. Tínhamos que lavar roupa no tanque e na mão. Nós tinha que cuidar de galinha, cuidar de crianças, depois me botaram para aprender a costurar. Eu tinha que costurar pra toda a família, eu costurava pra todo mundo. Depois foram crescendo e os filhos foram casando e eu tive que fazer o enxoval, bordei muito, eu bordei. E ainda tinha porcos pra cuidar, e foi por esses motivos que nós não fomos mais à escola. A gente tinha que cuidar da casa deles. Nós fomos ser empregadas, mas eu não acho que foi ruim pra mim, pois eu não segui por maus caminhos, não bebi, não fumei, aprendi só a trabalhar, e isso, no futuro, depois me valeu muito, porque eu, trabalhando, eu consegui sobreviver. Então

Fig. 28 *kit* de desenho Marleida L.



Fonte: Produzido pela autora (2013).

eu hoje em dia eu vejo a televisão falando para as meninas pra fazer curso, aprender a cozinhar, a bordar pra fazer as coisas, e isso tudo eu sei assim, eu aprendi tudo isso trabalhando. Só não estudei, mas a 5<sup>a</sup> série que eu fiz me valeu muito, porque a 5<sup>a</sup> série daquela época é como se fosse o ginásio hoje.

## CAPÍTULO 5 ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA

### 5.1 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “ MARIA E ”

Fig. 29 Interferência na capa do caderno de desenho de Maria E.



Fonte: Produzido pela autora (2013).

A cada escola, a cada casa, a cada encontro, ocorriam desistências que modificavam a rotina do grupo das irmãs, que demorou a ter uma identidade própria. Cada desistência era sentida pelo grupo. Cada perda era uma morte, mesmo que imaginária.

O ato de imaginação é mágico. É um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto no qual pensamos, a coisa que desejamos, de modo que dela possamos tomar posse. O imaginário apresenta-se como algo imperioso e infantil, recusando a aceitar as dificuldades e as distâncias entre aquilo que se concebe e a própria realidade. Embora a vida imaginária tenha um fascínio reluzente capaz de conferir as mais diferentes propriedades a um determinado objeto, é preciso que também tenhamos padrões claros e definidos na vida real.

Preferir a vivência do imaginário não é apenas preferir uma riqueza, beleza, um luxo enquanto imagem contraposta a situações medíocres, ainda que revestidas de um caráter

irreal. Também é adotar sentimentos e comportamentos imaginários em virtude de seu caráter imaginário[...]. Não fugimos apenas das situações do real, mas sim das formas do real [...] de sua concretude. Na maioria das vezes, um desejo que se forma no imaginário nunca é literalmente satisfeito, em razão da distância abismosa que separa a vivência do imaginário da realidade (ANGERAMI, 2005,p. 47).

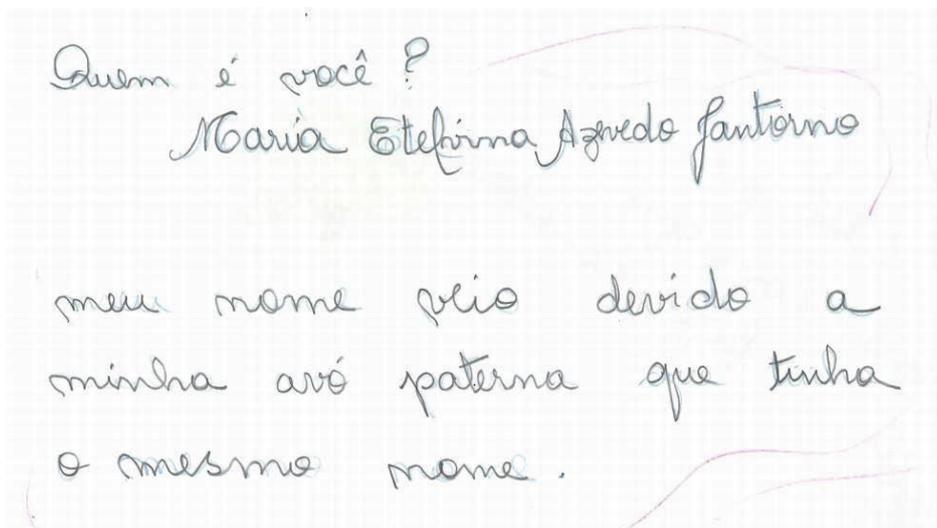
Para Sartre, a morte é a ocorrência que determina o término da existência pondo fim a todos os projetos elaborados. Heidegger, de outra parte, coloca a morte como fazendo parte da vida, sendo possível correlacionar, então, as desistências ao longo da vida como pondo fim a expectativas predefinidas, originadas anteriormente, como fazendo parte da vida cotidiana como um todo.

### **Pesquisador:**

*Protocolo fenomenológico A*

Quem é você [ninguém: De onde veio seu nome? [a gente]

Fig.30 Maria E. : Quem sou eu?



Quem é você?  
Maria Estefina Azvedo fanterno  
meu nome veio devido a  
minha avó paterna que tinha  
o mesmo nome.

Fonte: Produzido pela autora (2013).

**Maria:**

Meu nome veio devido à minha avó paterna que tinha o mesmo nome.

Parece um pouco familiar, mas a colocação da Maria em saber a origem do seu nome me deixou um pouco surpresa, pois tenho que levar em consideração a família prematuramente desestruturada, e Maria tinha pouca idade na época. Essa consideração me leva a uma constatação de que ela tem uma autoestima muito bem trabalhada, apesar da desestruturação precoce da família.

Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico B*

Desenhe seus primeiros momentos na escola [tempo:  
Desenhe o ambiente, o contexto, o clima social.

Fig. 31 Maria E. : Lembranças da minha primeira escola



Fonte: Produzido pela autora (2013).

**Maria:**

Esta foi a minha primeira escola – Jardim de infância. Na parede da escola, sempre teve os **peixinhos** até a data de hoje. São feitos com pastilhas de cerâmicas. Minha primeira escola no Parque Moscoso. Lembro o nome dela, Irmã Ernestina Pessoa. Ela fica no Parque Moscoso. Nessa escola tinha **aula de piano**.

**Pesquisador:**

O que mais você se lembra?

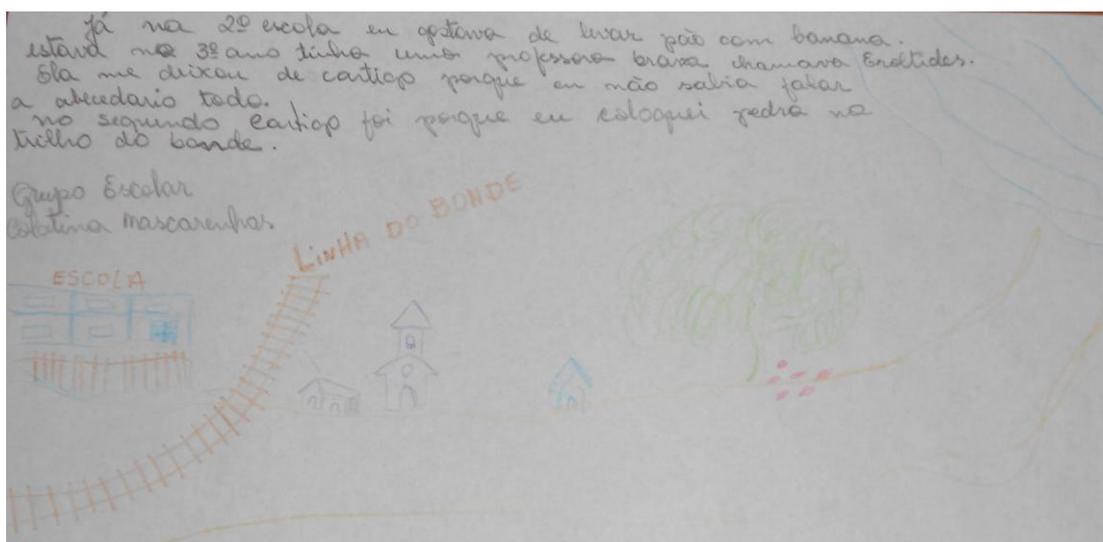
**Maria:**

Nós gostávamos muito da escola, porque, além de estudar, a gente se divertia muito e tinha **aula de piano** também, mas, na hora da saída **meu pai demorava muito**, e nos ficávamos chorando, esperando a chegada dele.

**Maria:**

Nós éramos as **últimas a sair** da escola.

Fig. 32 Maria E. Lembranças da minha segunda escola



Fonte: Produzido pela autora (2013).

**Maria:**

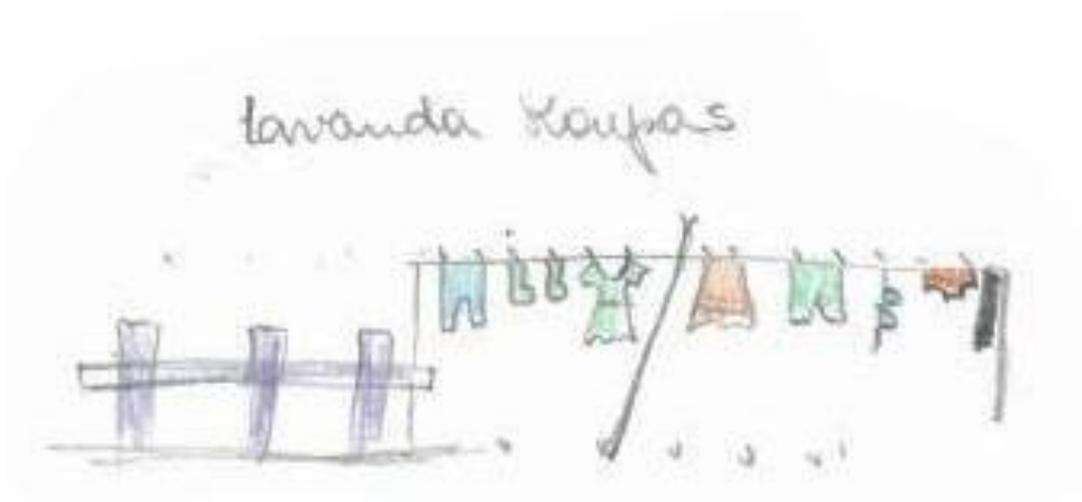
Já na segunda escola, eu gostava de levar pão com banana. Estava no terceiro ano e tinha uma professora brava. Ela se chamava Eroltildes. Ela me deixou de **castigo** porque eu não sabia o abecedário todo. O **segundo castigo** foi porque eu coloquei pedra no trilho do bonde (Maria E., setembro/2013).

Os castigos e punições severas são assuntos que voltam à tona nas discussões dos sistemas educacionais. Essas punições são vistas como dados importantes para o aumento do número das taxas de abandono escolar. No estudo de MATEOS (2010, p. 241), um grupo de professores considerava que outros motivos favorecem o abandono escolar, e esses motivos carecem da atenção necessária para superá-los. Dessa forma, os professores produziram um apoio maior para o aluno que falta às aulas e que tenha apresentado um fracasso escolar:

Nesse sentido, o informe sobre o estado e a situação do sistema educativo 2007-2008 do Conselho Escolar de Estado (2009), se especifica no planejamento das atividades de reforço e recuperação de alunos que apresentam alguma necessidade específica de apoio educativo durante sua escolaridade devendo formar parte dos projetos educativos, pelos centros dotados de recursos necessários para atender estas peculiaridades (MATEOS, 2010,p. 205).

Ou seja, em vez de punir e dar expulsões e castigos, os professores e orientadores devem planejar atividades com os alunos que apresentem mais dificuldades peculiares, como o absenteísmo escolar. Descobrir a causa dessa falta à escola e dos vários sintomas que a criança apresenta é essencial na vida acadêmica e na vida diária de um bom professor.

Fig. 33 Maria E.: Desenho- Trabalhos físicos além da capacidade da idade



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig. 34 Correlação com a realidade: varal com o apoio no meio Mauricio Piffer-SP-2011



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

No desenho da Maria, apresentado na Fig. 32, ela representa sua resposta ao “Protocolo fenomenológico E” motivos do abandono escolar. Há uma haste no varal, provavelmente de madeira, da mesma forma foi utilizada como na fotografia nos revela. Para conseguir tal objetivo a haste provavelmente era suspensa por

ela, em um esforço físico fora do normal para a sua idade. Esforços físicos exagerados também são fortes indícios de rompimento com a escola, devido ao cansaço, que causa inicialmente faltas ao ambiente escolar.

A representação imagética de Maria E. nesse desenho aponta para uma aproximação muito grande com a realidade. A cerca do lado esquerdo do desenho com detalhes em madeira, a diversidade das roupas e até a presença de roupas íntimas indicam que Maria E. lavava todos os tipos de roupas, era muitas vezes surpreendida com situações que ainda não compreendia, dada a sua imaturidade normal para a idade. Relata: “Eu vi uma roupa suja de sangue, mas não sabia o que era”.

A violência emocional narrada por Maria E. segue um contraponto quando ela colore o único desenho – o varal. Nele ela expressa sua necessidade de usar cores e utiliza variadas cores de forma que a ludicidade também se interponha nos momentos de trabalho. Os detalhes do desenho mostram muitas vezes que Maria E. não se dá conta, até os dias atuais, desse período. Vemos isso em um único detalhe: ela não se retrata nesse desenho. É como se estivesse se vendo de fora da cena, como um espectador que se vê muito longe daquela realidade. Se pudermos nos aprofundar ainda mais no desenho de Maria E., vemos que a haste, no meio do desenho, se apresenta simbolicamente como seu corpo suportando o peso exagerado de um trabalho para uma criança de oito anos, mas ela ainda não dá conta disso. A fotografia de Piffer (2011) se revela com o nome de varal, com apoio no meio; já na representação simbólica de Maria E., o apoio é a haste, e a haste é a representação dela própria.

A haste desenhada no meio do desenho também representa um equilíbrio. Observamos que ela se encontra no meio do desenho dividindo os quadrantes direito e esquerdo. Por ser um dos desenhos mais coloridos de Maria E., conclui-se que ela gostava da atividade de lavar roupas, que tinha uma relação boa com esse trabalho, mas, muitas vezes, ela era surpreendida com peças de roupas com manchas de sangue (menstruação) e demais marcas das quais ela não quis falar. Essas lembranças ficaram marcadas no desenho. Na última peça de cor

negra da haste direita do varal, enquanto a desenhava, recordou o fato verbalmente: “Eu vi uma roupa suja de sangue, mas não sabia o que era [risos], era menstruação”. Nesse desenho, todos os objetos dão sentido à realidade vivida por Maria E. e ela realiza uma produção de sentido única e consciente.

Pesquisador:

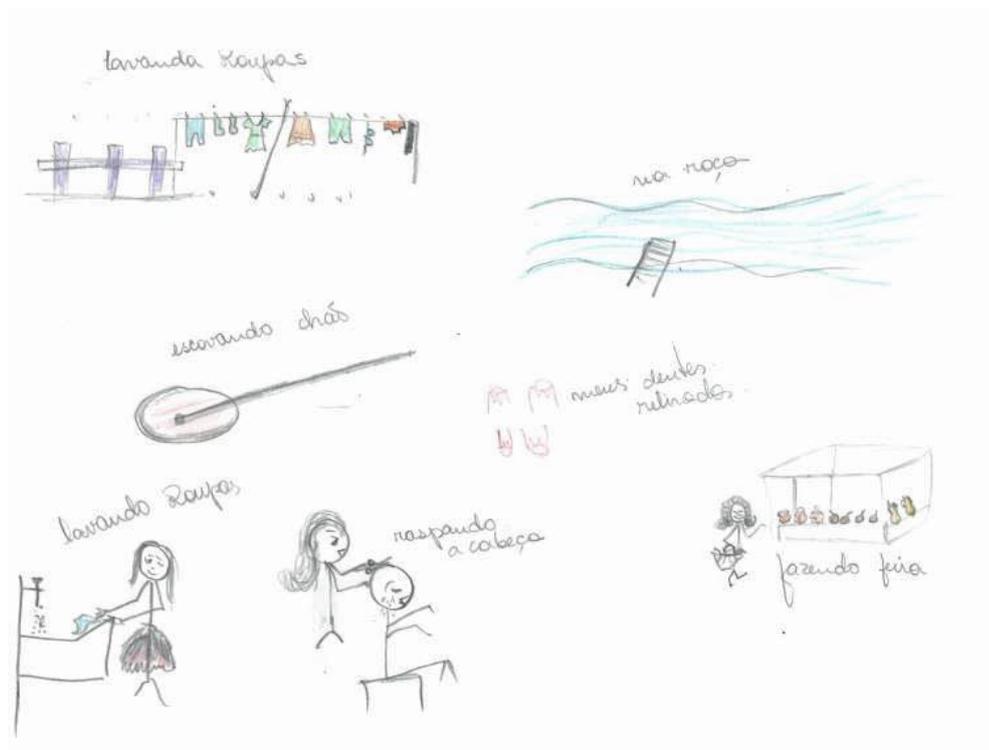
*Protocolo fenomenológico C*

Sobre seu mundo [circundante]:

Desenhe os momentos que foram mais importantes em sua vida em que você fez referência à sua saída da escola [não-ser-escola]:

- Fale o que significou para você esses tempos:

Fig. 35 Maria E.: Motivos do abandono escolar prematuro



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Podemos observar a empatia de *Maria* com o **laboral**, visto que ela teve pouca atividade intelectual desenvolvida em sua primeira infância, mas que foi

suficiente, levando em consideração as dificuldades encontradas no meio ambiente, sociofamiliar e emocional. Ela retrata nos desenhos suas características pessoais, que estão sofrendo pequenas influências do meio capitalista de produção:

À medida que a escola se centra no trato da criança como potencialidade e promessa, ela não só antecipa na criança o adulto idealizado, mas reproduz a relação de dominação da cultura capitalista. Isto se realiza porque o padrão escolar de criança mantém-se desarticulado com o movimento real, que, por determinação ideológica, continua situado numa esfera fragmentária de mundo e de sociedade (ARAÚJO, 1996,p. 48)

A potencialidade de Maria E. é expressada em seus desenhos de uma forma muito precisa, com perspectivas corretas e um uso acentuado de cores e detalhes, revelando, de acordo com Hammer (1981), traços de inteligência.

Em Josef Di Leo, o psiquismo está retratado no desenho em várias formas e necessidades do indivíduo. A primeira forma se constitui, via de regra, em uma característica psíquica e subjetiva; já a outra nos mostra um acentuado desenvolvimento psicomotor e consciente do indivíduo.

Fig.36 Maria E.: empatia com o laboral



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig.37 Correlação com a Fig. 35: Criança trabalhando em feira



Fonte: ( São Paulo,2010)

O desenho de Maria E. ( Fig. 36) aponta para uma **ludicidade** mais acentuada do que a fotografia real de uma criança trabalhando na feira (Fig. 37). As expressões faciais estão em disjunção, enquanto a do desenho está livre, solta e feliz. A expressão da criança da fotografia está densa, preocupada e aparentemente cansada, indicando uma temporalidade presente e mais aproximada da realidade.

Enquanto isso, o capitalismo inverte a situação e coloca a criança em dois extremos, que são perfeitamente iguais, com relação à *perda da temporalidade escolar*: enquanto uns trabalham durante o horário escolar, outros estão à deriva em um labor diário doméstico, sem igualmente uma rotina de estudos.

Maria, como todas as crianças envolvidas em uma atividade laboral, mostra em seu desenho empatia com o trabalho, com a atividade de fazer a feira, visto que essa tarefa inocentemente a remete a uma **ludicidade**. Já na fotografia real sobre o trabalho infantil, a criança aparece em disjunção com o mercado e, aparentemente, não gosta do que está fazendo.

Podemos ver essa **ludicidade** pôr nas cores usadas para colorir o objeto de desejo em “fazendo feira”, Maria coloriu apenas as frutas usando um degradê de vermelho ao amarelo. Já na fotografia, a criança aparece com um rosto cansado e, com relação à ludicidade, é representada pela sutil máscara do Homem Aranha em sua cabeça, usando-a como gorro ou boné. E em seu ambiente, mundo circundante, poucas cores, somente o tom das batatas.

A **lateralidade** também é um item analisado nas duas figuras. É interessante notar que as duas crianças estão no canto esquerdo da imagem. Coincidência ou não, é importante citar que o espaço em que elas se colocam, de acordo com Hammer (1981), representa a lateralidade emocional ou racional. Nesse caso, a imagem da criança que trabalha na feira se coloca puramente racional, do lado esquerdo, talvez representando o contato mais acentuado com a quantificação numérica de valores financeiros que a criança terá de aprender e com muito mais rapidez em comparação com um desenvolvimento de noção de quantificação normal.

Fig. 38 Maria E.: lavando roupas em (Vitória,1958)



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig. 39 :correlação com a Fig. 38



Fonte: (Lopes Cruz -2008).

Já no desenho “lavando roupas”, observamos que Maria usou, em seu desenho, poucas cores, ou quase nenhuma, refletindo em tons acinzentados suas aflições e representações simbólicas e fenomenológicas. Suas pernas, visivelmente desproporcionais para o trabalho<sup>30</sup> desse porte, relatam diante dos nossos olhos

---

<sup>30</sup> o **trabalho infantil**, em detrimento da escolaridade e da ludicidade do “ser criança”. A banalização e a naturalização desse fenômeno social e histórico. Está pautado inicialmente nos primórdios de nossa sociedade, essencialmente burguesa e escravista. Essa exploração advinda do capitalismo surge para compor um quadro familiar caótico e desestruturado, na maioria das vezes pela falta do provedor principal (o pai). Assim, muitas crianças e adolescentes são deslocados de suas condições de filho(a) para substituir o pai provedor e, neste caso, contribuir para a renda *per capita* da família ( **JANTORNO, A. A O DISCURSO DO TRABALHO INFANTIL E DA ESCOLA: (RE)SIGNIFICANDO SENTIDOS E DESCOBRINDO INTERTEXTUALIDADES**, 2008).

um país que realmente escraviza suas crianças e apresenta uma escola que lhes dá as costas, quando elas mais precisam.

A **lateralidade** também aparece nesse desenho, e agora no canto direito que, de acordo com Hammer(1981), seria o lado mais emocional. A emoção estaria trazendo uma grande atribuição à tarefa de lavar roupas. Conhecendo esse sujeito da pesquisa, afirmo que realmente é umas das tarefas domésticas que ela mais gosta de fazer. A cor azul, em detalhe da roupa a ser lavada, revela-nos e confirma esse dado, dando ainda mais um toque de ludicidade. Maria E. está em conjugação com o ato de lavar roupas. Outro detalhe do desenho é que ela está de vestido, assim como a menina da fotografia abaixo (Fig. 39), caracterizando ainda mais a questão de gênero nessa função de lavadeira é caracterizada e reforçada pelo universo feminino e infantil.

Esse desenho abaixo indica os esforços físicos dos quais Maria E. ainda se lembra e que foram muitos. Durante o desenho, ela ficou um tempo considerável nessa figura, porém, como vemos, o desenho não é rico em detalhes, apenas na expressão de sentimentos.

Fig.40 Maria E. Representação do trabalho infantil doméstico



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Maria E., que durante a sua temporalidade infantil, perde seus dentes, como ela mesma, nos relata:

[...]e outra.....o dente, quando doía, meus parentes não levam a gente no dentista, não. Mandavam agente arrancar os dentes. Meus dentes eram ótimos, bonitos, maravilhosos, fortes. Cada dentão! Eu chorava na hora de arrancar, aí eu fiquei sem dente, mas agora [temporalidade] eu coloquei implante.

(*Sorge*) cuidado uns com os outros que nos relata Heidegger (1981), em sua ontologia da existência fundamental, aqui nos aparece como a falta de cuidados e de solidariedade. Nesse caso, Maria E., sofreu maus-tratos e perdeu os dentes pré-molares tão importantes para o desenvolvimento físico e emocional de uma criança. Abaixo o desenho de Maria E. identificando esse relato:

Fig. 41: Maria E.: meus dentes retirados (Vitória, 1961)



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig.42 Correlação com a Fig. 41  
Maus tratos dos dentes(São Paulo,2011)



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

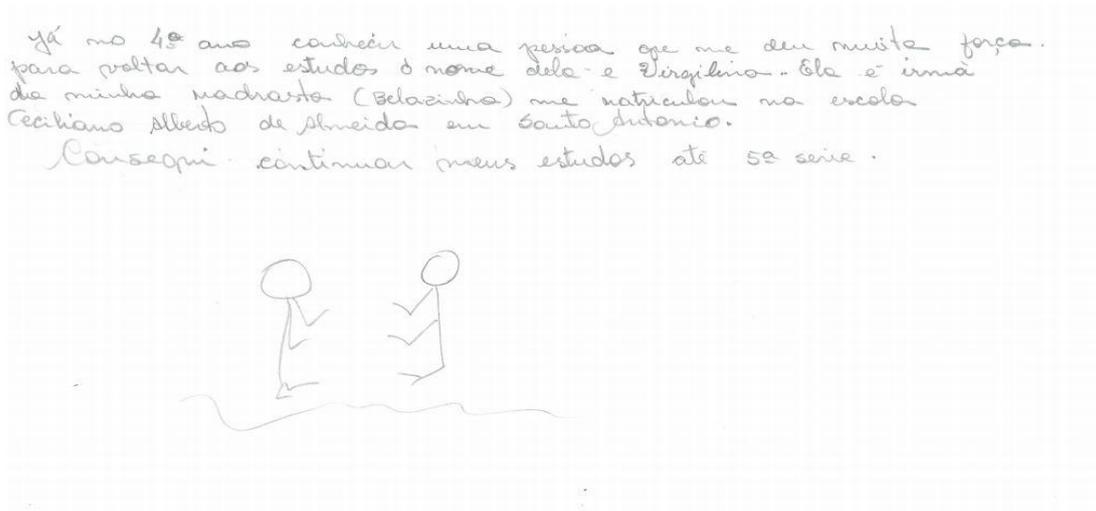
## Pesquisador:

### *Protocolo fenomenológico D [sorge]*

Desenhe uma pessoa que foi importante para sua condição de permanência na escola, existência como ser-escola [sorge]

Fale sobre ela: o ente/solidariedade

Fig. 43 Maria E.: Empatia com sujeito [sorge]



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

**Maria:**

Já no 4º ano, conheci uma pessoa que me deu muita força para voltar aos estudos. O nome dela é Virgilina. Ela é irmã da minha madrasta, e E me matriculou na Escola Ceciliano Abel de Almeida, em Santo Antônio. Consegui continuar meus estudos até a 5ª série.

**Pesquisador:**

Me fale mais sobre essa pessoa?

**Maria:**

Ela me ajudou a comprar livros, fez minha matrícula na escola em Santo Antônio, quis até ficar comigo em sua casa, mas minha madrasta não deixou.”

Maria foi uma das poucas entre as entrevistadas que obteve ajuda de alguém para continuar seus estudos, mas percebemos que essa pessoa não estava vinculada à sua instituição de ensino, era apenas alguém de sua

*cirmundamenidade* que se sensibilizou com sua história e disponibilizou alguns recursos para ela, como cadernos, borracha, matrícula na escola e etc., porém esse pequeno vínculo não foi suficiente para a conclusão dos seus estudos.

Vemos, nesse desenho, uma falta de cores vivas, pois Maria E., para responder a essa pergunta, usou tons cinzas para representar sua dor de não ter tido ninguém para ajudá-la de origem de sua própria família. Obteve apenas a ajuda de uma pessoa distante. Essa representação, em forma de desenhos com “palitinhos”, mostra um pouco de falta de sensibilidade e falta de afetividade, pois Maria E. sabe desenhar muito bem, como visto em outros desenhos seus.

Esses desenhos em palitos de Maria E. representam pouca figuratividade e afetividade e também expressam um comportamento rudimentar e que nos mostra pequena empatia de Maria E com a Virgilina (irmã de sua madrastra), pessoa representada no protocolo fenomenológico D. Essa falta de contato que também demonstra o desenho, a falta de contato das mãos dos personagens, indica com segurança que, com mais um pouquinho de afetividade, Maria E., teria sido influenciada um pouco mais por Virgilina e, provavelmente, teria finalizado os estudos, pois aceitaria de fato, a sua ajuda [*sorge*].

Outro ponto a ser analisado na fala e no desenho de Maria E., é a música. A arte fala uma linguagem universal. Sem a arte, visual, verbal e musical, nosso mundo teria permanecido uma selva, ou seja, o valor formativo da música para Maria E. teve uma grande relevância para sua formação, como ela relata em vários discursos. Sua lembrança da essência sentida dos tempos de escola que relatada muitas vezes como saudosa e com sentimentos positivos.

Entre tantas forças que manifestam tendências negativas, divisoras e degradantes da humanidade, as artes emergem como refúgio e esperança. Livres das limitações de tempo e espaço, as artes falam uma linguagem universal, comunicando pensamentos e sentimentos acima e além das

inclinações básicas de nossa natureza animal. As artes visuais, música, arte falada e escrita, pelo seu apelo universal, contribuem para derrubar as barreiras artificiais que separam os seres humanos uns dos outros (DI LEO, 1985 , p.196).

“A minha primeira escola foi no parque Moscoso. Eu me lembro até do nome dela, irmã Ernestina Pessoa. **Nossa escola tinha aula de piano**” (Maria E., 2013).

Concordo com Di Leo (1985) sobre a importância da arte e da música na formação do ser humano, dentre as vantagens mais significativas da inclusão das artes na educação e formação de crianças, jovens e adultos, está o desenvolvimento do aspecto intelectual, sócioafetivo, psicomotor, de crescimento pessoal e formação de hábitos (RODRÍGUEZ, 2010).

**Comecei a tocar piano, aprendi muito**, só não consegui mais aprender tudo porque minha mãe morreu [luto]. Aí tive que ir pra casa dos outros (Marleida, 2013).

A música é um instrumento da arte fortemente imbuída de sentimentos. Seu apelo e efeito são essencialmente emocionais. Nas crianças, as emoções dominam o ainda não desenvolvido intelecto. Os sentimentos são mais bem trabalhados e desenvolvidos na criança muito antes de ela atingir a maturidade, por isso é tão importante para a inclusão nas escolas. Além de ser um ótimo veículo de comunicação interno e externo (aluno- professor), a arte serve para estimular as sensações e criatividade.”Eu adorava ficar escutando a professora **tocar músicas no piano**, me dava uma calma...”(Maria E.).

Essas sensações foram facilmente acessadas no desenvolvimento desta pesquisa. A música, aqui sob referência das aulas de piano, não foi esquecida pelos sujeitos de pesquisa. Essa representação psíquica não foi retratada nos desenhos, mas a pareceu em forma de discurso verbal, destacado acima.

A música também desenvolve uma relação com o organismo e permite ao aluno a improvisação de respostas mais rápidas e criativas em frente a situações de imprevistos, conflitos e decisões de última hora. Favorece a atenção, a observação, a concentração, a memorização, a experimentação, a agilidade mental e criatividade e melhora o raciocínio sobre si mesmo e sobre o autocontrole.

[...] a educação artística deveria ser considerada como componente indispensável para as oportunidades formativas que oferece a escola, fundamentalmente tendo em conta que se deseja é a educação integral do indivíduo ( GIRALDEZ. A, 2007, p. 51).

A música também atua na psicomotricidade, na agilidade do corpo. Sua percepção, memórias infantis e primitivas ajudam a construir o sentido de justiça e liberdade, afina o gosto musical, diferenciando de um gosto de massa coletiva (ADORNO, 1968) e também alivia o temor, a timidez, canaliza a agressão, ensina a delimitar a liberdade, tomar decisões e, por fim, dá uma maior visão de mundo ao aluno. Isso tudo além de sua função de interação sócioafetiva. Enfim, precisamos das *artes* no ambiente escolar, necessitamos da arte no mundo.

#### *Protocolo fenomenológico E*

Fale como foi sua vida até os dias de hoje sem a escola [esquecimento].

Aprendi muita coisa na vida, aprendi a bordar, aprendi a costurar e pude, apesar de muito sofrimento, tirar o melhor proveito para seguir adiante nessa vida, pois nem tudo que faziam comigo era ruim. Hoje não tenho mais vontade de voltar para a escola. Perdi muito tempo, já passou o tempo, não dá pra voltar atrás, fiquei cuidando dos filhos dos outros. Se eu pudesse, seria uma delegada!

**Pesquisador:**

E se você continuasse estudando o que acha que seria hoje?

**Maria:**

Delegada de polícia.

Acredito que, sem dúvidas, Maria E., seria uma ótima delegada, e seus desenhos mostram isso, uma personalidade infantil, mas muito forte, que remete aos sonhos que ainda estão vivos por meio de traços firmes e coloridos feitos na “oficina da escola da vida”.

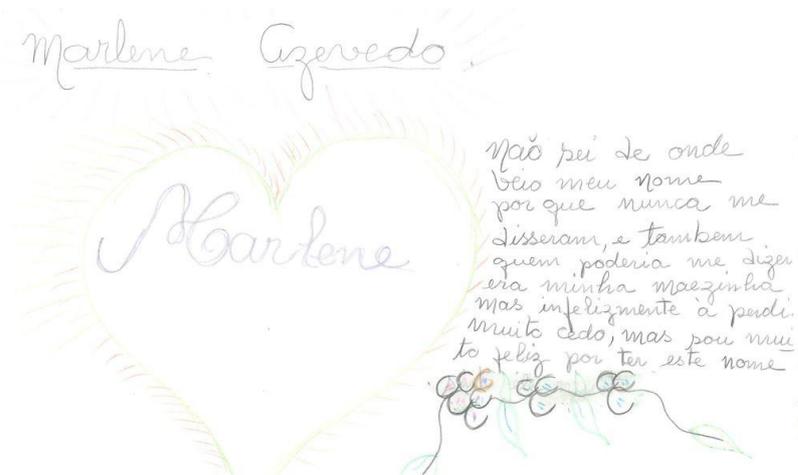
## 5.2 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLENE A.”

**Pesquisador:**

*Protocolo fenomenológico A*

Quem é você [ninguém]: De onde veio seu nome? [a gente]

Fig. 44 Marlene A. : quem sou eu?



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Marlene:

“Não sei de onde veio meu nome, porque nunca me disseram, e também quem poderia me dizer era minha mãezinha, mas, infelizmente, eu a perdi muito cedo, mas sou muito feliz por ter este nome.”

Pesquisador:

Está com alguma dificuldade?

Marlene:

“Não estou podendo continuar o desenho, pois a borracha está sujando o papel todo. Veja”.

Marlene A. nessa sessão de desenho se sente insegura e triste, pois perdeu sua “mãezinha” muito cedo, aos nove anos de idade. Ela desenha um coração e coloca seu nome no meio em agradecimento e homenagem à sua mãe. Não sabe a origem do nome, mas sabe que foi sua mãe que o escolheu, por isso se sente feliz pra prosseguir a vida. De acordo com Furth (2009), inconsistências

são produzidas no desenho pois são próprias vida do sujeito que desenha, situações das quais ele não se dá conta. Círculos, corações e objetos registradas no desenho sem a devida relação aparente mostram que o sujeito não sabe mesmo o que está querendo representar, porém, no caso de Marlene A., ela ficou mais preocupada com a estética do que em dar conta do seu próprio sentimento de perda. Enfim, ela aponta uma felicidade aparente por ter este nome, Marlene. De certo, saber que foi sua mãe que lhe deu esse nome levou Marlene A. a ter uma vida mais digna e menos insegura e, com isso, pode realmente ser mais feliz, por ter esse símbolo materno ativado durante sua infância (JUNG, 1968).

Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico B*

Desenhe seus primeiros momentos na escola [tempo]:

Desenhe o ambiente, contexto, clima social.

Fig.45 Marlene A. motivos do abandono escolar prematuro



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Os desenhos de Marlene A., nos mostram uma temporalidade perdida, a temporalidade da infância: a *continuum infantis*, *puer aeternus*,<sup>31</sup> uma fase perdida, o paraíso perdido que não volta mais. Ela foi a que menos se expressou verbalmente. Apresentou uma personalidade introvertida e tímida, de pouca fala, mas seus desenhos expressam uma descontinuidade do tempo infância.

Observando a imagem, percebe-se que, no segundo quadrante da História em quadrinhos (HQ), Marlene se encontra, em relação às outras crianças, com um tamanho maior. Isso demonstra que Marlene teve que se comportar como um adulto para poder cuidar dos filhos dos outros, em outra temporalidade. Ela relata: “brincando com as crianças”, ou seja, uma representação clara da função

<sup>31</sup> **Puer Aeternus** é a frase latina que corresponde a "Eterno Jovem". Na Psicologia Analítica junguiana, exemplos do arquétipo pueril incluem a criança, um pré-adolescente e o adolescente. O termo também se aplica a mulheres, ocasião para a qual a terminologia latina é "Puella". *Puer Aeternus: um estudo psicológico do esforço adulto e o paraíso da infância e o problema do Puer Aeternus* são livros nos quais a analista junguiana Marie-Louise von Franz escreveu sobre uma instância específica desse arquétipo; o *puer aeternus* (ou "juventude eterna"), que inclui certas personagens, como Peter Pan e O Pequeno Príncipe. também é retratado em um livro homônimo ao último citado, por Antoine de Saint-Exupéry. Mozart, como no filme *Amadeus*, demonstra o aspecto padrão do arquétipo pueril. Psicólogos analistas alegam que o arquétipo pueril pode levar a problemas psicológicos que ficam patentes pela manifestação da imaturidade, narcisismo e a incapacidade de se desenvolver uma perspectiva adulta apropriada à vida.

de babá. Marlene precisou abrir mão de sua infância e tempo de brincar para cuidar de outras crianças, e isso não é brincadeira, não, isso é sério.

Fig. 46 Marlene A.: rotina com esforços físicos



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Já no último quadrante, “arrumando a casa”, ela se representa em oposição a casa. Ela está em fuga, escreve que está arrumando a casa, mas sua representação corporal está em desacordo/disjunção com a realidade e ela caminha em direção contrária a casa. Acredito que deve ser sua real intenção e vontade temporalizada naquela época, o que se justifica nos seus relatos de fuga para brincar, agora como uma criança verdadeira.

Fig. 47 Marlene A. trabalho doméstico infantil



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig. 48 Correlação com a Fig. 49: Arquétipo da criança :o tempo de ser criança



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig. 49 Marlene A.: atividades domésticas exacerbadas



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Esse tempo Heidegger chamou de um tempo do sujeito:

Eis exatamente o tempo e eis exatamente a subjetividade. Eis o tempo, já que um tempo que não tivesse suas raízes em um presente e, através disso, em um passado não seria mais tempo, mas eternidade. O tempo histórico de Heidegger, que flui do porvir e que, pela decisão resoluta, antecipadamente, tem seu porvir e salva-se de uma vez por todas da dispersão, é impossível segundo o próprio pensamento de Heidegger: pois se o tempo é um *ek-stase*, se presente e passado são dois resultados desse êxtase, como deixaríamos de ver o tempo do ponto de vista do presente, e como sairíamos definitivamente do inautêntico? (MERLEAU PONTY, 2006, p. 573)

A temporalidade do adulto é somada à temporalidade da infância quase que intuitivamente, mas o ser pós-moderno não sabe se compreender como um ser histórico, ele se funda no próprio cotidiano, nas suas necessidades imediatas e volta-se para o presente. Esse sujeito é mais efêmero e volátil. Continuadamente, o sujeito que rege as leis educacionais também segue o

fluxo de um imediatismo da instrução, em detrimento de uma educação de condução para a vida.

Nós não somos temporais porque somos espontâneos e porque, enquanto consciências, nos afastamos de nós mesmos, mas, ao contrário, o tempo é o fundamento e a medida de nossa espontaneidade, a potência de ir além e de 'niilizar' quem nos habita, que nos mesmos somos, ela mesmo nos é dada com a temporalidade e com a vida.(MERLEAU PONTY, 2006, p. 573).

Nosso nascimento ou, como diz Husserl em "generatividade", funda simultaneamente nossa atividade ou nossa individualidade e nossa passividade ou nossa generalidade. Essa fraqueza interna que nos impede de obter alguma vez a densidade de um indivíduo absoluto, impede-nos também de conquistar alguma coisa, desejada, que nos impede de prosseguir. Essa temporalidade é expressa muitas vezes pelos sujeitos que abandonaram a escola prematuramente: *Eu perdi tanto tempo, agora não dá mais para estudar.*

Nós não somos, de maneira incompreensível, uma atividade junto a uma passividade, um automatismo dominado por vontade, uma percepção dominada por um juízo, mas inteiramente ativos e inteiramente passivos, porque somos o surgimento do tempo (MERLEAU PONTY, 2006, p. 573).

Somos a constituição do nosso tempo, nosso tempo somos nós. Temporalidades finitas. *ser-no-tempo, ser-no-tempo-escola.*

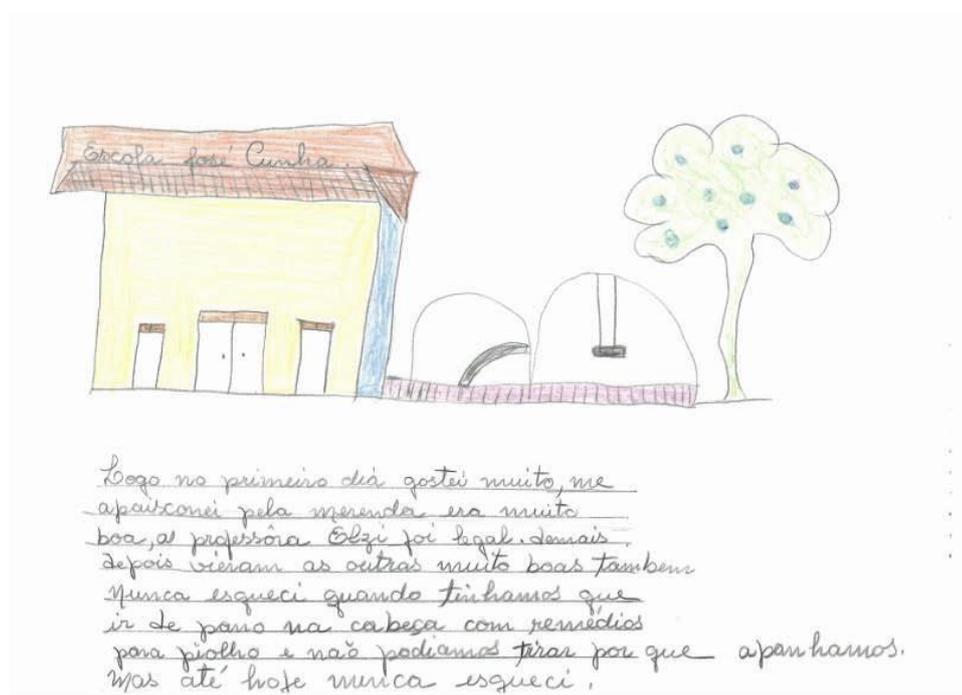
## Pesquisador

### *Protocolo fenomenológico C*

Sobre seu mundo [circundante]:

Desenhe os momentos que foram mais importantes em sua vida com referência à sua saída da escola [não -ser-escola]: Fale o que significou para você esses tempos:

Fig. 50 Marlene A.: lembranças da primeira escola



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

**Marlene:**

Logo no primeiro dia, gostei muito, me apaixonei pela merenda. Era muito boa, e a professora Elzi foi legal demais. Depois vieram as outras professoras muito boas também. Nunca esqueci quando tínhamos que ir de pano na cabeça com remédios para piolho e não podíamos tirar porque apanhávamos, mas até hoje eu nunca esqueci (MARLENE, setembro de 2013).

No desenho acima, Marlene A. usa poucas cores e tonalidades pastel, indicando temporalidade de insegurança e pouca expressão artística. A proporção entre a escola e o pátio é exatamente do mesmo tamanho, aproximadamente 4cm. Esse fato nos relata a importância de a escola e o pátio de recreação terem no inconsciente da Marlene A. a mesma importância simbólica.

A perspectiva no telhado indica inteligência em desenvolvimento, e o uso das cores amarela e azul também tem suas significações. O amarelo representa ênfase em uma coisa de grande valor espiritual ou intuitiva; o azul-claro pode denotar distância, uma retirada ou esmorecimento, contemplação de longe. E é o que realmente acontece no desenho de Marlene A., ela não se coloca no papel nesse desenho.

Ao mesmo tempo, o pátio está vazio, sem sujeitos, e ela não se representa no ambiente. Isso pode indicar a vergonha que Marlene A. tinha quando ia muitas vezes à escola com pano na cabeça para matar piolhos e também aponta para uma dificuldade de relação interpessoal.

**Pesquisador:**

Você gostava da sua escola?

**Marlene:**

“Eu gostava muito do meu colégio, muito! Mesmo quando eu ia tinha que ir com o lenço amarrado na cabeça por causa do piolho, mas eu gostava, gostava por causa da merenda. Era muito gostosa!”

**Pesquisador:**

*Protocolo fenomenológico D*

Desenhe uma pessoa que foi importante para sua condição de permanência na escola, existência como ser-escola (*sorge*). Fale sobre ele: o ente/solidariedade

Fig.51 Marlene A.: empatia com o sujeito (*sorge*)

Ninguém, eu e Deus



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig.52 Correlação com a Fig.51, Arcanjo Rafael



Fonte: (MENDES, 2010)

O desenho de Marlene A. representado no protocolo fenomenológico D indica um anjo e a sua salvação, a fé em dias melhores. Busquei um anjo parecido com o desenhado por ela e encontrei o arcanjo Rafael que, em sua história, tem a salvação dos filhos dos cristãos contra o demônio e a proteção desses filhos de toda a maldade do mundo. Acho que o sujeito da pesquisa, apesar de representar um anjo em seus desenhos, não se achava segura totalmente e por isso, em seu desenho, também não representa o chão.

Neste ponto, é necessário destacar que os discursos culturais imagéticos vêm assumindo uma posição importante diante da sociedade, diante deste mundo cada vez mais rápido, onde as informações precisam ser passadas em uma velocidade quase instantânea (CIAVATTA, 2004). Essas imagens são reproduzidas e muitas vezes circulam em jornais, revistas, televisão e *internet*, e influenciam de forma complexa o imaginário coletivo.<sup>32</sup>

Abordar o visível na perspectiva de uma apreensão impressiva voltada para a experiência do sentido experimentado consistiria em primeiro lugar em reintegrar o ver na globalidade do sentir” ( LANDOWSKI ,2002, p. 108).

Nesse desenho não aparece um sujeito que desempenhou um papel, *sorge*, mas aparece uma representação de anjo autoimagem da Marlene, como ela se sentia naquela temporalização, em abandono *die seinsverlassenheit* e esquecimento *Vergesslichkeit*, envolta por um coração representando seu sentimento, e tendo a inscrição “Eu e Deus”. Braços e boca arriados demonstram sentimento de baixa autoestima, tristeza e abandono. Arco de anjo.<sup>33</sup> Esse desenho apresenta

---

<sup>32</sup> **Imaginário Coletivo** - Carl Gustav Jung utilizou o termo para designar um conceito psicológico – inconsciente coletivo em que seus conteúdos, como um todo, são de natureza psicológica. Imagens e símbolos podem ser designados com linguagem do inconsciente. Suas manifestações aparecem na cultura como motivos universais. (SAMUELS, 1998).

<sup>33</sup> **Anjo** (do latim *angelus* e do grego *áγγελος*), mensageiro), segundo a tradição judaico-cristã, a mais divulgada no Ocidente, conforme relatos bíblicos, são criaturas espirituais, servos de Deus como os homens (Apocalipse, 19:10), que servem como ajudantes ou mensageiros de Deus. Os Anjos também podem ser considerados escravos de Deus no que tange ao sentido lato da palavra escravo, isto é, *o que vive em absoluta sujeição a outrem*. 1 . Também podem igualmente ser considerados escravos porque não recebem nenhuma

uma representação muito simbólica que remete ao simbolismo do anjo, ou seja, na etimologia da palavra: *o que vive em absoluta sujeição a outrem*, sem desejos próprios e relações de amor e ódio. Dessa forma nos relata Critelli (1981,p.38):

O relacionar-se com alguém, com o outro numa maneira envolvente e significativa, é o que Heidegger chama de 'solicitude', que implica nas características básicas do ter consideração para com o outro e de ter paciência com o outro [...]. O ter paciência sempre pressupõe uma expectativa de algo que possa vir a acontecer.

Dessa forma concluo que o sujeito de pesquisa Marlene A., assim como milhares de crianças brasileiras, contam com o sistema educacional para ajudá-la. Parafraseando Heidegger, "*Todos nós... ninguém*", mas de fato não pode contar com ninguém para ajudar.

Heidegger nos coloca de frente com essas situações de dispersão e esquecimento quanto nos indica que casa vez mais a vida fica estruturada e dirigida pelas organizações supereficientes, onde o indivíduo fica disperso, protegido e acomodado no geral, e é empurrado, compelido à uniformidade à mediocridade.

Ninguém em particular é responsável, pois a responsabilidade mesma recai sobre a organização, sobre seu representante que, sempre, pode ser substituído por outro a qualquer momento. O "a gente", o "todos" é, para Heidegger, o "ninguém" (CRITELLI,1981). Será que é a esse ninguém que se refere Marlene? De fato, ninguém a ajudou a prosseguir os estudos, não houve solicitude nem solidariedade; só houve esquecimento.

---

remuneração por seu trabalho e está a mercê da vontade divina, podendo Deus dispor, a Seu critério, do anjo sem que ele possa exercer qualquer direito e objeção pessoal ou legal.

## **Pesquisador**

### *Protocolo fenomenológico E*

Fale como foi sua vida até os dias de hoje sem a escola [esquecimento].

Marlene A. relata uma vida feliz, cheia de realizações com os filhos, netos e família. Não se entristece por não ter tido a oportunidade de estudar, mas confirma que, com muita luta, criou os filhos trabalhando como manicura em um salão de beleza. Relata, ao final dos desenhos: “Isso ficou pra trás, hoje eu sou feliz!”

Pesquisador:

E se você continuasse estudando o que acha que seria hoje?

Marlene:

“Eu seria uma professora de Português”

O desejo de ser educadora é um fato muito importante, pois Marlene A. expressa essa vontade e ainda especifica, professora de Português. Isso se deve ao fato de ela escrever muito bem mesmo só tendo os primeiros anos escolares e ser muito preocupada com a questão da estética dos desenhos e das páginas por ela desenhadas. Cola (2005) afirma que o processo de criação é essencial e, nesse caso, acredito que Marlene A. seria excelente professora juntando estes dois aspectos da sua personalidade, criatividade e estética.

### 5.3 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLY M.”

Nada é só o que é na hora, tudo é movimento e renovação, nada é estático, fixo, definitivo. Tudo é o ‘enquanto de tornar-se’, tudo é o seu será. O ‘ser’ de cada coisa, de cada árvore, de cada animal ou pessoa, não só significa o ‘ser na hora’, aquilo que uma coisa é na hora em que você a conhece, mas compreende também o ‘vir-a-ser’ de cada coisa, ou seja, tudo aquilo que aquela coisa pode se tornar um dia. Como um tinteiro que contém um livro para ser escrito. Como um dicionário que contém todos os livros que serão escritos (BOLOGNA, 1992).

Sou, portanto, meu “vir-a-ser” sem saber o que serei, mas acreditando que isso é possível, que é possível transformar-se.

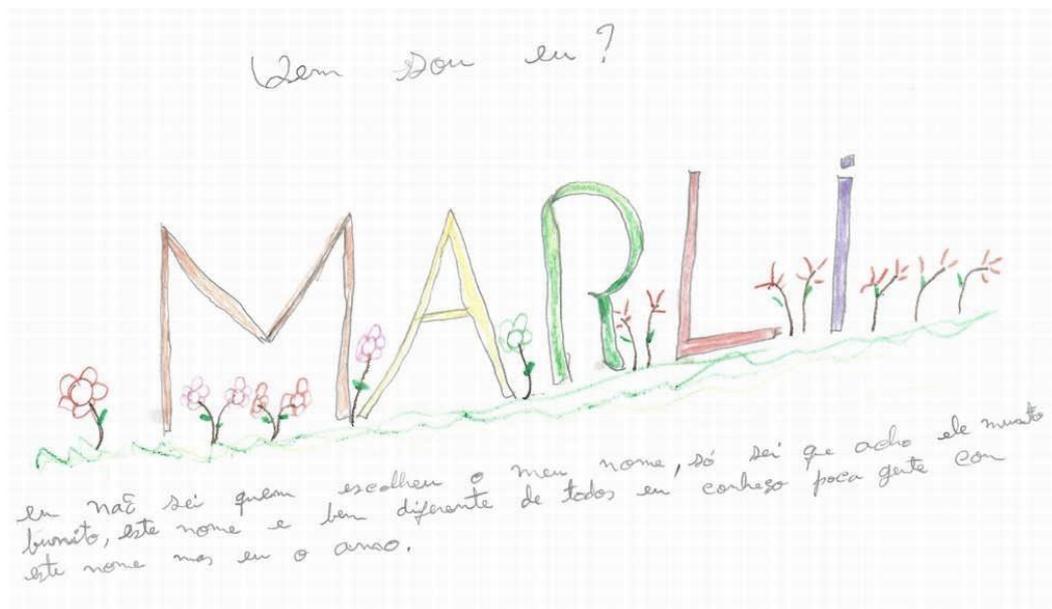
Marli teve muita dificuldade em começar a desenhar. Seus sentimentos estavam totalmente reprimidos na temporalidade do abandono da escola, que tive que me dispor do lugar de pesquisadora e assumir o lugar de psicóloga para tentar amenizar sua ‘labilidade’ emocional e o estado de estupor diante de uma simples tarefa. Seus *sentimentos*, no momento inicial da *Oficina de Desenho*, relatam que Marli estava voltada para a época do abandono escolar. Estavam embotados, assim como algumas pessoas de sua idade, aproximadamente 60 anos, devem apresentar sentimentos de igual intensidade e temporalidade. Após se expressar verbalmente sobre uma surra do pai na idade escolar, ela chorou muito e voltou-se para si. Como pesquisadora e psicóloga, fiz uma pequena intervenção explicando que essa temporalidade vivida já tinha sido superada e também apliquei uns exercícios respiratórios a fim de recobrar seu equilíbrio psíquico e emocional. Enfim, tudo acabou bem e Marli conseguiu se expressar e colocar diante do papel o que ela nos desvela sobre esse fenômeno do abandono escolar.

Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico A*

Quem é você [ninguém]: De onde veio seu nome? [a gente]

Fig. 53 Marli M.: quem sou eu?



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Marli:

“Não sei quem escolheu meu nome, só sei que acho ele muito bonito. Esse nome é bem diferente de todos. Eu conheço poucos com esse nome, mas eu o amo.”

Marli relata que ama seu nome, mas com muita dificuldade, mãos tremulas e choro. Precisei intervir como psicóloga pesquisadora pois a *Oficina da escola da vida* lhe trouxe muitos sentimentos do passado. Ela teve muita dificuldade em desenhar.

Pesquisador:

Acalme-se, imagine que estamos brincando de um dia na escola. Você quer falar sobre isso?

Marli:

“Quero falar porque eu me emocionei, quero falar do passado, pois até hoje eu nunca esqueço das **surras que tomei**, e olha que vou fazer 60 anos...”

Pesquisador:

Você quer falar sobre isso? O que isso tem a ver com o seu contexto de abandono de escola?

[...] e poderemos ser agraciados com uma resposta que não tenha relação com o desenho [...] mas qualquer comentário que aconteça pode ser indício de uma atitude, pensamento ou sentimento (DI LEO, 1983, p.13).

**Marli:**

“Não sei, só sei, que eu fico lembrando e que é doloroso, e eu não faço isso com ninguém, com meus filhos, com meus netos ... Nem deixo ninguém fazer... sei lá.”

Marli relata como seus sentimentos são complexos. Ela é um todo, e seu corpo ainda não esqueceu os **conflitos psicológicos, as angústias** e o sofrimento do fato de ter abandonado a escola prematuramente. Assim nos diz Merleau-Ponty (2006, p. 317):

Há uma certa atitude corporal, um modo específico de tensão dinâmica que é necessária para estruturar uma imagem; o homem enquanto totalidade dinâmica deve informar-se a si mesmo para traçar uma figura no seu campo visual enquanto

parte do organismo psicofísico. Em suma meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial [...] .

Foi na observação das sensações de Marli que compreendi que deveria ultrapassar as aparências das interpretações e ir mais além com a percepção corporal total do sujeito que estava sendo entrevistado. Ela, desde o início da “*Oficina de Desenho*”, apresentou posturas de baixo autoestima e tremores musculares, o que refletem em dificuldades de representação simbólica no início das atividades: *os desenhos iniciais*.

[...] Se minha consciência constituísse atualmente o mundo que percebe, dela a ele não haveria nenhuma distância e, entre eles, nenhuma defasagem possível; ela o penetraria até suas articulações mais secretas, a intencionalidade nos transportaria ao interior do objeto, e com isso o percebido não teria a espessura de um presente, a consciência não se perderia, [...] ao contrário temos consciência de um objeto inesgotável e estamos afundados nele como areia movediça porque, entre ele e nós, existe este saber latente que nosso olhar utiliza, do qual apenas presumimos que o desenvolvimento racional seja possível, e que permanece sempre para aquém de nossa percepção (MERLAU-PONTY, 2006, p.320).

**Marli:**

Eu nunca gostei de estudar. Às vezes eu ia para o colégio e *desviava do caminho*, em vez de ir para o colégio eu ia para outro lugar e de repente me expulsaram do colégio. Eu *sonhava* em ser professora de Educação Física.

Esta falta de conhecimentos provoca nesses estudantes um sentimento de incapacidade diante do trabalho que tem que realizar, o qual levá-los a negar sua própria produção. Como consequência podemos afirmar que o baixo rendimento escolar vêm acompanhados de sentimentos de indefesas que provocam

perdas de autoestima e desmotivação. Além do mais, as experiências de fracasso quando repetidas, as consequências podem ser muito negativas. A ajuda da família, do centro e em especial do tutor e do orientador podem evitar que os estudantes abandonem o sistema educativo (CLAROS, 2010, p.48).

Marli não demonstrou, em nenhuma situação de desenhos, a ajuda para continuar seus estudos vinda de tutores e professores. Na verdade, o sistema educacional da época não observava essa questão de repetidas faltas ser representante do abandono escolar prematuro. O que vemos dessa época é uma simples expulsão do aluno faltoso, ou sua transferência para outra escola, adiando, assim, mais uma vez o problema.

**Marli:**

Ficávamos *brincando* de pique-esconde e não dava nem *vontade de ir embora*, mas, quando chegava a hora de estudar, tinha uma tal de *Matemática!*

Nesse discurso de Marli, encontramos dois fatores que foram amplamente analisados em outras pesquisas quantitativas (CLAROS,2010), sobre o assunto do abandono escolar prematuro: a desmotivação para estudar e a dificuldade no aprendizado da Matemática.

Na medida em que a *presença* se temporaliza, também se dá um mundo, com referência a seu ser que se temporaliza como temporalidade horizontal, mas essa temporalidade não é exclusiva; ela depende dos momentos do ser, da sua vivência e do que está em torno. O mundo se temporaliza na temporalidade. Se não existir *presença* alguma, então não faz sentido, nenhum mundo se faz presente. Marli não está presente de forma alguma na temporalidade da escola.

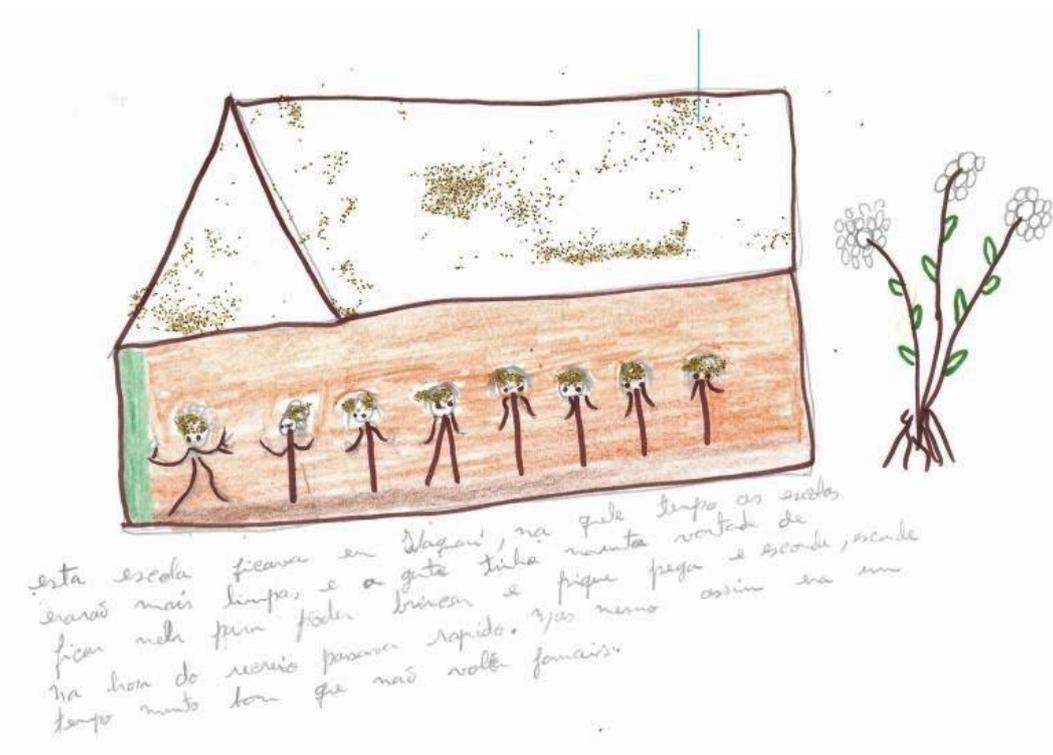
Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico B*

Desenhe seus primeiros momentos na escola [tempo]:

Desenhe o ambiente, o contexto, o clima social.

Fig. 54 Marli M.: lembranças da primeira escola



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

**Marli:**

Esta escola ficava em Itaquari. Naquele tempo as escolas eram mais limpas e a gente tinha muita vontade de ficar nela para poder brincar de pique e pega e esconde e esconde. A hora do recreio passava rápido, mas, mesmo assim, era um tempo muito bom que não volta jamais.”

**Pesquisador:**

Você gostava da sua escola?

**Marli:**

“A merenda da minha escola era boa, mas eu não gostava muito de estudar, não. Tinha uma matéria que não era comigo de jeito nenhum, a Matemática, então eu faltava muito à aula, matava muita aula, matava aula e às vezes eu ia pro colégio e desviava do caminho; em vez de ir para o colégio ia para outro lugar . Aí fiquei reprovada. Depois de um certo tempo me expulsaram do colégio.

Sobre essa questão da expulsão escolar, um fato muito comum em um ambiente onde não se dá conta das expectativas e subjetividades envolvidas dos alunos, Marli expõe: *“Depois de um certo tempo me expulsaram do colégio”*. Como pesquisadora, questiono: que tempo é esse? Quantos dias ou semanas? Qual a temporalidade necessária para uma expulsão? As escolas atuais ainda praticam tal ato, ultrapassado nos aspectos psicopedagógicos. Assim nos diz Heidegger (1981,p 54):

O agente é um existenciário e, enquanto um fenômeno primordial, pertence à constituição positiva do ser-aí. Ele próprio, por sua vez, tem várias possibilidades de tornar-se concreto enquanto algo característico do ser-aí (seiner daseinsmässigen konkretion). O âmbito onde seu domínio torna-se compelido e explícito pode mudar no curso da história.

Isso me parece um pouco falta de sensibilidade e de tato, com relação ao cotidiano escolar e à existência do sujeito. Mas é fato que, em um ambiente escolar “a gente”, as relações deveriam estar bem sedimentadas e um olhar diferenciado da criança deveria nos mostrar coisas que vão além da palavra e da significação linguística. Aqui me expresso na qualidade de pesquisadora para dizer que acredito que o lugar mais significativo para ocorrer tal demonstração de afeto e sensibilidade deveria ser no ambiente familiar, ou na escola, mas isso não vem acontecendo em nosso país. Há muito tempo, *temporalidade*, necessitamos rever o horário da escola, o tamanho das salas, a quantidade de alunos por turma, o horário laboral dos pais, a metodologia dos professores e dos dirigentes que, a meu ver, deixam escapar por entre os dedos o objetivo primordial da educação, do *educare*.

No modo de se relacionar e viver, o homem com os outros homens baseiam-se fundamentalmente todos os enfoques filosóficos e científicos que encontramos no decurso histórico, e que tratam de problemas educacionais, psicológicos e especialmente sociais. Nas denominações política social, psicologia social, antropologia social, o adjetivo social é que especifica essa referência (HEIDEGGER, 1981, p. 18).

Para finalizar essa reflexão da expulsão prematura de Marli da escola, é preciso lembrar, com relação ao absenteísmo de origem escolar, que ele acontece quando a escola se encontra incapaz de se adaptar aos problemas de aprendizagem do aluno, considerando suas características e problemas pessoais. E isso pode levar os alunos mais problemáticos a abandonar prematuramente o sistema escolar. É necessário, portanto elaborar novas propostas de trabalho diretivo para esses alunos, propostas realmente diferenciais que se concretizam em um ambiente mais afetivo, pois, como dizia Heidegger (1981), a existência do homem se resume na sua relação afetiva.

Com referência aos materiais plásticos utilizados na oficina, Marly foi quem mais ficou à vontade, pois utilizou desde o lápis preto, até lápis de cor, canetinha, hidrocor, *glitter*, purpurina, cola, giz de cera e demais materiais disponíveis. Isso foi importante para ela se soltar no início da oficina, quando teve mais dificuldades.

No desenho da escola ainda vemos a professora e a lousa verde [esquerda], dando importância, desde cedo, à representação valorosa e simbólica da função de educadora. Logo a seguir ela se representa na escola juntamente com outros colegas, porém não considera o pátio como extensão da escola, pois ele está solto no desenho e sem conexão. Ela coloca *glitter* cor de ouro sobre o desenho da escola, indicado valor emocional e cognitivo, por fazer isso sobre o telhado (representante da cognição) e sobre a cabeça de cada aluno (representando a inteligência). Ao mesmo tempo, aparece a ausência de chão no desenho, expressando mais uma vez a insegurança de Marli M.

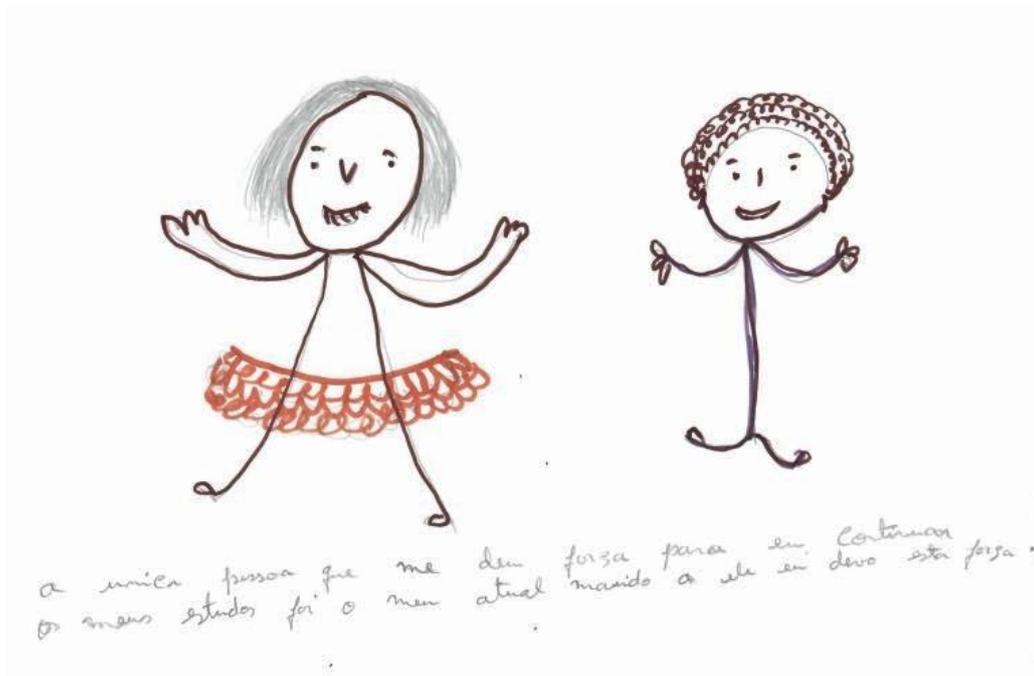
**Pesquisador:**

*Protocolo fenomenológico D*

Desenhe uma pessoa que foi importante para sua condição de permanência na escola existência como ser-escola (*sorge*). Fale sobre ele: o ente

Fig. 55 Marli M.: empatia com o sujeito (*sorge*)

Desenho em hidrocor sobre papel gramatura 90g.



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

**Pesquisador:**

Quem te ajudou a continuar os estudos?

**Marli:**

“A única pessoa que me deu força para eu continuar meus estudos foi o meu atual marido, a ele eu devo esta força”.

Há nesse desenho o medo expresso de não ser aceita. Marli se impõe como um ser que precisa ser ajudado, que necessita de solidariedade. Sua *presença* na escola necessita de um ente que auxilie sua caminhada. Seu medo e seu temor de ficar no meio do caminho se justifica pela sua *circum-mundaneidade*. Então, ameaçar um instrumento utilizado pela presença, no caso, a escola, em seu modo de ocupação é, de certa forma, ameaçar o ser da presença (HEIDEGGER, 2005).

Nessa representação de Marli, seus braços estão maiores que os do amigo (*sorge*), demonstrando que, cronologicamente, ela poderia ser mais velha que ele, e que ela também o recebeu muito bem, criando uma relação de empatia. Formas distorcidas são visivelmente vistas em desenhos projetivos (HAMMER,1981). Os braços de Marli A. estão distorcidos, dando indícios de que há uma conversão de conflitos, simbolicamente onde o conflito estaria concentrado. O contato e a falta de carinho de repente são expressos por meio do desenho de Marli e agora ela teve a oportunidade de nos relatar sem rodeios nem censura. Marli precisa receber atenção e ajuda, então ela se representou com uma saia de crochê, feita por ela mesma [relato] e com os braços grandes e abertos. O resto do corpo nu ainda nos dá indícios de dificuldades com os bens materiais. Enfim, ela realmente estava necessitando tanto de bens materiais quanto de afeto.

Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico E*

Sobre seu mundo circundante:

Desenhe os momentos que foram mais importantes em sua vida em que você fez referência à sua saída da escola:  
Exemplifique o que significou para você esses tempos:

Fig. 56 Marli M.: motivos de abandonar a escola prematuramente  
Desenho com hidrocor, lápis HB e lápis de cor sobre papel 90g



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

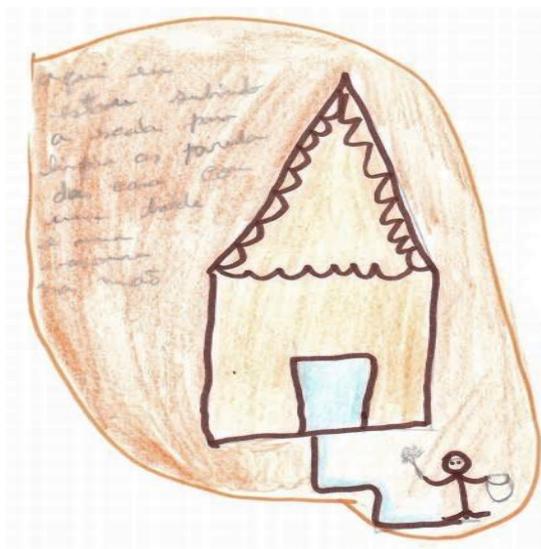
Marli:

“Esse desenho é eu lavando a báscula com um rodo na mão para limpar a janela [na esquerda]. Aqui eu estou capinando o quintal”.

O cuidador necessita de cuidados (*sorge*). O cuidador, Marli, precisa ser cuidado no mundo em que vive, mas aquilo que teme está além do seus sentimentos, e ela terá que conviver com seu medo e seu temor. O medo atinge a *presença*, confundindo-a a ponto de ela precisar se refazer após o medo passar. Ele revela, simultaneamente, o estar em perigo e o “ser-em perigo”. O “temer por” pode ser sentido não apenas com relação a um ente intramundando ou com relação a si mesmo. Pode ser sentido, também, com relação a outra presença, e pode ser intensificado, por exemplo, com a presença de outra criança (HEIDDEGER, 2005).

Fig.57 Marli M.: periculosidade no trabalho infantil

Hidrocor e lápis HB sobre papel 90g



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

“Aqui estou subindo a escada para limpar as paredes da casa com um balde e uma vassoura na outra mão” (MARLI M. 1960).

Marli, se vê subindo a casa para fazer faxina, mas a casa parece ser uma montanha onde ela sobe e sobe sem alcançar o topo. Parece uma missão inacabável e um pouco impossível para seu tamanho com referência a casa. Ela se vê em uma situação muito difícil, com as duas mãos ocupadas e muito pequena em relação ao tamanho da casa, sinalizando simbolicamente a insegurança.

Fig. 58 correlação com a Fig.57.: periculosidade no trabalho infantil doméstico



Fonte: Folha de São Paulo, 2010.

Fig. 59 Marli M. :atividades perigosas recorrentes<sup>34</sup> lavar bacias de janelas

---

<sup>34</sup> **Doméstica morre após cair de prédio enquanto limpava janela**

Uma mulher morreu depois de cair da janela de um prédio na manhã desta terça-feira no bairro do Marapé, em Santos, no litoral de São Paulo. A empregada doméstica Maria José da Silva estava limpando o apartamento em cima de uma escada de ferro quando escorregou. Maria José não conseguiu se equilibrar e caiu da janela do apartamento que fica no primeiro andar do prédio, na rua Alfredo Albertini. A mulher caiu em um corredor na lateral do prédio, na direção do apartamento. De acordo com o Corpo de Bombeiros de Santos, que foi acionado para atender a ocorrência, Maria José morreu na hora. Disponível em: Website <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2012/07.Acesso> em: 12 de set.2014.



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Esse desenho foi realizado sem contexto aparente, podendo dar indícios de falta de rotina programada para realizar as tarefas domésticas, ou seja, Marli ficava totalmente disponível para serviços domésticos e pesados, sem tempo para a escola e atividades lúdicas.

Atividades perigosas são recorrentes nos desenhos de crianças que trabalham. Reflexos psicomotores ainda em desenvolvimento propiciam uma desigualdade no trato com relação à questão prematura do laboral. Os aspectos psíquicos ficam atrasados e o comportamento infantil recebe toda carga emocional negativa diante uma tarefa que promove desconforto psíquico e físico, gerando baixa autoestima, sentimentos de frustração, cansaço excessivo, ansiedade, tensão e, conseqüentemente, levando à falta ao ambiente educacional.

Fig. 60 Marly M.:capinando, 1960.



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig.61 Correlação com Fig. 60 Criança ganha três reais para capinar no Brasil,<sup>35</sup> 2010.



Fonte: <http://noticias.r7.com/cidades/noticias/ acesso> em: 13 nov.2010.

<sup>35</sup> “A infância de milhões de crianças brasileiras está sendo descaradamente roubada. Essa semana ao navegar pela internet, deparei-me com essa triste manchete: “Crianças ganham R\$ 3 reais para capinar túmulos em cemitério...” . Sabemos que existem muitas outras realidades semelhantes ou ainda piores que esta. São crianças sendo exploradas em lavouras de cana, carvoarias, quebrando pedras... São vendedores de picolés, jornais, engraxates e vigias de carros. Afinal, de quem é a responsabilidade pelo bem estar da infância em nosso país? Sim. A lei existe, mas, pra variar, a fiscalização é insuficiente, portanto não é cumprida. Apesar de, no Brasil, o trabalho infantil ser considerado ilegal para menores de 14 anos (entre 14 e 15 anos, o trabalho é legal desde que na condição de aprendiz), infelizmente a realidade ainda é bem diferente, pois este continua sendo um grave problema social. O trabalho infantil fortalece a miséria em nosso país. Estas crianças que nunca frequentaram ou **abandonaram a escola** e trabalham desde a mais tenra idade na lavoura, nas ruas das grandes cidades, metalúrgicas ou casas de família serão futuros adultos subempregados, os quais têm grande probabilidade de colocar precocemente seus próprios filhos para trabalhar fim de contribuir na renda familiar.” Disponível em <http://noticias.r7.com/cidades/noticias/criancas-ganham-r-3-para-capinar-tumulos-em-cemiterio-do-para-20101106.html> Acessado em: 13 de Nov.2010)

Nesse desenho (Fig. 60), Marli retrata toda sua fragilidade, medo e insegurança com relação à atividade que desempenha. Reflete sobre o papel a atividade de capinar, mas observei que ela está segurando sua ferramenta de trabalho com apenas uma mão, o que me levou a destacar um pouco de fantasia no desenho, pois ela já não tem a memória exata do que lhe aconteceu há quase 50 anos. Essa representação de uma mão segura na enxada e a outra livre pode demonstrar também uma linha em contraposição à obrigação e ao desejo real de Marli: ser livre, brincar como criança, passar sua temporalidade infantil fazendo coisas infantis.

O círculo desenhado que envolve a criança com a enxada representa seu mundo circundante e um mundo a qual ela está limitada enquanto criança. Na sua infância, ela está escravizada. Já na Fig.60, o centro da fotografia mostra uma criança, em sua temporalidade infantil, capinando, no interior do País. Nessa representação, está a perda da temporalidade infantil em detrimento do desenvolvimento físico e psíquico da criança, e um ambiente familiar que reforça o trabalho infantil, desconsiderando a vida escolar. Trata-se de um dia de trabalho da criança por três reais, e uma vida perdida sob o sol e esforços físicos além da capacidade infantil.

A mão [esquerda] livre de Marli no desenho toca a borda do círculo que a prende no mundo do trabalho infantil, como se quisesse se livrar dele. Isso foi relevante para a análise do sentimento de frustração da infância perdida no tempo.

No desenho, Marli demonstra queimaduras nos olhos, olhos reforçados por canetinha hidrocor e faz o mesmo nas mãos. O reforço e o uso de outra cor nesse momento no desenho indicam áreas físicas atingidas (FURTH, 2009) onde existem mais conflitos e sentimentos.

Ao assistir a um filme, ver um desenho, escutar uma música, ler uma revista, esperamos dos alunos/sujeitos uma interação quase que completa, uma plenitude, uma contemplação visual em que todos os nossos sentidos inebriados nos causem impactos profundos e significativos em nossa constituição como sujeitos-receptores. Mas nem sempre ocorre assim. Muitas produções artísticas imagéticas e sincréticas são superficiais e não atingem a essência humana.

As produções imagéticas sincréticas surgem para dar um sentido menos relativo e superficial entre o enunciador e o enunciatário, criando, dessa forma, outra relação, a admissão do *outro*, do (diferente). Assim incluímos, de forma satisfatória e verdadeira, o outro em nós próprio. O estrangeiro (o diferente) nos remete a questionamentos variados, fugindo de todas as padronizações iniciais a que estamos acostumadas, desviando-nos dos ícones padrões e das ideias lineares-cartesianas inculcadas em nossa sociedade contemporânea.

Descobrir no *outro*, verdadeiramente, quem somos nós, nosso comportamento, nossa atitude, nossa posição social é um processo doloroso que nos remete sempre a transferir possibilidades e responsabilidades para (fora), o nosso vizinho. Dessa forma, precisamos rever o verdadeiro sentido do trabalho infantil, devemos (re)significar suas instâncias cotidianas, sua contemporaneidade, sua equivalência diante de outros problemas sociais. Perfazendo esse caminho, estamos de fato construindo uma relação benéfica com o outro, instituindo ao mesmo tempo elementos de complementariedade indispensáveis para o nosso crescimento, para a expansão da nossa própria identidade.

Fig.62 Criança lavando roupas



Fonte: Santos, SP,2011.

Esse processo surge sem reduzir o *outro* a uma simples característica, seja ela étnica, genérica, sexual ou de posição social. Assim, rompemos *simulacros*, criamos nossa própria forma de *alteridade*, nosso próprio olhar sobre as coisas deste mundo natural, sem naturalizá-las, pois é a partir da naturalização das coisas que criamos os maiores e verdadeiros problemas da humanidade.

Esperamos, então, que a escola de hoje, juntamente com as políticas públicas (redirecionadas), órgãos, programas e instituições desnaturalizem a força de trabalho infantil como complementação de renda familiar e ofereçam de fato às crianças (trabalhadoras) condições para seu desenvolvimento, acesso à cultura, à leitura, à inclusão digital, para provimento de suas capacidades e potenciais, bem como um desenvolvimento psicossocial efetivo.

Neste caso, a arte tem um papel fundamental para a preparação da infância, rompendo definitivamente a formação simplória para um mercado capitalista em detrimento do *ser*. Assim, o ensino das artes deve fluir para a produção e reflexão cultural, propiciando para as futuras gerações uma forma efetiva de exercício da sua cidadania.

No próximo desenho, aparece a figura girino, que remete a desenhos primitivos de crianças que não atingiram um certo grau de desenvolvimento neurológico (HAMMER, 1981). Desenhar figuras de girinos é inerente às crianças até os seis anos de idade, e Marli fez esse desenho aos sessenta anos, o que indica um baixo desenvolvimento intelectual e neurológico com relação à sua verdadeira idade cronológica.

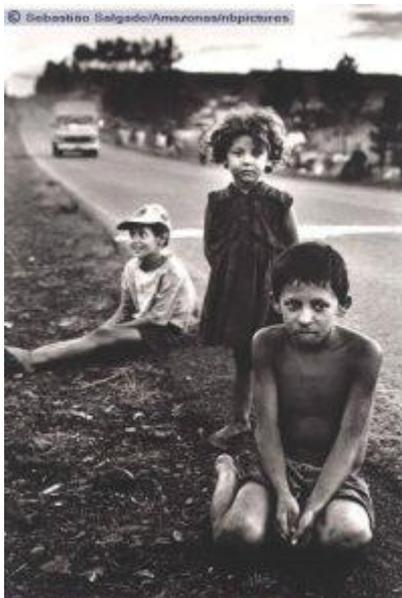
Ai eu passei a limpar a casa, cuidar dos filhos dele, três filhos, foi eu quem cuidei, limpar quintal, eu que fazia tudo. Eles não faziam nada. Então o principal motivo de eu sair do colégio foi esse. Eu não tinha tempo para estudar. Eu desenhei todos esses motivos aí, tudo está aí (MARLI,2013).

Fig. 63 Marli M.: atividade recorrente; cuidar de três crianças ao mesmo tempo  
“Estes são os três filhos da minha cuida que eu tomava conta” (MARLI M. 1963).



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig. 64. Correlação com a Fig. 63



FONTE: SEBASTIÃO SALGADO /AM

Violência Física<sup>36</sup> é outro tema muito comum nos discursos dos sujeitos entrevistados. Em quase todas as falas aparecem narrativas de surras, puxões, beliscões. Excessos de violência para com a criança são mais comuns na criança que trabalha, principalmente em atividades domésticas.

A moça que era casada com meu primo, na hora que ia lavar meu cabelo, ficava puxando, puxando, puxando. Aí eu notei que ela tinha raiva do meu cabelo, e o cabelo dos filhos dela era de pico. Aí ela ficava com raiva e cortava meu cabelo sempre curtinho, porque o meu cabelo era liso (MARLI,2013).

Quais são os tipos de maus-tratos infantis ? Referem-se a golpes com a mão, ou com objetos, como paus, pedras, correias, cintos, pontapés, empurrões, queimaduras, asfixias, alongamentos, feridas e lesões.

---

<sup>36</sup> Violência é um comportamento que causa intencionalmente dano ou intimidação moral a outra pessoa ou ser vivo. Tal comportamento pode invadir a autonomia, integridade física ou psicológica e até mesmo a vida de outro. É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado.1 O termo deriva do latim violência (que, por sua vez, em sentido amplo, é qualquer comportamento ou conjunto que deriva de vis, força, vigor); aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa. Assim, a violência diferencia-se de força, 2 palavras que costuma estar próxima na língua e no pensamento cotidiano. Enquanto a força designa, em sua acepção filosófica, a energia ou "firmeza" de algo; a violência caracteriza-se pela ação corrupta, impaciente e baseada na ira, que convence ou busca convencer o outro, simplesmente o agride. Existe violência explícita, quando há ruptura de norma, ou moral e social: não é um conceito absoluto, variando entre sociedades. Por exemplo, rituais de iniciação podem ser encarados como violentos pela sociedade ocidental, mas não pelas sociedades que o praticam. A violência psicológica ou a agressão emocional, tão ou mais prejudiciais que a física, são caracterizadas pela rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito e punições exageradas. É uma violência que não deixa marcas corporais visíveis, mas emocionalmente provoca cicatrizes para toda a vida. Existem várias formas de violência psicológica, como a mobilização emocional da vítima para satisfazer a necessidade de atenção, carinho e de importância, ou como a agressão dissimulada, em que o agressor tenta fazer com que a vítima se sinta inferior, dependente e culpada. A atitude de oposição e aversão também é um caso de violência psicológica, em que o agressor toma certas atitudes com o intuito de provocar ou menosprezar a vítima. As ameaças de mortes também são um caso de violência psicológica. (DADOUN, 1998).

Fig. 65 Representação de maus-tratos



Fonte: Desenho ( Santos,2007)

Marli M., em suas falas e em seus desenhos, relatou muito sentimento de dor, solidão, incompletude e demonstrou também uma queixa de sua temporalidade da escola perdida. Isso aparece em seu discurso, quando ela fala que não teve tempo para estudar. Seus sentimentos de raiva e de revolta são aflorados nos desenhos que representam maus-tratos pessoais com relação à sua condição física, devido ao fato de ter os cabelos mais bonitos que o dos filhos da madrasta.

Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico E*

Fale como foi sua vida até os dias de hoje sem a escola [esquecimento].

Pesquisador:

E se você continuasse estudando, o que acha que seria hoje?

Marli:

“Se eu continuasse estudando, eu seria uma professora, professora de Educação Física, para ficar bem magrinha! [risos].”

Marli M. representa e responde ao protocolo fenomenológico E por meio de seu desejo atual que é ser magra. Ela realmente está acima do seu peso ideal e aparentemente muito sofrida. Relata que, desde a sua saída da escola, nunca mais se sentou em um banco de escola, somente agora, com a *oficina de desenho*, ela sentiu uma forte vontade de voltar para a escola e se formar em Educação Física.

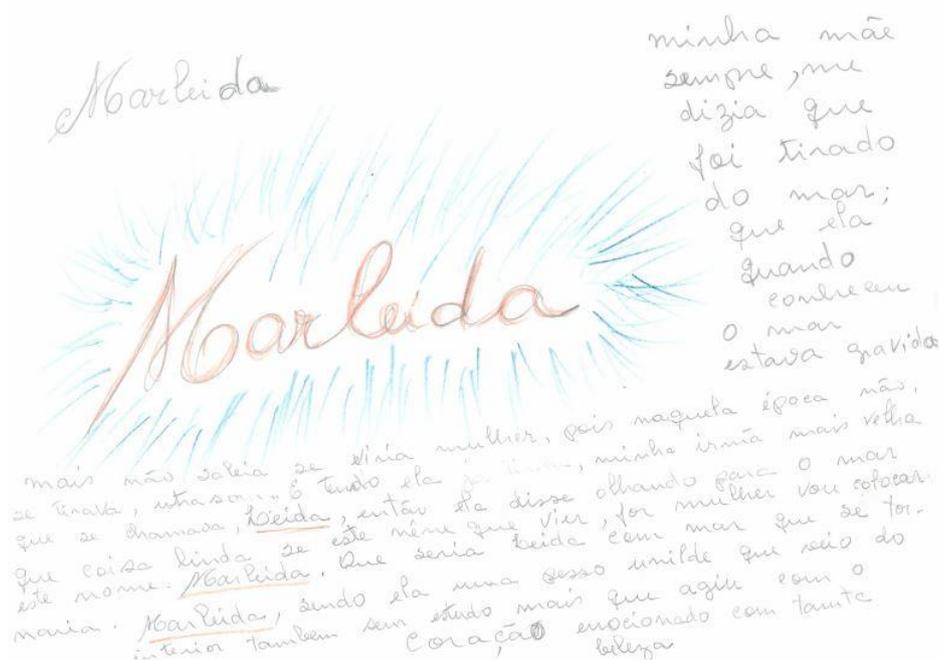
## 5.4 ANÁLISE DO DESENHO E DISCURSO VERBAL “MARLEIDA L.”

### Pesquisador:

Protocolo fenomenológico A

Quem é você [ninguém]: De onde veio seu nome? [a gente]

Fig. 66 Marleida L.: quem sou eu?



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Marleida:

“Minha mãe sempre me dizia que meu nome foi tirado do mar; que ela quando conheceu o mar, estava grávida, mas não sabia se viria mulher, pois, naquela época, não se tirava ultrassom. E tendo ela minha irmã mais velha, que se chamava Leida, então ela disse, olhando para o mar: “Que coisa linda! Se este neném que vier for mulher vou colocar o nome Marleida”. Que seria Leida com mar que se tornaria Marleida. Ela era uma pessoa humilde, que veio do interior, também sem estudo, mas agiu com o coração emocionado com tanta beleza”

Pesquisador:

Gostei muito dessa intervenção sua com *glitter*, você parece bem animada para a *Oficina de Desenhos*.

Fig. 67 Marleida: intervenção na capa do seu caderno de desenho



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Marleida:

“[...] estou tentando desenhar. Quando eu podia, eu não tive oportunidade, agora estou com dificuldades, pois estou com osteoporose”<sup>37</sup>.

Representações de dificuldades físicas aparecem repetidamente nos desenhos de Marleida. Ela ficou muito animada e motivada, mas sua idade e seus problemas físicos limitaram sua performance na *Oficina de Desenhos*, e ela se lamenta por isso.

---

<sup>37</sup> A **osteoporose** é uma doença que atinge os ossos. Caracteriza-se quando a quantidade de massa óssea diminui substancialmente e desenvolve ossos ociosos, finos e de extrema sensibilidade, mais sujeitos a fraturas. Faz parte do processo normal de envelhecimento e é mais comum em mulheres do que em homens. A doença progride lentamente e raramente apresenta sintomas antes que aconteça algo de maior gravidade, como uma fratura, que costuma ser espontânea, isto é, não relacionada trauma ( CID 10).

Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico B*

Desenhe seus primeiros momentos na escola [tempo]:

Desenhe o ambiente, o contexto, o clima social.

Fig. 68: A primeira escola foi o parque infantil



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Marleida:

Esta escola era o parque infantil, a primeira escola que eu conheci. Lá fui aprender a conviver com as pessoas... Ela ainda é no Parque Moscoso, em Vitória.

Pesquisador:

Mas você desenhou um parque?

Marleida:

“Minha primeira escola foi o parque infantil. Eu tenho fotografia minha no parque infantil, na época da minha mãe...Eu tenho na escola, eu tenho tudo.”

Pesquisador:

Você se lembra em que série parou de estudar?

Marleida:

“Eu me lembro do parque infantil. Eu brincava com as crianças, fazia balé e tocava piano, e acho que tinha uns nove anos, foi quando minha mãe morreu. Eu estava no terceiro ano. Aí, eu fui pra casa de minha tia, e fui aos trancos e barrancos até a 5ª série. E hoje em dia a 5ª série se torna muito maior do que o ginásio da época de hoje”.

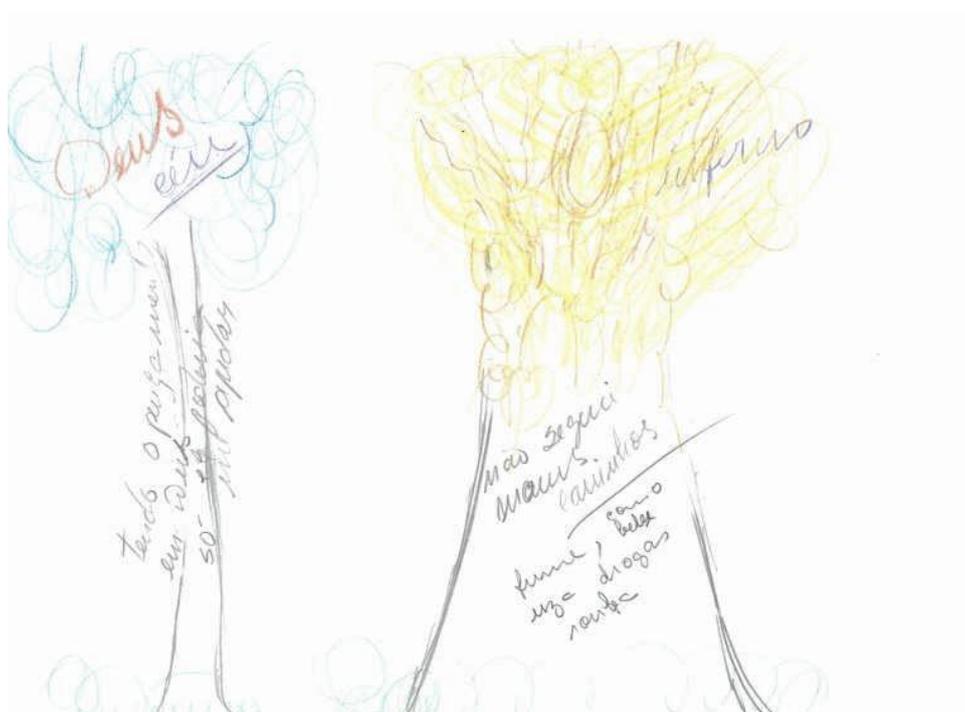
O **círculo** em torno do desenho pode significar muitas coisas, mas esse sinal, símbolo ou rasura que Marleida L. fez ao final do desenho, pode nos dar uma feliz compreensão de sua atividade psíquica. Para Furth (2004), rasuras indicam material conflituoso ou áreas em que a representação do símbolo na vida está ganhando nova significação. E é exatamente isso que ocorre no final da sessão de desenhos de Marleida. Ao final ela relata com os desenhos e falar sobre o abandono escolar prematuro ocorrido há mais de 30 anos. Ela resignificou sua vida a partir das sessões de desenhos.

Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico D*

Desenhe uma pessoa que foi importante para sua condição de permanência na escola existência como ser-escola (sorge). Fale sobre ele: o ente

Fig. 69 Marleida M.: empatia com o sujeito (sorge)



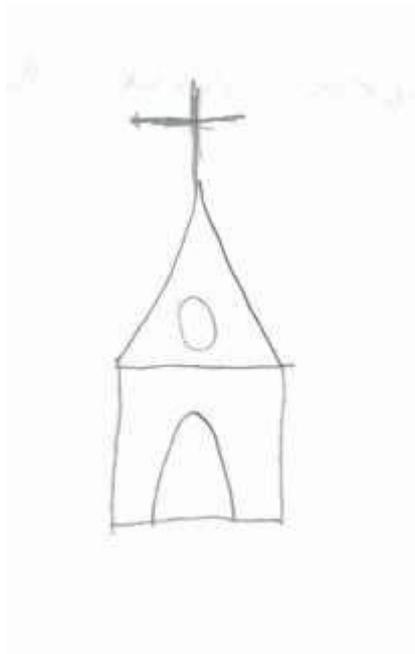
Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

“Ninguém me ajudou, só Deus, eu e Deus. Minha mãe sempre me disse: “Tenha os pensamentos em Deus, só ele poderá te ajudar. Não siga por maus caminhos, como fumar, beber, usar drogas, roubar” (MARLEIDA,2013).

Observamos que, no desenho de Marleida M., o desenho baseado em Furth (2004) mostra traços de despersonalização, e ela não consegue responder ao protocolo fenomenológico D, pois, realmente, ninguém a ajudou a permanecer na escola, e isso é doloroso na medida em que a lembrança de abandono se aviva. Um desenho é um reflexo da psique do paciente/sujeito de pesquisa no caso. Neste caso específico, deixei Marleida M bem à vontade para onde ela queria ir, pois não se deve permitir que ninguém desenhe na folha do sujeito nem dê sugestões sobre como ele deveria desenhar.

Aqui temos uma dualidade simbólica arquetípica, entre o sagrado e o profano (ELIADE, 2000), entre o bem e o mal, o certo e o errado, o sujo e o limpo. São fundamentos marcantes para a estruturação de uma psique sadia. Estruturada por volta de dois a três anos de idade, o que nos leva a considerar que Marleida teve uma boa estruturação psíquica e religiosa (JUNG, 1968). Por outro lado, Marleida se utiliza dessa dicotomia para criar uma ferramenta e um instrumento de conduta, ou seja, um guia de atitudes sociais e éticas que, na falta da família, a estrutura. Seriam palavras mágicas ?

Fig. 70 Marleida L.: religiosidade e (*sorge*)



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Na escola pública laica, o ensino é pautado pela atitude crítica diante do conhecimento, ou seja, não há conhecimento sagrado ou inquestionável. Tudo pode ser posto sob o exame da razão: Literatura, História, Geografia, Ciências etc. Portanto, o livro didático não pode ser considerado inquestionável ou sagrado, não pode ser apresentado como o depositário do conhecimento pronto e acabado. Ele não é o fim das indagações, apenas um instrumento muito útil para o acesso a informações e a indagações. Do mesmo modo, a palavra do professor não pode ser entendida como a de um profeta, mas de “parteiro” do processo de acesso ao conhecimento, como na feliz imagem de Sócrates,<sup>38</sup> apresentada há 24 séculos. Existem religiões que têm livros sagrados. Segundo

---

<sup>38</sup> Sócrates (em grego: Σωκράτης, AFI: [sɔːkrátɛːs], transl. Sōkrátēs; Atenas, c. 469 a.C. - Atenas, 399 a.C.) foi um filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga. Creditado como um dos fundadores da filosofia ocidental, é até hoje uma figura enigmática, conhecida principalmente pelos relatos em obras de escritores que viveram mais tarde, especialmente dois de seus alunos, Platão e Xenofonte, bem como as peças teatrais de seu contemporâneo Aristófanes. Muitos defendem que os diálogos de Platão seriam o relato mais abrangente de Sócrates que perdurou da Antiguidade aos dias de hoje. (MAGALHÃES-VILHENA, 1984).

seus seguidores, eles contêm a verdade ditada por uma entidade sobrenatural. Na escola pública laica, não pode existir livro com essas características.

É preciso que os professores e os alunos se lembrem, todo o tempo, de que o conhecimento é historicamente produzido. O que hoje é aceito como a última palavra pode ser superado amanhã. Assim, a preparação dos alunos tem de ser feita em função da mudança da ciência, da cultura e da tecnologia. E, se isso não começar desde o início da escolarização, vai ser difícil reverter a disposição em aceitar fórmulas prontas. Nesse aspecto, a perspectiva laica da escola pública coincide com o que há de melhor na pedagogia contemporânea.

A escola pública laica não objetiva “pôr as crianças nos trilhos”, de cujo traçado prefixado jamais sairão. Nada é mais contra a Pedagogia da escola laica do que o trecho do livro *Provérbios*, da Bíblia, tão repetido pelos adeptos da Pedagogia autoritária: “Ensina a criança no caminho que deve andar, e ainda quando for velho, não se desviará dele”<sup>39</sup>. Somente quem acha que tudo já é sabido e dominado pelos mestres de ontem e de hoje pode supor que tem o traçado dos trilhos pronto para todo o sempre. Se essa orientação serve para os ensinamentos religiosos judaico-cristãos, ela não pode ser transferida para a educação, especialmente para a que o Estado laico mantém.

A escola pública laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes – qual é a religião da maioria? A escola não pode menosprezar crianças por causa da religião que praticam em suas casas ou comunidades de culto, mesmo que precise ir contra alguns de seus preceitos, como no caso da evolução das espécies, que horroriza aqueles que não conseguem (ou não querem) ir além da compreensão literal da Bíblia. A escola não fica refém dessa compreensão, que precisa dissolver, mas trata com respeito o que precisa mudar. A escola pública laica não reprime nem humilha as crianças e os jovens, nem mesmo quando eles precisam usar vestimentas próprias dos ritos de suas religiões ou de práticas alimentares em certos momentos. Ela aceita, por exemplo, que os

---

<sup>39</sup> Bíblia Sagrada (2008).

alunos adeptos de religiões afro-brasileiras permaneçam em sala com a cabeça coberta, se isso for exigência de rito de iniciação, ao invés de os forçar a retirar o lenço, em nome das crenças religiosas dominantes, camufladas por alguma norma geral, como a proibição de uso de bonés na escola.

A escola pública laica não pode abandonar práticas nem conteúdos próprios da cultura escolar nem da cultura popular, porque os adeptos deste ou daquele culto podem ficar melindrados. Para fazer isso, é preciso inventar, e não vai ser fácil, devido ao *longo tempo de sujeição* da escola pública aos ditames das instituições religiosas – católicas por cinco séculos, evangélicas agora, juntas às vezes, separadas e rivais, outras.

Nem mesmo aceitar os preconceitos religiosos que os alunos trazem de suas famílias e de suas comunidades de culto. Esses preconceitos devem ser enfrentados com coragem, determinação e pedagogia. É o caso da rejeição dos homossexuais pelas correntes religiosas que dizem que a Bíblia os condena, que são doentes e precisam de cura. A escola pública laica não pode incorporar essa homofobia de origem religiosa, tanto quanto a que não precisa desse tipo de justificativa.

Na escola pública laica não há lugar para o integrismo ou o totalitarismo. Há quem pretenda resolver os problemas da sociedade mediante uma concepção de educação que abranja todas as dimensões da vida individual e social, como se todos os processos educacionais fossem submetidos a uma pauta única de valores e a uma direção intelectual e moral unificada. Como, aliás, aconteceu na Idade Média europeia, na época da dita Cristandade, e na Alemanha nazista. Os partidos nazistas, fascistas e assemelhados estão crescendo em todo o mundo. Quem defende hoje essa educação totalitária (dita integral), no Brasil, são setores religiosos: tudo submeter aos dogmas e preceitos religiosos – aos seus. Ora, esse tipo de educação não é hoje possível nem desejável, por pelo menos duas razões: a) a complexidade da sociedade moderna, na qual as instituições religiosas (ou quaisquer outras) não estão sozinhas na direção dos processos socializadores. Até mesmo as escolas mantidas pelas instituições religiosas dependem de aprovação estatal para funcionar. São vários os processos

educacionais que convergem e divergem: família, escola, instituição religiosa, comunicação de massa, grupos políticos, grupos de convivência, grupos desportivos etc. b) a democracia exige que se abandone toda e qualquer pretensão de educação totalitária, sob que nome venha, mesmo disfarçada pelo termo integral, que tem muitos e diferentes significados, conforme o contexto em que é empregado.

A escola, por mais que seja chamada a desempenhar papéis socializadores no lugar das famílias, não pode pretender assumir toda a atividade educacional. Nem as instituições educacionais, nem os meios de comunicação de massa, nem mesmo o Estado. A busca de coordenação e consenso é o caminho da democracia também no campo educacional. No plano do Estado, os assuntos educacionais são propriamente do Ministério da Educação, mas perpassam pelos Ministérios da Cultura, das Comunicações, dos Esportes, para mencionar apenas os de mais óbvia interface.

Pelos pontos apresentados acima, podemos concluir que não basta suprimir os elementos mais ostensivos da presença religiosa na escola pública para que ela seja efetivamente laica. Mesmo sem esses elementos, a escola pode estar preparando indivíduos dotados de atitudes propícias para seguir propagandistas de vários tipos – religiosos, políticos, apresentadores de TV etc. –, por não ter sido capaz de despertar, promover e exercitar o pensamento crítico. Pautar a política pela religião, ainda mais a partir de algum livro considerado sagrado, é sintoma evidente da carência de educação laica.

*Ninguém me ajudou, só Deus, eu e Deus. Minha mãe sempre me disse: “Tenha os pensamentos em Deus só ele poderá te ajudar. Não siga por maus caminhos, como fumar, beber, usar drogas, roubar” (MARLEIDA,2013)*.

Podemos concluir, também, que a escola pública laica exige uma adequada preparação de professores e de outros profissionais da educação, tanto quanto de recursos materiais adequados, como bibliotecas, laboratórios de ciências e espaços de expressão de artes e lazer. Ou seja, a escola pública laica pede muito mais do que a rotina do ensino tradicional (ainda que tenha novidades eletrônicas). E exige, também, dos educadores especial empenho profissional e atenta consciência pedagógica e ética.

É tão difícil definir a escola laica, em poucas palavras, quanto definir democracia. Esta e aquela estão em permanente construção, razão pela qual defini-las, bem como construí-las, só pode ser o resultado de um contínuo esforço coletivo teórico, mas, sobretudo, político-prática.

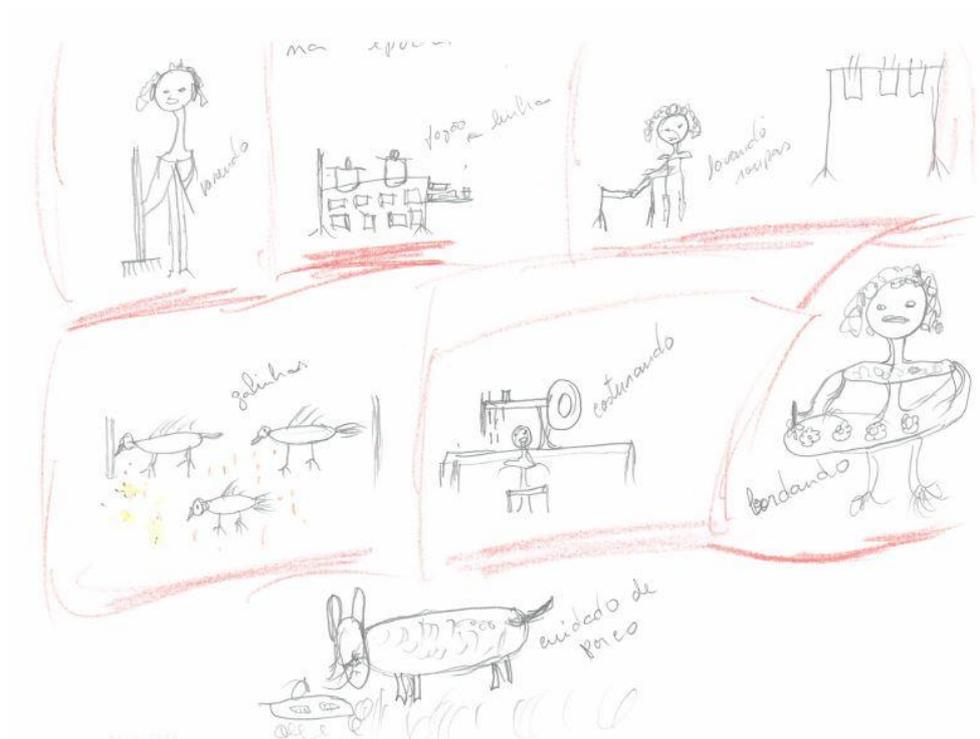
Pesquisador:

*Protocolo fenomenológico C*

Sobre seu mundo [circundante]:

Desenhe os momentos que foram mais importantes em sua vida, que você fez referência à sua saída da escola [não - ser-escola]: Fale o que significou para você esses tempos:

Fig. 71 Marleida L.: motivos de abandonar a escola prematuramente



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

**Marleida:**

“Na época, varrendo, cozinhando em fogão à lenha, lavando roupas, cuidando de galinhas, costurando, bordando e cuidando de porcos”.

Fig.72 Marleida L. 3º quadrante da HQ- História em quadrinhos



1961 Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig. 73.: Meia infância



Fonte: ReporteBrasil.org 2011

Marleida foi realmente retirada do ambiente de estudos e levada para uma casa de família para trabalhar em serviços braçais pesados, como capinar, cuidar de porcos, costurar para toda a família, fazer enxovais, varrer todo o quintal e estender as roupas. No terceiro quadrante da HQ, onde ela colocou estender as roupas, sua aparência física está disforme, tal como um pequeno animal que não dá conta de ficar em situação ereta para exercer uma atividade física, ou seja, em seu desenho, ele ela mostra que, fisicamente, Marleida ainda não está formada com as estruturas ósseas para desenvolver essa atividade laboral, isto é, seus reflexos psicomotores a levaram a desenhar uma figura bizarra, nesse momento de *temporalização* do passado, refletindo seu aspecto psíquico mais arcaico.

Assim sendo, comparando a Fig. 72 com a Fig. 73, observa-se que Marleida, no 3º quadrante da HQ criada por ela, mostra indícios de pouca movimentação cinestésica. Isso mostra que a pessoa estava com baixa evolução psicomotora, demonstrando um certo atraso no seu desenvolvimento psicofísico, o que pode ser explicado emocionalmente pela perda prematura da mãe, ou pelos excessos de trabalhos físicos desempenhados por Marleida na sua temporalização criança, ou seja, na infância. Assim nos diz Hammer (1981, p. 77):

“As figuras que transmitem a impressão de extrema rigidez são frequentemente produzidas por indivíduos com conflitos sérios e profundos sobre os quais mantêm um controle rígido e normalmente frágil. Ocasionalmente, o desenho representa um indivíduo sentado ou reclinado, o que indica muitas vezes um baixo nível de energia, falta de ânimo ou exaustão emocional. Se um desenho for um tipo mecânico de figura totalmente carente de implicações cinestésicas, o analista, ou professor, deve ficar atento para os sinais de transtornos psicológicos”.

Fig. 74 Marleida L.: rotina de trabalhos domésticos



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

De acordo com Adorno (1995), a função educadora da arte perpassa o caráter meramente demonstrativo da realidade empírica e assume formas de comprometimento com a transformação cultural e crítica em frente às verdadeiras necessidades sociais. Para o autor, a arte burguesa integrada pela ideologia dominante se opõe às tentativas artísticas que medem, dia após dia, o fosso entre a essência afirmativa da arte e a realidade.

Numa tentativa de caracterizar a arte como a única saída para a transformação cultural e social, Adorno (1995) compreende, de forma pessimista que, se a arte não se colocar contrária à massificação das produções culturais, ela poderá desaparecer diante do sistema capitalista e financeiro. Isso se dará devido à concepção como mercadoria de consumo, e não como agente capaz de educar, transformar, transmitir valores.

Para o teórico citado, a arte, como pertencente ao plano de educação de uma determinada sociedade, tem um caráter significativo diante das mudanças de atitudes e de valores nos quais os indivíduos se encontram enraizados e alienados. Com o aumento consequente da consciência social, esses cidadãos serão formados indivíduos críticos e capazes de analisar o contexto social no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, de promover a denúncia das múltiplas formas de exploração pela ideologia dominante. Mas, pelo exposto acima, por meio dos desenhos dos sujeitos analisados e também dos desenhos de Marleida, isso não aconteceu na educação delas, pois seus desenhos estão constituídos de ideologias dominantes que vão perpassar toda a essência de suas vidas cotidianas, porque são marcas da sua vida.

Fig.75 Marleida L. costurando



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013).

Fig. 76 Curso de Costura



Fonte: Pronatec- Blumenau, Crianças e Adolescente 2012

No desenho de Marleida L. “costurando”, observamos o tamanho da criança em relação à máquina de costura. A desproporção das medidas pode representar o sentimento de Marleida diante da atividade além de sua capacidade e também indicar um pouco de insegurança, pois se não tiver atenção, poderá ser uma atividade muito perigosa.

A percepção do mundo que a pessoa emocionalmente perturbada tem nem sempre é exata. Esta pode dar-lhe uma visão distorcida – e estas distorções características do mundo são produzidas, como amostras, nos desenhos projetivos e registrados no papel (HAMMER, 1981,p. 39).”

O tema do trabalho infantil é tão atual e complexo, que entrou em vigor o Decreto 6.481, datado em 12 de setembro de 2008, que proíbe, no Brasil, a contratação de menores de 18 anos para o trabalho infantil doméstico. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada recentemente pelo IBGE, 10,8% das crianças e adolescentes de faixa etária de 5 a 17 anos exercem trabalho infantil doméstico no País. Entre os riscos ocupacionais citados no decreto, estão: esforço físico intenso, isolamento, abuso físico, psicológico e sexual, longas jornadas de trabalho, sobrecarga muscular, entre outros.

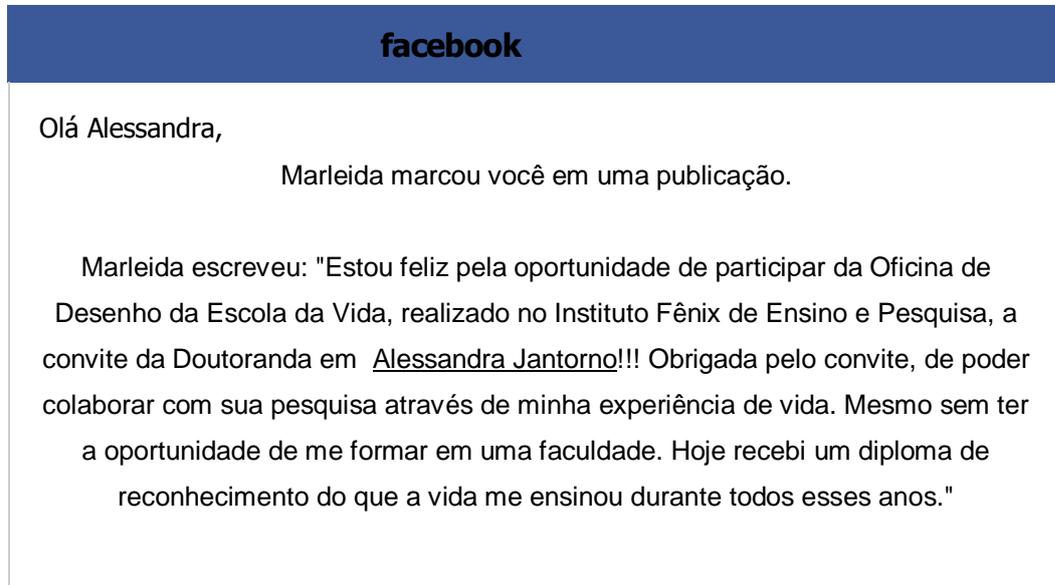
Fig 77 Trabalho infantil doméstico



Fonte: VIVARTA, V. (2003, p.13)

Além de todos os danos físicos e psicológicos que o trabalho infantil impõe às crianças, condições insalubres, perigosas, risco de raptos, estupro, assédio sexual, furto de mercadorias, assaltos, atropelamentos por veículos, humilhação e oferta de drogas (MARQUES,2001), essas crianças ainda convivem com o discurso da *exclusão*, que se manifesta na sociedade pelos meios instituídos pelos sujeitos, nas disjunções categorizadas pelo grupo dominante.

Fig. 78 Marleida L. Facebook



Fonte: Marleida L. Facebook (2013).

A participante da pesquisa relata e redes sociais, sua satisfação e participar da Escola da Vida, oficina de desenho parte integrante da pesquisa de doutorado a Escola Interrompida, em setembro de 2013.

Pesquisador

*Protocolo fenomenológico F*

Fale como foi sua vida até os dias de hoje sem a escola [esquecimento].

Marleida L., queria continuar estudando, mas hoje tem osteoporose e não conseguiu muito desenhar no final da *Oficina de Desenho*, mas deixou essa mensagem no *Facebook*, no dia seguinte da aplicação dos protocolos fenomenológicos e em resposta ao protocolo F:

Pesquisador:

E se você continuasse estudando, o que acha que seria hoje?

Marleida:

“Vou desenhar minha última escola... mas digo que se eu continuasse estudando, eu seria uma artista! [entonação]”.

Observa-se que todas as mulheres que participaram da “*Oficina de Desenhos Escola da Vida*” demonstraram em algum momento o desejo de voltar a estudar, mesmo em idade um pouco avançada, isso reforça nossa pesquisa com relação a *temporalidade*. Voltar o tempo perdido da escola, é voltar no tempo da própria felicidade pessoal, social e afetiva, *zurück in der Zeit*.

Fig. 79 Encerramento da “Oficina de Desenhos Escola da Vida”



Fonte: Oficina Escola da Vida - Realizada pela autora (2013)

A experiência me trouxe aprendizado, o aprendizado me trouxe a lembrança, a lembrança me trouxe de volta ao símbolo da infância e esse símbolo me presenteou com os aspectos mais primitivos e originais dos sujeitos analisados vindos de um conteúdo puro, projetivo e espontâneo. E, principalmente, trazendo à luz do conhecimento o “sentimento” do desenho, que é para nós, pesquisadores da fenomenologia, o mais importante.

## **CAPÍTULO 6 CONCLUSÕES**

### **6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Exponho a seguir algumas conclusões a que cheguei por meio deste estudo fenomenológico, que perpassa o perfil dos alunos que abandonam a escola prematuramente no Estado do Espírito Santo, em função do gênero e do grupo cultural de permanência e das variadas situações encontradas na pesquisa.

Na última década, o governo brasileiro ratificou convenções internacionais sobre o assunto e o combate ao trabalho infantil entrou na agenda nacional com o objetivo de que essas crianças não tivessem que abandonar os estudos para ajudar financeiramente a sua própria família. No entanto, o problema é preocupante e os resultados positivos ainda são tímidos e vagarosos.

Para vencer o círculo vicioso da pobreza no Brasil, é preciso propor políticas públicas capazes de oferecer oportunidades para que as camadas de renda mais baixa da população desenvolvam, sobretudo por meio da educação, uma capacidade produtiva qualificada. Como impedir que uma criança não vá para a rua com pais desempregados e passando fome em casa? Não seria incoerência ter que criar políticas para que crianças e adolescentes saiam das ruas e voltem para a sala de aula, quando seria muito mais fácil criar estratégias para que eles não tenham que abandonar a escola? Políticas assistencialistas e paliativas não são medidas para resolver verdadeiramente o problema, pois apenas mascaram a situação, gerando dependência e vícios, sem jamais solucioná-la. É preciso penetrar na raiz da questão e não deter-se superficialmente em suas consequências.

Sabemos que esse ciclo dificilmente será rompido se não forem colocadas em prática políticas públicas preventivas de desenvolvimento familiar, além de uma fiscalização mais rigorosa para punir os que exploram o trabalho infantil. Não podemos falar em erradicação do trabalho infantil sem a articulação entre todos os níveis de governos para a efetivação de políticas eficientes de assistência social, educação, saúde, trabalho e fiscalização, além da participação da sociedade. Assim, é imprescindível ter programas de geração de renda que envolvam as famílias dessas crianças e de alguma forma compensem a redução da renda evitando que elas voltem ao trabalho.

Vale lembrar que todos nós também temos obrigação moral, como cidadãos, de darmos nossa parcela de contribuição para vencermos essa triste realidade, pois os esforços para acabar com o trabalho infantil não serão bem-sucedidos sem um trabalho conjunto. Afinal, são responsáveis aqueles que exploram crianças, mas também, por omissão, são cúmplices indiretamente aqueles que observam e não denunciam.

### *Fragmentação do ensino, incoerência e desamparo à criança que trabalha*

O novo conceito de escola trouxe poucos avanços com relação às políticas públicas com relação às crianças do nosso país, principalmente as crianças<sup>40</sup> que trabalham. É importante ressaltar que essa criança não é aquela que trabalha<sup>41</sup> no seio de sua família e tem renda para a subsistência, ambiente em que são repassados ofícios e valores sociais e morais para sua adaptação psicobiológica, mas, ao contrário, a criança que trabalha se vê prejudicada por

---

<sup>40</sup> “A **noção de infância** não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural”. (KRAMER, Sônia, 1998, p.27). “[...] a **concepção de criança**, influenciada por uma imagem reducionista e a-histórica de infância, tem -se mostrado, ao longo do tempo, destituída de um conteúdo crítico (ARAUJO, 1996, p.48) ”.

<sup>41</sup> “**Trabalhar** significa ser capaz de atingir níveis de eficiência próximos aos adultos. Os conhecimentos e as capacidades das crianças vão sendo alargadas afim de adquirir as competências necessárias para participar nas operações laborais sem a supervisão dos adultos (PINTO, 2003, p.33) ” . “[ ... ]o capitalismo engendrou o trabalho livre e fez da criança, formalmente incapaz de participar do mercado de trabalho, um dos seus agentes. Sem liberdade jurídica plena, submetida à tutela dos pais, às determinações estruturais da sociedade e de sua família, surge a figura ambígua do menor trabalhador, essa figura de aparência de criança e atividade de homem produzida pelo capitalismo, nas classes subalternas (OLIVEIRA, 1989, p.224) ” .

mesquinha dos adultos que estão à sua volta, que, preguiçosos, dispõem da imagem quase sagrada da criança para atingir os meios para a sobrevivência da família, ou até mesmo dos seus vícios.

E a escola? Qual é sua tarefa diante dessa manifestação de negligência e abuso, mesmo depois do advento do ECA, em 1990? Existem escolas que não dão conta de ajudar a essas crianças. Ela trabalha com por meio de pressão psicológica todos os dias, e seu cansaço físico e mental não lhe permitem continuar seus estudos com equilíbrio e harmonia. Não existe, nas políticas públicas, um programa sequer que dê conta do trabalho infantil. E o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil PETI? São bolsas distribuídas sem o acompanhamento de profissionais e servem para mascarar o problema que vem se arrastando desde os princípios da escola nova no Brasil e o advento do industrialismo.

Posso afirmar que, de fato, não existe uma correspondência de interesses entre o governo e a escola com relação a esse problema. De certo, muitas vezes esses programas vão de encontro com a criança que trabalha. Falta adaptação das atividades educativas às necessidades psicobiológica dessas crianças, que muitas vezes evadem da escola, não por não ter capacidade mental e cognitiva, mas por serem exploradas por sua família e pelo sistema capitalista em que se encontram abandonadas, esquecidas e sem apoio dos gestores educacionais que insistem em enquadrá-las como crianças comuns e normais, não aceitando nem mesmo o papel tão importante da Psicologia do Desenvolvimento e seus pensadores que esclarecem as funções e a importância de um desenvolvimento físico e mental dentro dos parâmetros da normalidade e temporalidade infantil.

Por que a gestão educacional não responde a esse apelo? Os anos se passam e a gestão das escolas se encontra nas mãos dos políticos e seus nepotismos, agora cruzados. Sim, eu repito, cruzados, entre territórios e Estados. Existe uma troca de cargos entre os Estados, e a gestão das unidades regionais educacionais fica de certo na mão de incompetentes, de semianalfabetos, incapacitados e parentes que estão dispostos a tudo por um bom contracheque,

até mesmo a mudar de Estado. Com esse nepotismo cruzado, vem todo um espírito de corrupção e interesses camuflados que não dão espaço, nem tempo hábil para se discutir e implantar as políticas públicas com relação a problema tão grave.

Onde estão os programas e os coordenadores dos programas para *inglês ver*. Na minha avaliação, tudo é “lixo”, desperdício de despesas públicas e criações insuficientemente encomendadas, filmes, textos, HQ etc, que muitas vezes expressam de maneira errônea o conceito de criança que trabalha, e reproduzem um sistema podre e incoerente, fragmentado, que não prepara a criança para o mundo, suas incoerências e (des)razões. Trata-se de um complexo emanranhado de dores e perdas tributárias no país, que é afetado diariamente pela corrupção passiva e ativa dentro das nossas instituições que em vez humanizar para a vida, estão instrumentalizando para o trabalho (função da escola tecnicista) e empurrando o futuro de uma nação para o abismo do desconhecido, ou melhor, do conhecido mundo do abandono escolar, da miséria, da fome, do subemprego, da marginalidade, da prostituição, enfim, da falta de solidariedade (*sorge*). E isso tudo infelizmente está na política pública e a escola é diretamente influenciada por esse comportamento sem ética, com desvios de verbas e falta de critérios adequados para a função de educar em um Estado capitalista.

O trabalho infantil é um abismo que tem lama, a criança afunda e não consegue sair sem ajuda e apoio multifuncional da escola (*sorge*) da família e das políticas públicas. De certo, é fato dizer que, por enquanto, ela, a criança que abandona a escola, não tem nada, está sem opção, ela continua vagando pelas ruas, e nós, passamos por ela e nos naturalizamos com esse fato.

#### *A escola pública ser-sendo laica*

A escola pública laica é própria do Estado laico. Só mesmo em situação de extrema incongruência, e por pouco tempo, é possível existir escola laica nas redes oficiais de ensino, se o Estado estiver submetido à hegemonia de uma ou

mais instituições religiosas. Da mesma forma, a laicidade do Estado não é compatível com a escola pública submetida pela religião. O Estado brasileiro é laico? As escolas das redes federal, estaduais e municipais são laicas? Que estratégias de formação estão sendo incluídas nos currículos das escolas públicas brasileiras, já que não se pode falar em valores religiosos? Existe um trabalho ético, sociológico e religioso com relação às disciplinas e ao aluno, o ser-sendo com a escola ? A arte poderia ser um norteador desses valores perdidos e omissos pela política educacional laica ?

Na escola pública laica, a religião não é matéria de ensino nem coadjuvante de outras matérias. Dito de outro modo: não existe na escola a disciplina Ensino Religioso, nem mesmo em caráter facultativo, pelas razões que podem ser encontradas em várias seções desta página. A religião também não penetra clandestina no conteúdo de outras disciplinas. A religião pode ser tema de análise da Filosofia, da Sociologia e da História, mas não é referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes. Por exemplo, na escola pública laica, não são feitas orações antes da entrada em sala ou no início de cada aula; nem mesmo aparecem nas falas e admoestações dos professores. Por exemplo, “Fique quieto, Jesus está te olhando!”, ou nos artifícios disciplinadores, como “puxar” oração para acalmar uma turma indisciplinada.

### Ser-sendo-com a escola no tempo e no espaço *zurück in der Zeit*

Esse termo *zurück in der Zeit* encontrei no idioma alemão para designar, voltar, fazer o caminho de volta. A questão da temporalidade aparece nos desenhos e nos discursos dos sujeitos da pesquisa, como um *tempo perdido sem a escola*, um tempo que não pode voltar, um tempo amargo, cheio de dificuldades, um tempo que não foi vivido, o tempo da escola.

Por isso vários discursos midiáticos colocam a criança que abandona a escola e que trabalha como a criança que teve uma meia-infância. Isso nos diz que essa criança tem no seu presente um abandono, um esquecimento do seu ser, do seu *ser na escola*, uma frustração, e que esse presente logo se tornará passado e assim passado e presente também constituirão o seu futuro.

[...] todas as nossas experiências, enquanto são nossas, se dispõem segundo o antes e o depois, porque a temporalidade, em linguagem kantiana, é a forma do sentido interno, e o caráter mais geral dos fatos psíquicos. Enfim como o ser humano não pode ser eterno, resta que ele seja temporal, não por acaso da constituição humana, mas em virtude de uma necessidade interior. Somos convidados a fazer-nos do tempo e do sujeito uma concepção tal que eles se comuniquem do interior. Desde já podemos dizer da temporalidade, que se constitui no tempo e espaço[...]. Não é o passado que empurra o presente nem o presente que empurra o futuro para o ser; o porvir não é preparado atrás do observador, ele se premedita em frente dele, como a tempestade no horizonte ( MERLEAU-PONTY, 2006, p. 551).

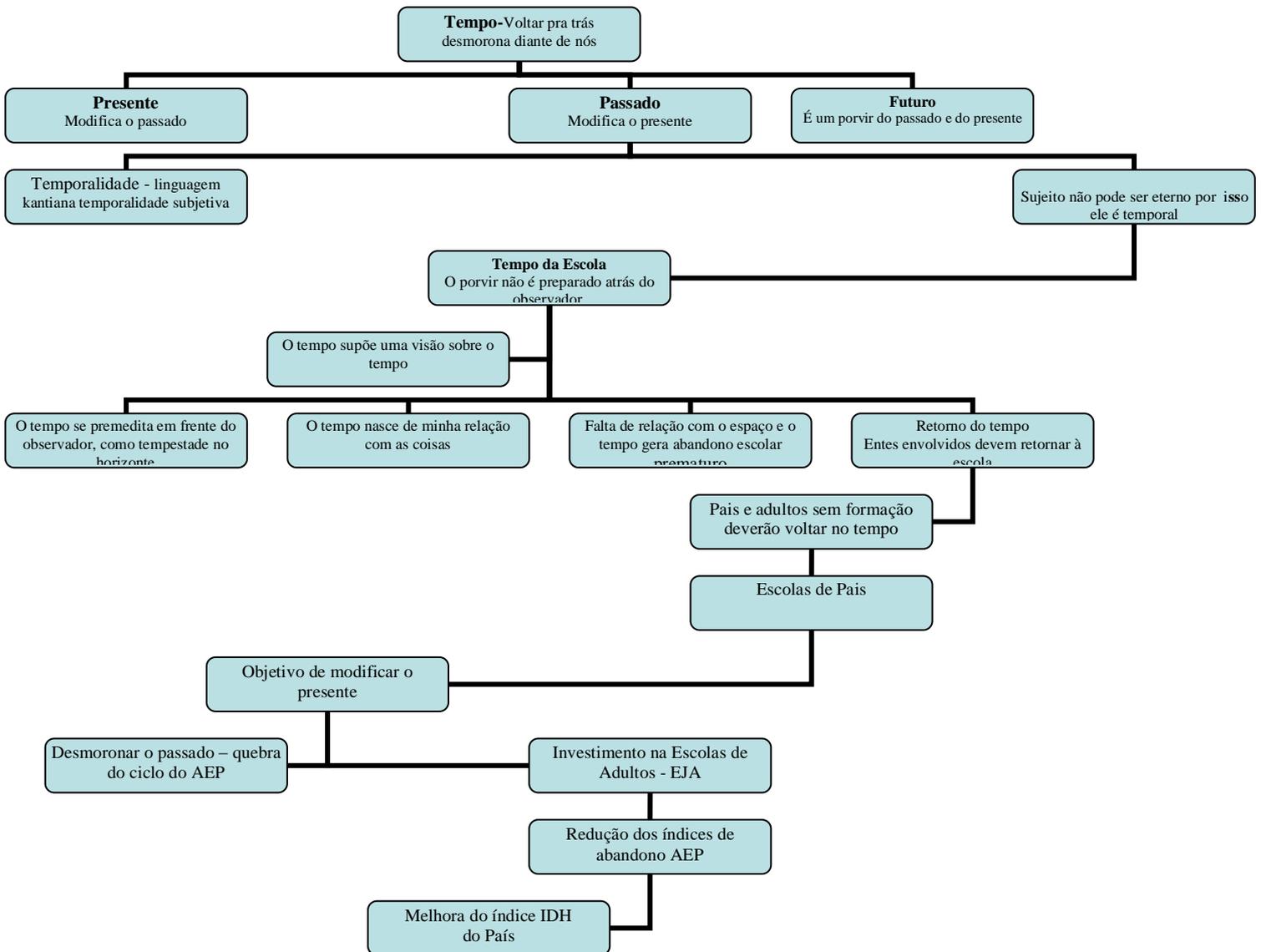
Dessa forma, coloco a questão intrínseca do abandono escolar citando como umas das suas principais causas a relação do sujeito e seu tempo, tempo-escolar, ou seja, um tempo que se destrói em frente ao sujeito que nada pode fazer, pois é na *temporalidade* de sua infância que ele é *anjo*, não dono de seus desejos, que muitas vezes não pode escolher na sua temporalidade, mas, se pudesse, escolheria continuar os estudos:

UMA COISA QUE ,SE EU PUDESSE, EU CONTINUARIA: A ESCOLA  
(MARLEIDA com 60 anos).

Voltar “para trás”, zurück in der Zeit, não no sentido de refazer a vida no tempo e na espacialidade, mesmo porque é impossível, mas voltar à sua temporalidade de escola e dessa forma, o passado se desconstituirá, e o futuro, o porvir, se construirá por meio de novas experiências e descobertas criativas sobre seu novo mundo escolar nessa nova temporalidade, agora, no tempo adulto. De certo que um adulto que volta para a escola desconstituirá do trono sua temporalidade escolar perdida e reconstituirá a temporalidade de seus filhos (Ver Fig. 79 ESQUEMA ZURÜCK IN DER ZEIT).

Enfim, é somente dessa forma, educando os adultos, que conseguiremos reduzir o abandono escolar prematuro, pois as crianças são frutos da temporalidade do adulto, e com ele está a principal causa dos índices de abandono escolar prematuros, entre diversas causas externas que já foram citadas, que são acompanhadas de dados vazios de *sentidos*, que se sucedem no mundo inteiro, mas que continuam sem solução. Para descortinar esse tempo perdido, é preciso refazer o tempo-escola do adulto, sua formação cultural, linguística e social. É somente assim que reduziremos os índices de abandono da escola no Brasil e no mundo e alcançaremos melhores posições no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no MERCOSUL e, de fato, em todo o mundo.

FIG. 80 ESQUEMA ZURÜCK IN DER ZEIT



FONTE: A autora (2014)

Enfim, de acordo com a pesquisadora Dulce Mara Critelli, na assim chamada educação escolar, sempre compreendemos a presença de *alguém que educa e alguém que é educado*, de forma que os dois estejam envolvidos e motivados na mesma tarefa.. Esse cotidiano fazer-a-mesma-tarefa-com-o-outro é o espaço que Heidegger nos aponta, onde o habitual é medrar somente a desconfiança. Não estaria aí radicada a questão tão evocada e discutida em nossa época de uma educação autoritária?

O sentido original de autoridade (*augere*, lat.) é *fazer crescer*. Dessa forma, colocamos a questão do autoritarismo na escola como um grande problema que deve ser superado. Como vimos em várias passagens de discursos verbais e de desenhos, se fôssemos contrários ao “fazer crescer”, provavelmente não nos preocuparíamos com o aspecto dominador da educação (CRITELLI, 1981).

Vale ressaltar que, após as sessões de desenhos, das quatro irmãs pesquisadas, três foram tomadas pela vontade e o desejo de retornar à escola. Algumas delas já foram até procurar escolas de adultos para voltar a frequentar a escola, de onde foram afastadas abruptamente. Essa experiência me deixou muito satisfeita com esta pesquisa e me revelou muitas possibilidades por meio da inclusão da arte-educação no ensino regular, e não regular, como expressão dos sentimentos, liberação de afetos embotados e continuidades da expressão simbólica livre, a serviço de diversos professores para compreensão dos seus alunos.

Assim, deveremos *ser-uns-com-os-outros* na educação de nossos filhos, de nossos afilhados, de nossas crianças, de nossos adultos. Devemos nos envolver com ela, e não somente deixar por conta da escola, como a única fonte de enriquecimento cultural e científico. Dessa forma, com os pais e entes envolvidos na educação como um todo, ao invés da desconsideração e da negligência, teremos uma educação estruturada na solicitude, no cuidado (*sorge*, paciência e consideração do *sermos-uns-com-os-outros* e, ao recuperarmos esse horizonte perdido, estaríamos recuperando nossa própria história de *abandonos*).

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Diccionario de filosofia**. México: Fondo de Cultura Económica,1986.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1995.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da nova música**, 2ª Ed.São Paulo: Editora Perspectiva S.A.,1968.

\_\_\_\_\_.et al. **Teoria da cultura de massa**: introdução, comentário e seleção de Luiz Costa Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALLPORT, Gordan. **Personality: Psychological Interpretation**, 8ª ed. São Paulo:Thomson, 2002.

AMARAL, Aracy. **Arte para quê**: a preocupação social na arte brasileira 1930-1970. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1984.

AMATUZZI, M. A Investigação do humano: um debate. **Estudos de Psicologia**, vol. 11 n.3, p.73-78,1994.

AMARAL, Aracy. **Arte para quê**: a preocupação social na arte brasileira 1930-1970, 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1984.

ANTUNES, M. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Editora Unimarco/Educ, 1999.

ANGERAMI, V. A. **As várias faces da psicologia fenomenológico-existencial**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia fenomenológico-existencial**. 3ª.ed .São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia e subjetivação**. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **Psicoterapia existencial**. 4ª. ed. São Paulo: Thomson, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia existencial**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006

ARAUJO, Vânia Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**, Vitória: Edufes, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando introdução à filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**, Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Jô. HUZAK. Iolanda. **Crianças de fibra**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

BRANDÃO, Junito. **Mitologia grega**. 9ª Ed. Belo Horizonte: vol.01 Ed. Vozes, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 14 de set. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República**.

\_\_\_\_\_. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8,069, de 13 de julho de 1990.

BROSEK, J., & MASSIMI, M.(Org.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: Edições Loyola/Unimarco,1998.

BRUNS,T., & HOLANDA,F. (Org.). **Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas**.Campinas: Alínea,2003.

BARBOSA, Ana Mae: **Arte-educação: conflitos / acertos**, 2ª . Ed., São Paulo: Ed. Max Limonad, 1985.

BARROS. Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

BENJAMIM. Walter, **Magia e técnica, e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**, Tradução de Sergio P.Rovanet, 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense,1994. v.1.

BOLONGA, José. **Estação desembarque**. São Paulo: Aquariana,1992.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. 9ª. Ed. Petrópolis: Vozes 1994,v.1.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**, 2ª ed.São Paulo:Cortez, 2003.

BUSCHINELLI. Beatriz, **Imagens e antropologia**, Mosaico Revista de Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Ciências Sociais, Vitória, v.01, n.01,1998.

BYNGTON, C., **A pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1996.

CAMPOS, L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas: Alínea Editora,2000.

CARMONA PORTILLO, Antonio. **Historia de Ceuta** (em espanhol). [S.I.]: Editorial Sarriá, 2007. 128 p. ISBN 9788496799073

CEUTA **de la Prehistoria al fin del Mundo Clásico** (em espanhol). [S.l.]: Instituto de Estudios Ceutíes, 2005. 202 p. ISBN 9788493454623

CEUTA NOS ENSEÑA: **recursos didácticos sobre la competencia cultural y artística de La ciudad autónoma de Ceuta**, 1ª Ed. Ceuta: Entorno Gráfico Granda, 2010.

CLAROS, F. **El abandono escolar temprano em las Ciudades de Ceuta e Melilla**, 1ª ed. Ceuta: Secretaria General Tecnica, 2010.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. 35 ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1993 (coleção primeiros passos).

COLA, César Pereira. **Ensaio sobre o desenho infantil**, 2ª ed., Vitória: Edufes, 2006.

\_\_\_\_\_. Infância: desejo e expressão no ato de desenhar. In: MARTINS, A.F. (org). **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Goiânia: ANPAP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Didática do ensino da arte**. 1ª ed. Vitória: Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2010.

\_\_\_\_\_. **Prática de ensino I**, 1ª ed. Vitória: Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2011.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro; (Orgs), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, Tradução de Francisco Franke Setting, , Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, [trad.] Francisco Franke Setting, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol. 2.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem.**, São Paulo: Delta, 1997. v.13.

CIAVATTA Maria; ALVES Nilda (Org.). A leitura de imagens na pesquisa social: **história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

CRITELLI Dulce Mara. Educação e dominação cultural: **tentativa de reflexão ontológica**. São Paulo: Cortez ed. E Autores Associados, 1981.

DADOUN, R. A violência: **ensaio acerca do "homo violens"**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1990.

DEWEY, John. **Vida e educação**, 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: **a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**, 13ª edição, São Paulo: editora Ática, 1997.

DINIZ. Leila, **ARTETERAPIA** E **ALQUIMIA**  
revista imagens da transformação,  
nº. 7, vol. 7, 2000.

DI LEO, J. **A interpretação do desenho infantil**.  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

**EXISTÊNCIA E ARTE** - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - ano II – n. 12 – jan./dez. 2006.

ELIADE. Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. Ed. Vida e Cultura, 2000.

FREITAG, Bárbara. Sociedade de consciência: **um estudo piagetiano na favela e na escola**, 4ª ed., São Paulo: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escola, Estado, sociedade**, 4ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, Sigmund. Obras psicológicas completas: **totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977. v.XIII

\_\_\_\_\_. Obras psicológicas completas: **Conferências introdutórias sobre a psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora 1977, p. 422-423. v.XVI

FURTH,G. O mundo secreto dos desenhos: **uma abordagem junguiana da cura pela arte**. Tradução de Gustavo Gerheim, 3<sup>a</sup>.ed.São Paulo: Paulus, 2004.

FEIJOO, A. **A escuta e a fala em psicoterapia**. São Paulo: Vetor, 2000.

FORGHIERI,C. Psicologia fenomenológica: **fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FERNÁNDEZ, Sebastián Sánchez et al.(Org.) CLAROS. Francisco Mateos [ et all] **El abandono escolar temprano em las ciudades de Ceuta y Melilla. Ceuta, Espanha**. Didáctica y Organización Escolar,2010.

GARDNER, H. Mentem que mudam: **a arte e a ciência de mudar**, 2<sup>a</sup> ed., São Paulo: Artmed, 2000.

GADAMER,G. Verdade e método: **traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes,1998.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade** Tradução de Raul Fiker. 5<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

GIDDENS, Anthony. Mundo em descontrolo: **o que a globalização está fazendo de nós**. 1<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução: as discontinuidades da modernidade. In: GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIORGI, A. **Phenomenology and psychological research**. Pittsburg: Duquesne University Press,1985.

GIRÁLDEZ, A. **Competencia cultural y artística**. Madrid, Alianza Editorial,2007.

GONZÁLEZ Rey, F. **La investigación cualitativa em psicología. Rumbos y Desafíos**. São Paulo: Educ,1999.

GUIMARÃES, Alessandro da Silva, Crítica da razão excludente: **desvelando novos saberes-fazer**s a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva.2013.210f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES/CE/ PPGE, Vitória,2013.

HALL, Calvin S.; LINDSEY, Gardner. **Teorias da personalidade**: personologia,teoria organísmica. São Paulo: EPU, 2003.

HALL, Stuart. **Pensando a diáspora :reflexões sobre a terra no exterior**. In: SOVIK liv (org); Da diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMMER, Emanuel F. **Aplicações clínicas dos desenhos projetivos** Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1981.

HANNAH, Barbara. Encounters with the Soul: **active Imagination as Developed by C.G. Jung**. Santa Monica: Sigo, 1981.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: **da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARDING, Esther. **What makes the symbol effective as a healing agent, current trends in analytical psychology**. Londres: Gerhard Adler,1961.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 325 p. 1988. (Coleção pensamento humano).

HEIDEGGER, Martin. **Cheminis qui ne mènent nulle part**. Paris: Gallimard,1962.

\_\_\_\_\_.**Ser e tempo**.Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, Editora Vozes, 1ª edição, 1962.

\_\_\_\_\_.**Ser e tempo**.Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 2ª ed. Petrópolis, Editora Vozes,1990.

\_\_\_\_\_. **Todos nós... ninguém:** um enfoque fenomenológico do social. Tradução de Dulce Mara Critelli, 3ªed. São Paulo:Ed. Moraes,1981.

\_\_\_\_\_. **Ensaio e conferências.** 2º.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção Pensamento Humano).

\_\_\_\_\_. **Conferências e escritos filosóficos.** São Paulo: Nova Cultural, 1989.

\_\_\_\_\_. **Que é isto a filosofia?** São Paulo: Nova cultural,2000. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Sobre a essência da verdade.** São Paulo: Nova Cultural,2000. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Nietzsche.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HOLANDA, F. **O Resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia.** 2002. Tese(Doutorado em Psicologia)\_Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica.** Análise Psicológica ,UNB,v.3,p.363-372,2006.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HOEPTL MC. **Choosing qualitative research: a primer for technology education researches.** J Technol Educ, p.47-63,1997.

INWOOD, Michael. **Dicionário de Heidegger** [ trad.] Tradução Luisa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar,2002.

JACÓ-VILELA, A. M., JABUR, F., RODRIGUES, C. **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ,1999.

JANTORNO, A. A **O discurso do trabalho infantil e da escola:** (RE)SIGNIFICANDO SENTIDOS E DESCOBRINDO INTERTEXTUALIDADES, 2008, 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo,Vitória,2008.

JAPIASSU, H, & MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1990.

JUNG, C.G. **Presente e futuro**. 4<sup>a</sup> Ed., Belo Horizonte: Ed. Vozes 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e simbolismo do arquétipo**,Ed.Paídos, Espanha, 1977.

\_\_\_\_\_.**Estudos de psicologia analítica**, 3<sup>a</sup> ed.,Belo horizonte: Ed.Vozes 1978.

JONES, S. e GIEBEN, J. (Orgs.) **Formations of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1983.

KIRK J, MILLER ML. **Reliability and validity in qualitative research**. University Papers series. Qualitative research methods, Thousand Oaks: Sage; 1986. p. 1-10.v.1.

LACLAU Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**. London: Verso, 1990.

LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LACLAU, J. **An essay concerning human understanding**. Londres: Fontana, 1967.

LANDOWSKI. Eric, Presenças do outro: **ensaios de sociossemiótica**, São Paulo: Editora Perspectiva,2004.

\_\_\_\_\_. **A sociedade refletida**.Tradução de Eduardo Brandão, São Paulo:Educ,1992.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa; Posfácio: Silvano Santiago,6<sup>a</sup> ed.,Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. Título original: La condition postmoderne,1979.

\_\_\_\_\_. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio: Silvano Santiago. 3ª ed.; Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. Título original: *La condition postmoderne*, 1979.

LOUREIRO, R. ; DELLA FONTE, Sandra F. **Industria cultural e educação : em tempos pós-modernos**. São Paulo: Papirus, 2010.

MALKUS, C.; FELDMAN, H.; GARDNER, H. **Dimensions of mind in early childhood**. In: PELEGRINI, A. The psychological bases for early education Chichester, 3. Ed. Boston: Wiley, 1988.

MACIEL, J.A ciência psicológica em primeira pessoa: **o sentido de método heurístico de Clark Moustakas para a pesquisa em psicologia**. Tese (Doutorado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

MARCHESI, U. **El fracasso escolar em España**. Madrid: Fundación Alternativa, 2003.

MATEOS, F. **Las dificultades de aprendizaje em la ciudad autónoma de Ceuta**: Instituto de Estudios Ceuties, 2010.

MAGALHÃES-VILHENA, V. de. **O problema de Sócrates: o Sócrates histórico e o Sócrates platônico**. Lisboa: Gulbenkian, 1984.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Infâncias (pre)ocupadas: **trabalho infantil, família e identidade**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **Fenomenologia da percepção**, Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **Fenomenologia da percepção**, Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERCER, K. **Welcome to the jungle**. In RUTHERFORD, J. (org.). **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

MURTA, Cláudia Pereira do Carmo. **A angústia e o resto: entre Kiehegaard e Lacan**. Angústia em Filosofia e psicanálise. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

MUCCHIELI, Roger, **Introdução à psicologia estrutura**. São Paulo: Ed. Ciências humanas, 1991.vol.2.

NIETZSCHE, Friederich. **A gaia ciência**.. 3ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983. ( Coleção os pensadores).

PATTON, Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3 ed. Thousand Oaks: Sage; 2001. p. 549-

PEREIRA, Marcus Abílio; CARVALHO, Ernani. **Boaventura de Souza Santos: por uma nova gramática do político e do social**. Revista Lua Nova, n.73,p.45-58,2008.

PESSOA, M. F. **Morte “a companheira que me convida a viver”**. Revista da Universidade UFES – Jan/Abr 2013.

PESSOA, M.F. A angústia no pensamento de Heidegger. In: MURTA, C.; PESSOA, M. F. **Angústia em filosofia e Psicanálise**. Vitória:Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância,2011.

PIERI, Paolo Francesco. **Dicionário junguiano**. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo Paulus, 2002.

PINEL, Hiran. **Educação, cinema, inclusão/exclusão: metodologia de como produzir pesquisas fenomenológicas existenciais com parceria dos filmes**. Vitória:Editora, 1999.

PINEL, Hiran. **Fundamentos da educação I: psicologia da educação**. [col. Marcio Colodete Sobroza e Paulo Roque Colodete]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação, Aberta e a Distância, 2009.

SÁ, Olga de. **O ser-com Heidegger**. Revista Ângulo, Lorena,v.23-24,n.19 jul/dez. 1984.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo e as energias da psique**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes,1980.

SERRANO Glória Perez. **investigacion cualitativa: retos e interrogantes**, cap.01, técnicas de investigación en educacion social, perspectiva etnográfica. Madrid, Editorial La Muralla S. A,2007.

SILVA FILHO, Aniceto Cirino da. **Para quê fenomenologia “da” Educação e “na” pesquisa educacional?** Revista Trilhas do centro de Ciências Humanas e Educação, v.8, nº17 , p1-13, jul. 2006.

SOBROZA, Márcio Colodete. **O sentido de ser professor de educação física pelos”modos se ser junto ao outro no mundo” perverso-facista e democrático: a vivência real & no filme “Má Educação”**. 2013. 369 f. TESE ( DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória,2013.

UNICEF, 2012. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância**. - Brasília: Unicef, 2012.

YEROVI,Marianita Marroquín. **Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos: una propuesta pedagógica para le trabajo de aula**. Colômbia: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana, 2013.

GARCÍA FLÓREZ, Dionisio. **Ceuta y Melilla: cuestión de estado** (em espanhol). Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla, 1999.

GRAU MONSERRAT, Manuel. **Historia de los sexenios** (em espanhol). [S.l.: s.n.], ano.

NÚÑEZ VILLAVERDE, Jesús A.; LARRAMENDI, Miguel Hernando de. **La política exterior y de cooperación de España hacia el Magreb (1982-1995)** (em espanhol). [S.l.]: Los Libros de la Catarata, 1996.

FRANÇOIS Papet-Périn. **La mer d'Alboran ou le contentieux territorial hispano-marocain sur les deux bornes européennes de Ceuta et Melilla**. 2007. Tome 1, 794 p., tome 2, 308 p. Thèse de Doctorat d'Histoire (Contemporaine) soutenue en 2012 à Paris: Sorbonne, 2007.

FUKAMACHI K. et al. **Percepção da auto imagem corporal de adolescentes modelos: dois estudos de caso**. Psicólogo in Formação, ano 14, n 14 jan./dez. 2010.

VILLADA PAREDES, Fernando; ALARCÓN Caballero, José Antonio. **Historia de Ceuta: de los orígenes al año 2000** (em espanhol). [S.l.]: Instituto de Estudios Ceutíes, 2009. 401 p. v. 1

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. **O discurso modernista da pintura**. Lorena: CCTA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma leitura de textos visuais**. Vitória: PPGE, Ufes, 2006.

\_\_\_\_\_. **O discurso modernista da pintura**: Tarsila, Segall, De Fiori, Guinard e Volpi. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC, São Paulo, 2000.

ROSA, F. DÍAZ. **Objetivos da educação para a década 2010-2020: el papel de las competencias básicas (IN) CEUTA NOS ENSEÑA: recursos didácticos sobre la competencia cultural y artística de La ciudad autónoma de Ceuta**, 1ª Ed. Entorno Gráfico Granda, Ceuta, 2010.

RODRÍGUEZ, A. C. **Ceuta nos ensina**, Ceuta, ESPANHA: Uned, 2010.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica em ciência sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SÁNCHEZ MONTOYA, Francisco. Más de un siglo de carnaval: **Ceuta, 1886-1993** (em espanhol). [S.l.]: Dirección Provincial del Ministerio de Cultura, 1993.

\_\_\_\_\_. Ceuta y el norte de África: **república, guerra y represión, 1931-1944** (em espanhol). Granada: Nativola, 2004.

\_\_\_\_\_. **150 Años de fotografía en Ceuta** (em espanhol). Granada: Nativola, 2007.

## ANEXOS

### ANEXO A\_\_ Carta de aceite



**Francisco Mateos Claros**  
Universidad de Granada.  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.  
c/ El Greco, s/n.  
51002 CEUTA.



**D<sup>a</sup>. Alessandra Azevedo Jantorno**

10 de julio de 2013

Estimada Alessandra:

He recibido tu petición y currículum, así como el tema de trabajo y línea de investigación y resulta de interés para nuestro Departamento y, en particular para mi propio trabajo, que te permitirá intercambiar algunos conocimientos.

En consecuencia me es grato comunicarte mi aceptación para tu estancia con nosotros durante las fechas de: 10/10/2013 a 10 del 01 del año en curso así como la coorientación de tu proyecto de tesis “A ESCOLA INTERROMPIDA: Uma análise do discurso fenomenológico existencial contido no discurso verbal e no desenho do sujeito que abandonou a escola.”

Así mismo quiero comunicarte que debido a la situación de crisis económica que atraviesa el país no disponemos, en nuestro Departamento de algún apartado económico para hacer frente a gastos derivados de tu estancia con nosotros.

Sin otro particular, y animándote en tu decisión espero tus gratas noticias. Mi teléfono privado es : 637317883, estaré encantado con atender cualquier cosa que te surja.

Un afectuoso saludo.

## ANEXO B\_\_Discursos dos sujeitos

### DISCURSO 1

**MARIA E. A. J.**

eu me lembro que eu brincava muito. gostava de ouvir a professora tocar piano. gostava das merendas, dos brinquedos, dos desenhos. eh! graças a deus ainda não tinha coisa difícil (risos), a minha primeira escola foi no parque moscoso, eu me lembro até do nome dela irmã enestina pessoa, nossa escola tinha aula de piano. na parede da escola tinha uns peixinhos de cerâmica, e tem lá até a data de hoje [temporalidade]. já na segunda escola, eu gostava de levar pra merenda pão com banana, era minha merenda preferida. quando estava no 3º ano do primário, tinha uma professora brava chamada eroltildes. ela me deixou de castigo à tarde toda porque eu não sabia o abecedário todo. aquela danada! depois me deixou decastigo de novo, pela segunda vez, dessa vez foi porque coloquei uma pedra na linha do bonde e o bonde descarrilhou(risos...) mas foi escondido, ninguém sabia não, só agora que eu estou falano [temporalidade]eu gostava pois era um motivemento bom !(risos)sonhava em ser delegada de polícia, se tivesse continuado a escola. virgulina (irmã de minha madastra) me ajudou dando uma força, falando pra eu não sair da escola, comprou os livros para mim. dessa forma consegui fazer todo o 4º ano, a admissão na época [tempo]depois passei para série seguinte e fiquei grávida , ai repetiram minha nota. não fui mais para escola pois, não tive mais tempo pra nada trabalhava igual uma condenada, cuidava do filho dos outros,perdi muito tempo ai desistir de vez. esse último desnho aqui ..eu não sabia o que era menstruação, e fiquei assustada quando fui lavar,limpava casa,lavava roupa fazia compras, cortava cabelo dos meninos,trabalhava com um escovão, e outra..o dente quando doía, não levava a gente no dentista não mandavam agente arrancar os dentes. meus dentes eram ótimos maravilhosos, fortes cada dentão que eu chorava na hora de arrancar, mas agora [temporalidade] eu coloquei implante.

## DISCURSO 2

**MARLY A. M.**

eu gostava de lá. a escola era em itaquari em vila velha, hoje está toda aos pedaços toda destruída, mas está lá [temporalidade]. na hora do recreio eu brincava muito, mas passava muito rápido, e a hora de estudar demorava mais [tempo]. ficávamos brincando de pique e pique e esconde-esconde, e não dava nem vontade de ir embora [desejo], mas quando chegava a hora de estudar...mas minha escola foi muito legal. só não gostava do uniforme, tinha que colocar umas gravatas com letras da 1ª série e sapato preto. (eh) eu nunca gostei de estudar. as vezes eu ia para o colégio e desviava do caminho, em vez de ir para o colégio eu ia pra outro lugar e de repente, me expulsaram do colégio. sonhava em ser professora de educação física. uma certa vez tomou uma surra e tenho a marca no rosto até hoje. vou fazer 60 anos, mas nunca esqueci desta surra que meu pai me deu. a única pessoa que me ajudou bem mais tarde foi meu atual marido, me dando força pra estudar. estava pensando em desistir e ele falou não desista, mas aí, eu já estava estudando no elieezer. ele estudava junto comigo, e ele pediu alguém pra pagar o colégio para mim. pois minha prima, onde eu fui morar falou que ia pagar, mas não pagou. ele falou que iria dar um jeito pra pagar para mim. mas não teve jeito, e mesmo assim depois de todas as tentativas, eu não terminei o ginásio. [motivos] eu não fui mais para a escola, então eu fiquei com um primo que casou, mas ele não pagava mais a mensalidade, aí não deixaram estudar mais, aí eu passei a limpar a casa, cuidar de 4 filhos, foi eu quem cuidei, limpar quintal, então o principal motivo de eu sair do colégio foi esse. eu desenhei todos esses motivos aí. tudo está aí. a moça que era casada com meu primo na hora que ia lavar meu cabelo ficava puxando puxando puxando, ela tinha raiva do meu cabelo, e o cabelo dos filhos dela era de pico, aí ela ficava com raiva e cortava meu cabelo sempre curtinho.

### DISCURSO 3

**Marlene A.**

“minha primeira e última escola, eu gostava muito de lá era a escola José Cunha em Itaqui. Uma das coisas que eu me lembro era quando tinha que ir com um pano na cabeça com remédio para piolho. agente era obrigada a ir para o colégio com o pano na cabeça, e não podia tirar. se não, nós apanhávamos. eu gostava muito de lá, gostava muito da merenda de lá, não esqueço da minha primeira comunhão que foi lá, na escola, e tinha muita coisa de comer e beber, muita coisa gostosa. ( ah!) tudo eu gostava de lá, era maravilhoso. seu sonho era ser professora de português. não tive ninguém pra me ajudar. [motivos] eu parei de estudar porque fui morar em uma casa de uma prima e onde eu tinha que fazer todos os serviços da casa e cuidar de 02 filhos dela. eu tinha que lavar, arrumar casa, tinha que levar os meninos para escola, tinha que brincar com os meninos. tinha que fazer tudo em casa. então ela disse que eu não podia estudar mais. mas nem por isso eu [...] sou uma pessoa triste não, porque o que eu aprendi é o que eu sei hoje, eu gosto muito dela, mais eu não estudei, mas eu sou feliz!

### DISCURSO 4

**MARLEIDA A. L.**

fui apreender a conviver com os amigos, aprender a conviver com as pessoas no colégio [relações], comecei a gostar das coisas que agente fazia lá. comecei a tocar piano, aprendi muito, só não consegui mais aprender tudo porque minha mãe morreu [luto]. ai teve que ir pra casas dos outros. mamãe morreu eu estava no 4º ano primário na escola Colatina Mascarenhas, comecei a fazer as primeiras letras, uma coisa que se eu pudesse eu continuaria: a escola. tenho uma lembrança de todas nós sentadas de macacão vermelhinho, e Marly ainda era criança de colo. sonhava em ser

artista se tivesse continuado a escola. ninguem me ajudou na escola não só força de vontade, eu e deus, não segui maus caminhos, drogas, fumar, roubar, matar, só deus pra me ajudar. [motivos] eu fui a escola enquanto minha mãe estava viva, depois que minha mãe morreu, eu estudei até a 4ª série, com a morte da minha mãe, [respiração] meu pai deu nós pra nossa tias e deixou...eu mesmo ..fui até a 4ª série, e minha tia falou que nós não precisávamos mais estudar..por ela dizia que nós seríamos as escravas dela, tendo ela as filhas delas que estudaram e se formaram e nós fomos feitas de empregadas. eu teria que varer casa, limpar quintal, fogão era a lenha, nós tinha que lavar roupa no tanque e na mão, nós tinha que cuidar de galinha, cuidar de crianças, depois me botaram eu para aprender a costurar, eu tinha que costurar pra toda a família, eu costurava pra todo mundo. depois foram crescendo e os filhos foram casando e eu tive que fazer o enxoval, bordei muito, eu bordei. e ainda tinha porcos pra cuidar, e foi por esses motivos que nós não fomos mais a escola, a gente tinha que cuidar da casa deles. nós fomos ser empregadas, mas eu não acho que foi ruim pra mim, pois eu não seguir por maus caminhos, não bebi, não fumei, só aprendi só a trabalhar, e isso no futuro depois me valeu muito, porque eu trabalhando eu consegui sobreviver. então eu hoje [temporalidade] em dia eu vejo a televisão falando para as meninas pra fazer curso apreender a cozinhar, a bordar pra fazer as coisas, e isso tudo eu sei assim, eu aprendi tudo isso trabalhando. só não estudei mas a 5ª série que eu fiz me valeu muito porque a 5ª série daquela época é como se fosse o ginásio hoje.

## ANEXOC\_\_O abandono escolar prematuro no Brasil e na Espanha

A situação dos índices de abandono escolar prematuro no nosso país revelou-nos uma preocupação quase que imediata com essa questão. O relatório do Pnud também revelou que o Brasil tem a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. Segundo dados de 2010, a escolaridade média do brasileiro era de 7,2 anos – mesma taxa do Suriname – enquanto são esperados 14,2 anos. No continente, quem lidera esse índice é o Chile, com 9,7 anos de estudo por habitante, seguido da Argentina, com 9,3 anos, e da Bolívia, com 9,2 anos.

Já a situação do Estado, analisado por esta pesquisa, o Espírito Santo encontra-se pelas estatísticas na berlinda das metas do plano de educação até 2020. A população: 3.514.952 (2010) População em idade escolar: 800.005 (2010) PIB (R\$ 1.000,00): R\$ 69.870.221,00 (2008) Renda Média (R\$): R\$ 691,00 (2010) Taxa de analfabetismo: 10 a 14 anos: 0,7 % 15 ou mais: 6,4 % demais idades. Fonte: IBGE.



Fig. 02 Bandeira do Estado do Espírito Santo

Para tal procedimento o grupo significativo dentro do índice de abandono escolar prematuro por sala com em média de 30/35 alunos chega a 10,8 por cento na soma dos índices entre o abandono escolar prematuro com relação as idades.

Fonte: MEC/INEP

**Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série**

E.F - anos iniciais		E.F anos finais	Ensino Médio
Taxa de abandono (2010) E. Santo	0,9 %	2,9 %	7,0 %

O grupo da pesquisa foi um grupo significativo dentro da média e do desvio padrão da amostra escolhida em influência do INEP e do IBGE que apontam índice de que o *Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no ensino médio* dentre Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela: 10%. Ou seja, 1 em cada 10 jovens acabam abandonando a escola nesta etapa, segundo a Síntese de Indicadores Sociais, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Apesar da taxa ter melhorado a pesquisa anterior revelava abandono de 13,2% dados da publicação confirmam o ensino médio como o "gargalo" da educação brasileira: dos jovens com idade ideal para estar nessa etapa -- com idades de 15 a 17 anos de idade, apenas metade (50,9%) está na escola.

No ensino fundamental o abandono é menor, mas ainda assim a taxa do país foi a maior: 3,2%, o que representa uma diminuição de 1,6 pontos percentuais em relação à taxa anterior, que era de 4,8%. Dentre os países citados, as menores taxas de abandono estão, no nível fundamental, no Uruguai (0,3%); e no médio, na Venezuela (1%).

### Ensino Fundamental

Dentre os países citados, o Brasil está na lanterna na taxa de aprovação no nível fundamental, com 85,8%. Em seguida vêm Venezuela (91,4%), Uruguai (92%), Argentina (92,3%), Paraguai (93,4%) e Chile (95,2%) todos com taxas acima de 90%.

Na taxa de reprovação do fundamental, o Brasil é líder, com 11%. Em seguida, vêm Uruguai (7,7%), Argentina (6,4%), Venezuela (6,3%), Paraguai (4,7%) e Chile (3,5%). Apesar da taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos ser de 97,6%, segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)

2009, o país apresenta resultados menos satisfatórios do que os demais países do Mercosul citados.

### Ensino Médio

No nível médio, somente a Venezuela (91,9%), Chile (90,9%) e Paraguai (90,9%) atingem taxa de aprovação maior do que 90%. A taxa de aprovação do Brasil ficou em 77%; depois vêm Argentina (74,3%) e Uruguai (72,7%).

Em reprovação no nível médio, os países com piores resultados são o Uruguai (20,4%) e a Argentina (18,8%). O Brasil ficou em terceiro, com 13,1%, e vem seguido de Venezuela (7,2%), Paraguai (6,9%) e Chile (6,3%).

### TAXAS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO ESCOLAR NO MERCOSUL

	Aprovação no fundamental	Aprovação no médio	Reprovação no fundamental	Reprovação no médio
<b>Argentina</b>	92,3%	74,3%	6,4%	18,8%
<b>Brasil</b>	85,8%	77%	11%	13,1%
<b>Chile</b>	95,2%	90,9%	3,5%	6,3%
<b>Paraguai</b>	93,4%	90,9%	4,7%	6,9%
<b>Uruguai</b>	92%	72,7%	7,7%	20,4%
<b>Venezuela</b>	91,4%	91,9%	6,3%	7,2%

Fig.03 Taxas de abandono escolar por reprovação

Como a média e índice percentuais somados do Estado pesquisado no Brasil, o Estado do Espírito Santo, gira em torno de 10.8 %. Esse percentual

representa: os alunos que abandonam a escola prematuramente, pressupondo-se que cada sala tem em média no Brasil e neste Estado, 30 a 35 alunos, sendo que destes, 3,78 % abandonaram a escola, ou estão em risco de romper com o sistema educativo, concluímos que apenas 4 sujeitos que abandonaram a escola prematuramente poderia nos levar a um índice de fidedignidade e validade de categorias para um estudo fenomenológico mais apropriado.

Optamos a trabalhar não somente com as categorizações subjetivas que temos trabalhado na psicologia e na psicopedagogia, mas em uma *metodologia triangular*<sup>42</sup> que se baseia em intelectualidade (dados), afetividade (desenhos) e grupo cultural (discursos), isso é levaremos em conta nesta pesquisa uma triangulação de dados quantitativos, qualitativos e grupo cultural no qual nossos sujeitos se encontram e uma circunscunidade.



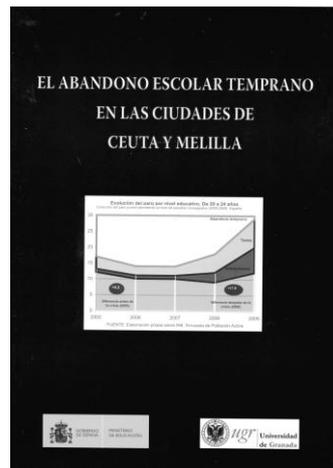
---

**42** Para os estudiosos da metodologia de investigação os assuntos de rigor relacionados com a qualidade de investigação são um assunto central. O estado da questão do rigor na investigação qualitativa, seus critérios principais, as diferenças em sua interpretação e aplicação, a ética e o compromisso social do pesquisador. Para tal efeito, analisam-se assuntos relacionados com o instrumento, o trabalho de campo, a análise, a amostragem teórica, a saturação teórica e a integridade do pesquisador. Trata-se de levar em conta na pesquisa a subjetividade, credibilidade, confirmabilidade e transferibilidade, bem como a guia de avaliação, elementos necessários para todos aqueles que se relacionam com a investigação desde diferentes perspectivas e interesses. El rigor científico en la investigación cualitativa VALENCIA M M et all ISSN 0120-5307, Vol. 29, Nº. 3, 2011 , p.514

## Propostas preventivas e políticas públicas

Ceuta (em árabe: *سد بت* ; transl.: *Sebta*)

Ceuta é uma cidade autónoma de Espanha situada na margem africana da desembocadura oriental do estreito de Gibraltar, na pequena península de Almina, em frente a Algeciras e à colônia britânica de Gibraltar, situadas no lado oposto do estreito. O território constitui um enclave espanhol no território de Marrocos, com o qual faz fronteira a oeste e sudoeste, e é rodeado a norte, leste e sul pelo Mediterrâneo. Do lado de Marrocos, as zonas fronteiriças pertencem à prefeitura de Fahs-Anjra a oeste e a província de M'diq-Fnideq, a sudoeste, ambas na região de Tânger-Tetuão. A cidade marroquina mais próxima, situada junto ao único posto fronteiriço, é Fnideq. O território tem 18,5 km<sup>2</sup> de área<sup>1</sup> e segundo dados de janeiro de 2011, tinha 82 376 habitantes (densidade: 4 452,8 hab./km<sup>2</sup>). A população é composta sobretudo de cristãos e muçulmanos, havendo também uma comunidade judaica e uma pequena comunidade hindu. As zonas urbanizadas situam-se no istmo e em parte no chamado Campo Exterior, na parte mais continental, a oeste do istmo. O centro urbano e os bairros mais antigos situam-se perto do porto e na encosta do Monte Hacho, que domina a cidade. Graças à sua situação estratégica, o porto de Ceuta tem um importante papel na passagem do Estreito, assim como nas comunicações entre o Mar Mediterrâneo e o Oceano Atlântico. Devido ao relevo acidentado e à escassez de água, energia e matérias primas, tanto o setor primário, à exceção das pescas, como o secundário, têm pouco peso na economia local e até mesmo o setor da construção está muito restringido devido à escassez de solo. O estatuto de zona franca e uma série de vantagens fiscais favorecem um intenso comércio. Em 2010 o Produto Interno Bruto de Ceuta foi 1 521, 624 milhões de euros. O território foi constituído cidade autónoma em 1995, apesar da Constituição espanhola de 1978 reconhecer o direito a constituir-se como comunidade autónoma. Desde 2004 que está em preparação um novo estatuto de autonomia que converteria Ceuta numa comunidade autónoma. É importante notar que, em nível de ensino superior ainda depende da Universidade de Granada e judicialmente está adstrita ao Tribunal Superior de Justiça da Andaluzia, Ceuta e Melilla, com sede em Granada.



Por que deixei de estudar ?

Sobre a saúde e educação de Ceuta. A cidade conta com um hospital de construção recente Hospital Universitário de Ceuta e de vários centros de saúde, tanto públicos (pelo menos quatro) como privados. Há pelo menos 16 escolas públicas e 5 privadas e 6 institutos de ensino. A Universidade de Granada tem um *campus* em Ceuta, onde funcionam uma faculdade de educação, psicologia evolutiva e uma escola universitária de enfermagem. A Universidade Nacional de Educação à Distância (UNED) tem igualmente uma sede na cidade. Existem pelo menos quatro bibliotecas: a Pública Municipal, a da Obra social Caja Madrid, a Histórico Militar e a Pública do Estado.



Mapa da cidade de Ceuta.

## Para melhorar a educação até o ano 2020

Esse documento<sup>43</sup> foi elaborado com o objetivo de melhorar a educação e evitar o abandono escolar dos sujeitos nas próximas décadas. As propostas foram feitas para a cidade de Ceuta com auxílio de muitos professores e diretores de escolas públicas:

- 1- Adotar as medidas necessárias para que *todos os estudantes finalizem a educação obrigatória com seus conhecimentos, competências básicas e valores necessários para seu desenvolvimento pessoal e profissional*. E ser um marco em sua formação para sua continuidade nos estudos posteriores e para a vida.
- 2- Garantir a igualdade e excelência em todos os níveis educativos, *ter evolução nos resultados dos alunos* e do sistema educativo como fatores imprescindíveis para continuar melhorando a qualidade da educação.
- 3- Fomentar que todos os estudantes continuem sua formação pelo menos até os dezoito anos, *fomentar a aprendizagem por toda a sua vida* e oferecer alternativas que permitam compatibilizar formação e emprego.
- 4- Ampliar e flexibilizar a oferta de formação profissional, tanto para os jovens quanto para os adultos, e adotar medidas que permitam *Compatibilizar formação e emprego, para possibilitar o desenvolvimento das capacidades pessoais* e incrementar os níveis de

---

<sup>43</sup> ROSA, F. DÍAZ. Objetivos da educação para a década 2010-2020. El papel de las competencias básicas (IN) CEUTA NOS ENSEÑA: recursos didácticos sobre la competencia cultural y artística de La ciudad autónoma de Ceuta, 1ª Ed. Entorno Gráfico Granda,Ceuta, 2010.

formação e possibilidades de acesso e permanência no mercado de trabalho.

- 5- Incrementar o *uso de tecnologias da informação e comunicação como instrumento habitual de trabalho* em todas as áreas do conhecimento de diversos níveis educacionais.
- 6- Promover um conjunto de medidas no âmbito escolar e social com o objetivo de garantir que todos os jovens *se expressem corretamente em pelo menos um idioma estrangeiro, especialmente o inglês*.
- 7- Conseguir que todos os centros escolares, públicos e particulares, garantam um serviço de qualidade, sem discriminação, com autonomia de funcionamento, e com equipes de direção com *maior profissionalização*.
- 8- Promover a excelência, a investigação, a inovação, *a transferência de conhecimento*, a igualdade de oportunidades e a difusão da cultura científica e humanista no ensino universitário.
- 9- Assegurar que nenhum estudante seja privado de estudar por falta de recursos econômicos, fortalecendo o sistema de bolsas e auxílios estudantis, para dar respostas as novas necessidades da sociedade espanhola, e *estimular um melhor rendimento do aluno*.
- 10- Promover uma maior participação das famílias, dos meios de comunicação, do trabalho em conjunto com os professores, para fomentar que *os alunos assumam suas responsabilidades, seus direitos e deveres*, e pratiquem a solidariedade e o respeito pelos demais, e que se exercite o diálogo reforçando os valores comuns de uma sociedade participativa e democrática.

11- Conseguir que os professores disponham de preparação necessária para enfrentar *as necessidades atuais e futuras do trabalho docente*, com uma boa formação, tanto nos aspectos científicos como pedagógico, motivadores e que desenvolva suas tarefas em ótimas condições para atingir um nível de melhor formação para seus alunos.

12- Assegurar a educação inclusiva, e o *reconhecimento da diversidade e da interculturalidade*, e procurar os meios e recursos adequados para todos os centros educativos possam garantir a plena incorporação, em condições de igualdades de oportunidades, dos estudantes com necessidades especiais.

O Espírito Santo é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está na região Sudeste. Uma das regiões mais desenvolvidas do país. Faz fronteira com o oceano Atlântico a leste, com a Bahia ao norte, com Minas Gerais a oeste e noroeste e com o Estado do Rio de Janeiro ao sul. Sua área é de 46 077,519 km<sup>2</sup>. É o quarto menor Estado do Brasil, mas é maior que Sergipe, Alagoas e Rio de Janeiro. Sua capital é o município de Vitória, e sua cidade mais populosa, o município de Serra. O Espírito Santo é, ao lado de Santa Catarina, os únicos entre os estados do Brasil no qual a capital não é a maior cidade. Outros importantes municípios são Aracruz, Cariacica, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Guarapari, Linhares, São Mateus, Viana e Vila Velha.

Em 1535, os colonizadores portugueses chegaram na Capitania do Espírito Santo e desembarcaram na região da Prainha. Naquela época, teve início a construção da primeira povoação que recebeu o nome de Vila do Espírito Santo.

Por causa que os índios atacaram a Vila do Espírito Santo, o líder Vasco Fernandes Coutinho fundou outra vila, naquela vez em uma das ilhas. Esta vila passou a ser chamada de Vila Nova do Espírito Santo (Vitória). Enquanto isso, a antiga recebeu o nome de Vila Velha.

Atualmente, a capital Vitória é um importante porto exportador de minério de ferro. Na agricultura, merecem destaque os seguintes produtos econômicos: o café, arroz, cacau, cana-de-açúcar, feijão, frutas e milho. Na pecuária, há criação degado de corte e leiteiro. Na indústria, são fabricados produtos alimentícios, madeira, celulose, têxteis, móveis e siderurgia. O estado também possui festas famosas. Entre elas podemos citar: a Festa da Polenta em Venda Nova do Imigrante, a Festa da Penha em Vila Velha e o Festival de Arte e Música de Alegre.

O nome do estado é uma denominação dada pelo donatário Vasco Fernandes Coutinho que ali desembarcou em 1535, num domingo dedicado ao Espírito Santo. Como curiosidade dessa etimologia, merece destaque o Convento de Nossa Senhora da Penha, símbolo da religiosidade capixaba que abriga em seu acervo a tela mais antiga da América Latina, a imagem de Nossa Senhora das Alegrias.

Vitória é a capital do estado do Espírito Santo, na Região Sudeste do Brasil. É uma das três ilhas-capitais do país (as outras são Florianópolis e São Luís). Situada a 20°19'09' de latitude sul e 40°20'50' de longitude oeste, Vitória limita-se ao norte com o município da Serra, ao sul com Vila Velha, a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Cariacica.



Vista da capital de Vitória ( 1903)

Com uma população de 348 265 habitantes, segundo estimativas de 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade é a quarta mais populosa do estado (atrás dos municípios limítrofes de sua região metropolitana: Vila Velha, Serra e Cariacica) e integra uma área geográfica de grande nível de urbanização denominada Região Metropolitana da Grande Vitória, compreendida pelos municípios de Vitória, Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha.

Vitória é cercada pela Baía de Vitória. É uma ilha de tipo flúvio marinho. Além da ilha principal, Vitória, fazem parte do município outras 34 ilhas e uma porção continental, perfazendo um total de 93,381 km<sup>2</sup>.<sup>10</sup> Originalmente eram 50 ilhas, muitas das quais foram agregadas por meio de aterro à ilha maior.

Assim como a cidade de Ceuta na Espanha, o Estado do Espírito Santo no Brasil possui vários portos entre eles o Porto de Vitória e o Porto de Tubarão. Esses portos fazem parte do maior complexo portuário do Brasil, que inclui vários portos do estado e que são considerados os melhores em qualidade do Brasil. O Complexo Portuário do Espírito Santo é hoje um dos mais importantes do Brasil. Com uma infra-estrutura de transporte ferroviário, rodoviário e marítimo a bons níveis, apenas a rodovia necessitando de desenvolvimento e a ferrovia ainda subutilizada, realmente um sistema de transportes intermodal bastante atrativo, bem como competitivo.

Por outro lado nas duas regiões o porto traz um enorme número de pessoas em busca de trabalho, estrangeiros, pessoas em busca de empregos, militares e com tudo isso, inversamente proporcional ao desenvolvimento econômico aparecem também muitos problemas sociais, assim como em Ceuta.

.

Nosso estudo, entretanto compreende os municípios do Estado que compreende cidades com menor infraestruturas e que refletem nos índices de abandono escolar prematuros. Pois a cidade de Vitória, capital, possui um

IDHM-E Índice de educação: 0,805 (3ª posição entre as capitais), e esse alto índice não é de interesse na nossa pesquisa aqui apresentada, mas sim o reflexo desse índice no restante do Estado do Espírito Santo, que não vem obtendo êxito em suas estatísticas dos níveis escolares. Sendo assim escolhi esse Estado, para representá-lo em uma comparação triangular, que é tridimensional e leva em conta os aspectos culturais, quantitativos e qualitativos dos sujeitos que abandonaram a escola prematuramente.

### Espírito Santo na Berlinda

O Ministério da Educação<sup>44</sup> divulgou nesta terça-feira os novos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, com os resultados de 2011. Em que pese a euforia do ministro Aloizio Mercadante, apressado em vender o estudo como prova de que todos os estados bateram as metas estabelecidas, os números mostram que a educação no Brasil continua lamentável, especialmente a pública. Pelos dados, as notas de mais de 37% das cidades brasileiras nos anos finais do Ensino Fundamental ficaram abaixo da meta estipulada pelo Ministério da Educação para 2011. Não seria tão mau se não fosse, a tal meta por si só, pífia: em média, o MEC esperava que as redes públicas, ao final da 8ª série, fossem capazes de atingir nota 3,7. Mesmo assim, muitas não conseguiram.

Em oito estados – Amapá, Alagoas, Maranhã, Sergipe, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima e Tocantins - menos de 50% dos municípios atingiram essa nota. No Rio de Janeiro, único estado da região Sudeste nesse grupo, apenas 41,3% das cidades atingiram a meta. Em Roraima, um recorde macabro: nenhum dos 17 municípios foi capaz de chegar aos 3,7. A nota do estado como um todo, 3,6, foi inferior à nota que havia sido registrada pelo Ideb em 2009 – quadro que se repetiu no Amapá, em Alagoas e no Mato Grosso do Sul. Mesmo na região Sul do país, apenas 60% das cidades atingiram a meta. O IDEB é medido a partir da combinação do resultado individual obtido pelos estudantes na Prova Brasil – que avalia o desempenho em língua portuguesa e

---

<sup>44</sup> O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, divulga dados do Ideb 2011 (Marcello Casal Jr/ABr)

matemática - com a taxa de aprovação das escolas. Este índice mostra a eficiência do fluxo escolar.

Esse é o 4º relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação, um movimento da sociedade civil, fundado em 2006, com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade no Brasil. Este grande objetivo, com prazo de cumprimento até 2022, ano do Bicentenário da Independência do Brasil, foi traduzido em 5 Metas:

- ✓ Meta 1 :Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- ✓ Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- ✓ Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
- ✓ Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos;
- ✓ Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

No Estado do Espírito Santo, apenas 5 cidades( 1,49 % do total) atingiram todas as metas intermediárias no Ensino Fundamental, assumindo, com esse resultado, a 14ª posição no País e a terceira na Região Sudeste. Esse quantitativo representa 6,4% dos seus municípios. As cidades foram: Vargem Alta, Muniz Freire, Apiacá, Domingos Martins e Jerônimo Monteiro.

As cidades do Estado do Espírito Santo que atingiram as metas intermediárias no Ensino Fundamental estão incluídas nesses 97,5%: a população delas varia de 7.513 habitantes em Apiacá (73ª posição no Estado) a 31.824 em Domingos Martins (18ª posição no Estado). Na maioria deles prevalece a população rural, variando de 52,9% em Muniz Freire a 75,7% em Domingos Martins. No município de Apiacá, a população urbana é de 69,44% e, em Jerônimo Monteiro de 78,4%.

**TABELA 2: IFDM dos municípios do Espírito Santo que atingiram todas as metas intermediárias do ensino fundamental do "Todos Pela Educação".**

Ranking IFDM Nacional/ Estadual	Município	IFDM Consolidado	Emprego & Renda	Educação	Saúde
1.057° / 21°	Domingos Martins	0,7244	0,4698	0,8157	0,8876
1.960° / 40°	Jerônimo Monteiro	0,6787	0,3848	0,8460	0,8052
1.987° / 42°	Muniz Freire	0,6773	0,4440	0,7799	0,8079
2.217° / 48°	Apiacá	0,6658	0,4527	0,7614	0,7832
2.248° / 51°	Vargem Alta	0,6642	0,3953	0,7761	0,8209
	<b>MEDIANA NACIONAL</b>	<b>0,6388</b>	<b>0,3770</b>	<b>0,7229</b>	<b>0,8003</b>

Fig. 84 FONTE: Sistema FIRJAN, Ranking IFDM 2009

As variáveis componentes do IFDM, por área de desenvolvimento, segundo o relatório, foram:

Em Emprego & Renda, geração de emprego formal, estoque de emprego formal e salários médios do emprego formal;

Em Educação, taxa de matrícula na educação infantil, taxa de abandono, taxa de distorção idade-série, percentual de docentes com ensino superior, média de horas aula diárias e resultado do IDEB;

E, na área de Saúde, número de consultas pré-natal, óbitos por causas mal definidas e óbitos infantis por causas evitáveis.

Na avaliação, os índices que variam de 0 a 0,4 definem um baixo estágio de desenvolvimento; de 0,4 a 0,6, desenvolvimento regular; de 0,6 a 0,8, moderado, e, de 0,8 a 1, alto.

Assim, todos os cinco municípios apresentaram o IFDM consolidado considerado moderado. No que diz respeito a Emprego & Renda, Domingos Martins, Muniz Freire e Apiacá apresentaram um desenvolvimento regular, enquanto Vargem Alta e Jerônimo Monteiro um baixo índice de desenvolvimento, acompanhando a média nacional.

Em Educação, Domingos Martins e Jerônimo Monteiro apresentaram índices considerados de alto desenvolvimento, enquanto os demais municípios apresentaram índices moderados.

Em Saúde, somente Apiacá apresentou um índice que indica desenvolvimento moderado. Os demais apresentaram índices que denotam alto desenvolvimento.

Segundo a diretora-executiva do Todos Pela Educação, Priscila Cruz, esses municípios mostram que é possível atingir e superar as metas. Valorizam a Educação e deveriam servir de inspiração para outras.

Trabalho infantil é "causa significativa" do abandono escolar, alerta Unicef<sup>45</sup>

De acordo com o levantamento, 638 mil crianças entre 5 e 14 anos estão nessa situação. O relatório Todas as Crianças na Escola em 2015 – Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola, divulgado na sexta-feira, 31 de agosto, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), alerta para a persistência do trabalho infantil entre as crianças em idade escolar, o que prejudica o direito dessa população à educação.

De acordo com o levantamento, 638 mil crianças entre 5 e 14 anos estão nessa situação, apesar de a legislação brasileira proibir o trabalho para menores de 16 anos. O grupo representa 1,3% da população nessa faixa etária, mas para o

---

<sup>45</sup> <http://www.ecodesenvolvimento.org/posts/2012/agosto/trabalho-infantil-e-causa-significativa-do#ixzz2k58HaOIW> [ relatório UNICEF]

fundo não pode ser desconsiderado, porque o trabalho infantil é uma “causa significativa” do abandono escolar.



Estudos mostram que os índices de trabalho infantil caíram nas últimas décadas, mas ficaram estagnados nos últimos cinco anos  
Foto: Reprodução/Internet

Segundo o secretário de educação básica do Ministério da Educação (MEC), César Callegari, o estudo do Unicef traz uma fotografia importante dos desafios que o Brasil tem pela frente: garantir a educação para todas as crianças e jovens brasileiros, incluindo não só essa parcela da população, mas favorecendo sua permanência na escola. Ele ressaltou, no entanto, que o país conquistou avanços significativos, principalmente na última década.

De acordo com o relatório, 375.177 crianças na faixa de 6 a 10 anos estão fora da escola - dessas, 3.453 trabalham (0,9%) e, nesse grupo, a maioria é negra (93%).

### **Inclusão na escola**

"Se olharmos não apenas a fotografia, mas o filme dos últimos anos, veremos que o Brasil conseguiu incluir nos últimos 12 anos mais de 5 milhões de crianças e jovens que estavam fora da escola. Tínhamos 8,7 milhões, entre 4 e 17 anos, nessa situação em 1997 e agora são 3,69 milhões", observou Callegari.

Ele citou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) como um dos mecanismos mais importantes para esse avanço, ao viabilizar "recursos firmes e mensais" para que cada município e estado garanta a matrícula de crianças na pré-escola e de jovens no ensino médio.

### **Estagnação nos últimos anos**

Estudos mostram que os índices de trabalho infantil caíram nas últimas décadas, mas ficaram estagnados nos últimos cinco anos. O levantamento do Unicef inclui tanto crianças e jovens que desenvolvem atividades econômicas, quanto aqueles que se ocupam de serviços domésticos com duração superior a 28 horas semanais. A coordenadora do programa de educação do Unicef no Brasil, Maria de Salete Silva, ressaltou que o momento econômico que o Brasil vive tem feito crescer o número de meninos e meninas responsáveis pelas tarefas do lar.

“Quando temos uma situação de oferta de emprego grande, isso pode acarretar aumento do trabalho infantil doméstico para as meninas, que substituem a mãe que foi para o mercado de trabalho. Essas meninas ficam com a responsabilidade de cuidar dos irmãos, lavar louça, arrumar a casa”, explicou Salete.

Para a representante do Unicef, uma das principais barreiras para superar essas práticas é cultural. Em muitas famílias, o trabalho desde a infância é considerado normal e importante para o desenvolvimento. Além das tarefas do lar, outro “nicho” do trabalho infantil está na zona rural, onde logo cedo os jovens ajudam a família no trabalho do campo.

## **Baixa renda influencia**

“O trabalho agora é localizar essas famílias e entender o que leva aquela criança a trabalhar e o que pode ser feito para convencer a família de que aquele trabalho não é adequado”, apontou Salete. A questão socioeconômica também tem grande peso no ingresso precoce no mercado de trabalho. O relatório mostra que mais de 40% das crianças de 6 a 10 anos, de famílias com renda familiar per capita até um quarto de salário mínimo, trabalham. Esse percentual cai para 1,2% no grupo de famílias com renda superior a dois salários mínimos por pessoa.

Do total de crianças de 5 a 14 anos que trabalham, 93% estudam. O relatório mostra o trabalho infantil como uma grande barreira tanto para as crianças que estão fora do sistema de ensino, quanto para aquelas que frequentam a escola. Mesmo quem está regularmente matriculado terá o desempenho escolar prejudicado pelas outras tarefas que desempenha.

“Essa questão interfere de fato na qualidade do ensino, já que a criança que trabalha tem menos condição de aprendizagem porque fica cansada e desatenta. E se ela não está na escola, dificilmente vai largar o trabalho para estudar”, ressaltou Salete.

De acordo com o relatório, 375.177 crianças na faixa de 6 a 10 anos estão fora da escola – o que corresponde a 2,3% do total dessa faixa etária. Dessas, 3.453 trabalham (0,9%) e, nesse grupo, a maioria é negra (93%). O número de crianças de 11 a 14 anos que só trabalham é cerca de 20 vezes maior que na faixa anterior: 68.289.

A iniciativa de conferir um certificado aos municípios que se empenhavam em melhorar as condições de vida de crianças e adolescentes surgiu no Ceará, em 1999, onde foram realizadas três edições. Em 2002, a Paraíba colocou em prática uma iniciativa semelhante. Os dois estados estão inseridos na região conhecida como Semiárido Brasileiro (SAB), que, segundo levantamento do UNICEF feito em 2003, exibia os indicadores mais desfavoráveis no país em

relação à criança e ao adolescente. Para mudar esse quadro, o UNICEF articulou o Pacto Nacional Um mundo para a criança e o adolescente do Semiárido, que conseguiu a adesão das três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e de entidades da sociedade civil. Foi o mote para lançar uma versão ampliada do Selo UNICEF Município Aprovado para o Semiárido, inspirada nas experiências do Ceará e da Paraíba. Desde então, foram realizadas duas edições, em 2006 e 2008, mobilizando quase 1.500 municípios dos 11 estados da região do Semiárido: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe [ relatório UNICEF, 2012]<sup>46</sup>

Porém, estamos diante de uma comparação quantitativa e qualitativa, fenômenos quantificáveis e subjetivos foram analisados e questionados durante essa pesquisa

### **IBGE: abandono escolar no Brasil é 3 vezes maior que na Europa**

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados nesta quarta-feira colocam a taxa de abandono escolar como um dos principais fatores para o fraco desempenho do Brasil em indicadores educacionais quando comparado a outras nações.

De acordo com o IBGE, apesar de o País ter registrado uma queda de 11,5% na taxa de abandono do ensino de 2001 para 2011 entre jovens com 18 e 24 anos, essa média ainda é três vezes maior do que o percentual verificado em 29 países europeus.

---

<sup>46</sup> Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.

O IBGE, que analisou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mostrou que o percentual de jovens que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando passou de 43,8% em 2001 para 32,2% em 2011. Em países como Suíça, Polónia, Áustria, Irlanda, Dinamarca e Bélgica, a taxa de abandono dos estudos é de menos de 10%. Itália, França e Alemanha tem percentuais inferiores a 15%.

Já a Espanha, país em comparação em nossa pesquisa assinala um abandono educativo prematuro um dos mais altos de Europa. Depois de terminar o ensino obrigatório, o 31% dos jovens deixam de estudar, a maioria porque não conseguiu o título mais básico, o da ESO. **Espanha tem o dobro de fracasso escolar que a média europeia, que é do 14,8%.**

**Gráfico 2.** População entre 18 e 24 anos que não completou o ensino secundário (CITE 3) e que não está inscrita no sistema de educação e formação, em Portugal e na UE-27, em 2012 (%)

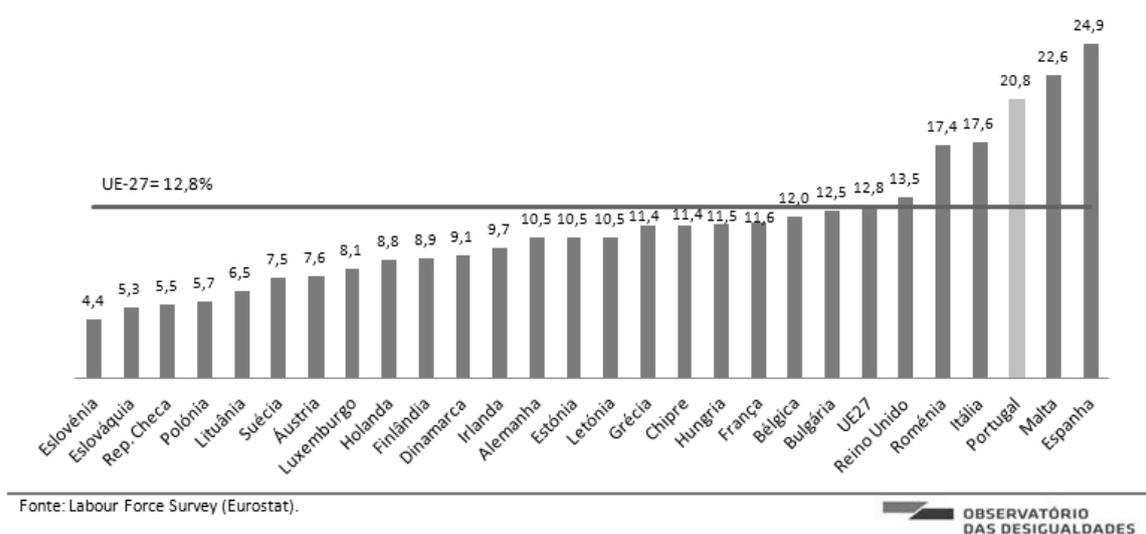


Fig. 85 Gráfico do Abandono Escolar Temprano (AET) na Europa / Espanha

Ainda de acordo com o IBGE, em 2011 o abandono escolar atingia mais da metade dos jovens de 18 e 24 anos pertencentes à fatia mais pobre da população, enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,6%.

Na análise dos dados, o instituto utilizou um estudo feito em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que confirma a maior vulnerabilidade dos jovens que não concluíram o ensino médio em relação ao acesso às oportunidades de qualificação e ao emprego estável. "Eles vivenciam maiores chances de desemprego, também sofrem com empregos instáveis, inseguros e de baixa remuneração", aponta o estudo.

"Por isso, os jovens que abandonaram a escola sem completar o ensino médio tornaram-se o problema mais grave a ser enfrentado pela política educacional desses países atualmente", diz o IBGE na análise.

Nº de crianças entre 0 e 3 anos na educação infantil dobra em 10 anos

Análise feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mostram que o percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam escolas de educação infantil mais que dobrou em 10 anos. Em 2001, a taxa de escolarização dessas crianças era de 10,6% e passou para 20,8% em 2011. Também houve elevação no percentual de crianças entre 4 e 5 anos de idade na educação infantil, que passou de 55% em 2001 para 77,4% em 2011. No entanto, se comparado com outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta uma proporção de crianças de 4 anos na educação infantil aquém da média geral.

Enquanto no País a média de crianças com esta idade que estão matriculas em instituições de ensino é de 55,2%, no Reino Unido, Alemanha, Japão Itália, México, entre outros, o percentual é superior a 95%.

Na análise, o IBGE destacou dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que ressaltam a importância da educação infantil no desempenho dos estudantes. De acordo com o Pisa, jovens de 15 anos que frequentaram alguma escola em idade pré-escolar obtiveram desempenhos melhores que aqueles que não o fizeram. "Isso ilustra a importância na ampliação do acesso à educação infantil", diz o IBGE no estudo publicado nesta quarta-feira.

## Novo plano contra o abandono escolar na Europa

O Plano de Redução do Abandono aprovado em 20 de novembro 2012, pela ministra de Educação, Política Social e Esporte, Mercedes Cabrera, junto com as Comunidades Autônomas, inclui 12 medidas para reduzir o abandono escolar prematuro. A ampliação das vagas para qualificação profissional, as classes de reforço e o envolvimento dos pais são algumas destas medidas.

A ampliação das vagas dos Programas de Qualificação Profissional, antiga Formação Profissional, foi uma das medidas mais esperadas. Se ofertarão até 80.000 vagas para cada curso. Estas vagas estão destinadas para que, aqueles alunos maiores de 16 anos que não têm A ESO, aprendam uma profissão. Ademais, se criarão novas titulações de grau médio dedicadas às artes plásticas e desenho e ensinos desportivos.

Também se pretende que aumentem os titulados em Educação Secundária Obrigatória, para o que impulsionarão programas de reforço que lhes ajudem a superar as matérias. São os denominados Programas de Reforço, Orientação e Apoio, PROA. O INE calculou em 2005 que uno de cada três jovens que abandona A ESO volta ao sistema educativo nos quatro anos seguintes. Para que esta volta seja mais exeqüível, os jovens de entre 16 e 22 anos poderão receber classes de reforço e extraordinárias para obter o título da ESO no menor tempo possível.

Outro dos pontos fundamentais deste projeto é a aposta pelo envolvimento dos pais na luta contra o abandono escolar temporão. Pelo que se potenciará sua assistência às reuniões com os professores e se criarão os centros de apoio familiar ou "escolas de pais", que fomentem um maior seguimento. Ainda que não se cita explicitamente no plano, a generalização das permissões trabalhistas para assistir a este tipo de reuniões é uma velha reivindicação das associações de pais.

As novas tecnologias terão um papel muito importante na formação a distância e semipresencial. Para o próximo curso se criará uma Plataforma Virtual para estudar Formação Profissional de grau médio e superior a distância. Este tipo de educação se impulsionará em todos os níveis educativos, especialmente nos menores de 25 anos sem titulação.

#### Situação atual

O abandono educativo prematuro em Espanha é dos mais altos de Europa. Depois de terminar o ensino obrigatório, o 31% dos jovens deixam de estudar, a maioria porque não conseguiu o título mais básico, o da ESO. Espanha tem o dobro de fracasso escolar que a média europeia, que é de 14,8%.

Segundo um relatório da OCDE do ano 2006, Espanha se situa em quinta posição pela fila de 29 Estados em titulados em segunda etapa de secundária, correspondente a ensino médio e Formação Profissional, tão só adiante de México, Turquia, Chile e Luxemburgo.

Espanha tem que melhorar esta situação rápida e eficazmente se quer cumprir com os Objetivos de Lisboa, pactuados pela União Europeia, que fixam no 10% a taxa de abandono escolar na segunda etapa de secundária para o ano 2010. O primeiro passo de Espanha tem que ser investir a tendência, até agora ascendente, do abandono escolar e reduzir sua taxa em mais de vinte pontos percentuais.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Fonte: Europa Press, O País, A Vanguarda

## ANEXO D\_\_Brasil tem maior taxa de abandono escolar do Mercosul

Ana Okada  
Em São Paulo  
17/09/2010

O Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no ensino médio dentre Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela: 10%. Ou seja, 1 em cada 10 jovens acabam abandonando a escola nesta etapa, segundo a Síntese de Indicadores Sociais, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), divulgada nesta sexta-feira (17).

Apesar da taxa ter melhorado --a pesquisa anterior revelava abandono de 13,2%-- dados da publicação confirmam o ensino médio como o "gargalo" da educação brasileira: dos jovens com idade ideal para estar nessa etapa -- com idades de 15 a 17 anos de idade -- apenas metade (50,9%) está na escola.

No ensino fundamental o abandono é menor, mas ainda assim a taxa do país foi a maior: 3,2%, o que representa uma diminuição de 1,6 pontos percentuais em relação à taxa anterior, que era de 4,8%. Dentre os países citados, as menores taxas de abandono estão, no nível fundamental, no Uruguai (0,3%); e no médio, na Venezuela (1%).

### Fundamental

Dentre os países citados, o Brasil está na lanterna na taxa de aprovação no nível fundamental, com 85,8%. Em seguida vêm Venezuela (91,4%), Uruguai (92%), Argentina (92,3%), Paraguai (93,4%) e Chile (95,2%) -- todos com taxas acima de 90%.

Na taxa de reprovação do fundamental, o Brasil é líder, com 11%. Em seguida, vêm Uruguai (7,7%), Argentina (6,4%), Venezuela (6,3%), Paraguai (4,7%) e Chile (3,5%). Apesar da taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos ser de 97,6%, segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2009, o país apresenta resultados menos satisfatórios do que os demais países do Mercosul citados.

### Médio

---

No nível médio, somente a Venezuela (91,9%), Chile (90,9%) e Paraguai (90,9%) atingem taxa de aprovação maior do que 90%. A taxa de aprovação do Brasil ficou em 77%; depois vêm Argentina (74,3%) e Uruguai (72,7%).

Em reprovação no nível médio, os países com piores resultados são o Uruguai (20,4%) e a Argentina (18,8%). O Brasil ficou em terceiro, com 13,1%, e vem seguido de Venezuela (7,2%), Paraguai (6,9%) e Chile (6,3%).

#### **TAXAS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO ESCOLAR EM ALGUNS PAÍSES DO MERCOSUL**

	<b>Aprovação no fundamental</b>	<b>Aprovação no médio</b>	<b>Reprovação no fundamental</b>	<b>Reprovação no médio</b>
<b>Argentina</b>	92,3%	74,3%	6,4%	18,8%
<b>Brasil</b>	85,8%	77%	11%	13,1%
<b>Chile</b>	95,2%	90,9%	3,5%	6,3%
<b>Paraguai</b>	93,4%	90,9%	4,7%	6,9%
<b>Uruguai</b>	92%	72,7%	7,7%	20,4%
<b>Venezuela</b>	91,4%	91,9%	6,3%	7,2%

## **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países <sup>48</sup>.**

Um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. É o que indica o Relatório de Desenvolvimento 2012, divulgado nesta quinta-feira (14) pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

- IDH do Brasil avança, mas fica abaixo da média da AL

Com a taxa de 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), só atrás da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%).

Na América Latina, só Guatemala (35,2%) e Nicarágua (51,6%) tem taxas de evasão superiores. Não foi divulgado o índice do Haiti.

No relatório, o organismo da ONU sugere que o país adote "políticas educacionais ambiciosas" para mudar essa situação, por causa do envelhecimento da população brasileira, que deve se intensificar nas próximas décadas e reduzir o percentual de trabalhadores ativos.

O documento divulgado nesta quinta-feira (14) mostra que apesar de ter avançado nas últimas duas décadas, o Brasil ainda tem um IDH menor que a média dos países da América Latina e Caribe. O país está na posição 85ª do ranking, que leva em conta a expectativa de vida, o acesso ao conhecimento e a renda per capita.

---

<sup>48</sup> Do UOL, em São Paulo 14/ 03 /2013 17h07 > Atualizada 14/03/2013 21h28

## VEJA OS DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO NO RELATÓRIO DO PNUD

País	Posição no ranking	IDH	População alfabetizada	População com pelo menos ensino médio completo	Taxa de evasão escolar
Noruega	1°	0,955	100%	95,2%	0,5%
Austrália	2°	0,938	100%	92,2%	Não informada
Estados Unidos	3°	0,937	100%	94,5%	6,9%
Holanda	4°	0,921	100%	88,9%	Não informada
Alemanha	5°	0,920	100%	96,5%	4,4%
Chile	40°	0,819	98,6%	74%	2,6%
Argentina	45°	0,811	97,8%	56%	6,2%
Uruguai	51°	0,792	98,1%	49,8%	4,8%
México	61°	0,775	93,1%	53,9%	6%
<b>Brasil</b>	85°	0,730	90,3%	49,5%	24,3%

Fonte: Pnud/ONU

### Anos de estudo

O relatório do Pnud também revelou que o Brasil tem a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. Segundo dados de 2010, a escolaridade média do brasileiro era de 7,2 anos – mesma taxa do Suriname – enquanto são esperados 14,2 anos. No continente, quem lidera esse índice é o Chile, com 9,7 anos de estudo por habitante, seguido da Argentina, com 9,3 anos, e da Bolívia, com 9,2 anos.

### MAIS EDUCAÇÃO

- 9 em cada 10 homens com diploma universitário estão empregados, mostra relatório da OCDE
- Brasil aumenta investimento em educação, mas ainda não alcança médias da OCDE
- Professor brasileiro ganha menos que metade do salário dos docentes dos países da OCDE

Os dados de escolaridade são contestados pelo Ministério da Educação. Por meio de nota, o Inep (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) afirmou que o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2011 aponta uma escolaridade média de 7,4 anos por habitante, o que deixaria o país à frente da Colômbia e do Suriname.

O instituto alega que o Pnud desconsidera 4,56 milhões de crianças de 5 anos matriculadas na pré-escola e em classes de alfabetização, o que elevaria a expectativa de anos estudados no país para 16,7.

## **DADOS POPULACIONAIS**

### População

Espírito Santo (2010)	3.514.952
-----------------------	-----------

Fonte: IBGE

### População em idade escolar

	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	Total 4 a 17 anos
Espírito Santo (2010)	194.273	153.619	463.750	182.636	800.005

Fonte: IBGE

### População escolar (4-17) / população total

Espírito Santo (2010)	22,8 %
-----------------------	--------

Fonte: IBGE

## **ESCOLARIDADE**

### Matrículas

	Creche	Pré-Escola	Ens. Fundamental - anos iniciais	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Espírito Santo (2011)	59.183	91.379	290.815	245.743	135.803

Fonte: MEC/INEP

### Taxa de Analfabetismo

	10 a 14 anos	15 anos ou mais
Espírito Santo (2011)	0,7 %	6,4 %

Fonte: IBGE

### Taxa de Escolarização

	Bruta - Pré-escola	Líquida - Pré-escola	Bruta - EF	Líquida - EF	Bruta - EM	Líquida - EM
Espírito Santo (2011)	80,2 %	57,3 %	103,4 %	90,4 %	81,8 %	54,1 %

Fonte: PNAD/IBGE; Elaborado por INEP/DTDIE

## FLUXO E EFICIÊNCIA

### Alunos no turno noturno (%)

	Ens. Fundamental - anos iniciais	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Espírito Santo (2010)	0,0 %	1,2 %	22,7 %

Fonte: MEC/INEP

### Crianças (10 a 14 anos) com mais de dois anos de atraso escolar

Espírito Santo (2009)	10,3 %
-----------------------	--------

Fonte: IBGE/Pnad

### Defasagem escolar média em anos de estudo (Crianças entre 10 e 14 anos)

Espírito Santo (2009)	0,9
-----------------------	-----

Fonte: IBGE/Pnad

### Escolaridade média em anos de estudo (pessoas de 25 anos ou mais)

Espírito Santo (2011)	7,5
-----------------------	-----

Fonte: IBGE/Pnad

### Número médio de séries concluídas

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total 4 a 17 anos
Espírito Santo (2005)	6,7	2,2	7,7

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

### Taxa de distorção idade-conclusão

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Espírito Santo (2005)	51,4 %	26,1 %

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

### Média de alunos por turma e horas-aula diárias

	Creche	Pré-Escola	Ens. Fundamental - anos iniciais	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Média de alunos por turma (2010)	16,1	18,3	24,2	27,1	30,5
Média de horas-aula diária (2010)	6,1	4,6	4,6	4,8	5,0

Fonte: MEC/INEP

Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série

## Tabela

	Ensino Fundamental - anos iniciais	Ens. Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Taxa de distorção idade-série (2010)	15,7 %	26,5 %	25,1 %
Taxa de evasão (2005)	5,3 %	18,7 %	4,7 %
Taxa de promoção (2005)	84,2 %	66,9 %	83,8 %
Taxa de repetência (2005)	10,5 %	14,4 %	11,5 %
Taxa de abandono (2010)	0,9 %	2,9 %	7,0 %
Taxa de reprovação (2010)	6,7 %	14,6 %	13,7 %
Taxa de aprovação (2011)	92,3 %	80,9 %	73,9 %

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

## Tempo médio de permanência no sistema e esperado para conclusão

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total 4 a 17 anos
Tempo médio de permanência no sistema (anos) (2005)	8,3	3,0	9,7
Tempo médio esperado para a conclusão (2005)	9,7	3,6	13,3

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

## QUALIDADE

### ENEM (desempenho médio)

	3ª Série EM - Prova Objetiva	3ª Série EM - Redação	Egresso - Prova Objetiva	Egresso - Redação
Espírito Santo (2005)	35,29	53,70	39,92	57,12

Fonte: MEC/INEP

### SAEB (desempenho médio)

	4ª/5º EF - Port.	4ª/5º EF - Mat.	8ª/9º EF - Port.	8ª/9º EF - Mat.	3ª EM - Port.	3ª EM - Mat.
--	------------------	-----------------	------------------	-----------------	---------------	--------------

	4 <sup>a</sup> /5 <sup>o</sup> EF - Port.	4 <sup>a</sup> /5 <sup>o</sup> EF - Mat.	8 <sup>a</sup> /9 <sup>o</sup> EF - Port.	8 <sup>a</sup> /9 <sup>o</sup> EF - Mat.	3 <sup>a</sup> EM - Port.	3 <sup>a</sup> EM - Mat.
Espírito Santo (2011)	196,8	216,9	250,0	261,6	265,8	282,0

Fonte: MEC/INEP

## ÍNDICES

### Tabela Gráfico

	Ens. Fundamental - anos iniciais	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Espírito Santo (2011)	5,2	4,2	3,6

Fonte: MEC/INEP

## RECURSOS

### Produto Interno Bruto (PIB)

Espírito Santo (2008)	R\$ 69.870.221,00
-----------------------	-------------------

Fonte: IBGE

### Renda Domiciliar Per Capita

Nota Informativa

### Tabela Gráfico

Espírito Santo (2010)	R\$ 691,00
-----------------------	------------

Fonte: IBGE

### Investimento direto em Ed. Básica

	Total 4 a 17 anos
Média por aluno (2009)	R\$ 3.687,37

Fonte: INEP/MEC, IPEA/DISOC e IBGE

## ***DADOS DAS 5 METAS***

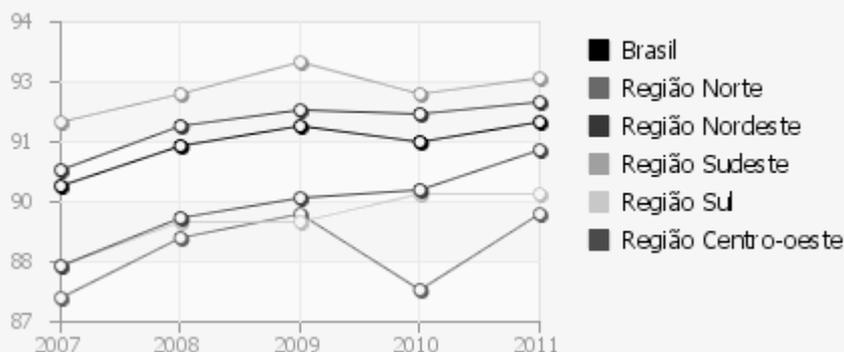
Nesta página você confere dados para o acompanhamento e estágio de cumprimento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Em cada Meta é possível verificar se os estados ou regiões cumpriram as suas respectivas metas intermediárias. Para ter acesso às análises dos mais recentes dados de acompanhamento das Metas, baixe o [De Olho nas Metas 2012](#).

## **META 1 - TODA CRIANÇA E JOVEM DE 4 A 17 ANOS NA ESCOLA**

Números e informações até:



Percentual de crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola x ano



Fonte: IBGE/Pnad

Dados insuficientes

## **META 2 - TODA CRIANÇA PLENAMENTE ALFABETIZADA ATÉ OS 8 ANOS**

**“Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série ou 3º ano do Ensino Fundamental”.**

Atualmente, o sistema educacional brasileiro não dispõe de uma avaliação externa oficial, nacional, regular e em larga escala para medir o que as crianças efetivamente aprenderam nos primeiros anos da Educação Básica. Mas, em 2011, o movimento Todos Pela Educação, com a parceria do Instituto Paulo Montenegro/Ibope, da Fundação Cesgranrio e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizou a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização). A Prova ABC aferiu o aprendizado das crianças para o Brasil e cada região ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental em leitura, escrita e matemática. Dados por estados ou municípios não estão disponíveis. Apesar da Meta 2 fixar expectativas somente para leitura e escrita, os resultados de matemática também estão disponíveis e as mesmas metas foram consideradas.

## **META 3 - TODO ALUNO COM APRENDIZADO ADEQUADO AO SEU ANO**

Fonte: SAEB/INEP

**“Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial PARA O SEU ANO”.**

Ficou definido, então, que 70% dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, no conjunto das redes pública e privada, deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do Saeb, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de matemática.

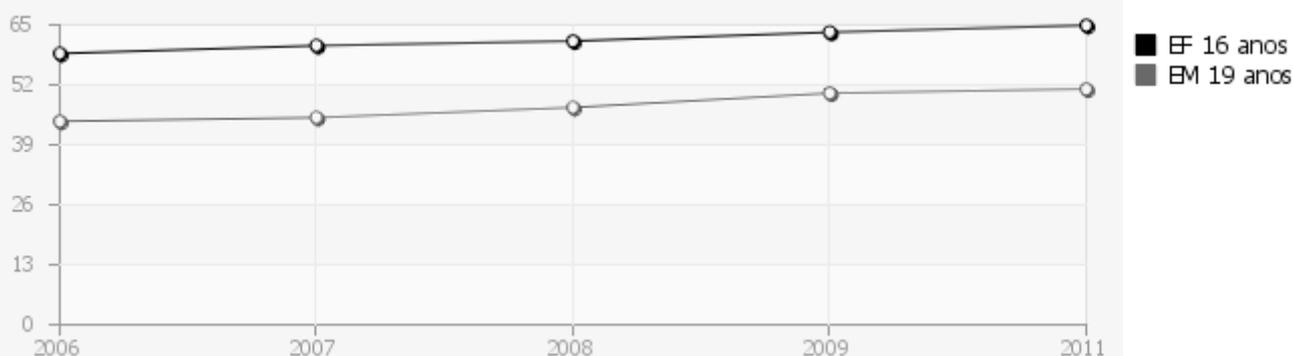
A Meta 3 talvez seja a mais desafiadora das 5 Metas estabelecidas pela Comissão Técnica do Todos Pela Educação. Hoje, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) indica que nenhuma das séries avaliadas (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) possui 35% dos alunos com aprendizado adequado, seja em língua portuguesa, seja em matemática.

## **META 4 - TODO JOVEM DE 19 ANOS COM ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO**

### **Brasil**

Números e informações até:

Porcentagem de jovens com Ensino Médio concluído até 19 anos x Ano



Fonte: IBGE/Pnad

**"Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio".**

A taxa de conclusão do Ensino Médio aos 19 anos foi de 50,2% em 2009. Este percentual está acima da meta proposta, o que é um bom sinal. Entretanto, é preciso observar que a distância para a meta final é ainda grande. Em 2022, espera-se que 90% dos jovens com 19 anos tenham completado esta etapa do ensino – o que representa um aumento de 40 pontos percentuais nos próximos 14 anos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) por não ser censitária fornece apenas resultados da Meta 4 para unidades da federação, para as regiões e para o Brasil.

## **META 5 - INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO AMPLIADO E BEM GERIDO**



Fonte: Deed/Inep/MEC

**“Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB”.**

### **BAIXAR DE OLHO NAS METAS 2012**

A educação básica do município de Vitória registrou o menor índice de abandono escolar no ano de 2011, quando cerca de 1,4% dos alunos desistiram dos estudos nas escolas municipais, segundo a Secretaria de Educação da capital. Esse dado, em comparação aos números em 2005, representa uma queda de 50% no abandono escolar. Para a prefeitura, esse é o resultado de um trabalho intenso pela melhoria do ensino público, mais próximo das famílias e dos próprios estudantes. "Esses dados foram colhidos com base naquelas crianças que saem da escola, não voltam mais e não temos como identificar para onde vão, pois elas não pedem transferência. Sabemos que existem algumas famílias com alta rotatividade de moradia, que matriculam as crianças, mas não deixam documentos, então quando elas se mudam, as crianças somem", disse a secretária de Educação de Vitória, Vânia Carvalho de Araújo.

- Em São Luís, 37 mil alunos abandonaram escolas do município
- Melhores alunos de escolas pobres têm apoio dos pais, diz especialista
- Alunos usam uniforme com chip eletrônico para controlar presença
- Evasão escolar gerou notificação para 1,3 mil famílias em Bauru, SP

Ao longo dos últimos sete anos, do total de alunos matriculados no ensino fundamental regular diurno, em 2005, 3% abandonaram a escola. Em 2011, este índice caiu para 1,4%, entre os meses de fevereiro e dezembro, que representam o ano letivo.

Para a secretária, alguns diferenciais instaurados na educação municipal contribuíram para essa diminuição. "O primeiro passo foi integrar família e escola, chamar a família a se responsabilizar pelos estudos dos filhos em casa, fazer um acompanhamento. Também investimos nas aulas de

música, educação física, espaços além da sala de aula, grêmios estudantis, entre outros artifícios educativos que atraem a atenção dos alunos", disse Vânia.

A rede municipal de educação conta com 99 unidades de ensino, sendo 53 escolas de ensino fundamental, uma delas exclusiva para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos diurno e noturno; e 46 Escolas de Educação Infantil, atendendo cerca de 50 mil alunos. Destes, 29 mil frequentam o ensino fundamental regular diurno.

O desafio para os próximos anos é diminuir ainda mais o índice de abandono escolar. "Investimos também na educação em tempo integral. Os alunos não ficam estudando o tempo inteiro. Existem equipes de teatro, onde incluímos peças baseadas em obras da nossa literatura, fizemos investimentos em transporte para que os estudantes possam transitar para outros espaços da capital e do estado, em teatros, clubes e cinemas, por exemplo. Também temos o projetos de iniciação científica, que os alunos recebem bolsa", disse a secretária.

Vânia Carvalho ainda reiterou que o índice de reprovação também diminuiu ao longo dos anos. "A marca da nossa gestão foi a coragem de mostrar que para oferecer uma boa educação não é necessário lotar as salas de aula. Para a educação infantil, são até 10 salas e no ensino fundamental são 12, todas com o número mais reduzido de alunos. Assim funciona melhor, os educadores tem mais contado com os estudantes, sabem suas dificuldades. Aprender é direito de todos", finalizou a secretária.

## Qual é a taxa de abandono escolar dos estados brasileiros?

27 de novembro de 2012

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibiliza para download os seguintes indicadores educacionais da Educação Básica: média de alunos por turma, média de horas-aula diária, taxas de distorção idade-série, taxas de rendimento e taxas de não-resposta (TNR). Os dados sobre taxas de abandono estão disponíveis no item taxas de rendimento.

### Dados de 2011 a taxa de abandono escolar dos estados do Brasil :

#### **Rondônia**

Ensino Fundamental: 3

Ensino Médio: 11,6

#### **Acre**

Ensino Fundamental: 3,4

Ensino Médio: 11,8

#### **Amazonas**

Ensino Fundamental: 5,8

Ensino Médio: 10,4

**Roraima**

Ensino Fundamental: 2,6

Ensino Médio: 7,4

**Pará**

Ensino Fundamental: 5,1

Ensino Médio: 17,7

**Amapá**

Ensino Fundamental: 3,2

Ensino Médio: 14,5

**Tocantins**

Ensino Fundamental: 1,6

Ensino Médio: 8,6

**Maranhão**

Ensino Fundamental: 3,5

Ensino Médio: 13,7

**Piauí**

Ensino Fundamental: 3,3

Ensino Médio: 15,5

**Ceará**

Ensino Fundamental: 2,6

Ensino Médio: 11,5

**Rio Grande do Norte**

Ensino Fundamental: 5,4

Ensino Médio: 19,3

**Paraíba**

Ensino Fundamental: 6,6

Ensino Médio: 16,3

**Pernambuco**

Ensino Fundamental: 4,1

Ensino Médio: 10,1

**Alagoas**

Ensino Fundamental: 7,6

Ensino Médio: 18,7

**Sergipe**

Ensino Fundamental: 4,5

Ensino Médio: 13,2

**Bahia**

Ensino Fundamental: 5,5

Ensino Médio: 12,5

**Minas Gerais**

Ensino Fundamental: 2

Ensino Médio: 9,1

**Espírito Santo**

Ensino Fundamental: 1,7

Ensino Médio: 7,7

**Rio de Janeiro**

Ensino Fundamental: 2,1

Ensino Médio: 10,1

**São Paulo**

Ensino Fundamental: 0,9

Ensino Médio: 4,5

**Paraná**

Ensino Fundamental: 1,6

Ensino Médio: 6

**Santa Catarina**

Ensino Fundamental: 0,9

Ensino Médio: 8

**Rio Grande do Sul**

Ensino Fundamental: 1,4

Ensino Médio: 10,1

**Mato Grosso do Sul**

Ensino Fundamental: 2,7

Ensino Médio: 10,3

**Mato Grosso**

Ensino Fundamental: 1,1

Ensino Médio: 11,5

**Goiás**

Ensino Fundamental: 2,7

Ensino Médio: 6,9

**Distrito Federal**

Ensino Fundamental: 1,1

Ensino Médio: 7,3

A **evasão escolar** ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o **abandono da escola** durante o ano letivo.

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas 5 concluem o ensino fundamental, ou seja, apenas 5 terminam a 8ª série (IBGE, 2007).

Em 2007, 4,8% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries/1º ao 9º ano) abandonaram a escola. Embora o índice pareça pequeno, corresponde a quase um milhão e meio de alunos. No mesmo ano, 13,2% dos alunos que cursavam o Ensino Médio abandonaram a escola, o que corresponde a pouco mais de um milhão de alunos. Muitos desses alunos retornarão à escola, mas em uma incômoda condição de defasagem idade/série, o que pode causar conflitos e possivelmente nova evasão.

As causas da evasão escolar são variadas. Condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didáticos – pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar no Brasil.

## Os motivos para o abandono da escola

Dentre os motivos alegados pelos pais ou responsáveis para a evasão dos alunos, são mais frequentes nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries/1º ao 9º ano) os seguintes: Escola distante de casa, falta de transporte escolar, não ter adulto que leve até a escola, falta de interesse e ainda doenças/dificuldades dos alunos.

Ajudar os pais em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar, falta de interesse e proibição dos pais de ir à escola são motivos mais frequentes alegados pelos pais a partir dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e pelos próprios alunos no Ensino Médio. Cabe lembrar que, segundo a legislação brasileira, o ensino fundamental é obrigatório para as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, sendo responsabilidade das famílias e do Estado garantir a eles uma educação integral.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, cabe a instituição escolar valer-se de todos os recursos dos quais disponha para garantir a permanência dos alunos na escola. Prevê ainda a legislação que esgotados os recursos da escola, a mesma deve informar o Conselho Tutelar do Município sobre os casos de faltas excessivas não justificadas e de evasão escolar, para que o Conselho tome as medidas cabíveis.

