



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA COMO PROFESSOR: UM ESTUDO
FENOMENOLÓGICO**

Acadêmico: Aloir Marcos Dietz

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo dos Santos

**Porto Velho
2012**

ALOIR MARCOS DIETZ

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA COMO PROFESSOR:
UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo dos Santos

Porto Velho
2012

ALOIR MARCOS DIETZ

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA COMO PROFESSOR:
UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Porto Velho, (dia) de fevereiro de 2012.

Professora e orientadora Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo dos Santos
Universidade Federal de Rondônia

Prof.
Universidade

Prof. Universidade

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Raimundo Dietz e
Cleci Hahn Dietz

AGRADECIMENTOS

À orientadora desta dissertação, Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo dos Santos, pela maestria em sua orientação e pela sensibilidade nos conselhos.

Aos professores e funcionários da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação, pelas preciosas aulas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

À Professora Marisa Magalhães Castiel de Carvalho pelo exemplo e colaboração na pesquisa.

À minha amada Maria Florinda Freitas Loureiro, pelo apoio durante o percurso deste trabalho.

Às minhas irmãs, Irami Teresinha Dietz e Circe Inês Dietz.

*Quem tem por que
viver pode suportar
qualquer como.*

Nietzsche

RESUMO

O objetivo deste estudo foi descrever a experiência da construção de um projeto de vida como educador. Para melhor compreender a essência do significado da experiência, utilizamos o método fenomenológico descritivo de Amadeo Giorgi. Retiramos das variações empíricas os constituintes essenciais do modo de ser educadora. O presente estudo de caso possui um caráter exploratório. Os constituintes essenciais do projeto de vida como educador foram cotejados com a literatura, para testar a consistência deles. A escolha da amostra foi intencional. É uma professora, que encontrou na educação os sentidos para sua vida, direcionando suas ações para um projeto para a educação. Colhemos os dados, através de entrevista, com questões abertas e observação participante. O projeto de vida surge como um ato de consciência dentro do mundo da vida. É o resultado da tomada de consciência da existência, da finitude e da realidade que cerca o ser humano. O resultado deste estudo mostrou que a construção de um projeto de vida voltado para a educação depende da sensibilidade, da intencionalidade e do uso da liberdade para instaurar processos criativos. O projeto de vida serve como parâmetro para o educador conduzir as suas ações, estabelecendo o equilíbrio entre os meios e os fins. Ele ajuda o educador explicitar a sua intencionalidade e a assumir a sua existência de forma responsável no mundo da vida. Dessa maneira, podemos entender que o projeto de vida ajudou no crescimento pessoal e profissional, que culminou na realização pessoal da nossa pesquisa.

Palavras-chave: Projeto de vida, Método fenomenológico, Sentido da vida, Educador.

ABSTRACT

The objective of this study was to describe the experience of building a life project as an educator. To better understand the essence of the meaning of experience, we used the descriptive phenomenological method Amadeo Giorgi. We take the empirical variations the essential constituents of the way of being an educator. This case study has an exploratory character. The essential constituents of life project as an educator were compared with the literature, to test the consistency of them. The choice of the sample was intentionally. It is a teacher who found the directions for education in his life, directing their actions to a project for education. We collected data through interviews with open questions and participant observation. The project life emerges as an act of consciousness within the world of life. It is the result of awareness of the existence of finitude and the reality that surrounds the human being. The study results showed that the construction of a life project focused on education depends on the sensitivity of intentionality and the use of creative freedom to prosecute. The life project serves as a parameter for the teacher to conduct their actions, establishing a balance between means and ends. It helps the teacher clarify its intention and assume its existence in the world in a responsible way of life. Thus, we can understand that life project helped in personal and professional growth, which culminated in the realization of our search.

Keywords: Life project. Phenomenological method. Meaning of life. Educator.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO.....	19
2.2 AS DIVERSAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA EXISTÊNCIA	24
2.3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PRODUÇÃO HUMANA.....	30
2.3.1 A educação como campo de manifestação multiforme do ser	30
2.3.2 Constituição da educação na intersubjetividade.....	34
2.3.3 Projeto de sociedade que instaura sujeitos criativos.....	36
2.4 O PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO	43
2.4.1 Projeto de vida: materialização da intencionalidade.....	43
2.4.2 Interface do projeto pessoal e social.....	51
2.4.3 O educador e o projeto de vida.....	57
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	58
3.1 ESTABELECE O SENTIDO DO TODO	62
3.2 DETERMINAÇÃO DAS PARTES: DIVISÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	62
3.3 TRANSFORMAÇÕES DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO EM EXPRESSÕES	63
3.4 DETERMINAÇÕES DA ESTRUTURA GERAL DE SIGNIFICADOS PSICOLÓGICOS.....	64
4 O TRATAMENTO DOS DADOS	66
5 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	93
5.1 ESTRUTURA ESSENCIAL	94
5.1.1 No início, não tinha a intenção de fazer o trabalho.....	94
5.1.2 Sensibilidade e reflexão	95
5.1.3 Atitude de enfrentamento da situação	97
5.1.4 Diante do pedido constrói o projeto de vida.....	100
5.1.5 Mudanças de hábitos e valores	100
5.1.6 Escolheu amar especialmente as crianças.....	103
5.1.7 Pensa os processos de forma pedagógica.....	104
5.1.8 Percebe a si mesma e o meio que a envolve	106
5.1.9 Satisfação pelo trabalho realizado	107
5.2 DIÁLOGO COM A LITERATURA.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6 REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pesquisamos sobre a construção do projeto de vida de uma educadora da rede Municipal de Porto Velho, Rondônia. A sua construção é resultado da configuração de uma infinidade de fatores: contexto social, econômico e político, história de vida e, principalmente, de escolhas intencionadas. Pretendemos descrever algumas vivências, experiências e eleições na constituição do ser educadora.

A subjetividade e/ou as vivências são nosso material empírico. Buscamos as essências de um projeto de vida como educador. O foco de nosso trabalho não é o indivíduo, mas os elementos essenciais que constituem o projeto de vida como educador. Os modos de constituição não são ao acaso, mas supõe a intencionalidade, a estrutura do indivíduo e o contexto cultural.

Nosso campo de pesquisa é a educação, mais especificamente a formação de professores. A formação¹ envolve a totalidade do ser humano, nas suas diversas dimensões e na articulação das mesmas em função da unidade do ser humano. O sujeito é unidade e se faz único na relação com a alteridade. Entendemos que o projeto de vida é um elemento importante na trajetória do professor. Portanto, compreender a essência deste projeto significa refletir sobre um aspecto da formação² de professores.

Nosso intento é dar voz ao ator principal que é o próprio educador. Para Nóvoa (2009), é fundamental o educador ser ator principal do seu processo de formação, fazer as escolhas e assumir as consequências existenciais. Descrevemos os modos como a educadora vai se posicionando diante dos desafios que a realidade coloca e localizamos momentos de intencionalidade e os atos de

¹ “A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar”. (Josso, 2004, p. 46)

² “Poderíamos então dizer que a "formação" é um exercício constante de examinar nosso ser no mundo e, ao mesmo tempo, decidir sobre ele. As múltiplas camadas de significado do ser, que se manifestam no curso da nossa experiência, permitem-nos elucidar, através da análise e da realização desse processo, e assim formar nosso "estar-aí" (= Da-sein = existência)”. MAIOLI, 2008, 51-52)

consciência³. A educadora não é um ser passivo, inerte, mas é capaz de desejar, construir desafios, colocar metas e, sobretudo, escolher modos próprios de ser.

Faz parte da natureza da educação provocar experiências que transformem a vida das pessoas, através do confronto com os outros, com o conhecimento e a realidade. O educador por característica é um ser proativo, portador de uma esperança que deseja o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e da sua sociedade. No projeto de vida da educadora, está prevista a transformação do indivíduo e da sociedade.

A pesquisa é resultado de uma construção histórica, por isso não é neutra, e está carregada de intencionalidades, mostra um recorte da realidade, dentro de um tempo, conforme a visão do ator. Portanto, não temos a pretensão de apontar a verdade ou o caminho certo para a formação de professores, mas descrever um processo de construção dos sentidos de vida de ser educador, o projeto de vida. Pensamos o ser humano como livre e responsável por sua existência (SARTRE, 1987). Cada ser pode fazer de sua existência uma obra seja esta intencional ou não. Através da construção dos projetos de vida, resgatamos o papel de ator e autor⁴ do educador. Existem muitos projetos de vida que podem ser construídos, mas o educador é desafiado a escolher um projeto de vida, e fazer dele uma resposta para a sua existência. A responsabilidade que brota da liberdade desafia cada ser humano a escolher um caminho em que vai empenhar a sua existência, não esquecendo que esta liberdade esta condicionada às possibilidades dadas, e que cabe a cada ser ampliar ou não estes campos de possibilidades.

A escolha de uma educadora com essas características de vida foi intencionada, onde os resultados do modo de ser foram validados no tempo e pela sociedade. Bueno (2009) pesquisou o significado de ser gestor educacional, em que as pessoas pesquisadas construíram seus projetos de vida a partir da demanda do

³ “A consciência – para a Fenomenologia – é um recipiente que não tem interior nem exterior. Pode ser comparada, também, a um raio de luz, que ilumina o que não é ela nem está nela, isto é, o objeto. O objeto não é, pois, conteúdo da consciência. A consciência não contém nem os produz, mas se coloca frente aos objetos. Seu caráter é a intencionalidade, ou seja, a particularidade fundamental da consciência de ser consciência de alguma coisa”. (Ribeiro Júnior, 2003, p. 47)

⁴ “Numa palavra, entrar em cena um sujeito que se toma autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. (JOSSO, 2004, p. 60)

estado, construindo a essência⁵ do ser educador, permitindo abstrair muitos elementos para refletirmos a formação de ser professores com mais qualidade. Formas qualificadas de formação integral supõem aceitar que o educador seja ator do seu processo de constituição, um ser de intencionalidade. Pensar dessa forma não elimina as diversas causalidades da realidade; pelo contrário, o ator é sabedor do contexto em que vive e consegue agir a partir dele, para analisar, transformar, construindo a partir das possibilidades dadas, ultrapassando as dificuldades enfrentadas. A educação é um processo muito complexo⁶. Para sua compreensão, devemos atentar aos vários aspectos envolvidos na sua constituição. Um dos elementos importantes na educação é o papel que o educador tem como ser mobilizador para o conhecimento e transformação social.

Não entendemos que a educação seja um processo espontâneo ou que siga simplesmente os ditames de técnicas ou metodologias. Pelo contrário, pensamos em processos intencionais, escolhas motivadas e eivadas de sentidos, movidas por experiências do passado, mas, principalmente, alimentadas pelo suprimento de metas futuras. Entendemos que o projeto de vida é um aspecto da constituição do ser educador, mas que pouco tem sido trabalhado na própria formação dos professores.

O educador que realiza o seu trabalho sem possuir uma intencionalidade voltada para o ensino guia-se pelo processo natural. Esse caminho é feito mais pela obrigação e necessidade do que pela escolha ou compromisso ético. Por isso, não existe a expectativa de construção de alguma obra, apenas o deixar-se levar pelas forças existentes. Na construção de uma obra, existe a possibilidade de experimentar a realização do seu ser na obra. Gurián-Fernández (2011) afirma que a identidade do investigador incide sobre o seu modo de pensar e trabalhar, por isso, atinge os processos pedagógicos com os alunos e a formação dos futuros profissionais.

Ser professor é uma profissão que nos dias atuais, está muito desvalorizada, não recebendo o devido respeito dos próprios profissionais e da sociedade. Uma

⁵ “As essências são as verdadeiras condições a priori para a possibilidade de um mundo empírico no geral. Contudo, não devemos atribuir às essências nenhuma existência em si (ontologismo), nem em mim mesmo (imanentismo). As essências não têm existência alguma. Todo seu ser se reduz a isto: a ser pura essência”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 12)

⁶Esta postura pressupõe uma mudança paradigmática para usar um conceito de Thomas Kuhn, pois propõe muito mais que uma justaposição de olhares disciplinares; propõe a capacidade de abrigar múltiplos olhares e falar várias línguas sem as anular ou confundir, superando a disputa ou a dicotomia entre disciplinas. SANTOS, 2005, p. 20)

mudança de concepção da sociedade é fundamental para restabelecer a dignidade do ser educador. Essa visão social atinge diretamente a identidade do professor, que muitas vezes introjeta a visão social na sua atuação diária.

Qual o caminho mais próximo para a construção de uma transformação social? Como transformamos uma mentalidade social? Será que a mudança de concepções não surge com uma nova intencionalidade? Não é um Eu (rebelde) que começa a mudança? A mudança de um modelo social pode acontecer através de uma mobilização social macro, em que as vontades individuais associam-se para uma força coletiva. Mas, na maioria das vezes, são forças solitárias ou micros que começam a se rebelar e construir novos modos de ser e pensar, que, aos poucos, vão contagiando outros com novos sentidos de vida, até atingir a coletividade. Portanto, existe uma prioridade ontológica baseada no indivíduo para a transformação social, ou seja, a ação livre, indignada, portadora do desejo social, assumida por um discurso individual. A sociedade que anula o protagonismo do indivíduo em prol de qualquer projeto social corre o risco de se tornar um absolutista.

Em nossa sociedade foram implantados muitos modelos de educação, na maioria das vezes foi imposto pelas forças econômicas⁷, muitos baseados numa concepção universalizante, massificadora, faltando o resgate do indivíduo como o centro do processo de mudança. As concepções materialistas, por princípio epistemológico, não dão conta de resgatar o sujeito livre e com vontade, pois a liberdade supõe uma instância que não é movida pela causalidade, mas é causa. É preciso considerar um eu que move e não é movido. Na lógica materialista, tudo tem causa: as coisas são frutos das relações materiais e a educação é mera produção de relações materiais e não de escolhas individuais. Na dialética materialista, esperamos o momento de plenificação, em que o ser se torna absoluto. Se não chegou esse momento, precisamos aguardar até que chegue. Por isso, cabe um papel secundário ao professor.

Não excluimos a visão dialética materialista, mas precisamos colocar um eu capaz de subverter essa lógica cruel e predeterminada. Efetivamente, não temos controle sobre uma infinidade das leis da natureza e sobre a articulação das relações sociais culturais. O sujeito é interpelado, atingido, confrontado e desafiado

⁷ “Subordinar a escola, o currículo e as disciplinas ao mercado de trabalho é criar um vínculo perverso, à medida que unidimensionaliza o interesse de um setor como sendo de toda a sociedade”. (SANTOS, 2005, p. 269)

pela natureza e pela cultura, mas pode decidir como se posicionar diante do objeto que se manifesta à consciência. Sabedores da inevitabilidade das forças naturais e sociais cabe-nos trabalhar com o ser humano para construir o saber para lidar com o que faz parte do mundo da vida. Novamente, vemos que a prioridade ontológica é o sujeito.

Nessa pesquisa encontramos e descrevemos uma profissional que conseguiu se posicionar de uma forma diferenciada diante da realidade natural e social. A satisfação de ter realizado um projeto de vida como educadora dá conta de um modo autêntico de ser. O que corrobora com a autenticidade deste projeto é sua capacidade de mobilização de quem também assumiu esse ideal e, até mesmo, dos que ouvem essa história, que é o meu caso. Quando ouvi a história da creche e da professora, senti que havia algo com fundamento, um modo de ser autêntico, demonstrados pelos resultados de suas ações e marcados no tempo e no espaço em que ela esta inserida.

Essa problemática surgiu no caminho do mestrado, pois tínhamos a intenção de pesquisar sobre o sentido de vida como professor na realidade do Ensino Médio. Esse caso me mobilizou, provocou uma espécie de resposta ao questionamento sobre os sentidos de vida do educador, alguém que tinha construído um modo de vida autêntico como educadora. Nosso interesse nunca foi saber os índices de satisfação que os profissionais da educação apresentam no seu trabalho. Tínhamos a convicção de que o professor que faz um projeto de vida voltado para educação encontra maior autorrealização. Ele relaciona-se com os alunos e com o conhecimento de forma mais engajada. Consegue mobilizar os seus alunos para a construção do conhecimento. Quando o aluno percebe a autenticidade do projeto do professor, acaba se deixando mobilizar, e participa conscientemente da busca do conhecimento, deixando de soar como obrigação.

Para a construção de uma representação ampla da formação de professores na Amazônia, é fundamental a descrição das singularidades, dos micros espaços e forças. É necessário voltar às experiências. Cada vivência, cada indivíduo, é portador de micro poder, onde o novo é intencionado e construído. Essas obras, muitas vezes, não são reconhecidas pelas forças econômicas e políticas. As experiências singulares são criações que respondem efetivamente às necessidades da comunidade. No micro, temos a história viva, sentida, sofrida e enfrentada. De forma alguma, negamos a força do poder macro, das grandes decisões políticas e

econômicas sobre cada existência, mais as superações destas forças, que poderiam ter impedido ou cerceado o projeto de ser educador. São estas superações que buscamos estudar e descrever.

Nosso objeto de pesquisa se transforma em um momento não intencional, quando acompanhava um grupo de estudantes de pedagogia, que faziam sua prática de educação infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Meu Pequeno Jones, pois tínhamos o projeto inicial sobre o sentido de vida de professores do Ensino Médio. A diretora nos convidou para tomar um café e narrou o seu percurso de vida, o projeto de vida que fez para a construção da Escola. Foi um momento de muita generosidade dela. Efetivamente, saímos tocados com o relato e percebemos que estávamos diante de algo único e singular. Não tivemos dúvida de que, nesta educadora, encontravam-se as bases e os sentidos de uma resposta individual e original para uma demanda social, principalmente um jeito próprio de se fazer educadora. Daquela experiência nosso objeto de pesquisa se transmutou, surgindo a pergunta: como ela fez dessa obra seu projeto de vida voltado para a educação? Para que ela construiu essa obra? Que intencionalidades, que mediações a faz construir um projeto de vida dedicado àquela escola e aquelas crianças?

A trajetória desta educadora que se deixa mover pela provocação da miséria e da pobreza, nos lembrou de La Salle⁸, educador francês do século XVII, sentiu-se movido por uma dupla contemplação: por um lado, a realidade social da miséria da pobreza material, intelectual e espiritual, e, de outro, a provocação de Deus. Diante desse dilema, responde com uma atitude de indignação e passa a trabalhar para transformar a realidade por meio da educação. O tempo separa dois educadores que respondem conscientemente aos desafios que a realidade lança, mas que diferentemente de muitos, ao invés de os imobilizarem diante da história, resolvem construir um projeto de vida, para modificar este contexto que é vivenciada por muitos como circunstâncias dadas, como naturalizadas.

⁸ João Batista de La Salle foi sacerdote e educador francês do século XVII. Nasceu em Reims, no dia 30 de abril de 1651, e faleceu em Rouen, em 7 de abril de 1719. Natural de família nobre estudou na Universidade de Reims e, depois, na Sorbonne, de Paris. La Salle contribuiu para o surgimento da "civilização escolarizada", defendendo a obrigatoriedade do ensino também para a classe popular, possibilitando o acesso a ele pela gratuidade universal e cooperando para a melhoria da escola, sobretudo primária, com a fixação de um currículo mais preciso e rico e sua administração mais eficaz. Trabalhou na formação de professores. Criou a Escola Normal, assim como ela é modernamente entendida, e escreveu textos orientados como o "Guia das Escolas" e "Meditações" para educadores cristãos.

No início da narrativa desta professora, o então estado de Rondônia era distrito, e suas condições econômicas eram muito precárias nos mais diversos níveis. A autonomia como Estado da República do Brasil somente foi alcançada em 1985. Os índices econômicos, sociais e os relatos dessa época apontam para condições de vida muito difíceis, principalmente pelas grandes distâncias que dificultavam o acesso à informação e aos recursos materiais. As diversas transformações políticas estimularam a vinda de migrantes de várias partes do Brasil para a região, o que acabou formando uma sociedade com grande diversidade cultural. A maioria deles buscava o Eldorado, o dinheiro fácil, através da exploração de algum recurso natural, como tem acontecido durante grande parte da história de Rondônia. Mas, aos poucos, a população foi estabelecendo-se, criando raízes. Hoje temos um estado com um enorme potencial econômico, mas com uma imensa massa de pessoas menos favorecidas socioeconomicamente.

A realidade da fundação da Escola não é o espelho perfeito de toda a realidade educacional de Rondônia e muito menos da Amazônia, mas pode refletir um conjunto de elementos semelhantes em outros contextos dessa enorme área geográfica que é a Amazônia. A narrativa econômica, política, religiosa e educacional envolvida assume proporções semelhantes em todo esse contexto. Narrar, portanto, essa construção eivada de amor pela educação e pelo ser humano pode dizer de alguns aspectos comuns em outras realidades e criar políticas públicas que favoreçam a formação de professores na perspectiva de construção de projetos de vida.

A singularidade dessa história pode ensinar muito quanto ao ser um educador comprometido com as crianças e a comunidade e como transformar uma realidade de modo criativo. Para Sartre (1987), o ser humano é livre e responsável. Por isso, ele é um ser político e tem a responsabilidade ética de ajudar na melhoria de vida dos seus educandos⁹. Não acreditando no determinismo, mas apostando na reflexão, Nóvoa (2008, p.7) nos diz que: “a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade, mas para que saibamos, a partir da consciência histórica, encontrar novos caminhos para conduzir a nossa intenção de educar”.

⁹“... partimos da suspeita de que, para além dos problemas concernentes às políticas públicas, sociais e educacionais, vivemos um período de grandes rupturas existenciais, com a postura ética e individual de diversos sujeitos sendo determinante no processo educacional. (SANTOS, 2005, p. 16)

Para captar a construção do ser sendo desta educadora utilizamos uma entrevista aberta, registrada em vídeo, buscando de maneira ampla e mais completa possível dentre das possibilidades dadas, através da escuta de seus depoimentos, embora existam professores, pais e alunos envolvidos e participantes, mas vamos nos ater mais no enfoque do discurso da professora, que por certo é o foco de nossa pesquisa.

Cada olhar e descrição acontecem focados dentro do contexto de construção da creche, com a busca da multiplicidade de fatores envolvidos, as vivências¹⁰ e os sentidos construídos e resignificados. No discurso da diretora, pretendemos compreender essa teia de pensamentos, sentimentos, atitudes e vivências do seu projeto de vida como educadora. Nosso objeto de pesquisa requereu um método que utilizamos da descrição e voltamo-nos para os sentidos da experiência, de quem viveu e como vivenciou a construção do projeto de vida dentro da escola. O método utilizado é o fenomenológico¹¹, criado por Husserl e utilizado por diversos outros autores e os passos metodológicos propostos por Giorgi, Amedeo e Sousa, Daniel (2010).

O risco de analisar as vivências é o distanciamento que pode ocorrer entre a realidade e o ponto de vista dos próprios autores e produtores da história, chegando a não se sentirem reconhecidos nas interpretações dadas. Diante disso, optamos pela fenomenologia que prioriza a experiência, a singularidade do ato, dentro do contexto da experiência, cujo foco é o fenômeno, evitando a representação, ou racionalização dos atos e fatos, produzindo uma metafísica, ou seja, a fuga do mundo real de quem viveu e onde realizou a experiência.

Os personagens principais precisam ter voz. O fenômeno está na fissura da relação sujeito intencionante e o objeto. Por outro lado, este conjunto de vivências não pode ser dito de forma perfeita e completa. Cada olhar é uma perspectiva, representa um recorte da experiência, a partir da intencionalidade do pesquisador e limitado pelo tempo e espaço. Há uma grande quantidade de pesquisas que utilizam o método fenomenológico, o que revela sua importância neste momento histórico.

¹⁰ “É o que fica para o sujeito (o Eu) de sua redução do objeto (fenômeno visado). Quando o sujeito entra em relação com o objeto, realiza o processo de redução, até chegar a ficar com as vivências”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 14)

¹¹ A expressão método fenomenológico aparece em 170 trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o termo fenomenologia é registrado em 338 textos no site Scielo. O método fenomenológico está na raiz epistemológica das pesquisas qualitativas.

Para pesquisar a construção do projeto de vida de uma educadora, escolhemos os seguintes tópicos: a) fundamentação teórica do método de pesquisa, educação e projeto de vida; b) detalhamento dos procedimentos metodológicos; c) apresentação e análise dos dados; d) considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nos autores que trabalham com o método fenomenológico. Inicialmente localizamos em Husserl (1990, 1992, 2002), pai da fenomenologia, os conceitos e processos concernentes a nossa pesquisa. Em seguida, a partir de vários autores, fazemos uma aproximação dos conceitos da fenomenologia com o campo da educação. Finalmente, tomamos de Schutz (1979) o conceito de projeto de vida.

2.1 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO

A obra humana caracteriza-se por ser uma expressão da cultura de um povo. A ação individual é expressão de uma consciência no mundo, do Eu livre, do ser-endo no mundo. É manifestação de algum aspecto do ser-endo, e esta singularidade espelha a totalidade. Para Galeffi, Dante August, Soares, Noemi Salgado (2005, p.4), é “aprender a ouvir o *des-velamento do ser em nosso próprio ser*”. Na medida em que a obra toca o coração e a alma, ela revela algo do ser. Platão (1999), através do Mito de Er, lembra que estamos retornando pelo caminho que um dia trilhamos. O diálogo ajuda a rememorar o que está esquecido dentro de nós.

Diversas ciências estudaram com profundidade reações do ser humano diante dos mais diversos fenômenos. As respostas são determinadas pelas experiências anteriores, muitas vezes pelo treinamento, mas outras vezes essas reações são resultados de uma ação instintiva. De outro lado, temos ainda muito a pesquisar sobre o homem quando se trata da intencionalidade humana. Na fenomenologia, concebe-se o Eu, uma consciência que é sempre *consciência de*, que se abre aos mais diversos fenômenos. Ao mostrar a sua intencionalidade o Eu revela a sua identidade.

O homem, para Frankl (1989), é, em primeiro lugar, um eu, uma pessoa, um modo de existir totalmente particular. É uma coisa que existe por si, que funda a unidade e a totalidade do ser humano. A estrutura íntima de este ser é a singularidade, a irrepetibilidade e a finitude. A singularidade e a irrepetibilidade da existência humana se baseiam na constatação de que cada ser é um ser distinto. A finitude é evidente, porque o homem se apresenta como um ser finito que deve

passar continuamente de sua condição de ser para um dever-ser, e existe uma brecha entre o ser e o seu significado.

Frankl (2003), seguidor da fenomenologia de Max Scheler (2003), diz que o ser humano apresenta uma dimensão incondicionada, livre, que não está presa nas forças dos inconscientes, dos impulsos e do treinamento cultural. A consciência que se abre aos fenômenos do mundo também é capaz de se abrir para a experiência do Eu. É ver-se no espelho. É a condição de ver-se sendo. Essa capacidade permite o autoestranhamento. No autodistanciamento, é capaz de perceber-se sendo, que é consciência do Ser. O Eu é um fenômeno que se dá para uma consciência que pode ser interpretado, descrito, conhecido e ação do Ser-sendo desemboca no salto da consciência. Os recursos da fenomenologia permitem um olhar aprofundado para as vivências que se apresentam como noema.

O Eu, através da consciência, é capaz de abrir-se aos fenômenos, capaz de autotranscender, de escolher, de dizer não, de se anular e muitas outras ações. É um processo de autoconstrução ou de desconstrução¹². O Eu enquanto fenômeno é vivenciado. Não é um processo natural, mas construído com as mais diversas escolhas. É como trilhar caminhos que constantemente são cruzados por outros. A cada nova encruzilhada, o Eu precisa se posicionar escolher o rumo a seguir. Em cada uma dessas manifestações da consciência existe uma intencionalidade. Para Amatuzzi (2006, p.2), pesquisar fenomenologicamente é: “aumentar consciência é envolver-me criticamente com as coisas. Não é um mero saber. Aqui saber, agir e sentir são indissociáveis”.

Para entender o fenômeno do Eu e suas infinitas intencionalidades, é necessário utilizar o instrumental da fenomenologia. Na redução¹³, acontece a abertura ao fenômeno e na escuta e interpretação do Eu, acontecendo o processo hermenêutico que leva ao conhecimento. O Eu percebe a essência que faz de cada coisa ou fenômeno ser o que é. Conforme Ales Bello (2006, p.2), isso acontece pela vivência, ou seja, no campo da subjetividade.

¹² “Ao buscar unir através de uma ação interdisciplinar, trazemos para o debate a questão da constituição do eu envolvida no processo educacional, já que vivemos em um mundo instituído, mas que está sempre em permanente processo instituinte”. (SANTOS, 2005, p. 20)

¹³ “A redução fenomenológica é uma operação intelectual que permite que passemos do objeto à essência desse objeto. É uma reflexão interna (reflexão intuitiva) sobre o objeto, que tenta fixar o próprio objeto em sua intencionalidade”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 35).

Para o conhecimento científico, é importante a relação sujeito-objeto, uma separação do racional e emocional. Mas nem todo conhecimento resume-se nisso:

Existem certas coisas que são de tal natureza que eu não posso me aproximar delas só intelectualmente. Com elas ou há uma experiência pessoal, ou não há entendimento verdadeiro algum. Esses conceitos comuns a que estamos nos referindo não contemplam esse tipo de realidade. Esses conceitos comuns (pedra, fogo, e até mesmo narcisismo e representação social) podem ser entendidos independentemente de qualquer envolvimento pessoal (AMATUZZI, 2006, p.2).

Esse intrincado processo de percepção da intencionalidade da consciência nos remete à complexidade do ser humano. É um Eu que é fenômeno para si mesmo, pois se sabe sabendo, o vê se vendo. Todo esse processo da ação da intencionalidade acontecendo dentro de um sujeito que tem uma experiência de vida, possuindo forças inconscientes, respostas instintivas, tendo necessidade e desejos, que está envolto de um mundo de vida. O ser se faz e se vê fazendo dentro de um mundo. Não é um processo que acontece totalmente alheio a um conjunto de interferências. Por outro lado, essas condições do mundo e do seu ser não se limitam à autopercepção, à condição de se transcender e escolher totalmente contrária a algum impulso, aprendizagem ou coerção do contexto cultural ou social. Esse Eu é capaz de se desvencilhar de qualquer amarra e manifesta-se como é. Em AmatuZZi (2006, p.3), o ser todo é envolvido neste processo:

A subjetividade é o âmago mais profundo da experiência, e não é possível apenas conhecê-la objetivamente. Tudo que eu consigo saber dela pelo caminho do conhecimento objetivo não é ainda a subjetividade. Para conhecê-la preciso sair da relação sujeito-objeto, preciso aceitar que nesse caso pensamento, sentimento e decisão estão indissociavelmente ligados, preciso aceitar também que o caminho em direção a ela é um caminho de envolvimento pessoal.

As potencialidades humanas do afeto e da inteligência interferem nas escolhas do Eu, mas não são impositivas à vontade. O ser que vai se fazendo pode desejar algo, pensar que algo seja melhor e mesmo assim escolher e fazer o contrário das diretrizes do afeto e da inteligência e até mesmo da cultura. O exemplo mais radical dessa potencialidade é a capacidade do ser humano de se autodestruir. Na distinção que AmatuZZi (2006, p.2) faz entre ciência e consciência há outro campo de conhecimento.

A ciência se refere a um conhecimento objetivo, cercado de todas as garantias de segurança. É uma aproximação meramente racional da

realidade; isenta. É um saber o objeto. Já a consciência é um saber que se sabe, ou melhor, é o saber-se de um saber.

Na busca do conhecimento, o Ser pode analisar o seu fazer, tornar-se o seu próprio objeto de pesquisa. Através da redução, um aspecto bem específico da subjetividade é olhado. É para este tópico que queremos direcionar nossa pesquisa, ou seja, realizar um recorte específico sobre a capacidade de escolher do Eu, o direcionamento da intencionalidade: olhar a história do Eu, suas escolhas, as interfaces das escolhas, a linguagem utilizada e os sentidos construído para o viver. É uma abertura, um acolhimento do fenômeno que se mostra ao Eu. O conjunto das escolhas revela um direcionamento, uma espécie de unidade do ser que se coloca de modos semelhantes ou diversos no decorrer do tempo, mas continuamente revelando sua essência, que são os sentidos da vida.

Em alguns momentos, o Eu da consciência se depara com o fato de reconhecer que optou contra as suas potencialidades, ainda mais, que na condição de ser-sendo, neste momento da existência, escolheria totalmente diferente do que fez um dia. Procuraria atribuir outros significados para as vivências. O Eu percebe uma espécie de contradição no conjunto das deliberações. Percebe-se escolhendo contra a sua inteligência e afeto, principalmente contra os princípios anteriormente lançados no planejado.

Num momento de balanço, o Eu entra em crise quando percebe que o conjunto das escolhas feitas é contrário ao das escolhas que faria neste momento de estar no mundo. Escolhe contra seu Eu. Nesta crise, resta a possibilidade de uma mudança radical, que quebra o mecanismo de repetição do estado natural. Os sentidos da vida são fruto de vivências. A crise existencial é um momento de falência dos sentidos construídos é um refazer-se, um resignificar de ser e de estar no mundo. No desenvolvimento humano, temos várias fases de resignificação dos sentidos do viver. A educação tem papel importante no sentido de desenvolver a vontade dos sujeitos, e principalmente o cuidar-se e conhecer-se, sendo eles elementos fundamentais na construção dos sentidos da vida.

Para Frankl (2003), não somos nós que questionamos a vida, mas é ela que nos questiona. Somos convocados a fazer um balanço de nossa condição de ser-sendo. É a autoconsciência que atravessa o ser todo, a história de suas intencionalidades. Temos como exemplo o fenômeno da morte nos coloca nesta

condição de limite. O que escolher diante da morte? É possível optar por algo? Neste momento, o Eu volta sobre si para ver se encontra uma história de escolhas produtoras de sentidos.

Essa avaliação é radical. Foca nos efeitos das escolhas feitas, processo que permite a medição da intencionalidade colocada em ação em outros tempos. O Eu toma consciência que pode escolher novamente e de forma totalmente diferente. Mas é angustiante porque não pode desfazer o que foi feito. Na leitura das intencionalidades, é possível encontrar os sentidos da vida de cada Eu, uma essência do Ser. A cada nova escolha, os sentidos são renovados, resignificados. Nos intervalos entre uma escolha e a outra, o Eu coloca entre parênteses o próprio ser que é capaz de escolher.

O positivismo levado ao extremo produziu um processo de negação da experiência com categoria epistemológica, o que produziu uma séria limitação para as pesquisas, principalmente na educação. O fenômeno é fruto de um processo e acontece dentro de um contexto, portanto, toda espécie de divisão ou fragmentação desse processo e contexto resulta numa forma de diminuir ou negar a experiência. De outro lado, ela é fruto de uma relação do sujeito com alguma realidade, mas efetivamente a experiência é fenômeno para o sujeito. Negando-o, negamos a vivência, assim como o sentido que assume para ele.

Essas limitações estendem-se para os diversos níveis do processo de conhecimento: enquadramento do método a teorias e não a realidade, e, de outro lado, os objetos de pesquisa são tomados de modo muito parcial. Para Mahfoud e Massimi (2008), o projeto positivista conseguiu alcançar seus objetivos, usando a estratégia de reforçar o método, mas reduziu seu campo de pesquisa e, com isso, limitou o ser humano: sua força anímica e sua consciência tornaram-se passivas, realidades estáticas; o Eu e o sujeito não participam do momento da experiência. Há uma negação do sujeito enquanto consciente, intencional e livre.

Husserl (1935-2002), em *A Crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental* recorreu à história para localizar os momentos que preparam o terreno gnosiológico para a objetivação do sujeito humano. O recurso utilizado para chegar à objetivação do sujeito foi à anulação da experiência, a elevação do sujeito a um patamar distante do mundo da vida. Processo que premiou a humanidade com uma série de inventos, mas também foi causadora da crise na racionalidade

ocidental. Com o bloqueio do mundo da vida e a conseqüente desumanização do ser humano, surgiu uma série de aberrações na organização social.

Para Mahfoud e Massimi (2008), a experiência é constituída na relação intencional de uma consciência que é direcionada para algo por um sujeito. Portanto, necessitamos da apreensão do sujeito constituinte para chegar à experiência e compreender os sentidos atribuídos. Para que a negação da experiência se torne possível, foi necessário eliminar a consciência, o que obviamente redundava na naturalização da experiência. O que não é intencionado e conscientizado não existe, então é do mundo natural.

Em síntese, a experiência é constituída pelo sujeito envolvido pelo mundo da vida, são os modos do ente vivenciar o que é intencionado. A experiência é uma construção dentro do tempo e espaço, onde o mundo se impõe, impressiona o sujeito. Para Husserl (2008, p.17), ao “voltar às coisas mesmas”, focamos a experiência fundante, o que se opõe ao mero exercício de intelectualizar.

2.2 AS DIVERSAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA EXISTÊNCIA

O homem, na relação com a natureza e consigo mesmo, constrói a história, mas não deixa de ser natural. Já as duas são suprassumidas pela dimensão da existência. Então, reduzir nossa pesquisa a dimensão natural ou histórica significa restringir o homem a alguns aspectos da existência. Uma visão orgânica do ser humano passa necessariamente pela compreensão de um sem fim de relações e tensões que são próprias de um ser que possui consciência de si e do mundo que o rodeia.

Na intersecção e na relação entre o sujeito e o objeto, acontece a compreensão do mundo. Noésis¹⁴ e noema¹⁵ tornam-se plenos na relação; há uma relação de complementaridade. Essa relação desvela o ser do objeto e do sujeito, ou seja, no objeto intencionado o EU reconhece a sua ação, toma consciência de si.

¹⁴ “É a atividade da consciência. Refere-se a cada ato da consciência. É o aspecto subjetivo da experiência vivida, constituído por todos os atos de compreensão que visam a aprender o objeto, como o perceber, o lembrar, o imaginar”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 43)

¹⁵ “É a descrição das diversas maneiras como o objeto se mostra quando é intencionado. É o aspecto objetivo da experiência vivida, isto é, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado; percebido, o recordado, o imaginado”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 45)

Nessa relação, as partes não se dão por completo, mas manifestam parte do seu ser. Cada uma mantém a propriedade de ser transcendente ao outro.

O mundo é a expressão que o homem tem da manifestação da natureza e do próprio ato de tomar consciência de si. O mundo é a manifestação histórica da relação homem e natureza. Aquele pode atestar a existência do mundo porque é seu autor. Do mesmo modo que o ser se relaciona com a natureza, ele passa a se relacionar com o mundo, com os artefatos de sua construção. Da relação do homem com o mundo, esse que é sua obra, surge novas manifestações, portanto, uma nova compreensão das suas obras e de si. Na sucessiva e dinâmica relação entre sujeito, natureza e mundo, surge o conhecimento. Este aparenta ser uma síntese perfeita dessa relação, em que tudo se reduz ao sujeito. Ou seja, na síntese cessaria essa relação dinâmica seria a onipotência do ser em captar a totalidade do objeto. O sujeito capta a manifestação do objeto, atesta a sua existência, mas percebe que é algo transcendente a si. No momento em que o sujeito intenciona a sua consciência em ação, precisa reconhecer que ela não se esgota num ato, mas é da sua natureza intencionar sempre.

Com o reducionismo, acabamos a dinâmica da existência, findamos a produção de conhecimento, instauramos o fim da história ou atribuímos a alguém ser o detentor do perfeito conhecimento. A quiddidade do sujeito e do objeto é ser distinta e coexistente o que alimenta a dinâmica da existência. A relação do sujeito e o objeto não são baseados na violência, pois não nasce do vazio, mas é uma convivência, por isso recheada de tensões e conflitos. Enquanto construção do conhecimento, a existência humana é marcada pelo conflito.

Os confrontos são inerentes à existência humana. Entretanto, são percebidos como prejudiciais ao ser. Na construção do conhecimento, o acento recai na síntese e não na relação, mas a aquela somente existe porque existe a relação. O confronto causa algum sofrimento, mas não significa que sejam inúteis. A existência se faz tendo por base o conflito, e cada confronto propiciam uma nova interpretação da realidade, uma nova elaboração.

A educação acontece na convivência dos diferentes, no estímulo ao confronto. Para voltar à experiência, é necessário aceitar a dinâmica da existência, aceitar a fenda que existe entre o sujeito e o objeto. A educação deveria ter por prioridade alimentar a dinâmica da existência e não ater-se tanto às sínteses anteriores. Entre o sujeito e o mundo, essa brecha deve ser mantida, para evitar que

o mundo seja aceito tacitamente. Como o mundo é construção do homem, esse acaba se identificando a tal ponto de não ver-se ele mesmo. A homogeneidade entre o mundo e o homem é doentia, pois eliminou o conflito, elemento fundamental da existência. Para tanto, o papel da escola é alimentar o conflito, criar interdições, reforçar identidades, estimular a construção do mundo e, por isso, a transformação do homem.

No inatismo de Platão, o sujeito está condenado à busca da verdade na subjetividade, desprestigiando o mundo externo. Em Aristóteles, a ideia de experiência condena o sujeito a uma busca infundável da verdade no mundo exterior. A visão clássica nega a brecha que existe entre o sujeito e o objeto, entre subjetividade e objetividade. A superação dessa dicotomia acontece na visão de que o sujeito é lançado no mundo da vida.

Quando o ser humano volta sua consciência sobre si mesmo, reconhece que foi a intencionalidade que buscou a relação com a natureza e o mundo. Por isso, o ser histórico surge dessa fenda. O fenômeno da existência abarca os fenômenos da consciência de si e do objeto. A existência é o limite máximo do ser-sendo. Já a consciência de si e do mundo são parte dessa totalidade. A existência não se reduz a um momento da relação sujeito e objeto. De cada conflito, nesta relação, manifestam-se novos elementos do ser, surge a consciência de si e do mundo, inclusive a relação com os demais através da linguagem.

Cada ato de consciência na relação com o objeto possui o seu significado, mas esse ato dentro do campo da existência é apenas um momento da dinâmica de expressão do ser. Da relação do homem com a natureza, surge o mundo. Já na relação homem e mundo, existe uma relação simbólica atualizada constantemente. Na relação simbólica com o mundo, o sujeito recebe dos demais instrumentos de entendimento do mundo. Quando a realidade é transformada, muda o objeto de relação do sujeito e, para tanto, o sujeito vivencia novas relações simbólicas que o transformam. Ao mesmo tempo, o mundo novamente sobre a metamorfose.

O Eu reconhece a si na relação com o objeto ou com o outro. Ao confrontar-se com o não-eu, surge uma demarcação. Os limites da identidade surgem na relação com a alteridade. O Eu¹⁶ lançado na existência torna-se na relação. Quando

¹⁶ “O sujeito é o Eu, a unidade sintética de todos os atos, entre os quais os atos de consciência que formam só um grupo especial, pois existem atos psíquicos que não são conscientes”. (Ribeiro Júnior, 2003, p. 49).

não intenciona, não é para si, nem para o mundo. A alteridade não conhecida do sujeito não é um *a priori*. Na realidade natural, existe uma homogeneidade tal que não existe uma cisão entre eu e não-eu. Já a consciência que intenciona, o homem livre que age, inicia uma operação que provoca a divisão entre o eu e o outro. Portanto, o outro é uma revelação de si e em si, o outro faz parte da produção do mundo.

Para Gurdián-Fernández (2011), o conhecimento de si, do outro e do mundo é possível devido à cisão do sujeito e objeto. É uma relação de dependência e independência, por isso ambígua e produtora da angústia. No mundo perfeito da cosmologia, não existe a cisão. Tudo é um, logo não existe angústia, mas também não existe o conhecimento do eu e do outro. Da cisão, surge o conhecimento, do conhecimento o espanto e a angústia. Cabe à educação provocar a divisão através do confronto com outros objetos da natureza ou do mundo; ajudar a descobrir os meios para conviver com a angústia; desafiar o confronto consigo mesmo e com o outro; descobrir que o outro é seu semelhante, pois é também sua obra; finalmente, alimentar processos de cisão, para provocar a angústia produtora de conhecimento.

A angústia que a ambiguidade produz leva o homem a superá-la através do projeto. Este sentimento por si mesmo paralisa o ser, mas o projeto atribui um significado para essa ânsia, implanta uma ideia de que no futuro existirá o equilíbrio perfeito. O projeto procura dar conta do campo ontológico da temporalidade, é uma forma de transcender os diversos entraves e desafios que se colocam na existência. Ele antecipa o momento de superação das limitações e contradições inerentes à existência, por isso, lida com a temporalidade, determina escolhas conforme as possibilidades do mundo e da natureza, e até mesmo na tentativa de superação do que existia. O projeto é um horizonte, uma referência que ajuda a caminhar na existência, mas não elimina a angústia, completa as escolhas possíveis, mas também prevê a construção de possibilidades, daquilo que não existe. A existência é projeto. Cada indivíduo integra em seu ser a possibilidade existencial de construir-se como ser. A realidade imediata da natureza e do mundo está dada, em que as possibilidades são limitadas, não servindo como recursos de referência.

O projeto enquanto instância existencial assume a temporalidade e tenta minimizar a angústia. No nível mais profundo da existência, é inevitável deparar-se com a morte, que é a cisão por excelência. A morte é a fenda que se coloca na linha do tempo de maneira intransponível. Num primeiro nível, o projeto almeja vencer a

angústia; na verdade, o ser do projeto culmina na morte. O projeto não consegue eliminar a condição constitutiva do ser humano como errante para a morte. O que era liberdade e fazia parte do mundo dos possíveis entra em falência.

Toda existência perde o sentido se o fim é a morte? É possível transcender a esse fato derradeiro? A própria morte não é um projeto? As contradições existenciais baseadas no espanto são superadas através do projeto e conduzem ao conhecimento. Mas a morte é nada, ou seja, não é mais possível o conhecimento com o seu passar. No nível epistemológico, as contradições produzem o conhecimento de si e do outro, e a construção do mundo. A morte não é apenas um evento gnosiológico. Ela atinge a existência na sua raiz, mesmo assim é manifestação do ser. O ser é essa possibilidade radical para o nada. Os esportes, considerados radicais, simulam a agonia do fim através de uma ação de risco e a morte que estava oculta é desvelada. Na ação pedagógica, como devemos lidar com essa dimensão original do ser? Tentar desvelar ou ocultar? O ser humano ao ocultar sua condição de ser errante e ser para a morte procura ocultar a essência mais radical de si. Essa escolha de alienar-se não dirime a angústia da existência, pelo contrário, não recebendo nome, passa a ser um fantasma que persegue o ser humano.

Quais os benefícios de se ter consciência da morte? De todas as dimensões do ser humano, é a expressão mais radical. A compreensão da existência, do tempo, do espaço, da liberdade, do projeto e dos sentidos da vida assume novos significados diante do nada. A liberdade individual baseada nas chances de realizar algo encontra seu limite na morte. Existencialmente, o ser caminha para-a-morte, é o confronto constante entre ser e nada. A busca da realização faz o ser humano ampliar os limites da existência através da transcendência, ou seja, é a dimensão que abarca a finitude. A dimensão física e psíquica são suprassumidas pela capacidade de transcender. O homem se faz e refaz na expectativa de superar a divisão, e encontrar a explicação para a existência humana.

A duplicidade entre sujeito e objeto é parcialmente superada com o conhecimento. Já o binômio vida e morte, ser e nada provoca a reflexão e conhecimentos mais amplos e profundos que alimentam explicações sobre o homem, a natureza e o mundo. Para Cassirer (1977), toda realidade somente é revelada quando se dispõe do instrumento ontológico da linguagem. Na comunicação, são explícitos ou revelados conteúdos referenciais da

intencionalidade. Ao mesmo tempo, este ato de expressão revela a capacidade ontológica que o ser tem de comunicar a descoberta de si e do mundo. Com a linguagem, é possível revelar os modos de como o ser se mostra no mundo.

A linguagem cria novas possibilidades ou com ela o ser pode mostrar-se de muitas formas. É possível representar o indivíduo na natureza e no mundo, mas não podemos aceitar de forma tácita a dimensão ontológica da linguagem, ou seja, o conhecimento do homem e do mundo passa pela compreensão do instrumento da linguagem. Ao mesmo tempo em que ela revela o ser, ela não consegue revelar todo o oculto, e o ser total não se reduz a isso. A fenomenologia explicita o manifesto e o oculto da comunicação.

O ser-sendo na existência é dinâmico. É produtor de significados que traduzem processos, modos de ser, relações, representações da natureza e do mundo, por fim, tudo da existência poder se tornar-se linguagem. Em Cassirer (1977), a comunicação é o recurso especial utilizado para narrar à idealização do projeto. Mas a linguagem não é toda a estrutura do ser, o ser vai além da linguagem. A objetividade através da linguagem é possível porque ela capta essa estrutura. Para Cassirer (2000), a linguagem carrega a dupla função: representar a manifestação do ser e, ao mesmo tempo, ser manifestação do ser. A linguagem está presente na manifestação do ser, assistindo ao desabrochar do ser e tendo acesso à essência do fenômeno existencial. Além disso, a ela pode representar essa estrutura essencial através de muitas imagens, mas preservando a estrutura. Por isso, linguagens tão diferentes entre si: a mítica, a científica, a racional, a subjetiva, a racional e a religiosa, pode revelar a essência do mesmo fenômeno. A expressão mitológica ou metafórica representa com mais propriedade processos amplos, profundos e muitas vezes contraditórios, como o entendimento sobre o homem, da natureza, do mundo e principalmente os conflitos existenciais. A simbologia que representa a dinâmica existencial traduz uma totalidade complexa. Conseqüentemente, para a estrutura essencial ser entendida, são necessários instrumentos metodológicos que dão conta de um todo, o conjunto de significações.

A fenomenologia busca os significados dos símbolos, a estrutura essencial subjacente ao fato, o que será mais bem compreendido quando situado dentro do contexto existencial e da história. Esse fenômeno é verdade porque brota da existência, é desvelado da sua estrutura essencial, o oculto para ser manifesto. A hermenêutica de cada símbolo precisa ser feita a partir da experiência acumulada,

não tem a função de anular o fenômeno, mas explicitar o que está oculto. A ação de cada professor ou educando manifesta a sua realidade existencial e a investigação revela a diversidade de campos ontológicos que manifestam o ser.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PRODUÇÃO HUMANA

Partimos dos construtos fenomenológicos de intencionalidade, liberdade, constituição e projeto para um novo olhar sobre o modo de constituição da educação. O fenômeno é fruto da relação sujeito-objeto. Na visão fenomenológica, o ser manifesta-se no fluxo da vida e o conhecimento é conhecimento para uma consciência. A operação da consciência é intencional, criativa e operativa, voltando-se para um projeto. A passagem do mundo natural à visão fenomenológica ou consciente é o projeto da existência humana, portanto, também da educação e do educador. Esse processo não é algo previamente estabelecido por uma mente exterior, mas é fruto da construção de cada indivíduo e da coletividade dentro de uma temporalidade.

O projeto educacional é eivado de intencionalidades e, dessa forma é organizado e construído. As forças econômicas e políticas determinam os rumos da educação, muitas vezes, como algo construído coletivamente, outras vezes, através da imposição, a história é feita de continuidade e rupturas. No resgate da consciência e capacidade de cada indivíduo, a educação pode tomar o lugar de destaque na construção de uma sociedade democrática e que respeita os direitos humanos. A superação de uma ideologia ou linearidade no pensamento acontece com indivíduos conscientes e com projetos sociais que humanizam. Em cada ser, existe um potencial de transformação, que não está pronto, mas pode ser constituído, tornado consciente.

2.3.1 A educação como campo de manifestação multiforme do ser

O processo de constituir-se ser humano atualiza elementos do passado e projeta o futuro. O ser é na sua expressão ontológica. Na medida em que o ser se torna realidade ontológica, assume características de temporalidade, de sequencialidade, ou seja, acontece o processo de ser-aí. A educação assume um

caráter ontológico, é uma região de desvelamento do ser. Os atos expressos no agora são fruto e produtores de uma consciência intencional. O ser humano carrega em si a capacidade de simbolização da existência num projeto. Num nível mais amplo, a objetivação da manifestação do ser instaura o projeto da educação e da ciência.

A vida vivida no mundo natural é uma forma do ser dar-se, desabrochar, mas de maneira inconsciente. O ato de tomar consciência da condição natural é uma forma do ser tornar-se ente. No mundo do vivido e das experiências, surge a consciência que se mostra na intencionalidade. Essa consciência pode voltar-se para os diversos tempos e momentos, as vivências dos fenômenos. Especialmente, quando se percebe como ser intencional. Para Cunha (2003), ao transcender, o homem percebe-se como passado, presente e futuro. O acontecer é sempre presente, mas existe a noção de passado e do futuro. No presente, acontece a relação sujeito-objeto que instaura o tempo. É, também, quando surge a noção de ser único. A cada momento do presente, o ser se manifesta na sua condição de proto-ser, de realizar-se num projeto futuro. Dito isso, dentro da temporalidade cada projeto carrega uma intencionalidade criadora.

O passado e o presente podem ser conscientizados e resignificados, e o futuro é passível de ser projetado, idealizado. A visão transcendental é resultado da apropriação consciente do fluxo da vida. Strasser (2010, p.29) aponta essa força criadora: “Os indivíduos, como os grupos humanos, são sensíveis aos valores; perseguem fins; fazem projetos que não só envolvem as coisas e as relações objetivas, mas também, às vezes, a própria maneira de ser”. O homem através da idealização, do sonho, do projeto pode criar um sentido para aquilo gostaria de ser ou fazer, ou seja, a construção mental é a primeira parte de uma obra.

No caso da educação, uma intencionalidade assume um caráter mais amplo, pois envolve uma coletividade. A primeira instância de manifestação do ser é o fluxo mundo da vida, mas ele necessariamente se manifesta em algum campo ontológico. A educação enquanto campo ontológico é uma instância fundadora e espaço privilegiado de manifestação de projetos, de intencionalidades, de modos ser, para a construção do saber e da ciência. O fluxo do mundo da vida atinge o campo da educação, sendo que ela é um aspecto dentre os muitos que constituem a existência. Um ser pode fazer aí sua morada, tornar-se ente. As múltiplas formas do ser encontram campo aberto na educação para se tornar palavra, ato e obra.

Pensar na materialização do projeto da educação é viabilizar a manifestação multiforme e plena do ser. Ser no presente, atualizar o passado e projetar o futuro. A complexidade envolvida num projeto de educação, evidentemente, supõe pensar numa concepção de ser humano integral e num projeto de sociedade. Para isso, espera-se uma consciência alargada e uma intencionalidade voltada para o outro, para o social.

Para Nóvoa (2008), a modernidade oportunizou o desenvolvimento de muitos instrumentos, técnicas e processos de aprendizagem, mas a fluidez, o relativismo das concepções e nas relações e os fins colocados para a educação produziram uma grande crise. A nova configuração do mundo da vida colocou o homem em crise. A fragmentação dos conhecimentos e o relativismo tiraram as bases seguras que existiam. Agora é tempo de explorar intencionalmente o mundo da vida para a construção de uma educação para os tempos de hoje.

A educação precisa ajudar cada sujeito a constituir-se como cidadão livre e responsável. Muitas vezes, os objetivos da educação estão a serviço de ideologias políticas, econômicas ou religiosas. Segundo Moreira (2008), a educação deve estar a serviço da democracia e a formação não deva estar a serviço de uma forma específica de ser do homem em sociedade, mas educar cada indivíduo e a coletividade para construir formas de convivências comuns e que respeitem plenamente a dignidade de cada ser humano. Os modelos atuais de democracia têm mostrado várias virtudes, principalmente a liberdade de expressão, mas não lograram modos práticos de respeitar a dignidade dos seres humanos nos mais diversos níveis. Não nos opomos à democracia, mas pensamos que a educação não pode ser serva de um regime político, mas construtora de sujeitos fortes, autônomos, capazes de construir seu modo de viver, impondo a democracia como o modelo ideal de ser a educação, o que se torna ditatorial, mas não espaço de construção e liberdade.

Porém, estamos longe de conseguir esse ideal e articular todos esses atos num processo, de modo que, no presente-agora, aconteça a manifestação multiforme de cada ser humano, mas de uma forma harmônica, saudável e principalmente em equilíbrio com os demais e a natureza. Efetivamente, muitos desses processos prescindiram da consciência e da intencionalidade. Por seguinte, não levam o ser a manifestar-se na realidade do presente como responsável por si, por seus atos e mesmo pelas consequências dos mesmos. Por outro lado, a

formação integral que conduz ao bom uso da liberdade acontece em tantos espaços criativos.

Uma análise mais acurada da dimensão da gnosiológica das diversas correntes pedagógicas e a sua aplicação mostram o reducionismo quanto à visão de ser humano, pedagogia, didática, sociedade e função social da educação. As correntes pedagógicas são devedoras dos princípios filosóficos que as precedem. O idealismo ou empirismo que Husserl (1990) combateu manifestam-se em muitas correntes teóricas. Estão fundadas no psicologismo, não se preocupando com o fundamento último do conhecimento. No objetivismo acontece o abandono do mundo da vida, do sujeito e o acento fica no teórico e no ideal.

Se não quisermos ficar envoltos pelo véu da condição natural e buscar o ser reflexivo, consciente e intencional, precisamos assumir nosso projeto pessoal e educacional de maneira operativa. Esse não é um processo ideal, mas vivencial. Para Sartre (1987), somos livres, capazes de projetar e construir, embora possamos abrir mão dessa capacidade, já que não escolher é uma escolha também. Para Donald Schön (2000), quando agimos, transformamos a realidade. Esse processo de ação nos transforma, mas o produto de nossa ação passa a fazer parte do mundo da vida, por isso também nos atinge. O ser humano é potencialidade, mas precisa encontrar os meios para mostrar-se.

A manifestação do ser em ente se efetiva em algum campo ontológico. O campo da educação é, por excelência, um espaço único do proto-ser tornar-se presente. É produto do fluxo do vivido que escorre nas diversas interfaces do mundo. A educação está permeada de intencionalidade, de iniciativas, é produtora de conhecimento. A educação e o conhecimento são frutos da manifestação do ser, por isso precisam deixar o ser continuar a fluir e não pretender estabelecê-lo em uma pretensa objetividade universal. Os diversos reducionismos rodeiam os processos educacionais toda vez que se estabelecem universais.

O Eu é a manifestação do ser, portanto, está carregado de uma verdade, de infinitas possibilidades. Esta passagem do não-ser para o ser é dada num campo do invisível, do opaco para o temporal, do ato para o em si. A relação noemática é marcada pela solidão. O vazio da consciência se preenche com o objeto. Dessa solidão, instaura-se a consciência, que vem carregada do conhecimento.

No dar-se, porém, vemos que o objecto se constitui no conhecimento; que quantas as configurações fundamentais da objectalidade há a separar

tantas são também as configurações basilares dos actos cognitivos que dão e dos grupos e conexões de actos cognitivos que importa distinguir. E os actos cognoscitivos, em termos mais amplos, os actos de pensamento em geral não são singularidades desconexas, que vêm e vão sem nexos no rio da consciência. Revelam, referidos essencialmente uns aos outros, vínculos teleológicos e conexões correspondentes de cumprimento, confirmação, verificação e seus opostos (HUSSERL, 1990, p.106).

Nessa passagem do atemporal para o temporal, surge a consciência. No manifestar-se, surge a essência com a sua roupagem, com as marcas dos atos e momentos do seu agora, do agora passado. O ser passa a ser envolvido pela cultura, pelos conhecimentos, pelos preconceitos, pela intencionalidade de cada ente até chegar ao seu interlocutor. Até esse momento, o fluxo do vivido deu-se como fenômeno na consciência, na intimidade, na individualidade, para finalmente tornar-se coletivo, conhecimento socializado.

2.3.2 Constituição da educação na intersubjetividade

O conhecimento ou a verdade transcendental, na sua essência, é fruto da construção coletiva, mas não pode prescindir da consciência individual, da intencionalidade de cada ente. O projeto educacional não pode ignorar o saber produzido na solidão do aflorar de cada Eu. O conhecimento é fruto da relação intersubjetiva. Por isso, quando pensamos que ele somente é construção do coletivo e eliminamos o sujeito, acabamos nos colocando numa posição reducionista, que menospreza cada ente como produtor de si, do seu saber, da sua cultura e mesmo do projeto que quer levar adiante. No reconhecimento de cada “Eu”, surge a possibilidade da troca, a extensão e exploração do fluxo da vida. Com o outro, o ser sai do atemporal, torna-se projeto, estende a consciência sobre um panorama mais amplo e se ilumina com o saber. Então, importa manter o Eu na sua intersubjetividade.

No manifestar de cada ser, acontece a produção cultural, o ser pode mostrar-se de variadas formas, mas ela transcende o indivíduo, está além dele, é outro. Guarda em si uma infinidade de possibilidades como instância de vida ou de morte, como instância crítica e transformadora. O ser pode ficar no emaranhado da passividade, da inércia, do anonimato, na condição natural diante do que é proposto.

O Eu intencionado pode transformar a tradição encarnada em sua corporeidade e construir a sua obra como criador. Corremos o risco de tornar-nos simples criaturas do nosso meio, não sendo capazes de se transcender. Quando o Eu se submete à cultura e não toma consciência, existe um retrocesso ao mundo natural de Husserl. Quando intencionamos o nosso mundo da vida, não deixando nos moldar por alguma ideologia, acabamos sendo mais criador que obra de outros. Desse modo, transcendemos o contexto cultural, produzimos a consciência transcendental e o conhecimento.

Esperamos da escola espaços e processos que permitam a manifestação autêntica de cada ser. O conhecimento passa a ser um instrumento, uma técnica que facilita o ser a se ontificar. O projeto educacional para formar integralmente precisa corresponder ou atender as principais dimensões existenciais do ser. Pensamos em projetos que permitam o ser a ser mais, para que a consciência aflore, de modo que as mais diversas potencialidades do ser humano encontrem espaço para aflorar. É um processo dinâmico de fazer-se e refazer-se. Com isso, construímos novos modos culturais de manifestação consciente do ser. Do nada ou da solidão, surge a ação e interação.

Na estrutura educacional da realidade brasileira, o aluno é obrigado a se enquadrar nos projetos oficiais. O ser é limitado na sua manifestação pelos limites das matérias, espaços e tempos. Não existe escolha ou elas são limitadas. Esse processo leva a uma condição de anulação do ser de modo global. O ponto mais crucial desse processo é obliteração da consciência, como se o ser não fosse capaz de fazer, de escolher e, principalmente, de se fazer, de se recriar, de constituir-se com os outros. Esse processo leva a uma alienação do indivíduo.

A intencionalidade do projeto educacional é carregada de motivações individuais e grupais e, por isso mesmo, é preciso ser questionado, confrontado, de modo que o fluxo pleno da vida do ser possa encontrar vazão para uma ampla entificação e não anulação. Na condição natural, todo ser segue algum caminho inconsciente, mas, no uso da liberdade, na manifestação da consciência, esse caminho é intencional. Ele leva à promoção, à transformação da vida e à construção de projetos.

Projetar é, ao inverso do determinismo, fazer depender o presente do futuro, definir o que é a partir do que não é. Conseqüentemente, a liberdade não deve ser concebida como um atributo que seria dado à consciência antes de toda ação, ao contrário, ela não existe senão pela própria ação,

portanto, no engajamento concreto que realiza uma liberdade que não pode ela própria existir senão como liberação (DARTIGUES, 1992, p.11).

O indivíduo está sujeito a ficar no caminho natural, mas a educação tem papel fundamental de ajudar a cada ente perceber-se e perceber-se dentro do fluxo de vida, que esse fluxo se move conforme as intencionalidades envolvidas. Arrancar o sujeito do mundo natural ou criar processos que permitam essa elevação significa colocar o indivíduo não como agente de tarefas, mas como instaurador de projetos, obreiro. A consciência é a condição para a criação, pois ela permite a transcendência que se dá através do projeto.

2.3.3 Projeto de sociedade que instaura sujeitos criativos

Quando falamos de educação, não estamos restringindo-a a processos escolares, pois o projeto do ser fazer-se encontra momentos muito importantes dentro da escola, mas com certeza ultrapassa seus muros. O ser humano é artesão de seu mundo e, por consequência de si mesmo, é na intersecção intencionada com o mundo, com os objetos, que o sujeito é capaz de se construir. Essa relação acontece em todas as instâncias sociais, nas infinidades de projetos que o indivíduo pode se envolver ou intencionar.

A materialização da existência é, primariamente, um ato solitário, de ideação, e da intenção surge um projeto e uma obra. No processo de criar e na obra, reconhecemos o ser e seu criador. Ele está prenhe de muitos modos de manifestação, e a realidade transcendente permite ou não esses modos de expressão. A cultura limita, muitas vezes, a possibilidade da existência, mas em princípio cada Eu carrega em si uma infinidade de modos de tornar-se signo. O projeto educacional precisa estar situado no tempo e no espaço, nas condições reais.

O projeto educacional que pretende apenas treinar e ensinar a fazer mecanicamente desprestigia o artista, a criatividade e liberdade. Esse processo está

fadado ao fracasso, pois o Eu é o primeiro envolvido, o portador de consciência e intencionalidade e não se acomoda tão pacificamente a falta de liberdade. A rebeldia do ser, a fluidez da subjetividade escorre da mão que prende e da rede que aprisiona. A não participação do sujeito no processo coloca-o na condição natural, passivo, que produz a anulação da existência do ser humano. Deixamos de ser construtores de nós mesmos e da nossa cultura. Precisamos de uma educação que privilegie a solidão do primeiro momento do ser dar-se, ou seja, a assunção da liberdade e da responsabilidade. Neste momento, acontece a construção da consciência, fruto do fluxo do vivido. Ao estimularmos a escolha livre e responsável, combatemos aos processos que levam seres humanos a declinar sua liberdade em nome de alguma ideologia.

A missão do projeto educacional é conduzir cada sujeito a manifestar sua intencionalidade, seu ser e não ficar no anonimato. Depreendemos que é importante valorizar o fazer de cada aluno, pois cada obra é uma forma do ser mostra-se, condição fundamental para sair do estado de consciência natural. O projeto e sua obra são alguns meios para alcançar a consciência de si, o conhecimento transcendental: quando o eu faz, sabe que está fazendo. O ato de ter consciência revela algo novo do Eu para si e para os demais. A obra transcende o sujeito, por isso ele pode pensar sobre o que fez. Na obra, reconhecemo-nos como sujeitos.

Na existência, o ente está enredado por milhares de possibilidades, e é constantemente convocado a intencionar, colocar-se a favor ou contra. Para Sartre (1987), cada sujeito está condenado a ser livre, é condição ontológica de cada ser a liberdade de escolha. No nível existencial, as intencionalidades são de profundidades distintas, ou melhor, estão envolvidas em projetos diferentes e resultam em processos finais distintos. As intencionalidades do ser em um projeto amplo são distintas das reveladas na ação simples de uma atividade prática.

Em geral, o projeto educacional costuma valorizar mais o fazer do que o projeto de ser. O saber fazer uma tarefa esgota-se em si mesmo, mas isso não tira o seu valor. O problema está nos projetos educacionais que não priorizam o ato de olhar-se e escolher. Não somos estimulados a pensar no modo de vida que queremos para nós, mas somos manipulados a nos adequar aos mais diversos interesses. Somos livres para ser e fazer, dentro do que a cultura e o mundo capitalista exigem. Isso limita a expressão existencial de cada pessoa, mas não anula. Continuamos responsáveis pela constituição do nosso ser na sociedade.

O mercado está interessado em pessoas que realizem tarefas e não quer saber daquelas que escolhem o que fazer e muito menos quer saber das suas intenções. Não são os meios que interessam. Não é o sujeito consciente que interessa. É o lucro que é o visado. Cada campo social e profissional já está estruturado, o objeto é claramente definido, e com isso cabe a cada um ajustar-se a esse campo, modelar o seu ser, a sua subjetividade às condições impostas pela cultura. O capitalismo quer indivíduos presos no mundo natural para consumir sem pensar. Cabe à educação construir espaços e tempos que deixem aflorar as intencionalidades. Separar o Eu da realidade transcendente é condição para a instauração da consciência e do conhecimento.

Lembramos que cada objeto cultural construído é fruto das subjetividades que foram moldados com instâncias intencionais em algum presente-passado. É constantemente reatualizado com algo definitivo, dado e pronto, não podendo, de forma alguma, sofrer nova intencionalidade e transformação. Existe uma espécie de endeusamento ou fixação de um modo de ser. Por exemplo, o professor é professor na medida em que se porta na forma social estabelecida. O fluxo da vida foi interrompido pelo intelectualismo, ceticismo e o interesse do mercado. Ao restaurar a relação intencional sobre o mundo da vida, rompemos com a onipotência de alguns modos de ver. Existe uma conexão entre *noese* e *noema*, na medida em que um não se efetiva sem o outro.

A plenitude de sentido não basta, pois o modo de preenchimento também conta. O modo intuitivo é um modo de viver o sentido no qual o "objeto visado como tal" é trazido intuitivamente à consciência, e um caso especialmente eminente dele é aquele em que o modo intuitivo é justamente doador originário (HUSSERL, 2006, p.146).

O processo de naturalização dos fenômenos supõe o não questionamento e confrontação do mundo dado. O ideal da educação seria estar constantemente disposto "à volta às coisas mesmas", à origem do que está dado, voltando-se às intencionalidades primeiras e assumir que diante delas novos olhares são possíveis. Por isso, nas novas escolhas do agora deveriam participar os diversos agentes envolvidos no processo educacional, no caso da escola professor, alunos, direção, pais, comunidade e gestores. Nóvoa (2008) sugere que o próprio professor seja agente fundamental no processo de sua formação

Há uma tendência, segundo Gurdíán-Fernández (2011), no homem para naturalizar o seu meio e buscar ancoradouros seguros e permanentes.

Naturalizamos nosso modo de ser. Precisamos viver de maneira dinâmica a existência, nos refazendo com as revisões existências, na busca de novos conhecimentos. Ao admitirmos isso, precisamos nos confrontar com o desassossego existencial de nunca estarmos prontos. De outro lado, esse educador necessita desenvolver habilidades de não seguir simplesmente o movimento do agora, mas olhar para o passado e o futuro, localizar o que foi construído como saber e ajustar esse saber para o momento do agora, nas condições sociais e individuais exigidas pelo contexto.

Cada momento desse processo de aprendizagem exige uma escolha, um posicionar-se. Essa escolha é mais angustiante quando o educar é apenas uma tarefa e não um projeto. Muitos educadores fazem de uma tarefa um projeto de vida. É o ser professor que fica reduzido a alguns recursos didáticos. Essa redução não se sustenta numa confrontação profunda com um processo fenomenológico que busca a origem das coisas. Ele não atende às necessidades das crianças e jovens, pois não está preocupado com processos, mas com tarefas.

Na relação educacional, o sujeito enquanto aprendiz é o objeto da aprendizagem por parte do professor. Essa condição em que o aluno é colocado não anula sua criatividade, sua intencionalidade e consciência. É o momento de um processo que pretende a consciência. A relação educador/educando não se reduz simplesmente na relação objetual. Para Gurdíán-Fernández (2011), o educando modela-se conforme a intenção do professor. O educando aprende a ser e a fazer na subjetividade do professor. A obra do professor é o aluno instituído a partir de sua subjetividade. O professor efetivamente não é neutro no processo de educar. É um mediador entre as diversas relações que envolvem o campo da educação.

O educador encontra no projeto sua ancoragem para suas escolhas. Este estimula o aluno a construir o seu próprio caminho, quando não tem, desafia com a falta de sentido e projeto. De todas as formas, o ser encontra um campo impedido ou não para mostrar-se e fazer de maneira mais plena. Nesta perspectiva, podemos cair num dualismo de assumir a educação como aplicação e domínio de técnicas ou a busca de uma pretensa consciência esclarecedora. Efetivamente, a vida não se reduz a sua materialização. A técnica é fundamental, mas não única. Muitos professores sentem-se inúteis ou meros repetidores de conteúdos. Por utilizarem apenas algumas potencialidades do seu ser, anulam as demais. Ou seja, deixam de

ser mediadores qualificados. A existência passa a ter um sentido muito pobre diante da infinidade de potencialidades que o ser humano educador é portador.

Das diversas funções que a escola pode assumir, destacamos a de ajudar o indivíduo a se situar, integrar-se aos demais e ao meio, levar o indivíduo a perceber que o seu fazer pode ser transcendido, pois ele é a fonte do fazer, que ele é dotado de consciência e intencionalidade para refazer quando quiser. A educação voltada para o simples fazer anula existencialmente o manifestar do ser. A educação que tem em seus projetos objetivos mais amplos, ou seja, a potencialização do sujeito nas suas infinitas possibilidades de ser é transformadora. Este sujeito, aparelhado, vai ser capaz de transcender a técnica e fazer-se mais com ela, usar da cultura para fazer-se e fazer o bem aos demais e ao meio ambiente.

Para Freire (1997), o ente é fruto da manifestação do ser, mostra-se no fluxo da vida. Faz-se intencional e consciente no mundo da vida. O ser é na manifestação, no agir concreto. Do projeto de vida que jorra, surgem muitos modos do ser e dar-se. Da mesma forma, o ser do educando e educador acontece no fluxo do vivido, no agir criador. O ser mostra-se quando se manifesta e, para se manifestar, usa de instrumentos e o faz dentro de um espaço e tempo.

Este agir torna o homem criador do mundo e de si: a obra e o criador se fundem no fluxo da vida. A construção do indivíduo envolve a construção de um projeto, de um sentido para o ser neste mundo. O papel do educador é ajudar cada indivíduo a reconhecer em si capacidade de criar, a sua condição de autor. Isso nada mais é do que um desafio para agir, um torcer para que o ser seja plenamente. Essa posição do educador é intencional. Indivíduos que tentam omitir sua intencionalidade não educam. Ao educador, cabe um papel de cuidado em relação ao educando; ele precisa aceitar a existência de outro Eu, utilizar a plenitude das capacidades para mostra-se e criar meios atrativos de estimular a intencionalidade de cada aluno.

O educando, na visão da fenomenologia, não é relegado à subjetividade do professor. Ele faz uma metamorfose do que recebe do professor, adapta-se à subjetividade e ao conhecimento. Neste processo, acontece uma transformação do saber do professor, pois o aluno apropria-se da experiência a partir do seu ponto de vista, de sua condição de aprendiz. Ele traz em si o ser da cultura, os preconceitos, principalmente sua condição de incompletude. Na visão tradicional, o aluno é ser sem luz. O resgate do aluno como ser de consciência e intencionalidade restaura

uma relação diferenciada entre professor e aluno, em que ambos permitem que o fluxo de vida aflore. Não é o professor que preenche o aluno de informações. O professor e o aluno partilham do mesmo mundo da vida; em muitos aspectos, dividem a mesma visão natural. Portanto, na relação dialógica encontram caminhos que levam para a consciência e o conhecimento (FREIRE, 1997). Os conhecimentos do professor e do aluno servem de técnicas para transcender o mundo natural.

Não pretendemos fazer um resgate histórico da primazia do professor sobre a criança e o jovem na nossa construção cultural, mas cabe destacar que essa visão desmerece a condição de ente que se manifesta em plenitude na criança e no jovem. Cada educando tem o direito de se colocar como ser pleno. Para Freire (1997), esse processo é fundamental para a construção de uma relação dialógica, que deixe a novidade do questionamento do jovem aflorar. A mesma pergunta de outros tempos pode ser realizada pelo jovem, mas com a experiência e fundamentos muito distintos. Devemos valorizar a força que brota no ser de cada criança e jovem. Ela pode ser escondida com elementos culturais, com processos de dominação e alienação. Por outro lado, quando jovem é estimulado e recebe espaço, surge a força para a transformação do tempo presente: é vida que se mostra com novidade, com criatividade.

É da natureza ou da função pedagógica da educação trabalhar a interação entre aluno, professor e conhecimento. Processo que é transpassado por uma infinidade de nuances pessoal, cultural, social, econômica, religiosa etc. Nesses processos, envolvem-se os diversos recursos didáticos. Esse processo de comunicação precisa ser inclusivo e potencializador, baseado em atividades pedagógicas adaptadas a realidade. O saber é em função de alguma intencionalidade, mas na perspectiva positivista ele assume caráter de em si e objetivo. Diferente disso, a relação pedagógica transformadora cria a necessidade de um conhecimento voltado para o aluno, onde o conhecimento é motivo de troca.

Todo o nosso debate não pode fugir da clássica discussão entre a experiência e teoria, processos e os conteúdos, didática e a pedagógica e a práxis e o conhecimento. Existe uma distância na educação entre a prática social, a política e a econômica, cisão que prioriza o conteúdo ou o processo, e não faz uma integração, que é a aproximação do *noema* e da *noêse*. Parece que esta cisão levou a uma volatilidade da materialidade da educação; seu objeto desviou-se para o processo, para a didática.

Nesse contexto surgem as relações educacionais formais, detalhistas, desligadas da reflexão e estabelecidas na imposição da autoridade. De um lado, uma genealogia desse processo certamente demonstraria um processo de alienação por parte dos envolvidos na educação, de uma baixa autoestima nas próprias capacidades; de outro lado, é devedor da subjugação histórica. Mas não podemos desmerecer a série de projetos educacionais, nas suas limitações, que foram levados a cabo com eficácia, a exemplo do nosso estudo.

A inversão dessa dinâmica culmina na desvalorização do conteúdo em relação aos processos, dos fins em função dos meios, da realidade em função dos conteúdos em si, dos saberes em função das teorizações, do imanente sobre transcendente.

A atitude de acolhida do questionado e o voltar a ver as intencionalidades envolvidas é caminho para a construção da democracia. Isto supõe um indivíduo que esteja aberto a andar em areia movediça, que esteja disposto a deixar-se questionar nas suas escolhas e queira questionar aos demais. Exige um perfil profissional capaz de colocar-se constantemente nesta condição de diálogo e manifestação de intencionalidades (GURDIÁN-FERNÁNDEZ, 2011).

A proposta de superação do subjetivismo apresentada pela fenomenologia aproxima e não distancia o sujeito do objeto. Existe uma relação de complementaridade, de solidariedade, ou seja, a consciência se realiza no noema intencionado. Não podemos separar conteúdo e método. Existe alguma predominância do conteúdo sobre o método, na medida em que cada conteúdo comporta com mais propriedade um método que outro, mas isso não é excludente. Por outro lado, o método mantém certa ligação eidética com determinado conteúdo. Nessa unidade, o fluxo da vida se estende, produz saber. Já na esquizofrenia entre processo e o conteúdo, criamos a frieza e a dureza. São formas que aniquilam o ser ôntico. Na separação, tornamos o homem máquina, na unidade humanizamos. A relação dialógica da educação faz o outro ser mais, ser o que ele é, mostrar-se como é.

2.4 O projeto de vida na educação

O projeto de vida é uma dimensão ontológica e existencial que pode contribuir na formação dos professores. Este construto segue a fundamentação fenomenológica de Schutz (1979) que é o precursor de tal reflexão. Também buscamos a experiência histórico-crítica da obra cubana de D'angelo, que resgata os elementos essenciais sobre o projeto de vida e a construção de uma reflexão aplicada ao mundo da educação, particularmente para a formação de professores.

Na visão social crítica de D'angelo (1986, 1993, 1997, 1999, 2002, 2002, 2008), o projeto de vida assume a função de transformação do meio social através da superação da alienação e o desenvolvimento humano. O projeto de vida é uma forma de evitar a pretensa neutralidade diante do mundo da vida. Em nossa história, encontramos muitos traços de passividade, modos de vida que evitam o conflito, mas que no final do processo acabam marginalizando uns em detrimento de outros. O projeto de vida é uma forma de enfrentar o discurso da queixa, da responsabilização do outro. Na maioria das vezes é possível fazer algo em função do que fazem comigo.

2.4.1 Projeto de vida: materialização da intencionalidade

No latim, projetar significa atirar longe; arremessar, fazer projeto de; atirar-se, lançar-se, arremessar-se, arrojar-se, precipitar-se. O projeto possui seus fundamentos numa diversidade de elementos. Este ato baseia-se em algum valor ou busca alcançar a plenitude de um desejo no futuro. No ato de projetar, são levados em conta o passado e o presente, pois é dentro deste contexto que nasce a intuição e o desejo de realizar a vontade no futuro. Os valores básicos de um projeto estão relacionados com os sentidos da vida e a personalidade da pessoa. O projeto estabelece um caminho que a pessoa deve seguir, ou seja, objetivos, metas a serem alcançados. No nível prático, o agir é direcionado para esse fim e, por isso, é motivador e inspira ação.

O projetar não é um simples ato da fantasia, imaginação e desejo, pois pressupõe a consciência reflexiva. As dúvidas de quem projeta sua vida são muitas: Que sentido atribuo para o que espero? O que espero no dia de hoje aceitarei

quando se efetivar? E se o projeto não se efetivar como vou lidar com a situação? O sentido que tenho para fazer algo hoje é o mesmo de amanhã? Vou ter energia e disposição para ir até o final do projeto? A consciência reflexiva dobra-se sobre esses vários questionamentos na busca de uma antecipação do futuro. Este movimento mental e emocional para a concretização do projeto idealizado é fundamental para encontrar os meios necessários.

O projeto de vida acontece com a materialização de uma intencionalidade. A capacidade de imaginar e criar são fundamentais neste contexto. Ele é um recurso que permite a integração do ser da pessoa, articula as energias para um rumo escolhido. A definição de D'angelo (1986, p.32) contribui neste entendimento.

[...] el concepto proyecto de vida designa la realidad psicológica que comprende la organización y realización de las orientaciones motivacionales fundamentales del individuo a través de planes concretos de su actividad futura. Por eso, los proyectos de vida se constituyen en "unidades de integración" de toda la actividad de la personalidad.

Dentro da estrutura social, o projeto tem a função de garantir certa estabilidade e equilíbrio entre o imanente e o transcendente. O projeto de vida atinge o indivíduo e a sua ação social.

Los proyectos o planes de vida desempeñan, pues, una función de integración direccional, valorativa e instrumental, de las orientaciones de la personalidad, con los modos posibles de su realización concreta en la actividad, conservando la unidad de sentido general de toda la actividad de la personalidad (D'ANGELO, 1986, p.32).

Os objetivos do projeto de vida resultam de uma série de motivações e influências do meio social. A estrutura do projeto supõe uma ordenação de tarefas quanto ao sentido e distribuídas no tempo.

Conjuntamente con la formación de objetivos, el individuo necesita establecer un orden jerárquico de sus tareas fundamentales, determinar el lugar de los objetivos intermedios a lograr, así como los medios que deberá disponer para obtenerlos. Es decir, el individuo debe estructurar planes de acción que abarquen una amplia perspectiva temporal de sus actividades en las diferentes esferas de su vida para lograr un desempeño eficiente. (D'ANGELO, 1986, p.34).

D'angelo (1986) argumenta que o projeto de vida é uma categoria de interpretação de si e da realidade, que possui a intenção de levar ao desenvolvimento humano de uma forma emancipada.

A atividade humana, em geral, segue um planejamento, uma ordenação. Porém, nem todo planejamento possui um caráter existencial. Ele possui como marca estruturar elementos essenciais da existência e da sobrevivência. É uma forma de responder existencialmente as necessidades existências e sociais.

El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (D'ANGELO, 2008 p.3).

De acordo com Maheirie e Pretto (2007), o projeto de vida não é um acontecimento do acaso, pois se realiza na temporalidade do vivido, na história; é múltiplo, pois é social, mas singular enquanto escolha individual. Ele rompe com o hegemônico, demonstra as intencionalidades.

Para Schutz (1979, p.124), podemos classificar a conduta como um mero fazer ou pensar, dentro de um processo automático que envolve a reflexão: "O termo 'conduta', conforme usado aqui, se refere a todos os tipos de experiências espontâneas com significado subjetivo, sejam as da vida interior ou as que afetam o mundo exterior". A condução corresponde à visão natural da realidade.

Já a ação é uma espécie de conduta guiada pela reflexão, em que são supostos atos intencionais. Exceto nos casos em que a intenção fica encoberta, não se torna projeto. O trabalho é a ação intencionada externa que procura a transformação da realidade através do corpo e do movimento.

O eu "totalmente alerta" no seu trabalho, e pelo seu trabalho, integra o seu presente, passado e futuro numa dimensão específica do tempo; ele se realiza como uma totalidade em seus atos de trabalho; se comunica com outros através de atos de trabalho; organiza as diferentes perspectivas espaciais do mundo da vida diária através de atos de trabalho. (SCHUTZ 1979, p.125).

Schutz (1979) procura compreender as motivações nas ações e no trabalho. Define dois tipos de motivações: a primeira é o objeto que se quer alcançar, o fim, o "motivo a fim de". Na perspectiva do autor, é o futuro almejado. O projeto estabelecido aponta para um fim, mas quem efetivamente procura alcançar este fim é o sujeito que toma a decisão de agir. Então, o "a fim de" tem como motivação base a busca do objeto almejado. Muitos objetos são frutos dos desejos e pensamentos, mas não encontram ação voluntária.

No segundo, as motivações são entendidas como o porquê, aonde se procura a causa da ação em si e não no projeto o objeto fim. Neste, importa perceber a causa que levou o sujeito a agir de determinado modo, qual a força que impulsionou. No primeiro, é o próprio objeto almejado a motivação para agir. No nível do “a fim de”, olhamos para os impulsos, desejos e necessidades criados que levam a determinada ação, mas contam com um grau de consciência razoável. No porquê, a busca é pela causa primeira da ação, que pode ser consciente ou inconsciente. O projeto tem a função de tornar explícitas as motivações envolvidas no “por que”. Para ser uma ação que se distânciava da visão natural e voltar-se para a consciência, é fundamental localizar essas forças interiores que determinam o comportamento.

Schutz (1979, p.126) classifica o motivo em subjetivo e objetivo. No subjetivo, o foco é a perspectiva do sujeito que vivência.

Subjetivamente, refere-se à experiência do ator que vive o processo de atividade em curso. Para ele, motivo quer dizer o que ele realmente tem em vista como atribuidor de significado à sua ação em curso, e isso é sempre o "motivo a fim de", a intenção de realizar um estado de coisas projetado, atingir um objetivo preconcebido.

Na dimensão objetiva, acontece a volta ao passado para auscultar a si próprio e entender em que circunstâncias se efetivaram as ações feitas. “O ‘motivo por que’ genuíno, no entanto, envolve, como vimos a perspectiva de tempo, no passado se refere à gênese do próprio projetar” (SCHUTZ, 1979, p.126): “Neste aspecto conta mais o sentido do que o significado”.

Para entender, segundo Schutz (1979), o questionamento “a fim de” conduz para as motivações do fluxo da vida. Neste nível, a subjetividade é total. O “a fim de” é entendido quando perguntamos o porquê que é um ato que procura saber o objeto almejado no desejo do presente. Muitas vezes, o ser humano busca algo para evitar outra coisa. Já com o “por que”, entendemos as motivações subjacentes que são manifestas nos atos objetivos e realizados.

O “motivo por que” genuíno, entretanto, como descobrimos, é uma categoria objetiva, acessível ao observador, que tem de reconstruir a partir do ato realizado ou, mais precisamente, a partir do estado de coisas provocado no mundo exterior pela ação do ator, a atitude do ator em sua ação (SCHUTZ, 1979, p.126).

O conhecimento transcendental caracteriza-se por ser consciente. Schutz (1979) afirma que o ato de projetar é uma ação consciente, isso quando estabelecemos em nossa mente uma representação do que pretendemos realizar. A

repetição da ação segue a representação que retemos em nosso interior. Além disso, a lembrança é outro meio de tornar consciente o nosso agir. Tudo o que não assume uma representação ou figura é inconsciente, faz parte do mundo natural. Diante da complexidade da realidade, o projeto é um mapa mental do futuro.

A experiência total da ação é muito complexa, consistindo em experiências da atividade conforme ela ocorre, vários tipos de atenção com relação àquela atividade, retenção do ato projetado, e assim por diante. A essa "consulta ao mapa" que nos referimos quando chamamos uma ação de consciente. Comportamento sem mapa ou figura é inconsciente (SCHUTZ, 1979, p.126).

Para Schutz (1979), toda a experiência é consciente. Ou seja, existe algum grau de consciência. A construção de uma representação da experiência permite a linguagem. Quando a vivência é fruto de um projeto, culmina na liberdade de escolha. A consciência implica numa intencionalidade.

A evidência de uma ação depende diretamente do seu modo de apresentação. Uma ação pode apresentar-se em três modos: "1) o ato está ainda no estado de 'puro projeto', 2) a ação, como tal já começou, e o ato está a caminho da realização ou 3) o ato já foi executado e está sendo visto com retrospectiva, como falta accompli" (SCHUTZ, 1979, p.127). O projeto é um referencial, um padrão para a avaliação da ação e comparação com outros projetos, a sua constituição é fruto de um sujeito no seu mundo da vida. O seu estado puro, o modo de realizar-se, depende do contexto social.

Para Schutz (1979), existe uma grande diferença entre o projetado e o que se tornou ato. Aquele pode assumir uma infinidade de formas intermediárias até tornar-se todo ato projetado. No nível do projeto, há possível refazer; no ato realizado, estabelece-se uma condição de irrevogabilidade. Por mais que seja possível fazer antecipações com o projeto, quando vamos para o mundo da vivência, nos deparamos com situações inesperadas. Portanto, somente a ação pode dizer da efetividade de um projeto. A avaliação retrospectiva possui uma qualidade diferente da projeção imaginativa porque pode comparar a ação com o projeto.

A consciência é sempre intencionada. No projeto, existe uma consciência direcionada para algo. O projetar é uma espécie de deliberação, pois supõe o uso de certas habilidades do sujeito. Schutz (1979) distingue entre racionalidade do conhecimento e racionalidade da escolha em si. A racionalidade do conhecimento

acontece quando o sujeito compreende claramente os aspectos que envolvem sua escolha. Já a escolha em si tem por base o conhecimento racional. Portanto, a escolha racional é o caminho mais apropriado para tornar o projeto em ação.

As experiências acontecem dentro de uma linha de tempo. Ela é constituída pelas nossas experiências do passado, presente e futuro. O presente atualiza as lembranças do passado, torna experiência o projeto, mas tem como utopia o futuro. Na visão natural, tomamos como referência para as escolhas as experiências do passado, elas oferecem certa segurança. Estes processos colocam os sujeitos presos na rede do passado. Não visualizam outros caminhos a não ser os vivenciados. Por isso, não carregam em si um conhecimento racional e a escolha é inconsciente. O projeto é a condição de possibilidade para transpor a barreira do passado, do que está estabelecido. A determinação de um projeto distancia o indivíduo dos ditames do passado. A linearidade do processo natural é evidente. Para a superação dessa determinação, para o estabelecimento de um salto criativo na história pessoal e social, é necessário reconhecer o passado e querer a realização de algo distinto.

O Eu intencional projeta o seu futuro e escolhe sua ação para o presente. As escolhas que envolvem o projeto são influenciadas pelos conhecimentos do passado. A fantasia arvora-se certa liberdade de criação, mas não consegue fazê-lo negando sua base de conhecimentos, e muito menos se colocando fora do mundo da vida. É no mundo da vida que o projeto depara-se com o senso de realidade. Quanto mais fantasia, mais liberdade de criação. Quanto mais na realidade, menos possibilidades de criação e escolha. Um projeto é fruto da idealização que acontece a partir dos conhecimentos do sujeito. A obra de Schutz resume os dois momentos desse processo. Entre esses lugares e tempos, encontra-se o Ego, que executa suas escolhas.

Ao saber do projeto, entendemos o contexto de sua construção: as circunstâncias culturais, sociais, pessoais e econômicas. Há uma diversidade de circunstâncias que podem influenciar significativamente um projeto de vida, mas não determinar a escolha do sujeito. A força de nossas motivações surge das experiências do passado, mas também do desejo de conseguir algo no futuro que seja distinto do passado ou do presente. O ser humano em sua liberdade pode escolher projetar o seu futuro, mas sabemos que o mundo da vida exerce influência sobre essas escolhas, pois o sujeito foi se realizando dentro de um contexto. A

compreensão do projeto de vida supõe um olhar sobre as motivações pessoais e a realização de uma genealogia das vivências.

Para Piaget (1973), o desenvolvimento está dividido em estágios e acontece de maneira progressiva e cumulativa. A formação do projeto de vida acontece no estágio de pensamento formal. Neste tempo, acontece a construção da noção de realidade com o confronto entre pensado e fantasia, entre o possível e o real. Neste estágio, estrutura-se a capacidade de ver a realidade por diferentes perspectivas, a força de pensamento hipotético enriquece o campo de visão. A realidade pode ser vista de muitos ângulos, o que permite maior clareza nos momentos de escolha, mais confiabilidade e, principalmente, oportuniza antecipar as consequências. A noção de tempo é implantada de maneira lógica, estabelecendo claramente o passado, o presente e o futuro. Do passado, utiliza os conhecimentos; no presente, vive e decide, mas ainda tem a capacidade de projetar a vida.

O ser humano é um projeto por excelência, está constantemente por realizar-se. Difere de uma planta, cujas suas etapas de desenvolvimento podemos descrever antecipadamente. Na dimensão física, está previamente traçado todo o desenvolvimento do ser humano. Entretanto, na dimensão psíquica e noológica, este caminho apresenta aspectos previsíveis, mas notadamente estamos diante de um campo movediço, que se adapta e que cria modos de ser únicos. O indivíduo cria projetos, mas também faz da sua vida um projeto. Nos atos de vontade e liberdade, manifesta sua intencionalidade. Em todos os níveis, o humano é singular: no genético, não existe outro ser igual; no psíquico, cada um tem seu modo de sentir e significar; no noológico, o modo de colocar-se no mundo e escolher é único. O homem se constitui.

O projeto de vida é uma produção humana. O ato de intencionar, de desvelar o fenômeno, faz com que o ser humano queira antecipar o futuro. Não é um processo mágico que procura prever de forma misteriosa o futuro, mas é a consciência de ser capaz de construir, de estruturar uma ação no presente que impõe alguma direção para a vida no futuro. Esse poder está no ser humano. O projetar por projetar é um ato racional e de imaginação, que não transforma o presente. Mas o projeto de vida intencionado impõe modos de ser para o presente; outras vezes, é motivo de reavaliação do passado.

O projeto de vida é executado no presente, mas balizado num ideal. O projeto de vida produz segurança, pois o ser humano está seguindo o que intencionou.

Todo projeto carrega uma série de essências buscadas pelo sujeito. Portanto, a certeza de que houve um desvelamento das intenções e da realidade faz com que o sujeito detenha um conhecimento sobre o que almeja.

A construção da identidade está relacionada à descoberta das potencialidades, capacidades e dons da pessoa humana. O desenvolvimento da personalidade acontece na realização ou atualização destas capacidades. Ou seja, o ato de tornar-se ente, sair do vazio para ser, é o processo fundamental na construção de um projeto de vida. O processo de estruturação da identidade e personalidade, ou seja, os diversos modos do ser tornar-se ente possuem a função de garantir a existência e o funcionamento equilibrado do ser humano. O homem possui desejos e intenções, ou seja, carrega em si a capacidade de projetar-se. Através do idealizado vida permite segue o seu fluxo da vida.

O projeto de vida pode trazer em sua base uma série de motivações, mas essencialmente é um modelo ideal do que cada pessoa almeja ser e realizar. Sua efetivação depende da vontade interna e das condições e possibilidades externas. A consciência coloca o foco em si e no mundo e deixa o ser existir no contexto da sociedade.

A consciência de saber-se presente e passado determina um estrutura de Eu que pode transcender para o futuro. O projeto de vida é uma instância que mostra a abertura do ser humano em direção ao futuro, em que pode atender necessidades, desejos e aspirações fundamentais para a existência. Esse processo é fundamental, pois permite a busca de elementos fundamentais para a existência. O estabelecimento de metas coloca o sujeito em movimento.

Por natureza, o projeto de vida atende à demanda social, ou seja, ao lugar e à tarefa que o indivíduo tem no mundo. Por isto, seus conteúdos, a sua direção, as metas, as atividades e prazos correspondem à demanda social atual. É uma espécie de antecipação do futuro. Ele é construído dentro do mundo da vida. É uma resposta para as necessidades e intenções pessoais, mas também resposta para a demanda social, pois não vivemos isolados.

Há diferença entre ter e não ter um projeto de vida? Sim. A condição inevitável de estar no mundo, fazer parte do mundo da vida, não garante o *status* de organizar a existência. Possuir um trabalho, profissão, família, atividades culturais e políticas, manter relações de amizade e amorosa e outros modos de relacionar-se podem estar limitados a uma condição natural. São ações não conscientizadas, sem

intencionalidades e inconscientes. Por conseguinte, não é um conjunto de atividades que demonstram a sua existência. Possuir um projetar é o querer realizar estas atividades, é o ato de direcionar a vida para um conjunto de atividades e modos de ser de maneira consciente. Outro elemento importante é a possibilidade de avaliar e celebrar o que foi idealizado. Quando não temos projeto de vida, podemos celebrar algo que aconteceu, mas não poderemos celebrar os méritos desta conquista, pois não foram delineados. A celebração pressupõe a intencionalidade.

O projeto de vida permite construir modos de vida ativo e dinâmicos, direcionados para os objetivos pessoais e grupais. Esta dinamicidade atribui significado para a existência. Ele coloca o foco nos objetivos finais e não os meios. Quando o foco é nos meios, qualquer atividade atende ou frustra a necessidade imediata. Quando o foco é nas metas, tem-se em vista uma caminhada no espaço e tempo. Neste, é mais fácil encontrar recursos para conseguir o que é almejado. Os desafios que aparecem no meio do caminho ficam minimizados quando os objetivos são maiores. O projeto de vida é um modo de garantir a constituição do ser, no projeto o ser se ontifica.

2.4.2 Interface do projeto pessoal e social

Todo projeto de vida carrega interfaces do pessoal e do social, que determinam as condições de possibilidade de realização do mesmo e a transformação da realidade pessoal e social. Cada projeto carrega elementos do passado da pessoa e da sociedade que influenciam na atualidade e no porvir. Através dele, cada indivíduo mostrar as suas capacidades e talentos dentro do seu mundo da vida.

Precisamos distinguir um projeto de vida de um projeto social. Aquele é estabelecido dentro do mundo da vida, mas com as escolhas do sujeito. Este é determinado pela pressão ideológica e estruturado em função de objetivos sociais, está voltado para atender vontades macros ou ideológicas. Facilmente, o sujeito faz dele o seu projeto de vida, muitas vezes anulando a sua vontade em função da vontade social. O sujeito está inserido em um mundo da vida e não é possível ser neutro, mas o extremo oposto é assumir cegamente todas as vontades da estrutura social como a sua, ou seja, é o planejar em função dos desejos e vontades dos outros. É alienar os seus desejos e vontades para outros.

Um projeto pessoal necessariamente carrega elementos do contexto social, cultural e econômico, mas não é determinado inteiramente por essas condições, pois supõe a liberdade e a escolha conscientes do sujeito, para a realização no futuro daquilo que foi almejado pelo indivíduo. É importante o presente ser interpretado de maneira consciente, o que leva à construção de um projeto dentro das condições de possibilidades do real. Neste ponto, a educação e o conhecimento são elementos que contribuem sobremaneira para uma escolha esclarecida e consciente e o planejamento precisa acontecer dentro de uma conjugação do tempo histórico e do tempo existencial. Na atualidade, a mobilidade e liquidez do que possui significado é diferente de tempos passados, hoje corremos o risco de planejar para o que não existe mais, pois a realidade é virtual. A realidade atual exige um planejar tão amplo dos tempos, espaços e coisas que esses processos tornam-se uma vertigem.

Os modelos de educação carregam em si concepções de pessoa e sociedade. Quando analisamos os modelos de educação entendemos os projetos de vida, propostos, muitas vezes, de forma velada, e com a intencionalidade de alienar. Os objetivos dos projetos de educação revelam intencionalidades e esses estão evitados de ideologia. Diante de cada projeto educacional, cada indivíduo pode construir seu projeto pessoal.

Se a proposta de educação é essencialmente idealista, teórica e distanciada da realidade produz sujeitos que vivem alienados no seu meio e o sujeito é destituído de seu poder de transformação. A educação idealista utiliza e desenvolve a capacidade da imaginação, valoriza a representação e não a experiência, o intelectual e não a vivência, o coletivo e não o individual. Por isso, não prioriza o confronto com a realidade e a criação é descontextualizada.

A educação baseada no treinamento mantém o sujeito na inconsciência, na condição natural e a ação pedagógica carrega em seu processo alguns processos de condicionamento e treinamento. Mas o ideal é que estes momentos sejam seguidos de atos de percepção e consciência sobre o realizado, e sobre os motivos de fazer de um modo e não de outro. O processo educacional que prioriza o treinamento carrega na sua base princípios que não veem o sujeito como capaz de projetar e conduzir a sua vida. Por isto, a vida do aluno deve ser conduzida ou direcionada para fins estabelecidos por alguma instância e o aluno deve ficar na sua visão natural.

Uma educação fenomenológica pretende a transformação, supõe o conhecimento, a consciência, a criação, a escolha, produção e a assunção das consequências do projeto de vida. Neste processo de construção dos saberes e conhecimentos, o aluno é sujeito ativo e responsável e existir plenamente é um projeto de vida. Muitos processos levam à autopercepção e à percepção do processo existencial em que estão envolvidos. A cada momento, o educando e educador são desafiados a perceber o contexto que os cerca, a dar-se conta do mundo da vida que o envolve. O conhecimento transcendental e a visão das essências é meta básica dos princípios educativos que desejam um sujeito que se veja no e fora do fluxo natural e o questionamento e reflexão atingem as instâncias dos processos existenciais e do projeto educacional. A educação deve trabalhar de maneira especial a capacidade que o ser humano possui de voltar-se sobre si mesmo e dar-se conta de si, de seus sentimentos e pensamentos. Pessoas que são capazes de distanciar-se de si mesma conseguem fazer o mesmo em relação ao mundo que as cerca.

O Eu que está no fluxo natural ou em ação consciente é o mesmo sujeito, e o que difere é o processo e as escolhas. Por isto, a educação tem uma responsabilidade muito grande sobre a constituição de sujeitos autônomos ou não. O processo pedagógico não é determinante na transformação da vida das pessoas, mas na nossa realidade é o principal recurso disponível. O processo didático-pedagógico permite a constituição do ser, quando o ser se manifesta plenamente de forma consciente.

A conjugação de diversos fatores pode fazer com que cada educando faça da sua existência um projeto de vida. O professor, na sua ação pedagógica, revela o seu projeto de vida, por isso tem influência sobre o educando. Já a intencionalidade do aluno é fundamental na criação e na sua execução e para a sua efetivação confluem: tempo, espaço, intencionalidade dos sujeitos, planos educacionais e sociais, processos pedagógicos, troca de saberes entre educador e aluno, principalmente a capacidade da interação e diálogo.

O tempo individual é determinado pelos sentidos atribuídos diante de cada singularidade dos eventos. Já no nível da significação, o sujeito do presente é o mesmo do passado, senão seria absurdo comparar uma ação presente com o passado. A objetividade acontece na articulação dos significados da coletividade, aonde os indivíduos constroem e compartilham significados comuns. Cada indivíduo

se realiza no seu contexto social, é portador de um mundo da vida e as vivências não são isoladas, mas vivências que adquirem objetividade na intersubjetividade.

A articulação dialética entre o sentido e o significado enriquece a constituição do sujeito e seu projeto de vida. Este possui um caráter mais permanente, já os sentidos podem ser constantemente renovados, cada situação o sujeito pode atribuir um sentido novo e tomar outro posicionamento diante do mundo.

O futuro não pode mudar, pois ainda não existe e é um vazio a ser preenchido, e, por isso, de infinitas possibilidades. O que podemos fazer no presente é mudar a visão e o posicionamento do sujeito sobre o passado, presente e futuro. Cabe à educação mostrar formas diferentes de projetar a vida, além das consequências diferentes entre projetar a vida e não. A educação conta com dois recursos fundamentais: 1. É detentora de conteúdos que permitem leituras distintas da realidade (passado, presente e futuro) e da vida de cada ser humano; 2. Possui recursos pedagógicos capazes de produzir processos de apropriação desses conteúdos e a tomada de consciência destes processos.

O mundo da vida já é dado, somos realidade dentro dele e novos conhecimentos levam a uma visão distinta do passado, criam formas conscientes de colocar-se existencialmente. Ao realizar a redução fenomenológica ou a capacidade de olhar em paralaxe desvendamos novos horizontes, caminhos ainda não percorridos e criamos algo novo para o presente. O passado não pode ser mais mudado, mas pode receber outros sentidos, mas ele está no presente. Quando o passado recebe novos sentidos, o presente transforma-se. Um novo projeto ou novos sentidos para o presente podem significar o rompimento com alguns aspectos do passado. Novas descobertas, em geral, levam ao espanto e à reflexão. Esta visão diferenciada sobre o passado transforma o presente. Muitos desses processos são carregados de subjetividade, por isso procuram caminhos distintos dos demarcados pelo processo natural ou pela dominação ideológica, constroem-se espaços para a inovação, o rompimento com o ideologicamente estabelecido. A reflexão salta do fluxo da vida – por mais que anulem nosso ser e nos desprezemos.

A idealização é uma habilidade natural que pode ser plenamente desenvolvida. A capacidade de construir figuras mentais é estruturada durante o período do desenvolvimento do ser humano e os conhecimentos e as circunstâncias vivenciais contribuem nesse processo. Essa habilidade pode ser educada ou desenvolvida.

Outro aspecto é a intencionalidade na construção de um projeto de vida. Depois do ideal estabelecido, o processo não está concluído e os desafios que se colocam diante de nossa existência são inumeráveis. Após a idealização, é preciso a ação do sujeito que escolhe racionalmente o melhor caminho a seguir. Escolher é algo nato ou desenvolvido? O potencial está no sujeito, mas pode ser aprimorado. Pessoas com melhores processos de discernimento costumam apresentar melhores resultados nas suas escolhas. Sujeitos que agem ao acaso permanecem estão onde querem estar, pois não projetaram. No nível da ética, essa situação produz sujeitos que não se responsabilizam por suas ações.

Para escolher, é fundamental a noção de causa e consequência, ou seja, saber que uma ação tem efeitos, os mais diversos. A realidade é complexa e multicausal e as variáveis envolvidas em qualquer ação humana são praticamente incontroláveis e a indeterminação é inerente à existência. Projetos bem estabelecidos fazem com que os sujeitos realizem as ações focando no fim esperado e focam-se diante dos meios não como fins, mas como etapas a serem superadas.

O passo seguinte é a ação, a realização do projeto. Numa sociedade acostumada à queixa e a responsabilização do outro planejar é uma espécie de provocação, pois responsabiliza o sujeito pela construção de sentidos para sua vida. O preço de sua assunção quase costuma ser alto e muitas vezes, implica no empenho de uma vida. Muitos educadores fazem da educação um projeto para a sua vida, gastam sua vida neste trabalho.

A passagem da vida natural para uma vida consciente e responsável é um processo que exige responsabilidade e para todas essas etapas da construção de um projeto de vida, a educação deveria formar o educador. O educador precisa ter claro que o ato de educar envolve um processo de caminhar com, de fazer com que o educando encontre a sua autonomia. A formação integral é feita pela tomada de consciência, da ação e assunção responsável das consequências produzidas pelos atos. Uma educação integral necessita trabalhar as seguintes potencialidades do ser humano: afeto, inteligência e a vontade. A estruturação da personalidade e a construção da identidade figuram como elementos bases na construção de um projeto.

A motivação é o impulsionador de um pensamento ou ação. As motivações estão muito próximas das necessidades e desejos do ser humano e para atender

esses desejos fundamentais, o ser humano projeta-se em direção a algo. As motivações veem eivadas das experiências e conhecimentos do passado. A busca do prazer e a preservação da vida movem o ser humano. Para Sartre (1987, p.151), a carência faz o homem projetar e tentar superar as condições dadas.

Afirmamos a especificidade do ato humano, que atravessa o meio social, conservando-lhe as determinações, e que transforma o mundo sobre a base de condições dadas. Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça já mais em sua objetivação. Esta superação encontramos-na na raiz do humano e de início na carência.

Quando falamos dos sentidos da vida, o foco aponta para o futuro, e não para o passado. O mundo da vida é dado, ou seja, os condicionamentos físicos, sociais, políticos e econômicos pertencem ao nosso viver. Em muitos momentos, o direcionamento ou os sentidos da vida correspondem às motivações impulsivas e afetivas, mas, em outros momentos, o ser humano pode agir deliberadamente contra algumas de suas motivações. Em função de um projeto, o sujeito enfrenta os meios adversos e, muitas vezes, contrários ao primeiro impulso ou desejo. Os sentidos da vida são o modo como o sujeito age diante daquilo que se apresenta na sua vida e esta mesma capacidade faz agir contra forças sociais de dominação e exploração. O Eu transcende o momento em busca de uma utopia, um tempo e espaço possíveis. Para Sartre (1987, p.151), “A alienação pode modificar os resultados da ação, mas não sua realidade profunda. Recusamos confundir o homem alienado com uma coisa, e a alienação com as leis físicas que regem os condicionamentos de exterioridade”.

No passado, encontramos condicionamentos e motivações; no futuro, temos a utopia. A meta é alcançada através do projeto de vida. No presente, temos um sujeito que interpreta o mundo que o cerca, posiciona-se diante deste mundo. O referencial para construção do projeto de vida pode ser uma experiência do passado ou um ideal criado, mas nem um nem outro determinam a ação do sujeito. Os sentidos de vida tem a função de agregar as forças existenciais do sujeito em prol de um projeto.

Cada projeto carrega em si um projeto de ser humano, um ideal de felicidade ou de realização e é o fruto da imaginação e da razão. Os sentidos da vida são a atribuição de significado, a atitude diante do mundo da vida, o modo de tomar os meios para alcançar a meta, são a resposta dada no presente. Diante das

possibilidades que existem para agir, o sujeito escolhe uma alternativa. Muitas vezes, é o caminho do não enfrentamento, da passividade. Para a construção do projeto de vida, o ser humano utiliza as potencialidades da inteligência, afeto e vontade.

Entretanto, a forma de estruturar e utilizar o tempo mostra aspectos qualitativos muito importantes de um projeto de vida. O modo de lidar com o tempo revela a natureza psicológica, existencial e os valores do projeto de vida. O tempo é revelador da intensidade existencial e valorativa desprendida pelo indivíduo. Os sentidos e a motivação são estruturadores do tempo existencial e do tempo objetivo.

2.4.3 O educador e o projeto de vida

O educador que não se apresenta com um projeto de vida, que não busca a autonomia do aluno e conduz para a alienação do aluno, produz a incongruência ética. A sua ação podia levar para a consciência, a autonomia, ao saber, mas escolhe caminhos que não levam ao desenvolvimento e a maturidade. Esses sujeitos acabam a serviço de algum projeto político e ideológico, pois são produtores de sujeitos dependentes. O educador que não faz do seu trabalho um projeto de vida, na sua ação, mostra objetivos imediatos e foca no que é periférico, produzindo a dicotomia entre o conteúdo e o processo, pois está preocupado em cumprir tarefas, sem pensar no todo.

De outro lado, o projeto de vida do professor é determinante nos resultados educativos, sua ação didática e relacional é uma oportunidade de crescimento do aluno e cria processos que levem a maior consciência e autonomia. Os conteúdos do projeto de vida revelam as intenções e as motivações pessoais e sociais. O educador que faz do magistério sua meta de vida está voltado para o ser humano e seu pleno desenvolvimento, o referencial torna-se o ser humano, a pessoa em processo, e não determinada ideologia manifesta nos conteúdos ou processos didáticos.

O educador com projeto de vida trabalha focado no essencial, preocupa-se com os conteúdos e com os processos centrais de aprendizagem e possui uma ação mais global que leva para a formação integral.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O exercício fenomenológico acontece a partir da atitude e do processo metodológico do pesquisador. O método é mais que uma idéia ou um conjunto de princípios instrumentais para o entendimento de certas realidades. O método é uma forma de proceder sequenciado na busca do conhecimento, uma aproximação intencionada em direção ao objeto. No entanto, esse proceder não é totalmente estabelecido, mas estruturado no fluxo da vida, em que acontece a construção do conhecimento. Portanto, a atitude em busca do conhecimento é fundamental: ela intenciona o objeto e busca um meio para chegar à intuição das essências.

A aprendizagem do método acontece na prática, na busca intencionada das experiências, dos fenômenos que são a manifestação do ser. Para superar a visão natural, não existe caminho preestabelecido, mas é fundamental “voltar às coisas mesmas”, empreender o retorno até as essências. Não é possível antever a resposta, pois sem experiência não existe conhecimento bem fundamentado. Portanto, é um método que se aprende fazendo, no qual o sujeito é parte fundamental.

O caminho não é traçado a partir de um mundo conceitual de abstrações, inócuo e vazio. Ele surge de experiência vivida na concretude existencial de cada ser humano. Não é um constructo teórico forjado para o bem de uma causa, de uma doutrina polemizante, mas é um verdadeiro “existencial” (BUBER,1979 p.LXXII).

Os métodos de construção do conhecimento passaram por muitas transformações e mutações na história da humanidade. Minayo (2010) mostra que o método científico trouxe uma inegável gama de recursos e transformações para nossa sociedade. Embora mudanças sejam passíveis de questionamento, não é possível negar a efetividade do método. Por outro lado, o método se faz pela definição clara de seus princípios, processos e etapas. A partir da modernidade, surgiram os métodos quantitativos.

Para Turato (2003), surgiram vários métodos de pesquisa qualitativa, mas a base teórica de todos está fundada na Fenomenologia de Husserl. O método positivista, quando utilizado, exclui uma série de elementos da realidade, principalmente os relacionados à subjetividade. A análise da subjetividade supõe a multicausalidade, em que é difícil contar e controlar todas as variáveis. Na pesquisa

qualitativa, trabalha-se com sentidos atribuídos, com as motivações e com a escolha deliberada.

Ele tem o fim comum de criar um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, isto é, de falar de uma ordem que é invisível ao olhar comum. Saliente-se ainda o termo processo, aqui particularmente rico, caracterizando o método qualitativo como aquele que quer entender como o objeto de estudo acontece ou se manifesta (TURATO, 2005, p.3).

Husserl (2002) diz que somos seres livres e dotados de consciência, autoavaliação e autodeterminação. “Somos seres humanos, somos sujeitos de voluntad libre, que intervienen activamente en el mundo que los rodea, que constantemente contribuyen a configurarlo” (HUSSERL, 2002, p.1). A exploração dos atos de consciência envolvidos na construção dos sentidos de vida requer um olhar qualitativo. Em cada situação, o sujeito toma um posicionamento, atribui um significado para o que percebe e para sua escolha.

[...] cada realidad espiritual individual posee su intimidad, una «vida de conciencia» cerrada sobre sí y referida a un “yo”, como un polo, por así decir, que centra todos los actos individuales de conciencia, con lo cual estos actos entran en conexiones de “motivación”. (HUSSERL, 2002, p.1).

Para Minayo (2010), o homem e a sociedade, quando são focos de estudo, não são abarcados em sua totalidade pelos números, a aparência ou a representação. Devido à complexidade do ser humano e da sociedade, não é possível dizer tudo sobre os modos de ser e fazer-se. O método fenomenológico eidético permite encontrar as interfaces dessa complexidade, as essências. A condição de estar no mundo enquanto pré-dado, não intencionado, na condição natural, permite o foco consciente. No olhar constante e intencionado, a realidade é olhada em perspectivas, em fatias, camadas. O objeto todo se dá na realidade, mas não é possível captá-lo todo.

O objeto da pesquisa determina o método mais adequado para sua exploração. Nossa pesquisa pretende explorar os sentidos de vida do professor, seu modo de fazer-se no mundo da vida. A intenção da pesquisa é circular pelos significados construídos no decorrer de uma história de vida, explorar sentimentos, pensamentos, atitudes, escolhas, motivações e intenções.

Temos muitas pesquisas sobre a qualidade de vida do professor e a representação do seu trabalho. Cada pesquisa oferece sua contribuição, mas não podemos negar que o ato de pesquisar voltado para a representação e não em

direção ao vivido dificulta um entendimento mais profundo da condição humana no ato de educar.

Vemos nas áreas de marketing, política, cinema, estudos que procuram captar essa dimensão do vivido, o entendimento da subjetividade, da intenção, dos desejos e, diante disto, são criados processos de mudança sociais e das pessoas, na maioria das vezes para aumentarem o consumo. No campo da educação, nos atemos à lógica racional, esquecemos o mundo invisível do ser humano. Diante disso, montamos belos projetos educacionais, mas que vão à contramão da subjetividade, da intencionalidade das pessoas, da estrutura inconsciente e dos desejos. Quando muito, olhamos para a cultura enquanto expressão da subjetividade. Mas este olhar em geral é mais para o representado e não para o vivido, precisamos voltar aos processos fundantes do ato de conhecer, voltar o olhar para o objeto, para o sujeito, mas, principalmente, para essa interpelação.

O ato de explicitar o experienciado, entendido como o realizado, e a percepção da realização no próprio movimento de ocorrência da atividade transcende a ação empírica que concerne o “fazer” e o saber “como fazer”. Na dimensão fenomenológica, há o ato de dar-se conta do que se faz e de como se faz. Aqui está o âmago da postura fenomenológica: focar a percepção e o percebido no movimento dos atos da consciência, envolvendo sempre o fundo em que a percepção se dá, o mundo-horizonte, os sujeitos presentes nesse mundo e a subjetividade do sujeito que percebe. (BICUDO, 2010, p.214).

O método fenomenológico é utilizado em muitas pesquisas, e na realidade brasileira temos expoentes como Amattuzzi, Bicudo, Martins, Jost, Pizzi, Zilles, Moufoua, Gallefi, Forghieri (2004). Em nível internacional, encontramos produções científicas que utilizam o método fenomenológico, amplamente difundido em pesquisas em vários campos do conhecimento. Destacamos os seguintes pesquisadores: Giorgi, Alves, Spiegelberg, Van Manen e Ales Bello.

Enquanto método fenomenológico pode-se dizer que a obra inicial de Husserl recebeu muitas contribuições de seus discípulos mais próximos, como Ponty, Heidegger, Steiner, Ricœur e muitos outros autores. Na atualidade, há uma aproximação da fenomenologia com as ciências empíricas e humanas. Como apontamos acima, a obra de Husserl é um todo. Não faz sentido olhar somente uma parte. Uns ficam na fase inicial, em que o dado empírico é o foco principal, outros se detêm na parte final de sua obra, onde é mais idealista. Seguimos a visão de Alves (2003). Ele aponta que, fundamentalmente, a atitude de Husserl não mudou durante

seu processo em busca do conhecimento evidente. Sua atitude fenomenológica foi se estendendo e encontrando novos elementos envolvidos na construção do conhecimento. A atitude basicamente é a mesma; o que mudam são os recursos, as técnicas. Muitos pesquisadores acrescentaram novos recursos, mas outros reduziram a fenomenologia ao estudo de um campo ontológico, ou mero emocional, e não uma busca às essências. Em nossa pesquisa, vamos procurar seguir as obras de Husserl, com o método fenomenológico enquanto descritivo das essências das vivências transcendentais.

A amostra intencionada da pesquisa atende ao objetivo da pesquisa de descrever com profundidade a essência dos processos de construção do projeto de vida como educador. A participante da pesquisa é a diretora da Escola Municipal Meu Pequeno Jones. Alguns critérios que determinaram a escolha intencionada foram: tempo de trabalho na escola; resultados conseguidos; manifestação de satisfação com o trabalho; comprometimento com o trabalho de ser educadora; e, principalmente, apresentar um projeto de vida voltado para a educação.

Para recolher os dados, seguimos os seguintes procedimentos: esclarecimento sobre a pesquisa, obtenção do termo de participação livre e esclarecido. Depois disso, agendamos uma data para a realização da entrevista, que foi gravada em vídeo e aconteceu na sala da direção da Escola com a duração de uma hora e trinta minutos. Inicialmente, pedimos que contasse como aconteceu a construção da creche e, em seguida, exploramos os sentidos destes vários processos e os muitos sentimentos envolvidos. Tivemos a preocupação de deixar a entrevistada num clima de liberdade e espontaneidade para o melhor alcance dos dados. Para obtenção final do protocolo, ouvimos e transcrevemos toda a entrevista, mantendo as formas de expressão e comunicação. Devolvemos a entrevista para a diretora para a devida validação dos dados contidos na mesma.

Para a análise dos protocolos, pelo método fenomenológico, seguimos os seguintes passos proposto por Giorgi e Sousa (2010).

As etapas do método fenomenológico servem para captar o *eidós* das narrativas, histórias de vida, depoimentos e entrevistas que retratam alguma vivência e fenômeno. Giorgi e Sousa (2010) toma de Husserl, pai da fenomenologia, os princípios para estruturar as etapas de uma pesquisa em ciências humanas. A consciência sempre é consciência de algo; ela é intencional. Não existe realidade

sem a consciência. O fundamento da fenomenologia está na relação sujeito-objeto, no fenômeno dessa relação, por isso não é naturalista.

3.1 Estabelecer os sentidos do todo

A pesquisa com o método fenomenológico tem em vista o *eidos*, que é a essência captada do fenômeno, o qual é fruto de vivências dentro um contexto do mundo da vida. Para Giorgi e Sousa (2010, p.86), “o objetivo principal é obter um sentido da experiência na sua globalidade”. Para essa etapa, ele recomenda: muitas leituras de forma calma e atenta; usar a técnica da redução fenomenológica, privando-se de localizar as partes essenciais, dos preconceitos e das teorias. O pesquisador deve captar o sentido geral para realizar a relação entre o todo e as partes, ou seja, desvelar o sentido da constituição das partes.

3.2 Determinação das partes: divisão das unidades de significado

Para Giorgi e Sousa (2010), o objetivo principal nesta etapa é dividir os dados em partes de sentido para facilitar a análise. O critério principal para a divisão surge em função do objeto de pesquisa. As unidades de significado devem ser apontadas para realizar uma análise profunda.

As unidades de significado surgem a partir de um olhar intencional do pesquisador, pois os dados da realidade natural obliteram a essência das unidades de sentido. Para Giorgi e Sousa (2010, p.87), “as partes são chamadas unidades de significado [...]. Estas unidades não ‘existem’ nas descrições em si mesmas estão apenas correlacionadas com as opções de divisão do investigador” no seu tema de estudo. O objetivo do pesquisador deve ser o significado do fenômeno na sua totalidade. Para isto, deve desprender-se dos preconceitos e ter uma atitude de abertura para o fenômeno.

Depois disso, alcançamos várias unidades de significado ainda comunicadas na linguagem natural ou senso comum dos envolvidos na pesquisa.

Nesta etapa da pesquisa, não existe preocupação com o objeto e, através da redução fenomenológica, a seta vira para o fenômeno, não se preocupando com a verdade ou não da vivência. Com a redução, fica evidente a distinção dentre o fato e

as diversas interpretações que podemos fazer do mesmo. Sobre isso, Giorgi e Sousa (2010, p.86) afirma que:

São os objetos que passam pela redução e não os actos de consciência dos sujeitos. Isto quer dizer que os objetos e as situações são considerados exactamente com se apresentam, não se realizando, no entanto, qualquer tipo de consideração quanto à sua existência ou não, quanto à realidade ou não.

Cada unidade de significado é uma parte interpretativa do contexto geral, de onde foi separada. Nesta etapa, segundo Giorgi e Sousa (2010, p.87-88) é fundamental ouvir o fenómeno, sem impor qualquer juízo ou interpretação.

A fenomenologia reconhece haver uma posição espontânea na vivência quotidiana das coisas e situações, a qual é suspensa quando usamos a redução, implicando, igualmente, uma suspensão de juízos, entendimentos passados, com o objetivo de proporcionar uma visão aberta e novas perspectivas. Assim [...] o investigador aceita o que surge à consciência dos sujeitos, como sendo fenómeno, embora não mantenha qualquer tipo de certeza quanto à sua realidade.

3.3 Transformações das unidades de significado em expressões

As unidades de significado que levantamos na etapa anterior passam agora pelo crivo de redução fenomenológica e a análise eidética. Giorgi e Sousa (2010, p.88) nos diz que: “O objetivo do método é desvelar e articular o sentido psicológico vivido pelos participantes, em relação ao objeto de estudo da investigação”.

As descrições em geral são simples expressões das vivências, mas, como fazem parte do mundo da vida, carregam muitos conteúdos e sentidos. Para Giorgi e Sousa (2010, p.88), elas são “o cerne do método porque o investigador irá descrever as intenções psicológicas contidas em cada unidade de significado”.

Nas etapas anteriores a linguagem dos sujeitos da pesquisa não foi alterada. Entretanto, para Giorgi e Sousa (2010, p.88), com a ajuda da redução e da variação imaginativa, é retirada a aparência, aquilo que é contingente e particular, para o investigador “[...] intuir e descrever essencialmente os significados psicológicos contidos nas descrições dos sujeitos”. A variação imaginativa permite múltiplos olhares sobre o que exatamente o pesquisado desejou comunicar na sua fala. A extração da essência não deve ser dos aspectos individuais do sujeito, mas dos significados construídos pelo sujeito.

Giorgi e Sousa (2010, p.89) alerta que, nesta etapa, a preocupação deve ser captar o que exatamente foi dito, qual o significado e não aplicar qualquer teoria

sobre o conteúdo. “Todos os constructos teóricos têm as suas amplitudes, bem como limitações.” Fazendo isso, preservamos a característica principal do método de ser descritivo.

Esta etapa possui o propósito de alcançar as categorias, que foram retiradas das expressões concretas. Para Giorgi e Sousa (2010, p.89), “mantendo uma linguagem descritiva, o investigador deve ser capaz de expressar e trazer à luz significados psicológicos, que estão implícitos nas descrições originais dos sujeitos”. A preocupação deve ser captar exatamente a intenção do pesquisado.

3.4 Determinações da estrutura geral de significados psicológicos

Na última etapa, Giorgi e Sousa (2010) propõe a expressão da estrutura das unidades de significado. A fenomenologia deve descrever os sentidos invariantes, que foram retirados das unidades de significado e da sua relação com a parte e o todo. A estrutura do fenômeno surge no momento em que são agrupados os constituintes mais importantes. Para chegar a descrever de forma holística a estrutura, o pesquisador pode utilizar de termos que não façam partes das unidades de significado. Conforme Giorgi e Sousa (2010, p.90), preocupação deve ser a com a expressão da essência.

Todos os dados devem ser considerados neste passo, mas, obviamente, nem todas as unidades de significado têm igual valor. O importante é que a estrutura resultante expresse a rede essencial das relações entre as partes, de modo que o significado psicológico total possa sobressair.

Giorgi e Sousa (2010) lembra que em algumas situações pode acontecer que os dados do protocolo expressam mais de uma estrutura. Todas as unidades transformadas devem aparecer na descrição geral, mesmo que implicitamente.

A descrição da estrutura geral deve mostrar as partes essenciais das entrevistas e a articulação dessas partes entre si. Cada constituinte essencial precisa ser situado dentro do contexto e na sua relação com as outras partes. Cada parte não é isolada, constituindo-se com uma peça de um todo. A estrutura geral forma uma figura, em que todas as unidades de significado possuem um importante papel. É a relação do todo com as partes, das partes com o todo e das partes entre si.

Esses passos são facilitares de explicitação do oculto e do invisível. De outro lado, não podemos nos prender a esses momentos, mas ter uma consciência

intencionada em direção ao fenômeno de nosso estudo, desfazendo-nos dos preconceitos, deixando nos impressionar, retornando, tantas vezes quantas necessárias, ao fenômeno do vivido para encontrar a essência.

A fenomenologia parte do princípio de que existe uma relação dinâmica do sujeito com o mundo fático, uma conexão entre o objetivo e o subjetivo. Alves (2003, p.271) assim caracteriza essa descoberta fenomenológica: “a principialidade da correlação entre ser e ser-dado”. Para Husserl (2006), o sujeito e o objeto estão mutuamente implicados na construção do conhecimento. O sujeito é parte do mundo da vida, sua interpretação dos fenômenos, dos fatos, dos objetos, seu modo de relacionar com os objetos e os significados atribuídos somente podem ser encontrados no questionamento ao sujeito desse processo. O mesmo sujeito que pesquisa é o pesquisado. Neste processo, não existe neutralidade, mas envolvimento afetivo, existencial e intencional. Na concretude das relações estabelecidas, pretendemos localizar os sentidos construídos, os modos de ser estabelecidos. Fenomenologicamente, queremos descrever as essências do processo de construção do projeto de vida.

A observação direta e destituída de preconceitos é fundamental no método fenomenológico. Isso não significa negar os prejuízos ou menos prezá-los; pelo contrário, é tomar consciência dos mesmos e apesar disso buscar o conhecimento das essências. O olhar acontece dentro de um contexto, na perspectiva da teoria da Gestalt, o objeto faz parte de fundo. Os diversos instrumentos alocados pela fenomenologia podem dar conta de uma aproximação da realidade, não numa perspectiva natural, mas com o olhar transcendental. Com os recursos da redução fenomenológica, da *epochée* da ideação, é possível o acercamento do que está velado e é invisível, mas que faz parte do Ser, que é o ser do fenômeno em foco. Da crueza dos dados naturais, passamos a trilhar o caminho da aproximação das essências.

Pretendemos olhar o verso dessa manifestação, o oculto, tirar da visão natural e colocar numa visão transcendental para compreender as essências envolvidas na construção do ser educador como construtor de sentido de vida.

4 O TRATAMENTO DOS DADOS

Divisão das unidades de significado	Explicitação do significado
<p>Tenho 28 anos de direção somente aqui, trabalho pelo município, trabalhei pelo estado e aposentei. <u>A história da creche é uma história muito significativa para mim e para a comunidade.</u> Fomos nós que começamos.</p>	<p>A referência à história da escola coloca-se dentro de um processo que envolve o Eu: a professora coloca-se dentro da história. Assume o seu lugar no mundo da vida no momento que exerce o discurso na primeira pessoa. Não nega autoria da obra. Há uma noção clara de construção coletiva e pessoal. Assume a sua posição de construtora com os demais. História é significativa porque fez parte de sua idealização e construção. Aqui encontramos os sentidos desse projeto, ou de outra forma, a história é significativa porque faz parte de um projeto de vida, ou o projeto de vida materializou-se na Escola.</p>
<p>Certo dia, uma criança apareceu com um bilhete dizendo que <u>eu era novinha, gostava de criança... aquelas coisas.</u> E dizendo assim: “professora, um bilhete para a Senhora”. Eu fui e peguei o bilhete. Estava escrito assim: “Dona Marisa Venha me ver, estou morrendo”. Eu não trabalhava no Costa e Silva, trabalhava no São João Bosco, que é uma escola que fica perto desse conjunto Santo Antônio. Eu era supervisora lá.</p>	<p>O bilhete é o marco inicial ou simbólico de um projeto de vida, que determina o envolvimento e comprometido da diretora com um modo de educação, uma educação voltada para um grupo desvalido, crianças pobres e com idade para estar na creche. A interpelação é externa, transcendente ao Ego. A consciência confronta-se com algo que a atinge. Mas podemos nos questionar porque a diretora deixou-se impressionar pelo chamado onde outros são chamados e não respondem? A possibilidade da morte instaura um confronto que termina na angústia. A morte do outro é vivida com a mesma intensidade como se fosse a sua. Como me posiciono diante da morte? Nego ou enfrento? Na negação, acontece a paralisia, o eu cria um mundo da fantasia, que é paralelo à realidade, para livra-se da angústia. O enfrentamento da angústia é assumido como inerente ao processo, o eu aceita sua fragilidade de estar no mundo da vida, mas procura fazer as suas escolhas dentro do possível, não mais querendo tirar a morte do campo de visão; porém, instaura um sentido para a morte e para a angústia através de alguma obra. Nesta obra, a vida é afirmada e perpetuada. A vida é um projeto existencial – a forma como encaramos a existência e nos posicionamos revelam o nosso projeto de vida. O modo como lidamos com o mundo revela nossas escolhas diante da existência. Nesta lógica, faz sentido pensar que a diretora já havia respondido com um modo de ser a sua existência. A sua vida tinha um projeto, estava nas possibilidades enfrentar este desafio. Cada escolha existencial carrega em si uma base ética, um conjunto de valores e princípios, que norteiam as escolhas e os desafios das consequências da escolha. Quais valores estão ao redor desse modo de viver para desvendar os sentidos e o projeto de vida? A partir desse momento, surge o marco divisório entre existência de várias pessoas. O pedido surge com uma</p>

	<p>resposta à fome, a doença e ao abandono. Nossa cultura carrega uma forte demanda de que aquele que está beirando a morte precisa ter suas vontades atendidas. PRIMEIRA RESPOSTA AO DESAFIO foi sentir-se incomodada, experimentar um sentimento de angústia e compaixão diante do convite.</p>
<p>E eu <i>fiquei meio atrapalhada</i>, eu era muito vaidosa, com a juventude a florada, não queria saber ainda..., <u>gostava de criança, mas não queria saber dessas coisas de caridade, de amor, eu sentia, mas não executava.</u></p> <p>Porém <u>aquilo me chamou atenção</u> e eu fui.</p>	<p>Segunda resposta ao desafio “Eu (escolhi e) fui”.</p> <p>Os sentimentos despertados mostram o tamanho do desafio. Ele mexeu existencialmente, o que repõe novamente a questão do modo de conduzir a vida. Exalta a contradição entre o modo de vida que levava e um novo projeto de vida. É um profundo ato de consciência da sua condição no mundo e na sociedade. Contrapõe-se um modo de vida vaidoso e disposto a viver a juventude nos modos culturais do tempo ou voltar-se para a caridade e o amor. O próprio modo de levar a vida é questionado com o bilhete. (Gostava de crianças...)</p> <p>É possível fazer da educação um projeto de vida gostando de crianças, mas não amando? Neste momento de desafio, percebe que a situação exige um posicionamento diferente, gostava de criança e era professora, mas eram crianças pobres, numa realidade pobre, num mundo diferente, cheio de injustiça, de miséria. Para enfrentar esta situação, sentia que não bastava gostar de crianças e esta professora precisava de um envolvimento baseado no amor e na caridade. Não era algo que desejava no momento. A situação mexeu com o desejo e com a vontade ao vislumbrar outros modos de ser. Não era, mas poderia fazer-se e ser diferente.</p> <p>É como se dissesse: eu gosto de crianças, mas não amo, e agora escolho fazer delas meu projeto de vida. O amor aparece como o grande diferencial no modo de agir.</p> <p>O incômodo provocado pelo chamado do bilhete é reconhecido como de alto impacto na vida, quase como uma intimação. De outro lado, existia todo um modo de viver e agir que não correspondia a uma resposta a essa pergunta. Era uma vida voltada para suas necessidades e preocupações. “... gostava de criança, mas não queria saber dessas coisas de caridade, de amor, eu sentia, mas não executava.” Essa situação convoca imediatamente uma tomada de consciência de si, de seu modo de viver, de seus valores e principalmente de uma realidade além, uma realidade que nega a vida. Na negação radical que se estabelece à vida, estabelece-se um processo de afirmação, a certeza que a vida existe.</p>
<p>Era num bueiro. Era uma choupanzinha de palha, com barro nas paredes. Lá tinha uma mesinha pequena fosca,</p>	<p>Terceira reposta Neste momento, decide sair do seu mundo para conhecer a nova realidade, talvez mais por curiosidade do que por desejo de transformação desse contexto.</p>

<p>embaixo tinha um colchãozinho, uma senhora idosa, muito doente. Uma rede. Quando eu cheguei e me abaixei para falar com ela e ela disse assim para mim: “Professora, cuide do meu netinho, que eu estou morrendo e ele não tem outra pessoa da família, a mãe mataram no garimpo, o pai nunca existiu”. Eu disse: “Cadê seu netinho?”. Ela disse: “olha aí na rede”. Era tão minúscula a criança que eu nem percebi. Quando eu abri a rede, era igual a uma trouxinha. Era um menininho pequenininho, com um olho muito cumprido parece que pedia socorro, mas era que nem aquelas crianças da Etiópia. Eu disse: “meu Deus! <u>Como é o nome dele?</u>” “O nome dele é Jones.” “Quanto tempo ele tem?” Ela disse: “um ano e dois meses”. Ela disse: “ele está sem tomar leite desde ontem porque eu não tenho nem como levantar daqui para ir atrás de dinheiro para comprar leite”.</p>	<p>O contexto social e econômico descrito mostra a crueza da miséria, o nível máximo de abandono, orfandade, é uma idosa doente cuidando de criança, com falta de comida e casa sem as mínimas condições. A tomada de consciência da realidade provoca uma acolhida da criança e da idosa, que em geral são as partes mais frágeis da sociedade. No nível da consciência transcendental, surgem parâmetros para julgar e comparar essa realidade com outras; no caso, foi com o país da Etiópia. É uma consciência que experimenta a crueza da realidade e deixa-se impressionar. Apesar disso, não deixa os sentimentos de repulsa à miséria paralisar sua vontade e ação. É um ato de humanidade reconhecer que, apesar de toda miséria, aí existia um ser humano, mesmo não restando quase nada da sua existência, mas não deixava de ser humano. A vivência mostra a vida sendo ceifada pela miséria produzida. Para um ato de entropia, é fundamental reconhecer-se com importante, capaz, único e alguém de valor. A volta reflexiva sobre a realidade imanente é condição para o reconhecimento do Eu e, conseqüentemente, para o conhecimento do outro. A reflexão é condição para reconhecimento fenomenológico do outro. O fato está dado, produz uma experiência, mas o ato de perscrutar essa experiência e reconhecer-se percebendo são fundadores da essência. Ao voltar-se para as suas vivências, produziu-se uma abertura do ser para outra realidade. Mesmo sem as condições adequadas, uma das primeiras coisas que a diretora quer saber é o nome. Reconhece o outro como pessoa e cidadã. O ato de perceber a realidade do mundo da vida está atrelado a uma consciência que se flexiona sobre si. Sou capaz de reconhecer o outro quando me reconheço. A consciência que se direciona para a criança é intencionada, não é movida pela força natural. Poderia tentar encontrar justificativas para a realidade de miséria, colocar-se fora desse momento histórico e não se comprometer. O olho volta-se para a <i>hylé</i>, para o corpo que sofria. O sofrimento do corpo é o sofrimento do ser. Ao querer saber o nome, existe uma preocupação de reconhecer a dignidade, a identidade e o valor do ser humano. O corpo não é somente massa, mas é um ser, um projeto existencial. A educadora não nega o que foi feito com a criança, mas vislumbra o que ela pode tornar-se, reconhece que o projeto existencial está sendo frustrado, mas existem possibilidades de inverter essa lógica.</p>
<p><u>E eu fiquei realmente muito emocionada.</u> Eu lagrimei. Mas eu queria resolver logo. Como toda juventude, a gente quer resolver imediatamente, para</p>	<p>Quarta resposta A emoção diante da situação demonstra uma sensibilidade, mas essa provoca uma reação inicial de incômodo a ponto de sentir a necessidade de se livrar do que estava fazendo parte de sua vivência. Será que esta</p>

<p>mim se ver livre, né? Me ver livre. Mas eu disse “não, vamos fazer assim...”. Como morava do lado uma senhora que eu <u>conhecia, eu disse “eu vou comprar um leite, nós vamos dar o leite,</u> eu compro um ranchinho. E a Rute que é Senhora que morava do lado vai fazer a comidinha e cuidar de vocês, tá bom?”. Ela disse: “está bom”. Aí eu peguei e chamei a Rute, ela comprou o leite, nós esquentamos a água e colocamos numa xícara, aí eu peguei uma colherzinha e comecei a colocar e eu notei que aquilo foi de grande significado para o metabolismo do corpo dele, que ele começou a tremer... fome!</p>	<p>sensibilidade é natural ou aprendida? Por que a consciência abriu-se a esta situação? A sensibilidade está na base de um modo de ser, na estruturação de um projeto de vida. Isso é natural? Aprendido? Intencional? As vivências da diretora, até este momento, expressam um modo de ser capaz de captar esta realidade. Diante do sentimento de livrar-se da situação, existe um ato voluntário de enfrentamento. A dimensão emocional conduzia para o afastamento; a vontade determina ajudar. Não é o sentimento imediato que vence, mas é a escolha por amar.</p> <p>Por outro lado, deixa a criança sob os cuidados de outra pessoa, com a promessa de buscar uma solução.</p> <p>A sensibilidade aflora de forma contundente quando começa a alimentar a criança e percebe que o alimento oferecido faz a criança tremer, coloca o corpo novamente em ação. Neste momento, mostra-se um princípio de ação, ou seja, o cuidado, o amor, a ação e educativa precisam começar com o cuidado do corpo. A existência se faz através do corpo, há prioridade ontológica nos modos do ser fazer-se realidade. O ser não pode ser reduzido a uma de suas dimensões ou a algum modo de manifestação, embora cada dimensão, cada obra do ser manifeste a sua totalidade existencial. Apesar do corpo não ser a totalidade do ser, ele carrega em si traços do todo. A sensibilidade não foi perceber um corpo sofrendo, mas um ser humano sendo anulado na totalidade da sua existência.</p>
<p>Ela era pobre, muito pobre. Aí eu trabalhando lá... o padre chegou e disse assim: “aí, dona Marisa, eu tenho que pegar aquela área para a Igreja”. O São João Bosco era uma escolinha de religiosidade católica, eles eram Salesianos. Toda vez que vou fazer alguma coisa a polícia vem... Porque a pessoa que usava essa área que você está vendo aqui, ela usava para jogo de futebol, as pessoas pagavam ela para jogar, era o presidente de associação. Como ele tinha vantagem própria ele não queria se desfazer da área, logicamente. O padre queria fazer uma capela. Quando ele me falou isso ele disse que é a terceira vez que eu sou detido, quando eu vou ficando o cruzeiro lá, ele chama a polícia, a polícia me pega. E exatamente aqui. E aqui na beira do ribeiro que o Jones</p>	<p>Quinta resposta</p> <p>A ideia de criar a creche, associando-se a uma demanda da Igreja.</p> <p>A capacidade de perceber o contexto social ou o seu mundo de vida é fundamental no momento em que decide buscar uma solução. Vislumbra a solução na própria realidade, aproveitando um espaço físico existente.</p> <p>A noção de que as necessidades humanas mobilizariam a comunidade com muito mais profundidade do que as religiosas fazem com que comece o seu trabalho atendendo o que tem de mais básico nas necessidades humanas, ou seja: cuidado e comida. O princípio ético de ação estava no reconhecimento e atendimento básico das necessidades das crianças, e não num ideal político ou religioso. Essa postura foi determinante para conquistar a comunidade e mesmo empresários, políticos e a justiça.</p> <p>A sensação de sentir-se pequena diante da morte e diante da complexidade do contexto político e econômico retorna. “Eu não sou melhor que ninguém.” Denota a consciência de igualdade aos demais, não possui poderes especiais para agir; todos são capazes de</p>

<p>morava. <u>Ele me falou isso e eu fiquei pensando: “meu Deus do céu, o que pode ser feito?”.</u> Religiosidade as pessoas têm, mas algumas não... Mas se eu inventasse... pensando no Jones... se eu inventasse uma creche, as mães solteiras que querem trabalhar para dar sustento na família iriam aceitar. Que eu fiz? Eu ganhava 250 cruzeiros na época. Não ganhava quase nada. <u>Mas eu fiquei com aquela vontade por causa do Jones.</u> Se eu tivesse essa creche, eu o colocava, e ele dormia na Rute só, <u>e eu criava ele na creche.</u> <u>Aí eu pensei “o sistema é tão forte que a gente se sente tão pequena”.</u> Diante das coisas de Deus, mas eu acho que alguma coisa me levou a isso, que levaria qualquer pessoa. <u>Eu não sou melhor que ninguém.</u></p>	<p>alguma ação. Ao reconhecer que algo a conduziu para esse processo, sente-se num fluxo de vida, não se colocando como controladora de todas as variáveis, mas alguém que, apesar das diversas forças, pode fazer algo com o que o mundo da vida apresenta-lhe. Percebe que se desenvolver alguma pode transformar a vida das pessoas. Ao dar um lugar para as crianças ficarem, as mães poderiam trabalhar e buscar algum sustento diferenciado para sua família.</p>
<p>Aí eu chamei a comunidade e eu disse: <u>“olha, eu vou começar um trabalho aqui”.</u> Não falei na capelinha, para fazer a creche, e todas as mães que não têm emprego, todas as mães podem se empregar, e as crianças ficarão conosco. Como eu conhecia o pessoal da secretaria, na época, eu pedi quatro pessoas, para me ajudar, e peguei algumas as SEMUSP, porque na rua, na época meu marido trabalha na SEMUSP, ele me sede duas e ela duas. Elas trabalhavam na rua, aqui era vantagem. Mas aqui era um vão só. Eu disse: “se eu arranjasse tábua eu ia fechar logo um quadrado para guardar cimentos, as coisas que comprava”. Mas isso eu dizendo sem saber a opinião do presidente. <u>Fui atrás das tábuas do carnaval, umas que ficavam largadas lá.</u> E eu falei para o prefeito, na época era... eu pedi as tábuas, ele riu, ele disse: “para que Marisa?”. <u>Não,</u></p>	<p>Sexto passo Começar o processo de educação e inclusão do Jones. Quando decidiu fazer alguma comunicação à comunidade, ou seja, explicitar suas motivações e intenções. Relações baseadas na dúvida, na ambiguidade e, principalmente, na omissão das intenções que produzem muita ansiedade e não mobilizam as pessoas; pelo contrário, a clareza das motivações mobiliza os outros a se identificarem com as idéias e sentimentos. Quando a pessoa sabe das intenções, pode colaborar com o processo. A clareza da intenção associada ao cuidado e o afeto toca as pessoas. Este tipo de postura é transformador da relação educativa. Existe uma preocupação em fazer a criança sentir-se bem, mobilizar os sentimentos de satisfação, mas esquece-se o objetivo principal, que é a aprendizagem, e a intenção é desviada para algo secundário. Ao manifestar claramente a sua intenção, o professor diz implicitamente ao aluno que, de todas as possibilidades de ação que tinham em seu campo de visão, decidiu agir em prol do aluno e sua aprendizagem. Educar não é fruto do acaso, mas é escolha, empenho deliberado de energia e é colocar a existência num determinado projeto. A transformação da vida de uma criança supõe a mudança das relações que mantêm com o seu meio. A diretora faz sua intervenção no individual e no social. Conseguiu junto aos órgãos públicos colaboradores para o projeto, mas não eram professores, e sim pessoas que</p>

<p><u>eu não quis contar, tinha vergonha, não sei o que se passava na minha cabeça.</u> Aí eu disse, “estou fazendo uma crechezinha”. Não contei do menino, mais ou menos contei, ele disse que “pode levar, diga para o Claudio (que era meu marido) para levar”. Eu abri o primeiro quadrado, abri com a ajuda dos maridos, das mulheres que queriam uma creche. Quando eu abri o quadrado, o padre ficou feliz, disse: “aí, meu Deus”, abri o quadrado e pus uma lona em cima, porque não tinha dinheiro para pôr um telhado. O padre ficou feliz. <u>Nestas alturas, eu fazia as coisas. Nesta altura do campeonato, o presidente de moradores me colocou na justiça, dizendo que eu estava invadindo terras para benefício próprio,</u> ele colocou, mas você sabe que a justiça é lenta. Enquanto ele estava colocando, eu estava fazendo.</p>	<p>estavam com dificuldades de se adaptar no seu local de trabalho. Quando chegam à creche, sentem-se valorizadas na função e, além disso, são estimulados pelo carinho das crianças.</p> <p>Sétimo passo Enfrentar a força social da comunidade diante da Justiça.</p> <p>Cada projeto esconde nas suas entrelinhas alguma intencionalidade, e cada ação para a realização do projeto tem muitas implicações políticas e éticas. Quando a professora decide construir uma creche num espaço físico comunitário, mas que era explorado por particular, podia esperar uma reação por parte dessa força da comunidade. Sabendo que a intenção da professora era de beneficiar a comunidade, o acusador alega o contrário, afirmando que a professora o estava utilizando em benefício próprio e não da coletividade. A professora precisou apresentar-se na justiça e, além disso, foi preciso posicionar-se contra uma inverdade.</p>
<p>E como foi que eu chamei a freguesia? Eu batia o sino. <u>Botei um fogãozinho lá, que uma diretora me emprestou, uma panela grande.</u> Arranjava osso, arranjava... <u>era a Maria do Lixão,</u> tudo eu tirava um pouco e trazia, fazia a sopa e batia o sino. <u>Aí formava aquela turma de crianças, sujas, cheias de barro, sabe... aí eu comecei a dar os primeiros toques de educação,</u> “vamos lavar a mãozinha para poder pegar a comida, sopa gostosa”. Eles levavam para casa. Então, eles traziam latinhas, botava a sopa e levavam para casa. Todo santo dia. Então, corria quem nem uma louca, para ir atrás de comida para fazer isso. Aí eu consegui uma freguesia de crianças grande. Enquanto isso, o Jones estava,... eu sustentando e a moça cuidando. Quando</p>	<p>A construção da primeira estrutura física contou com a colaboração da comunidade. Esse processo garante à comunidade sentir que a obra também é sua, que as pessoas da comunidade também são capazes de fazer algo.</p> <p>As coisas foram feitas na medida do possível, sem vislumbrar as consequências e os compromissos que isso demandaria. Ao construir a creche, acolher as crianças passa a ser um compromisso de cuidar.</p> <p>Com o envolvimento na construção e manutenção da creche, a professora começa a se envolver com toda a comunidade, com diversas forças políticas, e isso implica na realização de outros serviços. Dentre as atividades que mais mobilizava, era a de sair pelos comércios pedindo alimento para as crianças. Coloca-se no lugar das crianças necessitadas e assume o papel de conseguir ajuda. Este envolvimento atravessa toda a sua existência, aos poucos muda seus hábitos e pensamentos e, chegando ao ponto de assumir uma identidade diferente da anterior, nomeia-se como Maria do Lixão. Na intenção de ajudar as crianças, decide enfrentar a vergonha de ser uma pedinte. A professora enfrentou muitas forças sociais que se opuseram a seu trabalho, mas deve ser ressaltado que esse enfrentamento também aconteceu com os próprios sentimentos. E em vários momentos o primeiro</p>

acabou isso, eu estava com duas salas, aí eu andava atrás de madeira, na lama, meu marido ajudou muito, eu consegui duas salas, fiquei muito feliz, e um banheiro, foi isso, quando aconteceu eu puxei o Jones pra cá, lá se veio o bichinho pra cá, aí ele veio e chorava, e pensa que crianças equivalentes, ao nível e econômico dele, ...nada, na pobreza, eu trouxe... fiquei com 92 crianças, veja bem?, talvez hoje eu pensasse mais, naquela época não pensava, sem ter o que comer, sem ter quem desse, que eu fazia, eu ia no Jumbo Eletro, antigamente tinha Jumbo Eletro aqui, aí eu comecei a contar para o homem, chorava... desesperada que as crianças estavam na minha mão, aí o homem disse: “não, tá bom, olha, eu vou deixar essa caixa de verdura, iogurte quando vai vencer, aí a senhora pega e leva, leva verduras” ... e aí fui no açougue, aquela mesma choradeira, aí ele disse: “tá bom professora, eu vou cortar os ossos e o que tiver aí, põe um pouquinho de carne a senhora faz a sopa”. E assim eu fiz, estava aumentando as crianças.

E os funcionários, engraçado, não eram técnicos em nada. Os funcionários eram aquelas pessoas que eram auxiliares de serviços gerais, que tinham carinho por crianças, eu já aproveitava, eu sei tomar conta deste, você desta, o fundamental era o amor, o fundamental, sem títulos, era o amor, falavam errado, se entendeu? ... não tinham postura de educador nenhuma, mas eles tinham uma coisa muito grande, era amor... elas sabiam rir das crianças, dar banho, tirar piolho, limpar

pensamento ou sentimento era de afastar-se dessa realidade, mas acabava atraída e se envolvia. Com a internalização do projeto, muitas atividades foram internalizadas e tornou-se motivo de alegria a sua realização. Ao mesmo tempo em que o projeto torna-se obra, o próprio ser vai sendo transformado em uma obra, num modo próprio de ser, pois a transformação dos sentimentos e pensamentos foi muita. Passou da vaidade para simplicidade e do orgulho para a humildade. Esse novo modo de ser é forjado na ação, é resultado da realização voluntária do projeto. Ao assumir o projeto, estava assumindo responsabilmente as consequências do mesmo, portanto, todas as mudanças, mesmo que não previstas, sustentavam-se no ato livre de querer realizar a obra. O ato de projetar é fruto da imaginação e da razão, mas a execução é ação. Na imaginação e no pensamento, podemos trilhar todos os caminhos possíveis, circular no passado, no presente e no futuro. Porém, a realização do projeto somente acontece no presente. O passado pode ter força como experiência positiva ou negativa, mas o futuro é de total incerteza. Na ação prática, principalmente quando se trabalha com pessoas, não temos condições de prever os resultados. Por isso, a realização de uma obra é sempre um salto no escuro, é trilhar um caminho que não sabemos onde vai terminar; andamos alimentados pela esperança. O medo pode nos mover para um projeto. No caso da professora, o que move sua ação é a esperança de poder dar para essas crianças condições melhores de vida. Não é o condicionamento que move, mas é o ter de fazer o bem. A professora sabe lidar com a incerteza e com o provisório, pois carrega um conceito apropriado de si, que faz com que não perca a sua identidade e a intenção de seu projeto. Podemos dizer que o provisório e os desafios da caminhada são associados a oportunidades de crescimento, cada momento de incerteza é uma oportunidade de escolha e de ação. No terreno movediço, o Eu reforça as suas capacidades, a identidade constituição com mais propriedade.

Cada passo dado na construção da creche levou a diretora ao maior compromisso consigo e com a comunidade, até chegar o momento de ir angariar alimentos nas diversas empresas, e passou a ser uma pedinte. Quando via as crianças sem alimento, entrava em sofrimento. Relatava essa situação nas empresas e, assim, mobilizava as pessoas para conseguir alimento.

Os funcionários cedidos pelos órgãos públicos vinham sem formação, aos poucos iam participando da vida da creche, descobriam alguma habilidade no trato com a criança e, desta maneira, foram se envolvendo no processo educacional. Mas em muitos a formação teórica era parca. No entanto, o cuidado, o carinho e o amor

<p><u>pereba, essas coisas assim... aí nós começamos.</u></p>	<p>com que tratavam as crianças supriam muitas deficiências. As crianças tinham necessidades alimentares e educacionais, contudo a maior carência era pessoas que as tratassem com respeito e dignidade. Pessoas que aos poucos foram aprendendo a educar.</p>
<p>Quando eu já estava com 92 crianças eu fui chamada na justiça, <u>o meu marido ficou muito triste, já não queria que eu continuasse mais, mas você foi chamada</u>, o que você vai fazer? ..., aí eu fui.... O padre ficou lá naquela pracinha, fui naquele fórum, o seu Paulo, que era presidente, disse que eu havia tomado de conta, porque eu tinha feito isso, e eu calada, até que ele acabou de falar. Aí o juiz disse: “a senhora pode falar”. <u>Aí eu comecei a contar. Quando eu contei “eu tenho 92 duas crianças, não é justo agora eu destruir, eu já estou muito envolvida com as crianças, me ajude”, aí ele ficou calado</u>, aí quando passou, ele foi dar o veredicto, ele olhou para mim e disse: professora continue. (Para o presidente) o senhor não pode chegar perto dela 100 metros, senão você vai preso. Pode continuar. Aquilo para mim foi...! eu cheguei,... vou levar uma goiabada para o menino, duma goiabada, veja bem, que o “tabelero” me deu, oba, nós vamos festejar, uma goiabada <u>cortada em 92 pedaços, (risos) tudo os pedacinhos, comemoramos!</u> Só que foi aumentando muito o número de crianças, e eu pedindo pessoas, e uns me davam, aquelas funcionárias que ninguém queria, leva Marisa... <u>essa que tá dando trabalho, e eu trazia... e eu ia envolvendo elas com amor das crianças, elas iam ficando, até hoje.</u></p>	<p>Formação das professoras – acontecia através da prática, ou seja, “eu ia envolvendo elas com amor das crianças, elas iam ficando, até hoje”. As pessoas não eram preparadas tecnicamente, mas comprometidas com a diretora e as crianças, condição que se mostrou altamente positiva. Esses mesmos resultados São João Batista de La Salle, educador francês, do século XVII, conseguiu com os seus discípulos. Pichón, médico argentino, também alcançou ótimos resultados, colocando pacientes em estado melhor para cuidar dos que estavam mais doentes. A percepção de que a ação amorosa das crianças transformou as pessoas que estavam envolvidas no processo inverte a lógica do adulto ou do professor como detentor do saber e, por consequência, da mudança.</p> <p>Toda essa história é produto de um conjunto de processos sociais, econômicos e educacionais que produziram uma condição de miséria. E o mais interessante é que de onde não se poderia esperar uma reação, um movimento de enfrentamento da realidade de opressão, que era lado sofrido e pobre, acontece à manifestação por meios das crianças. Quando a vida chega ao seu limite, quando a sua negação é quase total, surge uma última força de sobrevivência. A ação natural de sobrevivência da avó encontra uma pessoa que se deixa mobilizar pela situação, que toma consciência de seus sentimentos e pensamentos e responde para encontrar uma resposta. O sujeito que se depara diante desse fenômeno percebe esse limite e sente-se desafiado a responder.</p> <p>Quando ouvi a história da creche, me senti mobilizado e desafiado a participar de algo tão corajoso, em que a dedicação e a fidelidade a um projeto são marcas fundamentais. O meu desejo de participar dessa obra nasceu nas primeiras narrativas ouvidas. Ao descrever e refletir sobre esse projeto passo a ser participante de um ideal, minha contribuição, pode servir como espelho para o reconhecimento do caminho seguido, dos modos de viver instaurados, mas, principalmente, a divulgação de um modo de ser que contribui ricamente com a educação. Nesta obra, visualizo elementos fundamentais para uma educação de qualidade e integral. Destacamos a importância da relação amorosa entre professor e aluno. É um amor que desafia e não anula a capacidade de cada ser envolvido.</p> <p>Vivenciei essa situação na primeira vez que ouvi a história da construção da creche. Também encontramos essa mobilização na “amiga Rute”, no dono do supermercado e do açougue, no juiz e em outras</p>

	<p>autoridades. A essência desse fenômeno carrega elementos fundamentais sobre a existência humana: a indignação geral, o cuidado, o amor. O comprometimento de muitos diante do fato referenda que não é apenas uma questão de convenção ou causalidade a verdade, mas ela encontra ressonância na consciência dos sujeitos envolvidos. A consciência transcendental sendo ouvida faz com que os sujeitos percebam que a verdade está além, pois o mesmo sujeito que percebe o certo também percebe o errado; seu eu abarca amplamente a realidade. No momento que acontece a redução fenomenológica e a busca pela essência, evidencia-se a profundidade da reflexão realizada para responder a esses desafios.</p>
<p>Teve um problema muito engraçado, aí eu já tinha tomado conta, tinha uma secretária minha, maranhense, pela qual tenho muito carinho, dona Terezinha, baixinha, era do Maranhão. Aí eu disse: “dona Terezinha, eu não posso continuar como estou... que tem dias que tem comida, tem dias que não tem”... <u>e eu já devia as tabernas tudo... não tinha nem onde passar, devia por tudo.</u> Aí ela disse: “dona Marisa, vamos falar com o Sarney”, que era o presidente. Aí eu disse: “quem somos nós, falar com o <u>presidente</u>”. Aí ela disse: “<u>faça uma carta.</u>” <u>Eu estava desesperada. Eu disse:</u> “dona Terezinha, ele não vai atender a gente nunca, quem somos nós, é presidente”... ela disse: “faça, minha irmã”: porque eu sou evangélica, porque eu vim do Maranhão, eu fiz uma cartinha, mandei uma Bíblia para ele, ele foi, mandou ver uma casa na COAB, até hoje tenho minha casa, por causa dessa carta. <u>Eu fiz desencantada, que eu não sou muito de me iludir também, eu fiz a carta, entreguei para ela, ela disse “me dê, senão a senhora não coloca”... ela levou.</u></p>	<p>Oitavo passo Buscar solução mágica – com o Presidente da República. Existia a consciência de que a realidade era muito complexa e que as soluções não se apresentavam na mesma proporção dos problemas. Diante disso, busca soluções quase mágicas. Dentro de um contexto político de muita pobreza, um terrível processo de apadrinhamento e manipulação, a solução encontrada foi mandar uma correspondência ao Presidente da República.</p>
<p>Porém, tinha um rapaz que vivia bêbado aqui na frente, ele via minha luta, carregando as</p>	<p>Quando surge uma força diferente que expõe o problema social, e de certa forma denuncia o que não está sendo realizado adequadamente, é visto como uma</p>

coisas, ele disse: “professora, eu sou irmão do secretário de educação”. Eu olhei e disse: “é”... mas ele vivia bêbado. Ele disse: “a Senhora quer ir lá comigo, a Senhora quer resolver esse problema”. Eu disse: “vamos”, eu digo “mas só tem uma coisa. Não vá bebido, me ajude, seu irmão não vai gostar, não vou falar o nome do secretário por ética”. Aí nós fomos, de manhã ele estava todo arrumadinho, cabelo arrumadinho, aí nós fomos. Chegamos lá... me senti mal, parece que eu era desse tamanho, (mostra com a mão). Aquela ostentação, aqui acostumado aqui, limpar as coisas, a limpar coco, tudo pequenininho... chegamos lá... parece que ele não gostou do irmão dele estar lá, porque é a ovelha negra em casa, aí até que fomos atendidos, aí ele disse: “Sente aí professora”... aí comecei a contar: “eu queria que você me ajudasse na merenda, porque eu já estou cansada de rodar atrás de comida, está crescendo”, já estava com quase 200 crianças, tava crescendo muito, aí ele olhou para mim professor, e disse assim: “professora, feche isso, senão o MEC fecha... qual técnico que a senhora tem? A senhora tem psicóloga?” “Eu só tinha pessoas que nem o nome sabia fazer. “Tem psicóloga?” “Não senhor.” “A senhora tem pedagogo?” “Não senhor.” “Só é a senhora lá de professora?” Eu digo sim. “É melhor fechar, ouça o que estou lhe dizendo, eu não posso lhe ajudar, se eu pudesse eu ajudava. Mas essas coisas clandestinas é melhor fechar.”

provocação, uma afronta, de fato não recebe o aval legal, e é acusado de estar em condição de ilegalidade.

Além de o Estado não dar conta da demanda que tinha por atender, procurou boicotar o processo que estava se criando livremente pela iniciativa de sociedade civil. Os confrontos de poder acontecem de maneira macro, ou seja, as decisões econômicas e políticas mundiais são produtoras dessa situação de miséria, mas não querem resolver. E, quando surge uma força para resolver, é como se opusesse ao poder dominante. Em cada micro espaço, estão manifestas as posições políticas e econômicas do país e do mundo.

Não vivemos isolados, estamos enredados por muitos interesses. A criadora da creche manifesta em muitos momentos essa noção de complexidade que cria e procura manter a pobreza e a falta de educação, mas, na verdade, não se rende a essas forças, furta-se a manter-se emaranhada a essa rede, ouve mais o seu coração e princípios do que os ditames políticos e econômicos.

A força da globalização atinge diretamente essa situação, mas o macro poder não consegue subjugar totalmente o micro poder, pois o micro poder também é escorregadio, como a água que sempre encontra um caminho para seguir a diante. A solução é micro, é dos sujeitos envolvidos, que escutam e refletem sobre os fenômenos que estão em sua consciência. O primeiro passo é dado pela diretora.

A atitude psicológica que Husserl combate lida com a realidade sem procurar entender as causas mais profundas, aceita qualquer causalidade preliminar, chegando ao ponto pragmatista de aceitar as coisas do jeito que são, ou resolver da forma que é possível, mas não buscando o resgate da vida.

Já a atitude da consciência fenomenologia procura a essência, quer “voltar às coisas mesmas” dos fenômenos. Esta história mostra que a resposta da diretora supõe uma indignação, o reconhecimento do aviltamento ao ser humano, e esse processo aconteceu na percepção mais profunda de si, na negação da vida que foi experimentado. Diante do reconhecimento do outro, surge a indignação. Não foi o saber das forças econômicas e políticas envolvidas que fizeram a fundadora da creche responder ao desafio apontado. A atitude de resposta surgiu com um ato de consciência de si e do outro. Ao aceitar que o outro não é, que não tem valor, implica na própria negação da alteridade e de si mesmo. Essa situação levou ao reconhecimento de que o ser humano não se reduz a uma dimensão ou expressão, mas é uma totalidade. O estado na sua limitação e jogos políticos não atende à demanda social da educação, ao atendimento das crianças e idosos nas diversas necessidades.

Eu saí arrasada, porque eu já estava com cento e poucos

Enfrentamento das posições políticas locais, buscando força nas instâncias superiores.

crianças. A dona Terezinha já tinha mandado para o presidente a cartinha. Aí eu cheguei aqui e chorei, aí eu disse: “dona Terezinha, eles querem fechar, se eles vierem aqui diga que eu não estou aqui, diga que eu não vou fechar.” Eu não ia fechar, mesmo que eu fosse presa. E eu cuidando do menino maltratadíssimo para ficar bonito. Que a criança fica bonita. Mas, quando tem boa alimentação, não é que ela fica bonita, ela tem um encanto natural, não importa que seja suja ou limpa, ainda, ela tem um encanto natural, toda criança. Aí passaram-se duas semanas, um carro começou a chegar aqui na porta atrás da professora Marisa. Eu digo: “dona Terezinha, eles vão fechar, é isso”. Eu me escondia e ela dizia: “ela não tá”. Aí ele perguntou onde eu encontro essa professora, ela disse “não sei se ela foi para Guarajá”, mentiu com medo de fechar a creche, e eu aqui dentro, já tinha umas sete funcionárias, que eu ia pedindo, até que um dia eu disse eu vou saber, eu não aguentava ficar trancada aqui, era muito pequeno, e ela disse: “eu vou saber o que é isso”, e ela disse: “pode falar, que é para dizer para ela”... ele disse... “essa senhora não trabalha aqui?” Ela disse: “trabalha, mas tirou um período de férias”. “Mas ela tem que ir na secretaria urgente.” Ela disse: “por quê?” O ministro da educação, veja bem, professor, mandou aquela merenda para ela, verba para a merenda dela, e ela tem que assim... (risos) quando ela disse isso... eu fui correndo atrás do homem, mas não encontrei. Ele tinha dito que amanhã eu passo.

O compromisso com as crianças e com a comunidade era tão grande que diante de um pretensão fechamento surge uma atitude de isolamento para garantir a continuidade da obra.

Por outro lado, foi fundamental saber lidar com as contradições sociais e principalmente políticas. O pragmatismo político levou um secretário de educação, num primeiro momento, a decretar a impossibilidade da creche pela sua clandestinidade. Em outro momento, após a ordem do Ministro da Educação, um posicionamento totalmente contrário, manifestando toda a atenção e querendo se colocar disponível para ajudar. É conhecida na realidade brasileira a ação dos governantes que atendem aos seus interesses e não as reais demandas da comunidade; este é um caso típico.

A identificação com a obra passa a ser realidade no momento em que diz que aceitaria ser presa para manter a creche. O que era projeto já é realidade, por isso corresponde a uma dimensão da interioridade, é o ser que se estende na obra.

Reconhece em cada criança um encanto natural. Toda criança é bonita por existir, por mais que a realidade maltrate essa criança continua sendo um ser admirável e merecedor de dignidade. Como um ser lançado no mundo da vida, merece o seu espaço. Por outro lado, a diretora reconhece a criança maltratada, tem a expressão do seu ser atingido. É um projeto que não é realizado pela pobreza, miséria, falta de comida, a sujeira e a falta de educação. A diretora não lega a realidade limitadora, mas visualiza as possibilidades de ser de cada criança. É um olhar de esperança.

Aceitar a existência na sua contingência é trabalhar com possibilidades, com a esperança, com a falta de certeza, é colocar-se na condição de construção, mesmo sem ter os recursos necessários. O projeto estabelecido mobiliza as forças, estrutura a identidade ao redor de um modo de ser, mas trabalha com a incompletude. Hoje a realidade não permite que algo se realize, mas existe esperança de que amanhã isso será diferente. Esse processo não é mera ação mental. Existe toda uma mobilização emocional e de construção de novos processos para que o futuro seja diferente. A alegria da diretora pela conquista da merenda escolar mostra sua preocupação com as crianças, também é alegria de perceber que a confiança no seu projeto não foi em vão. É a capacidade de circular num campo movediço, com falta de certezas, mas movido pela esperança. A diretora coloca-se entre a realidade e sonho.

<p>Veja... aquele mesmo secretário, para você ver, que havia dito: “feche isso”... por amor de Deus, ele olhou para mim e disse: “o negócio era mais sério do que eu pensava”, <u>eu que fiquei com vergonha.</u> Ele disse: “chegou a merenda, tá tudo aqui, você não se preocupe, precisando de alguma coisa, nós estamos aqui”. Foi assim, professor. A merenda até hoje... parece que Deus abençoou aqui...nada falta para essas crianças, tudo que eu puder, que eu sonhava, tem.</p>	<p>Muitas vezes, foi necessário lidar com a burocracia e a hipocrisia da classe política. A capacidade de flexibilizar e a clareza dos objetivos em crianças permitia conviver com essas adversidades.</p>
<p>Na internet, eu não tenho computador até hoje, aí eu fiquei pensando, todo mundo tem, só eu não que não tenho, porque eu sou mais da minha escola, eu não gosto de ir lá pedir, fico traumatizada de pedir, fazer uma escola pedindo, tudo o que tinha era pedido, comida. Agora que tem, eu fico centrada no meu lugar, aí eu disse para o meu amiguinho Carlos: “vamos fazer um e-mail para o MEC, a gente pede internet”, aí como essa historinha de Jones foi bater lá em Brasília, eles reconheceram, porque eu lembrei, nós ganhamos até um prêmio de um livrinho que as crianças fizeram. Que a professora fez, mandou e nós ganhamos. Aí eles mandaram a internet, mas não mandaram computador. Aí eu mandei outro e-mail. Se senhor visse o e-mail, eu sou meio caipira. Eu tinha pedido computador, mas não chegou. Neste e-mail, eu disse: “meu amiguinho, eu sou aquela que pediu internet, chegou o estrume, mas o cavalo que me prometeram”... (risos) não tem um computador. Eles mandaram os computadores. <u>Vou abrir um laboratório de informática para</u></p>	<p>A história da construção da creche é marcada por muitos momentos fortes, mas a lógica do pedido e da resposta vai se mostrando constante. Começa com um pedido: “Dona Marisa Venha me ver, estou morrendo”. A cada pedido, acontecia o envolvimento ou a mobilização de mais pessoas, mas começa na relação avó, Jones, mensageiro e professora. No começo desse processo, temos uma série de realidades que produzem ou favorecem para que as realidades paralelas formem esse processo todo. Por mais que tentemos olhar e descrever os elementos envolvidos em toda essa situação inicial, nossa limitação de percepção e linguagem não vai dar conta de tudo. Na dimensão micro, temos pessoas que agem ou reagem diante da realidade que encontram, buscam ajuda. De outro lado, no contexto econômico, que não é nosso foco de análise, evidencia-se toda uma realidade de dominação e exploração. Na área política, temos um país preocupado com as suas fronteiras e que promove um processo de migração para povoar as regiões de fronteira, principalmente na Amazônia. A falta de industrialização do país leva produção de poucas vagas de emprego e as pessoas buscam alguma forma de conseguir seus recursos. Um dos mais próximos é o extrativismo, a exploração de recursos naturais, que Rondônia viveu vários ciclos. Outro horizonte ou recorte da realidade pode ser feito sobre a questão da educação, onde temos uma grande demanda, pois grande parte da população não tem acesso à educação e quando tem é de pouca qualidade e durante um curto período de tempo.</p>

<p><u>as crianças</u>. As crianças têm de ter o que as outras crianças têm oportunidade. Só isso, professor...</p>	
<p>Agora que quero expressar uma solidariedade, <u>as crianças marginalizadas do estado, do Brasil, até do mundo, pelo sofrimento de hoje, pela desigualdade, quero expressar minha solidariedade, pelo tanto que elas pegam pelo desenvolvimento do estado, pelo progresso, quero expressar solidariedade às crianças da beira do bueiro, da beira dos rios, das estradas, das favelas, pela fome, pelo desamor. Quero garantir ao Senhor, enquanto eu puder eu darei a elas o meu trabalho em forma de amor.</u></p>	<p>Dentre as várias características da maturidade humana, destacamos a flexibilidade e o amor universal. A flexibilidade foi decisiva para a adaptação aos muitos problemas e necessidades surgidas durante a construção da creche, destaco principalmente a flexibilização dos seus hábitos e pensamentos, e o seu modo de viver, transformado para atender o projeto. Já o amor universal (ágape) caracteriza-se pela ajuda a cada individualidade, mas não perde a noção do todo.</p>
<p>Me fale: como você se vê como professora? Olhe! Nada... <u>um zero a esquerda, olhe professor, deixa eu lhe contar, eu tive agora eleição, foi de 97% de aceitação da comunidade para eu continuar.</u> Meu amigo, mas eu já estou aqui há 28 anos, eu tenho que colocar alguma pessoa, que daqui a pouco eu venho de bengala. Eu não me sinto diretora, assim auxiliar de <u>serviços gerais, assim tudo eu faço, não tenho vaidade.</u> A gente não deve ter vaidade, a vaidade fica para a juventude. Estou fazendo para você. <u>Fica um legado, todo mundo é capaz de fazer alguma coisa.</u> (Tem de achar seu caminho). Exatamente, quando acontecem essas coisas não é por acaso, é para você ajudar. <u>E todos os professores novos eu deixo esse legado de amor.</u></p>	<p>Neste momento histórico, existe a noção de que o seu ciclo à frente a instituição está chegando ao seu final, mas não pode ser encerrado de forma irresponsável. É importante preparar pessoas para assumir a condução da creche no futuro, e com a idéia de que essa pessoa precisa ter amor para com as crianças. Possui uma noção clara de que a obra realizada e o modo como lida com as crianças podem servir de exemplo para outros. Até por isso decidiu colaborar com a pesquisa. Ao lado dessa noção clara de legado, percebe certa insignificância diante de tudo o que poderia ser feito. Não se reconhece unicamente como professora, mas como alguém que está disposto a tudo na escola, uma verdadeira educadora, alguém que tem a noção de que todos os atos e relações na escola são educativos. Sente-se incomodada, apesar de toda a história, em ter de participar de uma eleição para continuar como diretora. A lei atual prevê eleição entre os pares para a escolha da direção da escola. Avaliando a sua vida, reconhece que todos são capazes de realizar algum projeto e que o amor é fundamental.</p>
<p>Quais os princípios pedagógicos que...? na época? E que você foi construindo?</p>	<p>Os profissionais vinham cedidos de alguma secretaria municipal, em geral funcionários de serviços gerais para</p>

Que são mais importantes nisto tudo?

É importante é ter técnico sim, eu entendi. Mas o mais importante é ter amor, professor. Não adianta você vir com salto deste tamanho... olhar as crianças por baixo, por que elas sentem a energia de amor. Você entendeu? Elas sentem.

A supervisora da parte pedagógica... se o professor não levar com amor... (faz gesto de não). O legado dessa história é o amor. Porque a gente consegue. As crianças ficam bonitas. Bem tratadas com amor. Porque se você tem amor, você cuida, dá banho, você limpa, você conversa, você troca o universo de vocabulário, que é só... eu quero cagar, eu quero mijar tia, você vai trocando. Quando o prefeito fez banheiro com a descarga... eles estão acostumados a ficar com aqueles banheiros no chão pisando, aí eu disse: "você tem de sentar", para os pequeninhos... Quando eu puxava descarga, eles saíam correndo, quando chegavam em casa queriam sentar no buracos... Porque eles estavam pegando experiência. Uma escola é uma coisa muito importante na vida (muda a vida das pessoas). Nossa! Socializa... dá dignidade, coisa mais bonita, professor... coisa mais bonita é uma criança chegar sem roupa quase e você vestir a farda, dá um kit escolar, você dar um carinho, dizer que ama, é suficiente (já cresce). Nossa! A criança já muda, já conversa, já conta as experiências.

Como era a realidade educacional, nesta época, em Rondônia?

Olha, professor, eu tive uma mãe que foi secretária de

servir com professore. Como o tempo eles mudavam o modo de ser e se relacionar com os alunos. Com o tempo, foram enviados funcionários com especialização e formação adequada à lei, porém, começaram a surgir problemas, pois eles tinham títulos, mas não conseguiam uma relação adequada com os alunos. Acontecia o abuso de autoridade. O título valia mais que a prática, mas na prática a criança acabava novamente vítima, pois não tinha uma professora que se colocava ao lado, para caminhar a partir de sua experiência. A relação era marcada pela legalidade, pelos títulos, e não pelo amor. Com a sabedoria de longos anos na educação, começam a surgir alguns princípios que norteiam a relação educativa de qualidade: o professor é o ser ativo no processo educativo, mas a criança também possui a sua ação, possui uma consciência transcendental, capaz de perceber em si as marcas do amor ou do desamor. A criança percebe quando é foco de uma intencionalidade educadora. O compromisso com um projeto educativo manifesta-se no envolvimento com a comunidade. A criança percebe ou não o ato de amor e, diante disso, reage positiva ou negativamente. Em geral, se fecha e tornam-se mais uma vítima da ação dos adultos.

A ação educativa acontece segundo modos de operação da cultura, das idiossincrasias dos envolvidos e da relação com os instrumentos didáticos e pedagógicos, mas esses atravessamentos precisam estar alimentados por uma relação de amor. As relações humanas criam formas distintas de ver a cultura e os instrumentos pedagógicos, que passam a ser secundários, assume clara prioridade a relação de pessoa com pessoa. Amar é uma escolha, mas que acaba contagiando e não obrigando o outro a responder com amor.

A realidade de Rondônia quanto à educação, na época, era a precariedade de estrutura e formação. Enquanto território nacional, não contava com uma autonomia política e muito menos econômica. Diversos estudos mostram os ciclos migratórios que o estado viveu, ou

<p>educação 42 anos, daqui, ela disse, sempre dizia para mim, duas coisas que eu gravei: “respeite os professores de 50 anos”, eu era nova, “reverencie os professores de 50 anos, admirem, eles deram a vida, qualquer circunstância”; ela fundou as escolas do rio Madeira, aqueles itabirizinhos, uma vez ela me disse que uma criança para chegar à escola vinha duas horas remando, naquele itabirizinho. Uma vez, eu fui ao interior, uma professora, embaixo de uma árvore, com um quadro negro, com giz na mão e as crianças sentadas em latas de querosene vazia. Aí se deu o fenômeno aula... se aprendiam ou não... eu acho que também aprendiam... da forma tradicional, da forma não muito carinhosa, não lúdica, aprendiam, e aprendiam mesmo. Naquela época, não aprendiam com técnicas novas, mas eles aprendiam a valorizar o professor, ter respeito pelo professor, eles aprendiam que na escola é um momento importante na vida deles, tudo isso eles aprendiam.</p>	<p>seja: da borracha, do garimpo e agora da exploração da madeira e da terra. No início de nossa história, vivíamos o pleno desenvolvimento do ciclo do garimpo. O pequeno Jones é fruto dessa migração, um Eldorado frustrado, ou melhor, é consequência das esperanças frustradas na busca da riqueza através dos minérios.</p>
<p>Hoje... eu já olho a creche sem encanto, antigamente você mostrava fantoche, meu Deus, se vestia de palhaço, eles ficavam babando. Hoje, as crianças tem tudo, sabem, até o Papai Noel está sem graça, porque é tão divulgado, as crianças têm facilidade, graças a Deus. <u>Que a história do pequeno Jones não se repita. Isso que eu quero. Mas que hoje as crianças têm muito mais oportunidade, não dão valor.</u></p>	<p>O reconhecimento das diversas mudanças da sociedade aparece em vários momentos da entrevista e certo incômodo com essas mudanças, principalmente que o ato de educar perdeu certo tipo de magia e encanto, próprios de antes do advento desse conjunto de inovações técnicas e da comunicação. A criança é outra, com outras habilidades, desejos e sonhos. O professor precisa se adaptar a essa nova realidade. A certeza de que ainda existem muitas realidades de pobre e miséria leva a diretora a querer buscar outras frentes para ajudar, mas, por outro lado, existe o desejo de não querer encontrar outras crianças nas mesmas condições do Jones.</p>
<p>Quanto à parte pedagógica, professor, quando que ia ficar, eu comecei a buscar, sabe, eu</p>	<p>Reconhece a necessidade da ação pedagógica, mas não vê esse processo de forma automática ou racional. O processo de transformação e mudança de cada ser</p>

fiquei assim, coloquei uma pessoa mais entendida, não sei se é se era supervisora ou não, só sei que veio da secretaria, naquela época. Aí ela começou, mas eu sempre fui muito criativa, por exemplo, eu começo.... "eu queria que você perguntasse do carnaval, eu faço um carnaval na creche, isso não precisa, isso foi meu. Faço a festa. Em março eu faço a Páscoa, sozinha eu fazia, e aí depois com a ajuda é melhor. Até contar a história da Páscoa eu contava da minha forma, do meu jeito. Essa parte pedagógica, ela é muito importante, eu sei... mas se você não vestir a camisa com amor, se não tiver amor a criança, se você não olhar... a gente não olhar com uma visão maior, eu não sei se é a sexta visão, que a gente olha e vê que ele precisa de mim, de socorro. Que a criança é encantadora, ela só não é encantadora quando ela está com fome ou quando está doente. Se você se baixar para ver uma criança, um moleque de rua na esquina, você vai ver como eles são encantadores quando você começa a conversar.

humano realiza-se com amor, e não na frieza da razão lógica. Cada criança tem suas necessidades, seu modo de descobrir-se e descobrir o mundo. O educador é um parceiro nesta caminhada. Para isso, é importante que tenha uma sensibilidade de perceber as reais necessidades da criança. Talvez alguns educadores tenham essa sensibilidade, mas não tenham disposição interna para investir energia neste processo. Portanto, é importante utilizar os recursos didáticos, colocar-se diante do outro como pessoa, estabelecer uma relação de alteridade, mas, principalmente, agir com amor. É uma relação de troca, em que o crescimento da criança tem prioridade.

Como você vê quando uma professora tem esse amor? Que sinais são esses? Pois é... é só de pegar a criança que eu já sei... (risos) quando elas forem à fila, que elas vão levando, só de pegar... acredite em mim, só de pegar (a forma como pega?) É, é uma coisa, o olhar... alguma coisa, ... a raiva, por que a gente fala... eu falo sério com eles, mas eles sentem que eu não estou com raiva, eles para a gente de novo, eles sentem..., e eu falo grosso... "você não faça mais isso"... eu não sei... parece que é uma

A categoria do amor não é algo abstrato na relação pedagógica. Ela possui características que ficam evidentes na relação com o aluno. A experiência educativa faz com que a professora identifique as relações baseadas na formalidade das relações amorosas. Ela destaca que a criança possui uma sensibilidade de diferenciar uma relação amorosa de uma formal. A diretora diz que o seu ideal é a criança, a sua intencionalidade é ajudar a criança. A criança percebe a verdadeira intencionalidade da pessoa que está educando.

A diretora nos diz que não tinha consciência de suas

troca de energia, a criança sente, ela tem a sensibilidade muito aguçada ela sente, aí é difícil, veja bem. Meu ideal é criança na vida. É difícil quando eu topo com professora que não gosta. Quando eu topo com professoras que agora têm tanta grandeza de convencimento, esse tanto de diploma, não adianta... não adianta para a criança (não toca a criança). Não chega nem perto, você acredita. Eu fiquei tão envolvida com criança pobre que aqui eu já acho que está rica. Eu sempre brinco, eu já queria um lugar como esse trabalho, de transformar criança que eu queria, eu acho tão bonito ela rindo, correndo, aqui eu acho que já tem muito carro para vir buscar, e bicicletas, antigamente era a pé. As mães moravam em instâncias pequenas, quando nós abrimos a creche, que elas começaram a trabalhar, começaram a sentir que o salário vinha, que elas podiam planejar a vida. Para mim, isso é gratificante. Eu nunca pensei, que tão pequena que eu seria capaz, realmente eu nunca pensei. Mas todo mundo é capaz, eu acho.

capacidades, mas foi descobrindo aos poucos, e por isso pode dizer que todos têm capacidades para realizar a sua obra. Hoje percebe que aquilo que não foi previsto conscientemente está acontecendo devido à sua ação. As mães não trabalhavam fora de casa por causa dos filhos que tinha de cuidar, assim a renda era menor. Com a creche, as mães podem trabalhar fora de casa, ganhar o seu dinheiro, melhorar as condições de vida. A partir de uma ação, criam-se muitos efeitos, a creche muda a vida de várias pessoas. Sobre os efeitos de uma ação, não temos todo o controle. Ou se a creche abriu portas para as mães planejarem a sua vida de outra forma. A ação de uma pessoa no mundo da vida interfere na vida dos demais; na verdade, cria possibilidades de ação que não estavam potencialmente dadas. No campo da imaginação, temos todas as possibilidades de ação. É o mundo ideal, mas elas precisam ser fatíveis no campo ontológico de cada ser. Cada ação individual ou coletiva viabiliza ou bloqueia possibilidades do ser realizar-se.

Como você vê a educação olhando para frente, a realidade de hoje é diferente?
 Nossa... quanto mais conhecimento, mais sabedoria e sensibilidade, assim que eu vejo. A vida tá mais difícil... bem que tava quando eu cheguei aqui, muito... mas ninguém é Madre Tereza de Calcutá mais não, professor, eu não sou Madre Tereza, eu fiz muita coisa errada, eu fiz muita coisa errada para conseguir comida, eu fiz, eu só acho assim que todo mundo está no individualismo da sua vida. Uma vez, o meu marido tava vivo, ele disse: “ô, minha

mulher, você só trabalha no 0800". Quer dizer de graça. Eu não me vejo fazer mais nada. Eu não me vejo trabalhar, porque eu sou meio politizada, eu não me vejo trabalhar longe de uma realidade pobre, eu não me vejo. Então, eu acho que agora tá difícil, as pessoas são muito intelectuais agora, só que a essência verdadeira do amor ao próximo, numa criança, é o que falta.

Como é essa contemplação da pobreza e deixar-se incomodar?

Me incomoda... Deus do Céu... se você... você não pode imaginar como é, se eu puder sanar, imediatamente, tem pessoa que chega que tá com fome, tem criança da rua que tem fome e vem aqui... corre e vai comer. Já vão e fazem algo. Me incomoda isso... você não sabe como dói a fome na criança. Incomoda demais. A mim incomoda muito. Eu fico desesperada, eu nunca passei fome, mas eu sei... eu senti e eu vi o Jones com fome. Eu vi quando entrou leite que ele tremia tudo, eu vi. Imagina o que aquela criança não estava sentindo. São pequenas coisas, que a vida está tão conturbada, a gente não volta o olhar mais para isso, professor. Não precisa ir longe, está bem perto da gente. Ajudar os outros até com palavras. Não precisa ser só com coisas materiais. Um sorriso, um abraço. Você pega uma criança e abraça. Eu peguei um e achei muito engraçado. Ela veio de São Carlos, eu estava abrindo a creche. Mas eu não podia pegar mais ninguém porque estava cheio. Quando ela chegou aqui... era assim... a senhora que é a dona Maria... Meu nome é Marisa, só... Há minha irmã, tem que me ajudar,

O confronto com a realidade do pobre é vivenciado com muito incômodo. Perceber a fome da criança senti isso como algo doloroso. É motivo de desespero, de procurar formas de sanar esse sofrimento. A referência do sofrimento é o momento em que alimenta pela primeira vez o Jones. Ele treme ao receber alimento. Diante do pobre, a professora nos mostra que não consegue ser indiferente; pelo contrário, sente uma necessidade profunda de tirar as crianças da pobreza. A indignação é uma característica nestas circunstâncias.

O sofrimento está presente em todas as instâncias humanas. Portanto, se queremos ajudar não é necessário somente alimento, mas podemos colaborar com palavras, com presença e apoio. O sofrimento está presente onde existem pessoas, e das mais diversas formas. Esse é um olhar universal sobre a realidade, principalmente a condição humana. Em todo lugar, em todo momento de convivência podemos fazer o bem aos demais, fazer com que a vida dos outros siga um caminho pleno com mais facilidade.

A visão antropológica que subjaz o pensamento e a ação pedagógica da professora aproximam-se de uma visão integral, em que a totalidade do ser está presente. Em uma situação de revolta, as pessoas que têm pouca educação agem de maneira bruta, mas essa ação é entendida pela diretora como uma autodefesa; é a única linguagem que faz com que sejam percebidos. Na situação de miséria, o ser humano age baseado no princípio de autodefesa.

A creche precisou passar de um empreendimento informal para uma instituição reconhecida pelo estado. A

era uma senhora escura, um cabelo todo espantado, uma graça, tinha chegado do interior, a senhora precisa me ajudar que eu trouxe meus quatro netos, e eu não tenho mais nada, já revirei tudo, os meninos passando fome. Aí eu disse: “calma”, eu notei que ela estava pedindo socorro, do jeito dela, não do jeito delicado, bruto, eles, quando ficam revoltado, ficam bruto. É uma autodefesa, ataca para se defender. Eu vou lhe ajudar, sente. No nome dela era Conceição, “sente aí. Olhe, nós vamos fazer a matrícula”, porque na capital a gente tem de fazer a matrícula. “A senhora trouxe alguma coisa, a senhora trouxe registro? Certidão de nascimento?” Ela olhou para mim e disse: “ah, minha irmã, eu trouxe não”. Eu disse: “por quê? Cadê?” “Ah o Ivo”, marido dela, “fumou com os colegas dele quando chegaram da pescaria, eles fumaram”. Eu disse: “o quê?” Ela não tinha onde guardar, colocava na garrafa e tampava. Quando ele chegou com os companheiros, ninguém sabia ler, eles não sabiam ler, eles pegaram aquele papel e fizeram o cigarro. Essa senhora mesmo sem certidão eu matriculei. A maioria era sem registro, uns 60%. Não sei o que eu fiz, professora, mas deu certo. Deus foi maravilhoso, e deu certo. Quando eles começaram a se empinar... primeira coisa é começar a tratar do corpo, né? Você vai começando dar umas dicas, dando carinho, eles vão se... a gente cativava os através do cuidado do corpo e da alma.

Quando eles estavam assim, a gente já chamava as mães que trocavam direto de companheiro... as crianças

necessidade de manter a organização de toda a documentação dos alunos fez com que a escola buscasse com os pais o registro dos filhos. Esse foi mais um passo no resgate da identidade. Com comida, roupa e nome, as crianças passavam a ser gente.

Os problemas que envolvem a criança começam na realidade familiar. Portanto, entende que o trabalho precisa ser macro, atingir vários aspectos do mundo da vida. As relações familiares interferem diretamente na vida da família, a criança imita o modelo dos pais. Para que a criança seja portadora de outro modo de vida, é fundamental interferir no modelo familiar. Mudar a mentalidade das pessoas é o primeiro passo para a transformação social.

A dimensão da fé está diretamente relacionada com o modo como lida com o trabalho, entende o seu trabalho como uma missão. Ao realizar o seu trabalho na escola, encontra total satisfação. Nem a dor física é experimentada no trabalho com as crianças. A vida adquire novos sentidos na companhia das crianças, ou seja, “As crianças são a razão da minha vida”.

presenciavam tudo, tudo.

Aquelas trocas com bebida, companheiro. Um dia ia um, outro dia ia outro. Presenciavam, fingiam que estavam dormindo, com medo, eles contavam para a gente, até hoje existe. Depois disso... A primeira mentalização não é com a criança, é com a família, com a mãe, sabe, quando as mães se prostituíam que eu chamava... eu dizia: "minha filha, você é tão bonita, sente aqui, eu sei que você está nesta vida, mas você não quer essa vida para o seu filho, quer? Não, então, você pelo menos comece, comece a olhar para eles com olhos de mãe", começava a mudar a mentalidade, e deu certo. Era 60% sem certidão de nascimento, daqui a pouco tinha 30%, tinha 20%, daqui a pouco tinha dois. Hoje, nós temos trezentos e poucas crianças. Hoje, eu acho que nem mais sou necessária aqui, eles já caminham. Porque já têm as pessoas, eu ainda tenho funcionários da época desde que eu fiz. Professor, eu fiquei devendo três anos às telhas daqui. Eu não aguentava mais, quem ganhava o que eu ganhava 250, não era. Jesus, eu ganhei tanto, Deus me deu tanto. Eu sou uma pessoa que não tem uma dor de cabeça, professor, eu já disse que se é para morrer, é para adoecer e morrer. Porque eu não me incomodo, pergunte deles quando eu tiro férias. Pergunte quando a dona Mariza está doente, nunca eles ouviram isso. Eu estou com um problema nos ossos, chego me arrastando, chego aqui fico boa, parece um bálsamo da minha vida. As crianças são a razão da minha vida. Por Deus.

Que ano que foi isso?

<p>Eu comecei em 1984, comecei a fazer em 86 inauguramos, com o prefeito Tomas de Correia, que passou uma época, bem pequenininha, passei dois anos aqui, mais 24 anos que estou aqui, ou.... estou 28 anos aqui, contando com os dois que fiquei. Em 1986 que eu inaugurei.</p>	
<p>E essa nova estrutura é de...? Aí eu não conseguia... mas eu não queria... eu queria com um caráter comunitário, não é nada contra a rede pública, porque eu achava os pais os tinham um entrosamento maior quando era comunitário. As mães vinham limpar. Hoje, como é da prefeitura, é da prefeitura... Mudou, professor. Tem uma diferença. Mas só que até hoje elas têm aquele hábito de se acontece alguma coisa elas vem aqui, "bem que a senhora falou, dona Marisa". Eu tinha que me envolver, elas contam tudo. <u>Então, na época, eu era delegada, era mãe, amiga, tudo...</u> e eu não me sinto importante, sabe o porquê...porque, assim como eu, qualquer aluno, qualquer professor pode fazer isso...<u>a gente se sente tão necessária, não tem uma vaidade, eu usava ouro, tirei tudo, eu ficava com vergonha, como eu ia pegar, minha consciência doía professor.</u> Eu com brinco de ouro como ia pegar uma criança que não tinha para comer, toda suja. Primeira coisa era tirar tudo, aí eu me acostumei assim. <u>Até hoje, eu não ponho um fio de ouro, eu sou filha de judeu. Você sabe que judeu gosta de ouro.</u> Não ponho, quando ponho eu me sinto mal. São hábitos que mudaram na minha vida. <u>Outra coisa que mudou na minha vida, eu não almoço em casa, a comida de casa não tem gosto</u></p>	<p>A escola, enquanto era conduzida no sistema comunitário, contava com maior participação dos pais e da comunidade. Ao tornar-se da rede pública, aconteceu um afastamento dos pais. A construção da creche aconteceu em clima comunitário, com a colaboração de muitos. Este elemento é fundamental no proceder e no projeto de vida da professora. A ação comunitária é mais complexa, mas, quando passa a entrar em operação, é muito mais leve para quem conduz. Para a instalação da Creche a participação comunitária foi fundamental, ou seja, contar com pessoas que não sejam narcisistas, mas que se alegrem com o crescimento e o trabalho do outro. Outro aspecto importante é que o professor não é um mero transmissor de conteúdo, mas alguém envolvido com as alegrias, tristezas e desafios da comunidade. O professor participa de modo orgânico na comunidade, envolvendo-se emocionalmente nos diversos processos.</p> <p>O projeto de vida construído transformou a vida da professora nos mais diversos aspectos, merecendo particular atenção a questão da vaidade e da imagem substituídas pela simplicidade, à semelhança das crianças. Além disso, a proximidade com as crianças é fundamental e acontece em muitos momentos do dia, principalmente partilhando as refeições.</p>

para mim, eu tinha que almoçar a mesma comida das crianças. Sabe por que, professor? Porque quando elas não tinham eu não conseguia engolir em casa, quando elas comiam ruim, que a gente começou, eu não conseguia comer em casa. Aí eu digo algum dia eu vou almoçar junto com as crianças, por nós vamos comer juntas, o que elas comerem eu vou comer. Hoje, todo dia almoço aqui, junto delas. Hoje, já tem condições, a prefeitura ajuda de verdade, embora não seja esse dinheiro todo, eles fazem o que podem. Porque eu acho muito barato 7 centavos por uma criança, né?... (pouca coisa) é muito pouca coisa... eu fico aqui enrolada, fico devendo, vou pagar. Vou lhe dizer, eu nunca tive medo, tá devendo muito, Deus proverá. Se ele me colocou, ele sabe o porquê. Então, eu não tenho esses medos, essas paranóias... eu não pego para mim, é para as crianças, o que eu faço é para eles, então, deixa... eu adoro quando eles comem maçã, eu compro e fico só curtindo de longe. Uva, então... uma vez chegou um, eles eram os mais pobrezinhos, um pai deu um cacho de uva para uma criança, e eu não tinha visto, e ele, ele era melhor de vida que os outros, a criança pegou a uva, e os outros olhando, aquilo me matou... aí eu digo, não... puxei a criança... Uma vez, muitos anos, eu era professora, da segunda série do Barão de Solimões. E eu tinha trinta e poucos alunos. Naquela época se tinham muitos alunos, não tinha esse negócio de só 25, senão a professora se estressa, morre, e os alunos não tinham merenda escolar, então, eles levavam, eu sempre eu digo, nada é por acaso, professor,

tinha uma criança muito tímida na minha sala, ficava lá trás. Quando batia o sino, todos eles pegavam o pãozinho e levavam, e a criança pegava um papel de pão, ela olhava de um lado para outro, eu acompanhei, que acontece, professor, ele só trazia só o papel, e jogava no lixo, para dizer que tinha. A gente via, ficando chocada, aquela criança eu levava, eu dizia: “come para mim”. Espera que essa história tenha servido de exemplo, não por mim, não sou ninguém, qualquer ser humano pode fazer, não precisa ir ao shopping, olhe seu vizinho do seu lado... Aquele do seu abraço, talvez desse com nojo, é de suma importância.

Hum, ainda tem essa... Quando foi para pôr o nome da creche... que eu não sabia, como é o nome, aí vai... eu me lembrei de tudo, menos do nome, como o Jones se criou comigo aqui... toda vez que eu ia sair, ele “tia quero ir contigo”, eu dizia: “não Jones, você é muito pequeno. Fique aí, quando crescer a tia leva”. Outro dia, “tia deixa eu ir”. “Não Jones, você é muito pequeno”. Na hora do nome, eu disse: “Meu Pequeno Jones”. Ele era tão engraçado, eu comprei primeiro tênis, daqueles vagabundos, que eu não podia. Era tão engraçado que estava num canto comigo, tinha ido visitar não sei o que, ele sentou, tirou o fio do tênis, abriu e começou a comer, professor. Quando eu vi, estávamos juntos, olha, esse menino engolindo o barbante, ele era engraçado. Era feinho, depois que cresceu foi ficando bonito, aí uma família evangélica levou ele. Aí, quando transformaram isso em alvenaria, ele veio, não sei quem achou se foi o secretário

da época, ele chegou aqui, ele trouxe flores para mim, já um rapazinho. Agora já deve estar cheio de filhos. Com 28 anos. Eu fui ao lixão, eu achei as pessoas diferentes daqui, parece que as do lixão gostam de ficar no lixão, naquela situação. Cheguei à escola, a escola deles é ótima, tem tudo, as crianças são as mesmas, só que a mentalidade deles já mais esperta, por que as pessoas levam as coisas para lá, isso vai acostumando, professor, então, ninguém quer sair daquele encharque. Situação de pobre só quem sente é criança e velho. Guarde isso. O velhinho fica no abandono da casa, porque fede, da trabalho. Porque faz coco na calça. Muito obrigado. Eu tenho 57 anos, eu planejo tudo para eles.

Você começaria tudo de novo? Tudo de novo, acredite em mim. Eu começaria tudo de novo, talvez com mais sabedoria. Mesmo que fosse tão difícil? Começaria tão difícil, com mais sabedoria, talvez com menos impulsividade. Quando diziam que não dá, eu gritava, "porque não dá? E as minhas crianças". Agora seria mais pão com manteiga. Foi uma escola de vida para mim, sabe? Aí professora não dá... Dá se você levar em conta... Antigamente, eu achava que todo mundo tem de pensar como eu. Eu achei a eleição injusta, as pessoas que eram zeladoras que cuidam de crianças 20 anos, elas voltarão a serem zeladoras com 58 ou 59 anos. Aí elas ficaram na minha dependência emocional. Seu eu sair, quem vai olhar com esses olhos para elas? Mas eu achei um absurdo eu ter de me submeter à

eleição. Professor, essas três árvores eu plantei, elas eram desse tamanho, a pessoa ia, pisava, eu ia e arruma, colocava uns pauzinhos ao lado, meu Deus do céu, eu me submeti por causa delas. Eu pedi a Deus um lugar mais calmo, mas que eu trabalhasse com crianças, com crianças pobres. Isso que eu queria, eu já virei o mundo de Deus... só se for do outro lado do rio, para o início de trabalho. Porque, se você vires às professoras, é vassoura nova, elas querem dinamizar. O passado da gente não importa, nem a gente conta. Nem elas querem saber. O passado recomenda o futuro. Uai... Se você... Eu quero preparar uma pessoa para ficar aqui, estou preparando... Desde o ano passado, ela não sabe, porque comecei a observá-las e vi que ela tinha uma queda por crianças, anda uma criança especial atrás dela, gosto, eu já sinto que ela tem sensibilidade para a criança. Eu estou preparando. Mas se você vê as pessoas novas que entram, são diferentes... a aparência acima de tudo. Se a escola não tiver qualidade, se eu não puder pôr meu neto, netinho, na minha escola, essa escola não presta. Eu tenho que ele tem de ser tratado como das outras escolas, da escola particular e pública. Porque mãezinha, amorzinho, para nossas crianças não. As nossas crianças não são diferentes. A qualidade acima de tudo. A preocupação com a criança acima de tudo. Eu perguntei: "o que você vai ser quando crescer?" "Bandido! Vou para o Urso branco". Eu tinha um menino de cinco anos... chamado Zarat, de oito filhos, cresceram no abandono absoluto... Eu sempre voltava

os olhos para ele, parece que eu estava adivinhando, sempre dava comida, arranjava tênis para ele, porque ele não tinha, e eu notava a triste... não tinha, desde pequeno, quando ele via os outros de roupa nova e ele não tinha... Quando foi para se formar, a gente fazia formatura na igreja, todos tinham roupa, e eu comprei a dele escondido e dei... sapato, eu não me lembrei do sapato, fui até... e arranjei um sapato maior, o bichinho foi com sapato maior, eu entupi algodão, tudo a gente faz. Quando ele foi sair ele me deu um abraço, eu chorei, chorei. Hoje ele é um dos bandidos mais perigosos. Ele mata, ele rouba. Eu fiquei com aquela imagem, sempre queria ver ele, quando era menor via o olhar dele, pela desigualdade, a tristeza de ver os outros de bicicleta... aí... antes de começar o semestre...que coincidência... "Tia Mariza". Eu olhei, "meu Deus quem é?" "A Senhora não está reconhecendo?"... eu digo "não"... "eu sou o fulano". Me deu uma emoção, eu já sabia que ele tinha aprontado muita coisa, eu digo "meu filho", abracei, e comecei a perguntar porquê? Professor, não sei o que é na mente, ele ria para mim, você tinha coragem de tirar as coisas de mim? Não, porque eu não esqueci da senhora, viu de pequeno, porque ninguém dá apoio para criança assim. Esse nome carente eu não suporto. Carente é coisa de político, pomba arregaça a camisa e vai olhar. E vai viver.

5 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os constituintes essenciais formam a estrutura essencial e demonstram o processo de construção de um projeto de vida como educadora. Agrupamos o conjunto de elementos essenciais em nove tópicos que representam a manifestação existencial do ser educadora. A estrutura essencial tem os seus pontos basilares nos momentos em que a educadora manifestou um posicionamento, expressou as suas intenções por palavras ou ações. Vislumbramos um processo que começa com a atitude natural para a consciência; da sensibilidade para a reflexão; da dúvida para a ação; da dependência para a autonomia; do estar sozinha para a parceria; de hábitos fixos para a metamorfose; do pensar em si para o amor para com as crianças; da ingenuidade e impulsividade à consciência política; do automatismo até a ação pedagógica; da atitude natural para uma assunção consciente de um projeto de vida. A seguir, apresentamos as estruturas essências:

ESTRUTURA ESSENCIAL	
1. No início, não tinha a intenção de fazer o trabalho.	1. Atitude natural.
2. Sensibilidade e reflexão.	2. Sensibilidade e reflexão.
3. Atitude de enfrentamento da situação.	3. Autonomia.
4. Diante do pedido constrói o projeto de vida.	4. Projeto de vida.
5. Mudança de hábitos e valores.	5. Metamorfose.
6. Educar é amar.	6. Amor às crianças
7. Percebe a si mesma e o meio que está.	7. Autoconsciência.
8. Pensa os processos de forma pedagógica.	8. Ação pedagógica
9. Satisfação pelo trabalho realizado.	9. Realização.

5.1 Estrutura essencial

5.1.1 No início, não tinha a intenção de fazer o trabalho

A professora afirma que antes do convite que recebeu não tinha a intenção de fazer uma obra semelhante a que realizou. Fazia seu trabalho com dedicação, participava das atividades promovidas pela escola e Igreja, mas não tinha o mesmo caráter de envolvimento e compromisso. Enquanto não existia o projeto de vida, procurava ajudar as pessoas em momentos esporádicos. Este comportamento acontece quando deixa a criança sob os cuidados de outra pessoa, com a promessa de buscar uma solução.

O bilhete é o marco inicial ou simbólico de um projeto de vida que começa a ser construído. A partir daí, existe o envolvimento e o compromisso da diretora com um modo de educação, uma educação voltada para um grupo desvalido, crianças pobres e com idade para estar na creche.

A interpelação é externa, transcendente ao Ego. A consciência confronta-se com algo que a atinge. Por que a diretora deixou-se impressionar pelo chamado a que outros são chamados e não respondem? Mesmo não fazendo parte de seus planos, abre-se para novas experiências e deixa a sensibilidade conduzir a sua vida.

A emoção diante do convite de socorro demonstra sensibilidade, mas desperta uma reação, um incômodo, a ponto de sentir a necessidade de se livrar da situação ou da vivência, tentando oferecer uma ajuda básica para o menino. Será que a sensibilidade é natural ou aprendida? Por que a consciência abriu-se para esta situação? Essa sensibilidade está na base de um modo de ser, na estruturação de um projeto de vida. Isto é natural? Aprendido? Intencional? Diante do sentimento de livrar-se da situação, existe um ato voluntário de enfrentamento. A dimensão emocional conduzia para o afastamento, a vontade determina ajudar. Não é o sentimento imediato que vence, mas é a escolha por amar.

A possibilidade da morte instaura um confronto que termina na angústia. A morte do outro é vivida com a mesma intensidade como se fosse a sua. Na negação, acontece a paralisia, e o Eu cria um mundo de estranhamento, paralelo à realidade, para livrar-se da angústia. Quando o Eu aceita sua fragilidade de estar frente à possibilidade da morte, como algo que faz parte do processo da existência, daí enfrenta a angústia entre escolher lutar contra os sinais de morte ou se

acomodar. Procura fazer as suas escolhas dentro das possibilidades, não mais querendo tirar a morte do campo de visão. Uma forma legítima de instaurar sentidos para a morte e para a angústia é através de um projeto de vida. No presente, a obra dá ânimo para enfrentar o dia a dia, perpetuando a existência. A angústia da morte é amainada com a perpetuação através da obra.

A vida é um projeto existencial – a forma como encaramos a existência e nos posicionamos revelam o nosso projeto de vida. O modo como lidamos com o mundo revela nossas escolhas diante da existência. Nesta lógica, a diretora já havia respondido com um modo de ser a sua existência. A sua vida tinha um projeto, mas não com a dedicação que enfrentou. Cada escolha existencial carrega em si uma base ética, um conjunto de valores, princípios, uma identidade, que norteiam as escolhas da vida. O conjunto de valores, vivências, pensamentos e escolhas que a diretora tinha foram à base para esse novo desafio.

O bilhete é um pedido de socorro para enfrentar a fome, a doença, o abandono e a eminência da morte. Para nossa cultura, o pedido de um moribundo é quase uma ordem. A pessoa que ouve carrega um compromisso para atender. A morte é uma das manifestações-limite da existência. Diante deste limite, a diretora sente o desafio para a construção de outro projeto de vida, agora voltado para a educação de crianças pobres.

A história da construção da creche é marcada pela lógica do pedido, começa com um pedido: “Dona Marisa venha me ver, estou morrendo”. Com a resposta a este pedido rompe-se um modo de vida para dar início a construção do projeto de vida voltado para a educação. A cada novo pedido, acontecia o envolvimento ou a mobilização de mais pessoas expandindo a relação avó, Jones, mensageiro e professora.

5.1.2 Sensibilidade e reflexão

Os sentimentos despertados mostram o tamanho do desafio, que mexeu existencialmente, instaurando a questão sobre o modo de conduzir a vida. A sensibilidade da professora expõe a contradição entre o modo de vida que levava e um novo projeto de vida. Esta situação paradoxal faz a diretora tomar consciência da sua condição no mundo e na sociedade. Neste tempo, procurava viver sua juventude, sendo vaidosa, pensando mais nas suas necessidades. Até este

momento existia um modo de vida pouco conscientizado e que não tinha se materializado em algum projeto de vida voltado para a educação.

É possível fazer da educação um projeto de vida sem amar as crianças (os educandos)? Neste momento do desafio, ela percebe que a situação exige um posicionamento diferente. Já era professora e gostava de criança. O contexto muda: eram crianças pobres, numa realidade pobre, num mundo diferente, cheio de injustiça e de miséria. Para enfrentar essa situação, sentia que não bastava gostar de crianças e ser professora, precisava de um envolvimento baseado no amor e na caridade. Não era algo que desejava no momento. As circunstâncias mexeram com seus os sonhos e desejos vislumbrando outros modos de ser.

A diretora gostava de crianças, mas elas não eram seu projeto de vida. O amor aparece como o grande diferencial no modo de agir. O gostar ou apaixonar-se corresponde a uma ação natural e instintiva, enquanto amar passa a ser uma escolha, principalmente porque não há vínculo familiar.

O incômodo provocado pelo chamado do bilhete é reconhecido como de alto impacto na vida, quase como uma intimação. De outro lado, existia todo um modo de viver e agir que não correspondia a uma resposta a essa pergunta. Era uma vida voltada para suas necessidades e preocupações: "... gostava de criança, mas não queria saber dessas coisas de caridade, de amor; eu sentia, mas não executava". Contudo, a situação convoca imediatamente uma tomada de consciência de si, de seu modo de viver, de seus valores e, principalmente, de uma realidade além, uma realidade que nega a vida. A situação do Jones é uma negação radical da vida, a partir daí, com a intervenção da professora cria-se um processo de afirmação, a certeza que a vida existe.

A sensibilidade aflora de forma contundente quando começa a alimentar a criança e percebe que o alimento oferecido faz a criança tremer, colocando o corpo novamente em ação. Neste momento, mostra-se um princípio de ação, ou seja, o cuidado e o amor. A ação educativa precisa começar com o cuidado do corpo. A existência se faz através do corpo, há prioridade ontológica nos modos do ser fazer-se realidade. O ser não pode ser reduzido a uma de suas dimensões ou a algum modo de manifestação, embora cada dimensão, cada obra do ser, manifeste a sua totalidade existencial. Apesar de o corpo não ser a totalidade do ser, ele carrega em si traços do todo. A sensibilidade não foi perceber um corpo sofrendo, mas um ser humano sendo anulado na totalidade da sua existência.

5.1.3 Atitude de enfrentamento da situação

Em vários momentos da entrevista a Diretora assume o seu lugar no mundo da vida no momento que exerce o discurso na primeira pessoa. Não nega autoria da obra, na obra encontra a sua singularidade. Diante de cada desafio que vai surgindo, a diretora tem atos de enfrentamento, de ação e não de omissão ou acomodação. Quando se refere à creche, coloca-se dentro do processo histórico: ela consegue se ver fora e dentro desse mundo da vida, que é a capacidade de transcendência. Circula ao mesmo tempo entre se reconstruir em alguns momentos de forma emocional, mas sem abandonar a racionalidade que a situação exigia. Muitas vezes, age impulsivamente; em outras toma consciência e investe na sua vontade.

Na nova realidade, decide mudar sua forma de ver e agir neste mundo para conhecer a nova realidade, talvez mais por curiosidade do que por desejo de efetiva transformação desse contexto. O contexto social e econômico descrito mostra a crueza da miséria, o nível máximo de abandono e orfandade. É uma idosa doente cuidando de criança numa casa sem as mínimas condições e ainda sem comida. A tomada de consciência da realidade impulsiona a acolhida da criança e da idosa, que em geral são as partes mais frágeis da sociedade. No nível da consciência transcendental, surgem parâmetros para julgar e comparar essa realidade com outras, no caso com o país da Etiópia.

É uma consciência que experimenta a crueza da realidade e deixa-se impressionar. Apesar disso, não deixa os sentimentos de repulsa à miséria paralisar sua vontade e ação. É um ato de humanidade reconhecer que, apesar de toda a miséria, aí existia um ser humano, mesmo não restando quase nada da sua existência, mas não deixava de ser humano. A vivência mostra a vida sendo ceifada pela miséria produzida pela sociedade.

Para um ato de entropia, é fundamental reconhecer-se como importante, capaz, único e alguém de valor. Refletir sobre a realidade imanente é condição para o reconhecimento do Eu e, conseqüentemente, para o conhecimento do outro. A reflexão é condição para reconhecimento fenomenológico do outro. O fato está dado, produz uma experiência, mas o ato de perscrutar essa experiência e reconhecer-se percebendo são fundadores da essência. Ao voltar-se para as suas vivências, produziu-se uma abertura do ser para a realidade da criança.

Uma das primeiras coisas que a diretora quer saber é o nome da criança. E neste ato reconhece o outro como pessoa e cidadão. Reconhecer a existência do outro é um ato ético.

O ato de perceber a realidade do mundo da vida está atrelado a uma consciência que se flexiona sobre si. Somos capazes de reconhecer o outro quando nos reconhecemos. A consciência que se direciona para a criança é intencionada, não é movida meramente pela força natural. Poderia tentar encontrar justificativas para a realidade de miséria, colocar-se fora desse momento histórico e não se comprometer. O olho volta-se para a *hylé*, para o corpo que sofria. O sofrimento do corpo é o sofrimento do ser. Ao querer saber o nome, existe uma preocupação de reconhecer a dignidade, a identidade e o valor do ser humano. O corpo não é somente massa, mas é um ser, um projeto existencial. A educadora não nega o que foi feito com a criança, mas vislumbra o que ela pode tornar-se, reconhecendo que o projeto existencial está sendo frustrado. No entanto, existem possibilidades de inverter essa lógica. O seu projeto de vida pode voltar-se para esses necessitados, utilizando os instrumentos da educação. A construção do seu projeto de vida acontece a partir da sua realidade, dos seus conhecimentos e de uma tomada de decisão. A partir desse momento, os períodos de enfrentamento e ação foram muitos.

Quando foi acusada de ocupar um espaço comunitário para fins pessoais, decide enfrentar essa parte manipuladora da comunidade na Justiça. A construção da primeira estrutura física contou com a colaboração da comunidade. Esse processo garantiu que a comunidade sentisse a obra como sua, o que mostrou que as pessoas da comunidade também são capazes.

As coisas foram feitas na medida do possível, sem vislumbrar as consequências e os compromissos que isso demandaria. Ao construir a creche e acolher as crianças, passa a existir um compromisso de cuidar.

Com o envolvimento na construção e manutenção da creche, a professora começa a se envolver com toda a comunidade, com diversas forças políticas, o que implica na realização de outros serviços. Entre as atividades que mais a mobilizava, estava a de sair pelos comércios pedindo alimento para as crianças. Coloca-se no lugar das crianças necessitadas e assume o papel de conseguir ajuda, de modo que este envolvimento passa atravessar toda a sua existência. Aos poucos, muda seus hábitos e pensamentos, chegando ao ponto de assumir uma identidade diferente da

anterior, nomeando-se como Maria do Lixão. Na intenção de ajudar as crianças, decide enfrentar a vergonha de ser uma pedinte.

A professora enfrentou muitas forças sociais que se opuseram ao seu trabalho, mas deve-se ressaltar que esse enfrentamento também aconteceu com os próprios sentimentos. Em vários momentos, o primeiro pensamento ou sentimento era de afastar-se dessa realidade, mas acabava atraída e envolvida. Com a assunção do projeto, muitas atividades foram internalizadas e tornou-se motivo de alegria a realização das mesmas.

Existia a consciência de que a realidade era muito complexa e que as soluções não se apresentavam na mesma proporção dos problemas. Diante disso, busca soluções quase mágicas: manda uma carta ao Presidente da República.

Quando busca ajuda na prefeitura, o projeto não recebe o aval legal, e é acusada de estar em condição de ilegalidade. Além do estado não dar conta da demanda que tinha por atender, procurou boicotar o processo que estava se criando livremente pela iniciativa de sociedade civil.

A criadora da creche manifesta em muitos momentos essa noção da complexidade do mundo da vida. Existem forças que criam e procuram manter a pobreza e a falta de educação. Ela não se rende a essas forças, nega manter-se emaranhada nessa rede, ouve mais o seu coração e princípios do que os ditames políticos e econômicos e age.

O compromisso com as crianças e com a comunidade era tão grande que, diante de um pretenso fechamento, surge uma atitude de isolamento para garantir a continuidade da obra. Por outro lado, foi fundamental saber lidar com as contradições sociais e principalmente políticas. O pragmatismo político levou o secretário de educação da época, num primeiro momento, a decretar a impossibilidade da creche pela sua clandestinidade. Em outro momento, após a ordem do Ministro da Educação, a um posicionamento totalmente contrário, manifestando toda a atenção e querendo se colocar como disponível para ajudar. É conhecida na realidade brasileira a ação dos governantes que atendem aos seus interesses e não as reais demandas da comunidade. Este é um caso típico.

5.1.4 Diante do pedido constrói o projeto de vida

Surge a ideia de criar a creche, associando-se a uma demanda da Igreja. A capacidade de perceber o contexto social ou o seu mundo de vida foi fundamental no momento em que decide buscar uma solução. Vislumbra a solução na própria realidade, aproveitando um espaço físico existente.

Decide transformar a vida das pessoas através da educação, oferecendo creche para as crianças. Assim, as mães poderiam ir trabalhar e deixar os filhos em lugar seguro. E, na medida em que elas trabalhariam, poderiam melhorar as condições da família. Para tanto, constrói um modo de ser, um projeto de vida voltado para a educação.

A identificação com a obra passa a ser realidade no momento em que diz que aceitaria ser presa para manter a creche. O que era projeto já é realidade, por isto corresponde a uma dimensão da sua subjetividade. O seu modo de ser passa a estar associado à creche.

O projeto de vida estabelecido mobiliza as forças, estrutura a identidade ao redor de um modo de ser. O projeto não elimina a incerteza, a incompletude, a dúvida. Processo que não é apenas mera ação mental: existe toda uma mobilização emocional e construção de novos processos para que o futuro seja diferente.

A alegria da diretora pela conquista da merenda escolar mostra sua preocupação com as crianças. Também é a alegria de perceber que a confiança no seu projeto não foi em vão. É a capacidade de circular num campo movediço, com falta de certezas, mas movido nos parâmetros do projeto. A diretora coloca-se entre a realidade e o sonho.

Muitas vezes, foi necessário lidar com a burocracia e a hipocrisia da classe política. A capacidade de flexibilizar as metas e a clareza dos objetivos para ajudar as crianças permitiu conviver com as adversidades. Com o objetivo claro de ajudar as crianças, a diretora não se apegava aos meios, buscava novas alternativas. O projeto de vida é o parâmetro para a ação.

5.1.5 Mudanças de hábitos e valores

Cada projeto esconde, nas suas entrelinhas, muitas intenções e ações que têm muitas implicações políticas e éticas. Quando a professora decide construir uma creche num espaço físico comunitário, mas que era explorado por particular, enfrentou oposição e ameaça. Sabendo que a intenção da professora era de beneficiar a comunidade, o acusador alega o contrário, que a professora estava utilizando em benefício próprio e não da coletividade. A professora precisou apresentar-se na justiça e foi preciso posicionar-se contra uma inverdade. Passa assumir um papel que não estava acostumada a desempenhar, por isso muda seu modo de ser¹⁷.

Na construção da creche, as vivências da diretora transformam seu modo de ser, sua identidade. Passou da vaidade para a simplicidade e do orgulho para a humildade. Esse novo modo de ser é forjado na ação. O resultado é a realização voluntária do projeto.

Ao assumir o projeto, a professora estava assumindo, responsabilmente, as suas consequências. Portanto, todas as mudanças, mesmo as não previstas, sustentavam-se no ato livre de querer realizar a obra. O ato de projetar é fruto da imaginação e da razão, mas a execução é ação. Na imaginação e no pensamento, podemos trilhar todos os caminhos possíveis, circular no passado, no presente e no futuro. Porém, a realização do projeto somente acontece no presente. O passado pode ter força como experiência positiva ou negativa, mas o futuro é total incerteza, na ação prática. Principalmente quando trabalhamos com um coletivo, não temos condições de prever os resultados. Por isso, a realização de um projeto de vida intencionado é um salto no escuro, é trilhar um caminho que não sabemos onde vai desembocar, ou seja, andamos alimentados pela esperança criada com o projeto, que por mais planejado é cheio de incertezas, já que o outro também escolhe.

A professora age na esperança de poder dar às crianças condições melhores de vida. Não é o condicionamento material que move, mas a ação livre para fazer o bem. Ela sabe lidar com a incerteza e com o provisório, pois carrega um conceito

¹⁷ “Há sempre um passado que antecede o presente, significa que para os *reconhecíveis* abandonar o conforto da não ampliação, da não autoria, do faço desse jeito porque foi assim que aprendi, **denota que assumir outros olhares e refletir clinicamente sobre seu fazer** de alguma maneira implicaria em ter que se responsabilizar por uma profissionalidade própria, pelo exercício pleno de outro estatuto intelectual, ou simplesmente, por ter que fazer jus ao *status* conferido pela formação acadêmica”. (Edilene, 2008, p. 93 Grifo nosso)

apropriado de si, que faz com que não perca a sua identidade e a intenção de seu projeto. Podemos dizer que o provisório e os desafios da caminhada são associados a oportunidades de crescimento. Cada momento de incerteza é uma oportunidade de escolha e de ação. No terreno movediço, o Eu reforça as suas capacidades, e a identidade constitui-se com mais humanidade.

Cada passo dado na construção da creche levou a diretora ao um maior compromisso consigo e com a comunidade. Um grande desafio era sair e pedir alimento para as crianças. Quando via as crianças sem alimento, entrava em sofrimento. Essa situação era relatada nas empresas e mobilizava as pessoas.

Entre as várias características da maturidade humana, destacamos a flexibilidade e o amor universal. A flexibilidade foi decisiva para enfrentar problemas e necessidades surgidas durante a construção da creche. Ela flexibiliza os seus hábitos e pensamentos e o seu modo de viver para atender o novo projeto de vida.

A diretora nos diz que não tinha consciência de suas capacidades, mas foi descobrindo aos poucos, e por isso pode dizer que todos têm capacidades para realizar a sua obra. As mães não trabalhavam fora por causa dos filhos que tinham de cuidar, assim a renda era menor. Com a creche, as mães puderam trabalhar fora de casa, ganhar o seu dinheiro, melhorar as condições de vida. A partir de uma ação cria-se muitos efeitos, e a creche muda a vida de várias pessoas. Sobre os efeitos de uma ação não temos todo o controle. Com a creche, as mães planejaram a sua vida de outra forma. A ação de uma pessoa no mundo da vida interfere na vida dos demais. Na verdade, cria possibilidades de ação que não estavam potencialmente dadas. No campo da imaginação, temos todas as possibilidades de ação. É o mundo ideal, mas elas precisam ser fatíveis no campo ontológico de cada ser. Cada ação individual ou coletiva viabiliza ou bloqueia possibilidades do ser realizar-se.

A referência do sofrimento é o momento em que alimenta pela primeira vez o Jones; ele tremia ao receber alimento. Diante da pobreza, a professora nos mostra que não consegue ser indiferente; pelo contrário, sente uma necessidade profunda de tirar as crianças da pobreza. O estranhamento frente a uma situação é uma característica fundamental para a sua mudança e construção de um novo projeto de vida.

Os problemas que envolvem as crianças começam na realidade familiar. Portanto, a diretora entende que o trabalho precisa ser macro, atingir vários aspectos do mundo da vida. As relações familiares interferem diretamente na vida

da criança, elas imitam o modelo dos pais. Para que a criança seja portadora de outro modo de vida, é fundamental interferir no modelo familiar. Mudar a mentalidade das pessoas é o primeiro passo para a transformação social.

5.1.6 Escolheu amar especialmente as crianças

Quando decidiu fazer alguma coisa, informou a comunidade, ou seja, explicitou suas motivações e intenções. Relações baseadas na dúvida, na ambiguidade e principalmente na omissão das intenções produzem muita ansiedade e não mobilizam as pessoas. Ao contrário, a clareza das motivações mobiliza os outros a se identificarem com as idéias e sentimentos. O amor e o afeto da diretora mobilizaram a comunidade.

Este tipo de postura transforma a existência e a relação educativa. Em muitos educadores, existe uma preocupação em fazer a criança sentir-se bem, mobilizando-se os sentimentos de satisfação, mas esquece-se que a aprendizagem é o objetivo principal. A intenção é desviada para algo secundário. As capacidades do educador estão em função do aluno. Educar não pode ser fruto do acaso; deve ser escolha, é o empenho deliberado de energia. Por isto, a diretora coloca sua energia, seu amor num projeto de vida voltado para as crianças.

A transformação da vida de uma criança supõe a mudança das relações que mantêm com o seu meio. A diretora faz sua intervenção no individual e no social. Conseguiu, junto aos órgãos públicos, colaboradores para o projeto, mas não eram professores, e sim pessoas com dificuldades de se adaptar no seu local de trabalho. Quando elas chegam à creche, sentem-se valorizadas na função e, além disso, são estimuladas pelo carinho das crianças. A ação amorosa transforma as pessoas.

Quando ouvimos a história da creche, sentimo-nos mobilizados e desafiados a participar de algo tão corajoso, em que a dedicação e a fidelidade a um projeto são marcas fundamentais. Nosso desejo de participar dessa obra nasceu quando ouvimos as primeiras narrativas. Ao descrever e refletir sobre esse projeto, passamos a ser participante de um ideal. Nesta obra, visualizamos elementos fundamentais para uma educação de qualidade e integral. Destacamos a importância da relação amorosa entre professor e aluno. Trata-se de um amor que desafia e não anula as capacidades de cada ser envolvido.

A diretora reconhece em cada criança um encanto natural. Toda criança é bonita por existir. Por mais que a realidade a maltrate, ela continua sendo um ser admirável e merecedor de dignidade. Como todo ser lançado no mundo da vida, merece o seu espaço. Por outro lado, a diretora reconhece que a criança maltratada tem a expressão do seu ser atingido, é um projeto boicotado pela pobreza, miséria, falta de comida, a sujeira e a falta de educação. A diretora não nega a realidade limitadora, mas visualiza as possibilidades de ser de cada criança. É um olhar de esperança.

Na relação educativa de qualidade, o professor é o ser ativo. A criança também possui a sua ação, uma capacidade de perceber em si as marcas do amor ou do desamor. Ela nota quando é foco de uma intencionalidade educadora. O compromisso com um projeto educativo manifesta-se no envolvimento com a comunidade. Ela percebe ou não o ato de amor e, diante disso, reage positiva ou negativamente. Quando não é amada, em geral, fecha-se e tornam-se mais uma vítima da ação dos adultos. A relação amorosa na educação transforma o professor e o aluno¹⁸.

A ação educativa segue os ditames da cultura. As relações humanas baseadas no amor e respeito transforma as pessoas e a cultura. Amar é uma escolha. O amor contagia, mas não obriga o outro a responder com amor. Fazem parte da ontologia do ser humano o amor, a liberdade e a expressão.

5.1.7 Pensa os processos de forma pedagógica

Há uma noção clara de que o trabalho precisa ser feito de forma processual e coletiva. Assume a sua posição de estimuladora e construtora com os demais. Percebeu que a comunidade não se abriu para a dimensão do projeto, por isso atende primeiramente as necessidades humanas de comida e cuidado. Preocupou-se com o atendimento das necessidades básicas das crianças, e não com um ideal político ou religioso. Essa postura foi determinante para conquistar a comunidade e mesmo empresários, políticos e a justiça.

¹⁸ “Se esta busca não for fundamentada no amor, a ideia de solidariedade pode não ser mais que uma comodidade funcional que antecipa a necessidade que dela poderemos ter um dia”. (Josso, 2004, p. 89)

Os funcionários cedidos pelos órgãos públicos vinham sem formação, aos poucos iam participando da vida da creche e descobriam alguma habilidade no trato com a criança. Gradativamente, foram se envolvendo no processo educacional. Apesar da formação teórica ser limitada, o cuidado, o carinho e o amor com que tratavam as crianças supriam muitas deficiências. As crianças tinham muita necessidade de alimento e educação, mas faltavam pessoas que as tratassem com respeito e dignidade. As pessoas foram aprendendo a educá-las.

A formação das professoras acontecia através da prática, ou seja, “eu ia envolvendo elas com o amor das crianças, elas iam ficando, até hoje”. As pessoas não eram preparadas tecnicamente, mas comprometidas com o projeto da diretora e com as crianças, condição que se mostrou altamente positiva. A percepção de que a ação amorosa das crianças transformou as pessoas envolvidas no processo inverte a lógica do adulto ou do professor como detentor do saber e por consequência da mudança. É uma ação pedagógica a partir da prática, esta, por sua vez, refletida.

Ela aceita a existência na sua contingência, por isso trabalha com as condições da realidade. Coloca-se na condição de construção, mesmo sem ter os recursos necessários. As ações pedagógicas são pensadas a partir da realidade.

Reconhece a necessidade da ação pedagógica, mas não vê esse processo de forma automática ou racional. O processo de transformação e mudança de cada ser humano realiza-se com amor, e não na frieza da razão lógica. Cada criança tem suas necessidades, seu modo de descobrir a si mesmo e ao mundo. O educador é um parceiro nesta caminhada, para isso, é importante que tenha uma sensibilidade de perceber as reais necessidades da criança. Talvez alguns educadores tenham essa sensibilidade, mas não uma disposição interna para investir energia neste processo. Portanto, é importante utilizar os recursos didáticos, colocar-se diante do outro como pessoa, estabelecer uma relação de alteridade, mas, principalmente, agir com amor. É uma relação de troca, em que o crescimento da criança tem prioridade, mais leva o outro a um projeto de ser também.

A categoria do amor não é algo abstrato na relação pedagógica, possuindo características que ficam evidentes na relação com o aluno. A experiência educativa faz com que a professora identifique as relações baseadas na formalidade, nas relações amorosas. Ela destaca que a criança possui uma sensibilidade de diferenciar uma relação amorosa de uma formal.

A diretora diz que o seu ideal¹⁹ é a criança, a sua intencionalidade é ajudar a criança. A criança percebe a verdadeira intencionalidade da pessoa que está educando.

O sofrimento faz parte da existência humana está presente em qualquer lugar que exista pessoas e se manifesta das mais diversas formas. Em muitos lugares, na convivência, podemos fazer o bem aos demais, fazer com que a vida dos outros siga um caminho pleno e os processos pedagógicos da escola podem ser pensados a partir da idéia de um amor universal ou não, mas diretora tinha em vista em fazer o bem.

A visão antropológica que subjaz ao pensamento pedagógico da professora aproxima-se de uma visão integral, na qual a totalidade do ser é considerada. Em uma situação de ameaça ou de revolta, as pessoas têm pouca educação: agem de maneira bruta, mas essa ação é entendida pela diretora como uma autodefesa, sendo a única linguagem que faz com que sejam percebidas. Na situação de miséria, o ser humano age baseado no princípio de autodefesa.

A construção da creche aconteceu em clima comunitário, com a colaboração de muitos. Este elemento é fundamental no proceder e no projeto de vida da professora. A ação comunitária é mais complexa, mas, quando passa a entrar em operação, é muito mais leve para quem conduz. Para a instalação da participação comunitária, é fundamental contar com pessoas que não sejam narcisistas, mas que se alegrem com o crescimento e o trabalho do outro. Outro aspecto importante é que o professor não é um mero transmissor de conteúdo, mas alguém envolvido nas alegrias, nas tristezas e nos desafios da comunidade. Ele participa de modo orgânico na comunidade, envolvem-se emocionalmente nos diversos processos.

5.1.8 Percebe a si mesma e o meio que a envolve

A sensação de sentir-se pequena diante da morte e diante da complexidade do contexto político e econômico mostra a capacidade de autopercepção. Não percebe em si capacidades especiais, mas iniciativa e amor. Ao reconhecer que algo

¹⁹ “Para (Josso, 2004, p. 106) fala das qualidades fundamentais para alcançar a sabedoria: “Se a imaginação nos ajuda a conceber os possíveis, o amor abre-nos ao respeito e a compaixão que permitem fazer o trajeto do nosso egocentrismo espontâneo a uma solidariedade vivida como um enriquecimento. Esse propósito também faz parte da negociação”.

a conduziu para esse processo, sente-se num fluxo de vida, não se colocando como controladora de todas as variáveis, mas como alguém que, apesar das diversas forças, pode fazer algo com o que o mundo da vida lhe apresenta.

Ela tem um posicionamento crítico diante das forças políticas, mas não corta relações. Percebe a falta de apoio do poder público, mas continua agindo para transformar a realidade. A consciência do fim almejado faz com que não se perca nos aspectos intermediários. Cada dia era uma luta, com algumas conquistas, mas a verdadeira conquista viria quando as crianças tivessem educação.

5.1.9 Satisfação pelo trabalho realizado

Aqui, encontramos os sentidos desse projeto, ou, de outra forma, a história é significativa porque faz parte de um projeto de vida, ou o projeto de vida materializou-se na escola.

Possui uma noção clara de que a obra realizada e o modo como lida com as crianças pode servir de exemplo para outros. Até por isso decidiu colaborar com a pesquisa. Não se reconhece unicamente como professora, mas com alguém que está disposta a tudo na escola, sendo uma verdadeira educadora, alguém que tem a noção de que todos os atos e relações na escola são educativos.

Neste momento histórico, existe a noção de que o seu ciclo à frente da Instituição que fundou está chegando ao seu final, mas não pode ser encerrado de forma irresponsável. Por isso, está preparando pessoas para assumir a condução da creche no futuro. Dos continuadores espera amor para com as crianças.

Sente-se incomodada, pois, apesar de toda a história, ainda tem de participar de uma eleição para continuar como diretora. A lei atual prevê eleição entre os pares para a escolha da direção da escola. Por outro lado, expressa a satisfação de ter conquistado 97% dos votos da comunidade escolar para continuar como diretora.

Avaliando a sua vida, reconhece que todos são capazes de realizar algum projeto e que o amor é fundamental.

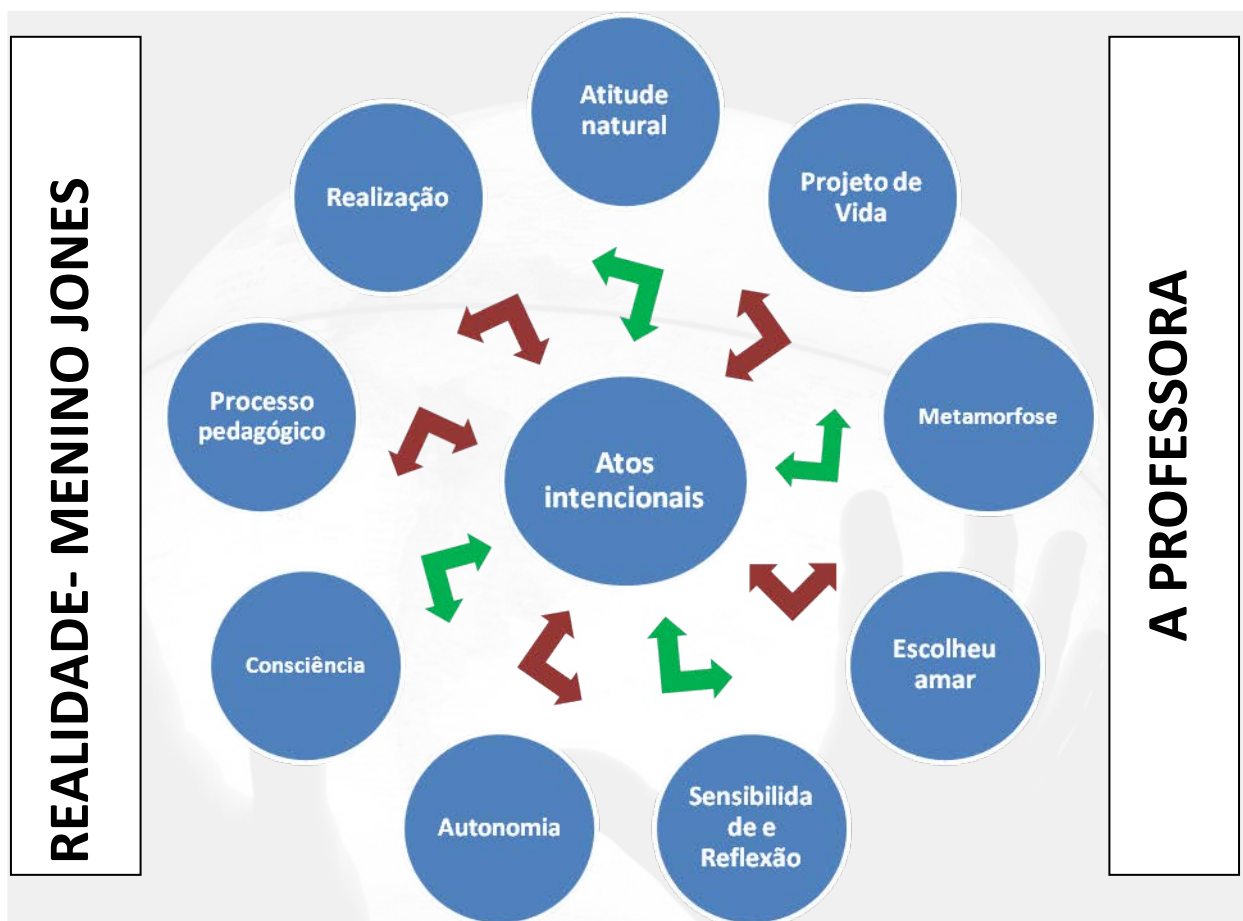
Experimenta certo incômodo com as mudanças que a nossa sociedade sofreu, principalmente pelo fato de que o ato de educar perdeu certo tipo de magia e encanto próprios de antes do advento desse conjunto de inovações técnicas e da comunicação. A criança é outra, com outras habilidades, desejos e sonhos. O

professor precisa se adaptar a essa nova realidade. Fica feliz em ver que as condições de vida e educação melhoraram.

A certeza de que ainda existem muitas realidades de pobreza e miséria leva a diretora a querer buscar outras frentes para ajudar, mas, por outro lado, existe o desejo de não querer encontrar outras crianças nas mesmas condições do Jones.

A dimensão da fé está diretamente relacionada como o modo como lida com o trabalho e entende este como uma missão. Ao realizar o seu trabalho na escola, encontra total satisfação. Nem a dor física é superada no trabalho com as crianças. A vida adquire novos sentidos na companhia das crianças, ou seja, “as crianças são a razão da minha vida”.

O projeto de vida construído transformou a vida da professora. Existe uma grande satisfação com o projeto de vida realizado.



5.2 Diálogo com a literatura

Trançamos uma articulação entre as categorias essenciais a partir dos construtos do EU e obra. A obra é a manifestação material ou simbólica do EU. A sequência dos elementos essenciais aponta para um processo, correspondendo a momentos de transição da existência na vida de educadora. Cada elemento tem sentido dentro do contexto histórico, dentro do mundo da vida da diretora. Sintetizamos as estruturas essenciais em palavras ou expressões para facilitar a estruturação do texto. O projeto de vida passa a ser a instância mediadora entre o EU e a realidade.

Para Critelli (1996), o homem é um ente lançado no mundo, sua existência precede o seu ser, a sua essência. A condição de estar no mundo não é suficiente para o homem criar uma obra, ou transformar algo do mundo. O homem, enquanto não intenciona e não direciona sua consciência para alguma coisa, é nada. Quando o ser intencionalmente preenche a consciência com o objeto, a existência do ser se mostra. O fenômeno é fruto da relação sujeito intencionante e o objeto. Por isso, o fenômeno é uma construção contínua discreta, acontece no ritmo em que a vida se gesta (SARTRE, 1987). A diretora, no início do seu trabalho, (não tinha consciência da realidade que a cercava (*1. Atitude natural*)). Com o confronto surge o incômodo e a reflexão. Sem intencionalidade não é possível falar de um projeto de vida.

A relação do homem com o objeto é produtora do mundo da vida. Das infinitas possibilidades que o ser tem de manifestar-se, destacamos a criação das categorias de espaço e tempo. Para Vaz (1998), a construção da história é a manifestação do ser compreendida dentro das categorias do tempo e espaço. O processo de constituição do ser é marcado por essa condição a ser lançado dentro de um tempo e espaço. Nada é mais dramático do que a angústia de saber que a morte em todos os tempos e lugares é uma possibilidade eminente (FRANKL, 1989). É a negação de todas as possibilidades. A angústia e a estranheza são inerentes à condição da existência. Quando se depara com a possibilidade da morte do outro, acaba pensando na sua vida. 2. *Sensibilidade e reflexão* foram elementos essenciais para superação da (1) *Visão natural*. Ao reconhecer que existia o outro diante de si (BUBER, 1979), a diretora experimenta a angústia, sente a necessidade de agir para

amainar o sofrimento que acaba tomar consciência. Para Maioli (2008) novas experiências estéticas levam os professores a pensar sobre si e o processo de ensinar construindo assim uma formação integral.

A fala é um meio privilegiado para lidar com a angústia e a estranheza. Com ela, podemos interagir com os demais. Na tentativa de superar a angústia, o homem constrói muitas obras, sejam imaginárias ou materiais. Cada obra é uma forma de esquecer a morte, cada obra é uma maneira especial de garantir a continuidade da existência. A consciência materializa-se na obra, é a manifestações da *vida* educadora (3. *Autonomia e Ação*, 4. *Projeto de*). São obras da sua existência. Ao agir e projetar a sua vida está se fazendo como ser histórico. Os atos da comunicação necessários durante toda essa história são uma forma especial do ser educadora desvelar-ser. No início, a motivação era para livrar-se da angústia da experiência vivida, depois passou a ter novos sentidos, agindo para alcançar um *telos*, que era o bem das crianças (SCHUTZ, 1979).

Quando nos encontrarmos na mesma encruzilhada que a morte, podemos ter a certeza de que continuaremos existindo na obra que deixamos. Quanto maior a consciência da finitude, maior é a angústia, e maior é a necessidade de projetar-se (SARTRE, 1987). A construção do 4. *Projeto de vida*, 5. *Metamorfose* são dinâmicas constantes da existência. Quando a angústia é muito forte, acontece certa paralisia. A família e a escola têm a função especial de ajudar a criança a administrar a angústia da finitude, não mascar a possibilidade do fim, nem a escancarar doentamente.

Toda possibilidade na existência humana pode ser a última, toda despedida carrega a dramaticidade de nunca mais nos vermos, diferentemente dos deuses, que nem precisam se despedir porque têm a certeza de um futuro encontro nas miríades do tempo. A perpetuação de nosso encontro com os outros é construída nas obras (SARTRE, 1987). O fazer existencial culmina na obra, ou seja, que é produção material do homem no mundo da vida. Quando a diretora avalia a sua obra (9. *Realização*), experimenta a sensação do bem que fez e a continuação de sua existência nesta obra. A continuação de sua obra está mais ligada ao modo de lidar com os alunos do que uma ação material. Todos os momentos são pedagógicos, educativos e oportunidades de manifestação do ser.

Para Sartre (1987), a consciência intencionante produz-se no silêncio do mundo da vida. Em cada possibilidade de interação, o nada vai transformando-se no

ser. Esse processo é oculto na subjetividade do EU. Paralelamente, produz-se o mundo das coisas, da linguagem, das relações e da cultura, manifesto nas obras. O mundo das vivências imediatas é transcendido para um mundo das coisas, da cultura. Há uma retroalimentação entre os dois mundos, que mantêm naturezas isomórficas. O mundo da subjetividade e da objetividade são mutuamente reveladores do ser. Certa nitidez maior por parte do mundo objetivo cria a falsa convicção de que no mundo objetivo temos maior manifestação da existência do ser. Esses dois momentos acontecem dentro do mundo da vida. É a consciência que se preenche com o objeto. A diretora estruturou seu projeto de vida sobre a ação prática, sobre as vivências, *8. Ação pedagógica*.

Para Husserl (1986) e Amatuzzi (2006), não existe precedência entre a consciência e o objeto. O nada se torna ser na relação com o objeto, e o mundo das vivências e o mundo dos objetivos são frutos dessa relação. Olhando para os frutos, vivência e cultura, podemos ver os atos intencionais, de liberdade plena se manifestando. É a assunção da condição de ser lançado no mundo.

Na lógica de que o mundo das vivências e o mundo da obra são de natureza idêntica, passamos a colocá-los na mesma condição de produção humana, da manifestação do ser. A interpretação da existência através das obras é um recurso útil para um entendimento da existência, mas é uma forma linear e não processual de entender a constituição do ser no mundo. Cada obra é o cume de alguns processos e vivências. A forma do ser criar-se não é linear, é não teleológico, marcado pela liberdade, pela novidade e pela inovação. No mundo da vida, o ser se faz, se processa, cria o mundo, e a vontade estende seu querer ao mundo prático, das obras. As obras desenvolvidas pela diretora mostram muito do seu ser, manifestando a sua intencionalidade. Para Ales Bello (2006) e Frankl (2003) as intenções e atos feitos para a construção da obra são a dimensão mais profunda de uma ação existencial.

Para Vaz (1989), a *5. Metamorfose* do nada para o ser suprassume a evolução biológica e a história através da liberdade. A consciência é plenamente livre, vazia, e por isso dotada de todas as possibilidades. A liberdade integra todos os condicionamentos. Desse modo, é infinita na capacidade de criar, de transformar. Quando o ser opta pela vida não criativa e inautêntica, não consegue anular a sua condição de nada, de consciência vazia. A consciência continua aberta para a relação com o mundo.

A cada tempo e espaço a consciência pode se preencher em novas relações, segundo Sartre (1987) e Frankl (2003). Apesar de o homem poder escolher ser escravo, não anula em si a capacidade da consciência e da liberdade. A escolha de não amar é uma possibilidade do ser fazer-se no mundo, mas não existe a opção de anular a capacidade de amar, a não ser pela escolha da morte. Schutz (1979) e Jost (2006) mostram que, quando o homem age em função das necessidades e forças sociais, é guiado por uma causa, um “por que”. Outras vezes, age para alcançar um fim, um “para que”, é em função do projeto de vida. Os atos intencionais da diretora, na questão educacional, tratam da educação das crianças.

A angústia existencial é muito grande em cada escolha. O ser está em processo de manifestação, e cada escolha abre novas escolhas. Podemos apregoar, como os cétricos, que não há liberdade e amor, mas nosso ato não elimina sua possibilidade; pelo contrário afirma. A negação da manifestação do ser é uma obra, mas deseja a imperturbabilidade e a mesmice do ser. Assumir a condição de ser nada, da plena liberdade, coloca-nos num fluxo quase vertiginoso da existência. A obra é a plena manifestação do ser que escolheu a transformação. O projeto de vida da diretora surge num momento histórico em que a sociedade, principalmente pela questão política e econômica, negava a plena manifestação da existência de crianças pobres. A obra da sociedade capitalista produziu a pobreza, a miséria e a ignorância. D' Angelo Hernandez (1997, 2000, 2002), entende que o projeto social e o projeto de vida estão relacionados. Nos elementos essenciais, principalmente nas 7. Consciência e 8. *Ação pedagógica*, 3. *Autonomia e ação*, percebemos que a diretora tem uma ação que distingue claramente o seu ser da realidade externa, percebendo que faz parte de um contexto. Dentro desse contexto, acontece a construção do projeto de vida.

O outro e o mundo são condições de possibilidade para a constituição do ser. O Eu reconhece a necessidade da obra para sua manifestação, para sua perpetuação. A alteridade é a possibilidade privilegiada de a consciência deixar de ser nada, para tornar-se indivíduo em relação, constituir-se como gente, descobrir-se como único, útil, importante e perfeito (BUBER, 1989; ALES BELLO, 2006; CRITELLI, 1996). Ao desejar e receber o desejo do outro, passamos a ser mais, a ser Ego, plenificar a existência. Por isso, queremos a construção da obra, que é reflexo das vivências, do mundo da vida. Em cada obra, o homem (*Homo faber*) constitui-se um pouco mais (CASSIRER, 1977).

A luta constante do homem é para restaurar o mundo primordial. Enquanto nada, o homem é perfeição de possibilidades. Ao ser lançando na existência, a imperturbabilidade termina, e surge a vida humana, envolvendo a questão da escolha, o erro, o acerto, a dúvida, o medo, a dor, a fragilidade e a morte. Na linguagem cosmogônica, o ser decaiu, e somente o *logos* vai restituir a perfeição (CASSIRER, 1977). Então, a transformação do mundo é o meio especial para restaurar a existência. Em cada vivência, em cada obra, experimentamo-nos como construtores criativos: é a perfeição. Ao criar do nada uma obra, assemelhamo-nos aos deuses, e nosso desejo de perfeição é satisfeito. A diretora identifica-se com a sua obra, reconhece nela algo significativo, mas não é uma obra que nasceu de forma mágica, mas fruto e experiência de escolhas e muito desgaste para sua construção.

A existência é caótica, vazia, silenciosa e imóvel; mas também pode ser movimento, projeto, construção e dinamismo. O homem está no caminho entre o nada e o ser. Ao trilhar esse caminho, precisa enfrentar muitas lutas. Cada fato, cada vivência, cada escolha é única, pois tem seu tempo próprio para acontecer e se realizar num espaço escolhido como portador de significado, instaurador de novos tempos. Em cada passo da caminhada, o ser humano enfrenta o mundo (2. *Sensibilidade e Reflexão* e 6 *Amor às crianças*), mas também enfrenta a si mesmo (7 *Consciência*), (5 *Metamorfose*). Isso é uma dupla transformação, uma dupla criação que aparece. Muitas vezes, para acontecer a transformação, é necessário que o homem enfrente e mate em si as forças que se opõem à livre criação, à plenificação do ser. Os conflitos existências enfrentados pela professora foram muito desafiadores.

A maior luta do ser caminhante é encontrar forças e motivos para manter-se nesta condição. Renovar constantemente a esperança de que o projeto vai dar certo. Por isso, a caminhada não termina, é como a odisséia de Sísifo, que a cada dia deve novamente rolar a pedra montanha para cima. Assumir plenamente a existência e suas consequências é a marca de grandes homens, ou seja, fazer-se através de projetos, levados às últimas consequências, até o sacrifício. A professora, muitas vezes, empenha-se tanto no projeto da educação que sacrificou muitas dimensões da sua existência, por exemplo, família, lazer, cuidado do seu ser. O projeto de vida foi o referencial para esses momentos de sacrifício (4. *Projeto de vida*).

As vivências mais significativas são marcadas com rituais de iniciação ou de passagem. A 5. *Metamorfose* não acontece apenas nas obras, mas são transformações profundas na existência. Por isto, são mudanças que atingem a totalidade o ser. Cada passagem é a morte de um modo de ser, para a assunção de uma nova identidade e novos projetos. A nova condição existencial e as novas vivências são impulsionadoras para a realização de novas obras. Para Cassirer (1977), o homem possui uma grande plasticidade na manifestação do ser, ou seja, adapta-se às novas realidades.

Cada nova escolha existencial carrega em si a possibilidade da expressão mais plena do ser, pois desencadeia um conjunto de vivências que transformam cada Eu (5. *Metamorfose*). Há uma mudança especial no campo da estética. Por causa dessa mudança, cada ser humano passa a colocar numa relação diferenciada para com o mundo, a cultura e o outro. Ao colocar-se em um novo ângulo de visão, consegue relacionar-se de modo diferente com o mesmo espaço físico ou realidade cultural. Essa nova realidade suprassume a anterior e instaura um conjunto novo de relações, não de modo explícito, mas que será revelado nos modos de ser no mundo (7. *Consciência*).

A consciência abre-se de maneira mais ampla para o mundo, por isto as relações são mais atemporais e cosmopolitas (4. *Projeto de vida*). Nestas condições, surgem novas obras. A alteridade assume papel importante neste processo de mudança, pois acompanha as mudanças existências através das obras (BUBER, 1995). Ao reconhecer obras distintas, o outro é estimulado a continuar estendendo sua consciência criativa. Isso é a coautoria da obra.

O educador tem essa função especial de torcer para que seu educando entre em uma nova dimensão de percepção da realidade. Torcer porque não pode fazer aquilo que somente cabe ao outro realizar. Em cada nova obra, o educador pode demonstrar a mudança criativa que essa passagem da vida agregou. O desejo do outro serve de espelho para que cada educando revele o seu modo de ser no mundo. E, especialmente, estimula para que cada educando continue assumindo com responsabilidade a existência e sua construção no mundo da vida. A diretora percebia a complexidade da realidade transcendente e a dinâmica existencial, por isso tinha uma noção clara de que as ações educativas de qualidade seguem uma 8. *ação pedagógica* que valorize a os obras de todos os atores envolvidos.

Cada obra carrega em si uma mensagem reveladora, ou seja, o outro, ao vê-la, sente que também está no seu interior a possibilidade de realizá-la. A consciência do outro interage com a obra e pode instaurar um novo modo de ser (7. *Consciência* e 8. *Ação pedagógica*). As diversas obras do homem são a linguagem de um ser que se faz e o *logos* é palavra que transforma, pois abre portas para novas possibilidades de ser e novas vivências. Na medida em que o educador faz da educação um projeto de vida, e com isso constrói sua obra educacional, entendemos que o educando é coautor. Essa obra vai estimulá-lo para que também crie a sua. A relação com a alteridade é fundamental no processo de constituir-se no mundo da vida como cidadão.

Cada obra se oferece à consciência como um mundo novo de relações, eliciando uma resposta do espectador. Diante do mundo natural, a obra surge como uma provocação, uma denúncia, por isto ela não é neutra, mas carrega em si uma mensagem. É possível olhar para realidade e ver outras coisas. Cada obra coloca-se como passível de interpretação, em que o espectador produz a sua interpretação, usando da sua liberdade. A obra é subversiva porque se interpõe entre o sujeito e sua visão natural do mundo. O que é habitual e costumeiro é confrontado. Nos diversos confrontos que a diretora teve, subjaz a provocação que a obra de suas mãos causava ao demais. A obra questiona a ideologia dominante, é algo que se contrapõe ao hegemônico. Para D'angelo (1986), a obra surgiu em função do projeto de vida, e subjaz uma nova interpretação de si e da realidade. A construção da obra é uma forma de levar ao desenvolvimento e emancipação humana.

O projeto de vida cria um outro mundo existencial e material, apresentando uma dimensão distinta da que era estabelecida pela natureza ou autoridade social. Por isso, carrega-se de atemporalidade, desprende-se do espaço e coloca-se como outra realidade (4. *Projeto de vida*). A relação do sujeito com a obra produz uma mudança existencial (5. *Metamorfose*). Quando voltarmos nosso olhar para a realidade antiga, não conseguiremos mais visualizar o mundo da maneira que víamos anteriormente, pois houve uma mudança criativa, estabeleceu-se outra interpretação do real. A obra, ao se interpor no caminho existencial, exige uma resposta do sujeito, mesmo que seja a sua negação.

Da relação consciência intencional e o mundo surgem as possibilidades para construção do projeto de vida. O sujeito sem o mundo é nada, vazio; na interação se preenche, faz uso pleno de sua liberdade. Cada obra não é anônima ou nasce

lançada para o silêncio. Cada obra é possibilidade de preenchimento da consciência, que é um fenômeno hermenêutico e criativo. A contemplação da obra provoca certa antecipação no sujeito de uma vivência semelhante àquela produtora da obra, a obra já está internalizada no observador. Ao observá-la, o sujeito toma consciência de que para fazer algo semelhante, é necessário despojar-se da sua certeza, buscar outra dimensão para a interpretação da realidade. A diretora procurava estar aberta à novas realidades, desafiar os alunos a perceberem o que não percebiam. E desafiava professores da Creche a agirem através de atitudes amorosas (6. *Amor às crianças*).

O educador, ao apresentar a sua existência como obra, ou mesmo o seus feitos materiais, apresenta-se como alguém que assume um modo de ser no mundo. No nível da existência, não se colocam a passividade e neutralidade, mas, no confronto, na relação com a alteridade (BUBER, 1995). A alteridade é fundamental na constituição humana, mas não significa a imposição de um modelo de fazer, a necessidade de copiar a mesma obra. Aqui, temos o risco da inautenticidade, da não autoria da obra. Quando o educador coloca a sua obra como uma provocação para a transformação, um desafio para que seu educando escolha criar e fazer a sua obra, instauramos processos de autoria e autonomia. As consciências carregam certa identidade na forma de abrir-se ao mundo, mas o que difere é a resposta.

O educador que planeja a sua aula, que faz da sua existência uma obra simbólica e material, cria-se a si mesmo. O educador assume ser consciente, por isso, é alteridade, serve como espelho para o educando perceber-se. Nesta relação o educando pode ser outro e não mera coisa ou número. O autoconhecimento ou *7. Consciência de si* conecta-se diretamente com assunção da existência. A liberdade é condição de possibilidade. O educador pode cativar e torcer para que o educando use sua liberdade, aceite confrontar-se com o mundo, dando saltos em sua maneira de interpretá-lo. Porém, o educador não pode escolher pelo aluno. Quando não respeita a liberdade, acaba coisificando o educando, condição que pode ser aceita ou não pelo educando.

Toda obra tem algo de sedutor, de desafio, pois mexe com as vivências, desafia para uma nova visão em paralaxe da realidade. A imaginação nos transporta entre múltiplas escolhas e suas consequências. O foco de relação consciente não é somente o mundo transcendente, mas o próprio Eu e suas mutações possíveis (7. *Consciência*). Para assumir a existência e integrar-se ao mundo da vida, é

fundamental aceitar a possibilidade de ser outro, de modificar-se, de mudar de opinião. A vontade (3. *Autonomia e Ação*) precede a abertura para outro plano de percepção de si e do mundo. A produção da obra acontece na brecha que existe entre o querer e o fim almejado: é vontade que se projeta para o futuro. A professora não se prende de forma fanática à obra, continuamente busca a sua renovação. (9. *Realização*) A diretora procura pensar o futuro da obra, adaptá-la às novas realidades.

Ela procurou restituir em cada sujeito a consciência de si, primeiro passo para usar a vontade ou liberdade. É um projeto de vida em que o fim é o educando, a pessoa humana (6. *Amor às crianças*).

Husserl via a necessidade de constantemente retornamos a experiência para não ficamos isolados no Eu ou na obra, *noema* ou *noese*. A genealogia da obra nos revela o percurso que a diretora fez para alcançar a sua unidade, o seu projeto de vida (9. *Realização*). Essa obra, no nível da subjetividade e das vivências, assume outra linguagem, ou seja, são as fantasias, as imagens mentais e os sentimentos e atos que retratam o campo anímico da constituição da unidade integrada do ser (9. *Realização*). A obra é uma linguagem, os campos dos sentidos são outra linguagem, que são interpretações e linguagens distintas sobre a mesma realidade. No campo simbólico, existe a busca por um olhar integrador e totalizante. A essência da obra material e simbólica é o projeto de vida dedicado às crianças.

O ser, ao ser lançado no mundo, sente a necessidade de sentir-se único, de fazer-se indivíduo, de construir a sua identidade. A percepção da totalidade é fundamental para reconhecimento da identidade. Da mesma forma, somente existindo um Eu é possível estabelecer-se a noção de totalidade. O processo de reconhecer-se como indivíduo e saber-se dentro de uma totalidade é uma constante construção. O mundo interno do indivíduo modifica o mundo externo, e vice-versa. A reclusão narcísica cessa esse processo dialético. Durante o processo de construção da identidade e a integração do ser com a natureza, podemos encontrar muitas obras no nível simbólico e/ou material. Muitas vezes, os problemas do aluno mostram o modo como a parte saudável está lidando para tentar construir uma identidade dentro do mundo da vida. A agressividade e o não aprender são a obra e a linguagem de um processo de luta com a realidade do seu ser e do transcendente na busca de uma integração. O perigo é o educando ficar no mesmo padrão de percepção da realidade e por muito tempo ficar reeditando o mesmo conflito. A

busca da integração do ser é da sua quiddidade. Não é o educador que faz a integração do seu educando. Ele apenas pode ser um instrumento que aponta para outra percepção no processo de unificação do ser com a natureza.

A obra evoca a possibilidade da transcendência. Na obra, estão resumidos os muitos modos de relacionamento do Eu com o mundo, no nível simbólico e concreto. A busca da unidade do Eu com a natureza carrega pretensão de eliminar os dois polos, o que efetivamente é uma luta sem fim. Da mesma forma que o sujeito está para o objeto, o objeto está para o sujeito. Nesta relação, instauram-se o subjetivo e o objetivo, o concreto e o abstrato, o temporal e o atemporal, a concretude e a dinâmica do espaço, o interno e o externo, o imanente e o transcendente, o outro e o Eu, a alteridade do próprio eu que se visualiza outro, a liberdade e o condicionamento. Para Alves (2003, p.122), objetividade e unidade acontecem com a descoberta do Eu como pessoal:

Mediada pelas presentificações, esse manter-se idêntico do eu por referência à existência temporal aparece antes como a unidade de uma história, quer dizer, de um processo de constante produção e sedimentação, em o Ego contém, em cada ponto, todo o adquirido da sua vida passada e, nesse adquirido, está dada a base para o seu volver-se para diante na antecipação. Assim, aparecendo em unidade com a sua vida concreta, o Ego descobre-se como pessoal. Aí a vida parece como vida que incessantemente se rememora e se antecipa, que se vê como vida distendida nos horizontes temporais, e por aí se compreende como vida em progressão.

Entre esses polos, existe o Eu que experimenta a angústia do existir, a angústia de construir-se no mundo da vida. A obra é uma linguagem que ultrapassa a fala, o discurso natural, pois a obra diz de uma totalidade, da intencionalidade, de processos existenciais, de vivências, finalmente, de lutas para fazer-se no mundo. A obra espelha outras realidades que no mundo natural não são conscientizadas, dessa forma a obra coloca-se como um mundo paralelo ao mundo natural, pois isso questiona e provoca (*3.Autonomia e Ação*). A obra carrega uma linguagem que subverte a ordem estabelecida, a doença, a ignorância e a loucura como obra se interpõe à razão que domina na modernidade. O aluno que não aprende confronta os modos de ser e as relações na escola e na sociedade. Da subjetividade, brotam obras originais, modos de ser distintos, com linguagens renovadas para demonstrar a unidade e a individualidade, para questionar o ensinamento do sujeito no seu mundo natural. A diretora cria novos sentidos para a realidade que a cercava.

Desses novos sentidos, surge um projeto de vida (6. *Amor às crianças*, 4. *Projeto de vida*).

O homem é um ser simbólico, estabelece sua relação com a alteridade através das múltiplas linguagens. O símbolo não consegue esgotar tudo da obra, da realidade. Algumas obras carregam uma maior abrangência e universalidade da relação sujeito e objeto, da vivência, pois portam uma hermenêutica ampla do processo do nada tornar-se ser. Este trabalho não consegue abarcar todas as variáveis envolvidas na construção do projeto de vida da diretora. A limitação da linguagem e a complexidade dos processos são grandes desafios para o entendimento. Os elementos essenciais mostram a estrutura por onde o projeto de vida tornou-se realidade.

O projeto de vida desperta a fantasia, ilumina o campo anímico, cria novos tempos e espaços, aciona o desejo de vida, permite uma circulação entre a representação e a realidade, entre a utopia e a realidade, enfim, anima o ser para que ele continue se fazendo no mundo da vida (9. *Realização*).

Nos dias de hoje, a linguagem poética, científica e mesmo a virtual podem ser instauradoras de novas relações para a constituição de um aluno autônomo. A vida da professora é o testemunho de um ser que está operando a sua existência, que cria a si e o mundo. O sujeito, ao reconhecer a sua obra, está reconhecendo o seu interior e o seu exterior. Destarte, o próprio mundo interior passa a ser foco da intencionalidade, da (7. *Consciência*). A diretora mantinha novos polos relacionais, renovando constante o seu trabalho.

Sartre (1987) diz que somos condenados a ser livres: tudo podemos menos deixar de ser livres. A condição de estar no mundo impõe a troca, o reconhecimento da alteridade, a relação sujeito e objeto. O simples ato de existir, mesmo que da forma mais monótona possível, é uma forma do ser realizar-se. A condição de ser livre não é perdida, mesmo nas situações de limite, quando acontece a anulação do ser humano em várias de suas dimensões, permanece uma área saudável. Essa parte intocável do Eu mantém como produtora do ser, capaz de se relacionar com ao mundo, a natureza e até mesmo com a ignorância a partir de linguagens muito ricas. Por mais que a criança viesse maltratada pelo mundo, a diretora reconhecia uma dimensão única em cada ser, o (6. *Amor às crianças*) ajudava a resgatar essa dimensão preservada do Ego.

Ao pensar o ser humano como livre e condutor de sua existência, a fenomenologia entende que a projeto de vida como professora é resultado da manifestação livre do ser. As teorias que negam a liberdade humana encontram no condicionamento a explicação para o agir humano. Não é a realidade interna que determina a ação, mas o condicionante externo. Deste modo, um projeto de vida é resultado da confluência de fatores: a probabilidade e sorte determinam o seu acontecer. O planejamento na educação estruturado nesta lógica não oferece espaço para a criatividade do educador e aluno. Ele apenas deve executar o que foi pensado por outros. A pretensa autonomia está em realizar o que outros planejaram. São duas visões antropológicas antagônicas no nível mais profundo da epistemologia. O projeto que existe não é devido aos condicionamentos externos, mas, apesar dos condicionamentos, o sujeito mostra seu ser na sua obra. Os conteúdos conscientes e inconscientes são articulados pela consciência intencional. A obra surge nas dobras da existência. A assunção consciente de um projeto de vida voltado para a educação foi decisivo para superação de forças sociais que produzem a pobreza. Não foram as forças sociais opressoras que estimularam a diretora a criar a creche. A sensibilidade aguçada, a consciência e coragem de agir são marcos essenciais neste projeto de vida. Na caminhada a professora se fez educadora, para isso, a curiosidade, a abertura ao novo, a reflexão e ação contribuíram sobremaneira. O projeto de vida foi uma baliza norteadora para essa caminhada. Não existe projeto sem sujeito consciente, livre e intencional. A obra intencional é fruto de um projeto, da intencionalidade. A diferença entre ação natural e consciente é que essa é intencional e resulta em uma obra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de uma pesquisa fenomenológica é descrever as vivências, por isso, busca explicitar a essência dos fatos e vivências para ampliar o entendimento. Isso não significa dar respostas fechadas ou definitivas sobre fatos ou mesmo a existência do ser humano. Na pesquisa fenomenológica, permanece a possibilidade de explorar novos aspectos, e a descrição de novos questionamentos pode trazer à tona outras possibilidades da mesma realidade. A possibilidade de transcender a realidade descrita ou conhecida instaura a dinâmica na existência, ou seja, o retorno à experiência estabelece nova dialética entre o sujeito e a realidade.

No que diz respeito ao projeto de vida como educador, esta investigação fenomenológica, descreveu que as condições para a sua construção são dadas no mundo da vida. A cada ato de consciência e intencionalidade, o sujeito natural assume nova postura diante da realidade e de si mesmo. A consciência do tempo, passado, presente e futuro são fundamentais, para instaurar um projeto de vida. O sujeito percebe que o passado não pode ser mudado, mas se atualiza no momento presente, porém o presente é efêmero. Então, a capacidade do ser de transcender, aliada à razão e imaginação, procura resignificar os modos de fazer do passado e presente, através do projeto de vida. O projeto de vida procura antecipar futuro. Dessa forma, a intencionalidade passa a conduzir a ação do presente para o vindouro idealizado.

O projeto de vida assume a centralidade da história de vida da diretora, ou seja, antes do projeto estava numa condição natural, não percebia muito a realidade que a cercava. Quando a sensibilidade aflora, toma consciência da realidade e passa a refletir e tentar transformar o que a incomodava. No início, foi reação instintiva ou uma forma de afastar a pobreza ou os sinais de morte. No momento seguinte, toma consciência mais ampla da realidade, decidindo agir para mudar a vida do Jones. Logo percebe que esse trabalho implicaria numa mudança do seu modo de ser e viver, exigia uma transformação de valores. Neste contexto, nasce a

vontade de trabalhar com as crianças através da educação. Daí surge o projeto de vida. A base desse projeto é o amor para com as crianças.

O projeto de vida ajuda a diretora a diminuir o seu sofrimento experimentado diante da pobreza e da morte. Como argumentamos acima, a morte instaura a noção de fim, e o ser humano tem a necessidade de aliar a angústia dessa realidade através das obras. Por conseguinte, o projeto atende uma necessidade da professora, que é eliminar a dor da morte à sua frente, e lembra constantemente o seu fim.

O ato de amar é uma das dimensões ontológicas do ser humano. Na base do seu projeto de vida, a diretora coloca o amor. Ao amar as crianças, a professora está explicitando profundamente um elemento fundamental do seu ser. O ser humano tem necessidade de amar e ser amado. Porém, o ser amado coloca a existência na dependência dos outros, enquanto o ato de amar depende exclusivamente dos atos intencionais de quem ama. Essa atitude amorosa foi fundamental para enfrentar os muitos desafios que surgiram durante a sua vida de professora²⁰.

O projeto de vida ajuda a estruturar a personalidade e posicionar o sujeito dentro do mundo da vida de uma forma consciente e intencional.

A professora manifesta ou o seu ser-sendo no mundo da vida, na realidade social de Porto Velho. Nos relatos, percebemos a manifestação dos diversos campos ontológicos do ser humano: a noção tempo e espaço, noção da morte, o entendimento, amor, Eu, corpo, os sentimentos, a liberdade. O projeto de vida é uma forma de estruturar a existência. O Eu somente existe quando encontra espaço para se manifestar, caso contrário, é nada. O projeto de vida ajudou a diretora expressar o seu ser através da educação. Ao avaliar o projeto de vida, a professora experimenta a realização pessoal e profissional, o que entendemos ser muito coerente para quem conseguiu expressar-se existencialmente através da consciência, liberdade, amor e ação.

Os elementos essenciais mostram que o projeto de vida é uma constante construção. A cada novo tempo e realidade existem uma nova perspectiva, ou seja, é necessário o confronto do sujeito com realidade, que pode levar a metamorfose do conhecimento, dos valores e dos modos de ser e agir. A flexibilidade é fundamental

²⁰ “O desenrolar da vida apresenta-se, assim, como uma sequência de ajustamentos parciais ou globais das nossas condições de existência, como uma fruição na qual a procura de amor ocupa um lugar central, se não for mesmo o lugar central”. (JOSSO, 2004, p. 89)

para aceitar a metamorfose do ser. Do contrário, o sujeito fica preso indefinidamente às mesmas representações, pois não busca novas experiências. A capacidade da transcendência permite que o sujeito veja a realidade por muitos ângulos, o que facilita o julgamento e a decisão intencional. O projeto de vida é uma forma de transcender o passado e o presente, servindo como parâmetro para a caminhada, é incerto, exigindo a metamorfose do ser e da realidade. A confiança no projeto de vida ajuda a enfrentar os momentos de incerteza. Além disso, o amor, que é doação e não depende do outro, reforça a autonomia para a produção da obra educacional. A nossa pesquisa não busca entender o que leva um sujeito a ser autônomo, conduzir a sua vida. Porém, os elementos essenciais explicitam claramente que a autonomia da diretora contribuiu para a realização do seu projeto de vida voltado para as crianças.

Um projeto de educação que estimula o relativismo, a dependência e não a responsabilidade pelas escolhas feitas incorre no processo de não respeito às capacidades do sujeito de ser livre responsável e capaz de amar e agir. Como efeito, cria-se um processo de posicionamento ingênuo no mundo, muitas vezes assumindo um posicionamento passivo, que espera a solução do além, do governo ou de alguma força que seja externa a si mesmo. O confronto com a realidade é o grande meio para superar esse tipo de atitude. Assim, acontece a descoberta de que não existe posicionamento neutro e que toda ação resulta em reação, mesmo que não imediata.

É fundamental o educador desafiar o aluno a escutar a sua consciência ou mesmo desenvolver formas de autotranscendência, na lógica de ver-se no presente e no futuro, que possa colocar-se no lugar do outro. Como consequência, o aluno percebe-se detentor de uma intencionalidade e que essa pode ser direcionada para qualquer rumo. Aí a consciência direciona seu querer, aprender a escolher, para tornar-se sujeito consciente e proativo. Neste processo, é fundamental a aprendizagem de aceitar que o erro é um momento de um processo do ser-sendo. E, finalmente, perceber que nossa condição de seres humanos está limitada sob muitos aspectos e que não temos controle total do que nos cerca. Então, estamos constantemente jogados em um mundo de poucas certezas, no qual, para ser enfrentado, é fundamental aceitar a regra do risco e a dor. Até aceitar o não, diante da escolha feita. No projeto de vida, fica implícita a escolha por amar. Uma educação ecológica ou para a vida trabalha com cada Eu no seu sentido mais pleno,

o autoconhecimento como meio para o reconhecimento do outro. O processo existencial que a diretora experimentou em sua vida acaba aplicando a seus alunos e professores. Estimula cada um a expressar o seu ser.

Quando o Eu não exercita o movimento de ver-se, de reconhecer em si os seus sentimentos, pensamentos, costuma projetar na natureza ou nas pessoas tudo o que vive. Vê no espelho unicamente a si, mas não se reconhece. Ou seja, procura a solução dos próprios problemas no outro, mas, ao olhar para o outro, vê seus problemas e não os reconhece mais como seus. Esse movimento leva automaticamente a crítica ao outro, a tentativa de mudar o outro. Essa ação torna o outro um objeto, não reconhece a alegria ou tristeza, não admite o que o outro é, basicamente negando a sua condição. O que é bom está em mim, e o que mau é projetado no outro. Fenômeno que produz a alienação e muita discriminação. A sensibilidade à reflexão foi importante para que a professora percebesse o seu EU distinto dos demais. Ela notava as responsabilidades que produziram a miséria e a pobreza, mas nem por isso deixou de agir. Percebeu que podia fazer algo, que também tinha responsabilidade pelo que acontecia no seu mundo da vida.

Reconhecer o ser humano livre, consciente de sua condição no mundo, um ser que tem intencionalidade, faz pensar num educador que não é neutro em sua ação, que em cada ato existe uma intencionalidade, carregada de sua visão de mundo. E que esse ato intencional é um fenômeno que o outro, o aluno, pode se abrir, reconhecer. O que acontece quando o aluno percebe que a intencionalidade do professor não é a do educar, mas apenas auferir alguma vantagem? Esse aluno terá motivação para estudar? Mesmo assim ira escolher pela aprendizagem? Quais processos educacionais são mais eficientes para trabalhar a capacidade de escolha? Entendemos que o professor pode impor seu modo de estar no mundo e suas escolhas ou também pode partilhar o seu modo de ver o mundo, a sua forma de escolher, os sentidos de sua vida. O projeto de vida da diretora previa deixar o aluno construir o seu ser-no-mundo com a sua ajuda.

O acesso ao conhecimento e à informação historicamente acumulada é permeada por uma grande carga de subjetividade. Essa aproximação do conhecimento é uma escolha, que pode ser estimulada pela palavra do professor, mas principalmente pelo exemplo.

É importante trabalhar com o professor a autopercepção e a capacidade de transcender e colocar-se no lugar do outro, quanto ao sentir, pensar e fazer. Esse

ser que olha para si pode direcionar sua intencionalidade para acolher no outro ser em processo, que é livre e é capaz de ser consciente e fazer-se. O professor passa a ser um mediador de intencionalidades e a literatura é um grande meio para a formação do educando e professor, porque permite colocar-se no lugar de muitos personagens e desse lugar ver a sua história de vida.

O Eu é capaz de perceber o impacto de cada escolha durante o tempo. Entretanto, nossas escolhas são uma incógnita. Não sabemos o que nos espera. Podemos saber o que os outros encontraram trilhando caminhos semelhantes. Não temos como conscientizar o futuro, não nos é possível perceber antecipadamente a todas as consequências de nossas escolhas. Conscientizamos que não sabemos onde vamos parar. A forma como o professor lida com as incertezas serve de exemplo e ajuda a formar a subjetividade do aluno. Com o exemplo e a reflexão, o aluno pode escolher e prever as consequências de suas escolhas. O uso adequado da liberdade implica na responsabilidade. O educar, portanto, é criar processos de consciência que permitam o Eu se formar enquanto aquele que escolhe e aquele que assume a responsabilidade das suas escolhas. E o ato de educar é um ato de mediar intencionalidades.

Escolher é um ato de abertura do Eu. Da mesma forma, a responsabilidade é um ato de assunção das consequências de uma escolha anterior. A permanência do Eu é o que garante o confronto com as escolhas feitas. Os sentidos do viver são avaliados no momento da escolha, mas, principalmente, no instante do confronto com as escolhas, no momento da responsabilidade. O projeto de vida é uma grande medida para avaliar a caminhada da vida do educador.

O ser humano que escolhe a profissão de professor deveria mostra-se responsável pelas consequências de sua escolha. Somente esse ato de ser responsável pela sua escolha é educativo. Não usa de uma linguagem falada, escrita, mas a manifestação do seu Ser é o educativo. O educando apreende através do exemplo a ser responsável por suas escolhas. A diretora demonstra a sua responsabilidade pelas implicações do seu projeto de vida quando atua com cuidado, persistência e desejo de continuidade do seu trabalho.

Heráclito fala que não passamos duas vezes no mesmo rio. Não encontramos em nossa consciência o mesmo fenômeno duas vezes. A mutação da natureza é constante. O Eu sofre o impacto das mutações dos fenômenos, por isso somos outros para ver o rio. A estrutura ou as condições de possibilidade de interpretação

do fenômeno mudam. A pergunta que salta a esse relativismo radical é: como posso saber que estive neste rio em outro momento? O que permaneceu para saber que estive no rio em outro momento? Alguma coisa deve permanecer para saber-se como um Eu que esteve em condição semelhante num rio? Ou: como posso perceber-me mudando, não sendo o mesmo, se não existe um Eu que permanece? A consciência é uma consciência do todo, não somente de um recorte. Ela olha o recorte, mas não perde de vista o todo. Negar a permanência do Eu é um processo que agride o ser humano, mas negar transformações sofridas é pensar um ser que não pode transformar-se e fazer-se.

Resumindo, pensamos que um projeto de educação que não atente para a subjetividade, a consciência, a liberdade, a responsabilidade e que falha na busca da construção dos sentidos para o viver de cada educando é falho. Caso escrevêssemos o um epitáfio sobre o projeto de vida construído pela diretora, poderíamos resumir em: Eis aqui um educa-dor, com amor.

Sinto-me desafiado a explicitar minhas intencionalidades enquanto educador. Saber e mostrar que projeto de escola, de currículo, de sociedade e de ser humano desejo formar. Para depois não precisar esquivar-me das consequências da escolha de ser educador no mundo de hoje.

6 REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. A. **Introdução à Fenomenologia**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

_____. Fenomenologia e ciências humanas: implicações éticas. **Memorandum**, 11, p.28-34, 2006.

ALVES, P.M. S. **Subjectividade e tempo na fenomenologia de Husserl**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2003.

AMATUZZI, M.M. A subjetividade e sua pesquisa. **Memorandum**, v.10, p.93-97, 2006.

BONOMI, A. **Fenomenologia e estruturalismo**. Trad. João Paulo Monteiro, Patrícia Piozzi e Mauro Almeida Alves. São Paulo: Perspectiva. 1973.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Joel Martins. Um Seminário Avançado em Fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 160 p., 1997.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. O perfil da gestão educacional na perspectiva fenomenológica a partir da experiência vivida por gestores/pesquisadores educacionais fenomenólogos. 2009. 188f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CASSIRER, E. **Antropologia Filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CRITELLI, D.M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

D' ANGELO HERNANDEZ, Ovidio S. **Proyecto de vida como categoria básica de interpretación de la identidad individual y social**. La Habana, 2002 Rev. cuba. psicol. [on-line]. 2000, v. 17, n.3, p.270-275.

_____. **Counseling y reconstrucción de proyectos de vida autorrealizadores en la complejidad personal-social**. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana/Metadata> CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana: Cuba.2008. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/angelo21.rtf>>. Data de acesso em: [Citado: 17/5/2011].

_____. **El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del Proyecto de Vida en el ámbito profesional**. Ovidio S. D'Angelo Hernández. In: El

Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del Proyecto de Vida en el ámbito profesional. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Ciudad de La Habana, Cuba: .2000. [Citado: 17/5/2011

_____. **Desarrollo integral de los proyectos de vida.** Sistema de formación en instituciones educativas. PRYCREA-PROVIDA, La Habana, Cuba, 1997.

_____. **El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional.** Rev. cuba. psicol. [online]. 2002, vol.19, n.2, pp.106-114. ISSN 0257-4322.

FRANKL, Viktor E. **Um sentido para vida.** São Paulo: Ed. Santuário, 1989.

_____. **Em Busca de Sentido:** um Psicólogo no Campo de Concentração. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).

GALEFFI, Dante August. **Fundamentos filosóficos da educação transdisciplinar.** 2004, Curso é oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). http://www.cetrans.com.br/artigos/Dante_Augusto_Galeffi_e_Noemi_Salgado_Soares.pdf Citado: 03/12/2011.

Giorgi, Amedeo e Sousa, Daniel. **Método fenomenológico de investigação em psicologia.** Lisboa, Fim de Século, 2010.

GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A. ¿Quién es el sujeto en la investigación educativa? **Revista Electrónica Educare**, Norteamérica, 15, Nov. 2011. Disponible en: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1955/1856>>. Data de acesso: 20 Dez. 2011.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** Portugal: Edições 70, 1990.

_____. **Conferências de Paris.** Trad. Antonio Fidalgo e Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1992.

_____. **Del hombre y de la cultura – Cinco ensayos.** Trad. Agustín Serrano de Haro. Barcelona: Anthropos Editorial, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Ed. Cortez, 2004

MAHEIRIE, K.; PRETTO, Z. O movimento progressivo-regressivo na dialética universal e singular. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v.19, p.455-462, 2007.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. **Quem tem medo da Universidade? Novas possibilidades e outras culturas acadêmicas na formação do professor em exercício.** Porto Velho, RO: UNIR, 2008.

MARTINS, J.; BICUDO, M. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHELER, Max. **A Posição do Homem no Cosmos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOREIRA, F. A.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortêz, 2006.

MAHFOUD, M. & MASSIMI, M. A pessoa como sujeito da experiência: contribuições da fenomenologia. **Memorandum**, 14, 5261, 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/mahfoudmassimi02.pdf>, Acesso em: 15/08/201.

NÓVOA, António. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973;
Platão. Início do Livro VII In: A República de Platão. (Trad. Erico Corvisieri) São Paulo: Nova Cultural, 1999.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Introdução à fenomenologia**. Campinas: Edicamp, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Textos escolhidos de A Schutz. Org. e introd. de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Santos, Maria do Carmo dos. **Sob a égide do conflito: a reforma da educação profissional no CEFET – BA**. Teses Doutorado. Bahia, 2005.

STRASSER, Stephan. **Fenomenologia e ciências do homem**. Trad. Teófilo Alves Galvão; Pelotas: Universitária/UFPel, 2010.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, 39 (v.3), p. 507-514, jun. 2005.