

Os sentidos da liberdade segundo professores da educação básica¹

Pedro Vitor Barnabé Milanesi

Mauro Martins AmatuZZi

Questionamentos acerca da liberdade são comuns e o tema é explorado em textos, filmes, obras de arte, romances. Mas como essa questão da liberdade aparece no cenário científico e como ela permeia práticas educativas, mais precisamente dentro da educação formal? Diante dessa pergunta, esta pesquisa surge como uma oportunidade de confortar inquietações pessoais, sociais e científicas.

O desafio foi trazer ao cenário científico acadêmico essa questão a fim de elucidar, em diálogo com professores, novos pensares e novas práticas, uma vez que formar uma sociedade de pessoas conscientes e atuantes em sua liberdade corresponde ao compromisso ético da educação e das ciências humanas.

De qual liberdade falamos?

No campo das ciências e da filosofia, o sentido da liberdade vem sendo alvo de inúmeros questionamentos, desde os referentes à sua existência até os que se relacionam com seu reconhecimento como base para uma ciência psicológica propriamente humana e sua utilidade para se pensar uma prática, por exemplo, no campo educativo. Como esclarece o filósofo italiano Abbagnano (2000), a liberdade encontra-se nos mais diversos campos de interesses humanos e muitos pensadores a problematizaram na tentativa de defini-la e concebê-la. Seu conceito é difícil e problemático, porém sua experiência a todos parece real, ao menos como possibilidade ou desejo, e seus efeitos profundos e marcantes testemunhando seu poder mobilizador (Zavalloni, 1968; Rogers, 1987 e Pacheco, 2000).

Dentre os saberes humanos que problematizaram a liberdade, surge a fenomenologia, que considera a consciência como o fundamento constituinte absoluto do conhecimento, capaz de captar a essência dos fenômenos que se apresentam. Cabe à consciência atribuir sentidos às coisas e aos acontecimentos,

1 Artigo elaborado a partir de uma dissertação de mestrado na PUC-Campinas.

impulsionando as ações humanas no mundo (Ales Bello, 2006 e Goto, 2008). Segundo o filósofo francês Merleau-Ponty (1908-1961), o homem é ontologicamente livre, pois:

[...] é ele que, surgindo, faz aparecer sentido e valor nas coisas, e como nenhuma coisa pode atingi-lo senão fazendo-se, por ele, sentido e valor, não existe ação das coisas sobre o sujeito. [...] Finalmente não há nada que possa limitar a liberdade, senão aquilo que ela mesma determinou como limite por suas iniciativas. (Merleau-Ponty, 2006 p. 584).

Porém, o homem não nasce isolado, ele nasce num mundo já dotado de sentido e significados, atribuídos por outros, antepassados dele, e isso se fixa provisoriamente, por exemplo, na cultura ou nas leis. O homem é mergulhado nesses sentidos e significados já presentes no mundo, estando livre para transcendê-los e ressignificá-los pelo exercício da consciência, caso se mostrem como obstáculo para suas aspirações. Nesse sentido, Merleau-Ponty considera que:

[...] é verdade que não existem obstáculos em si, mas o eu que os qualifica como tais não é um sujeito acósmico, ele se percebe a si mesmo junto às coisas para dar-lhes figura de coisas. Existe um sentido autóctone do mundo, que se constitui no comércio de nossa existência encarnada com ele, e que forma o solo de toda a *Sinngebung* [atribuição de sentido, constituição do sentido] decisória. (Merleau-Ponty, 2006 p. 591)

A liberdade e a oposição da liberdade seriam paralelas, pois só a liberdade opõe a si mesma e o faz sem deixar de ser liberdade. Essa noção de liberdade ontológica pressupõe uma estrutura ou uma função específica da consciência, pois só existe escolha sob um sentido atribuído, e esse sentido, enquanto liberdade, pressupõe um campo, pois só se escolhe no mundo. Não existe sentido *em-si*, mas *sentido-de-algo* constituído pelo homem em sua vida e história. Portanto, a liberdade é infinita e, ao mesmo tempo, está ligada às possibilidades do mundo e da vivência humana.

Diante dessas reflexões, a partir do pensamento de Merleau-Ponty (2006) e Pacheco (2000), é válido afirmar que a liberdade é aqui entendida não como um “fazer o que quiser”, pois ela ultrapassa os ditos e as opiniões comuns que pregam um “livre-arbítrio”; nem enquanto posse, como quando dizemos que livre é aquele que consegue ter o que quer ou que consegue se desfazer das

limitações indesejáveis (“estou livre disso ou daquilo”). Ela é entendida, sim, como a atribuição de sentido ao mundo, aos fatos, às pessoas, ligando-se intimamente a uma qualidade de relação responsável e autêntica entre homens e entre homem e mundo.

Duas noções de liberdade na psicologia

Schneider (2006) aponta uma espécie de contradição inerente ao agir “contra a própria vontade” ou ao “perder o controle da própria vida” agindo deliberadamente como se tudo fosse automático. Muitas vezes, sentimos que somos levados a fazer certas coisas, como se grilhões nos puxassem. Segundo a autora, esse sentimento freqüentemente é relatado com angústia e desespero; mas quando essas pessoas conseguem iluminar os momentos significativos de suas vidas e decidir em consonância com suas aspirações e condições internas, tomando posição diante das influências externas, elas comumente expressam um sentimento de liberdade.

Baseando-se na capacidade de superação das condições externas, por mais desfavoráveis que sejam, o psiquiatra alemão Viktor E. Frankl (1905-1997), tomando por base a sua experiência nos campos de concentração nazistas, postula a busca pelo sentido, a vontade de sentido como constituindo a força motriz última dos comportamentos humanos, da existência humana. A logoterapia, criada por ele, tem por objetivo confrontar o paciente com o sentido de sua vida, possibilitando assim que ele se reorienta, equivalendo isso à conquista da liberdade (Frankl, 1978, 2002, 2005).

Aqui, devemos dar uma especial atenção à questão da responsabilidade da liberdade, pois, segundo Frankl (2002) ela “não é a última palavra. Não é mais que parte da história e metade da verdade” [...]. “Liberdade é apenas o aspecto negativo do fenômeno integral cujo aspecto positivo é responsabilidade” (p. 113). Esses dois aspectos não só estão intimamente ligados, como, se separados, estão fadados ao fracasso, à mera arbitrariedade ou à mera sensação de liberdade. Responsabilidade, para Frankl, é a capacidade do homem em se posicionar em resposta a uma provocação existencial. A busca por sentidos pode ser entendida como a necessidade que tem o homem de tomar posição ante uma situação: essa busca é, pois, a responsabilidade do homem perante a vida.

O posicionar-se e o atribuir sentido, segundo Frankl, dão-se no dinamismo das dimensões noética (espiritual) e psicofísica do ser humano. Enquanto o psi-

cofísico e as condições externas impelem o homem, o espírito tem a capacidade de se elevar sobre essas condições e de se posicionar, quer seja construindo um sentido novo e único, quer colocando-se em acordo com um sentido já estabelecido. Portanto, se, por um lado, existe um determinismo que circunda o homem, provindo tanto de suas reações psicofísicas quanto de seu meio, sua história e cultura, por outro lado, o homem tem a capacidade de distanciamento de si próprio, e é nisso que consiste sua liberdade. Desse modo, uma intervenção psicológica teria como objetivo a reflexão profunda sobre o estado psicofísico da pessoa, questionando e confrontando o sentido de sua vida, buscando um realinhamento de suas ações e motivos.

Nos EUA, Carl R. Rogers (1902-1987) elabora uma concepção sobre a liberdade semelhante à de Frankl, ao afirmar que a liberdade é proveniente de um estado interno, sendo sempre liberdade experiencial (1978a). Para Rogers, ao experimentar uma relação envolvida, autêntica e aceitadora, ou seja, isenta de forças ou pressões por parte do terapeuta ou do educador, a pessoa passa lentamente a uma nova consciência de si, começa ela mesma a se desvencilhar dos valores que lhe foram atribuídos por outrem e passa a atribuir sentido às próprias vivências. Em outras palavras, a pessoa abandona os significados de outrem sobre sua vida, suspende as expectativas e exigências alheias ou da sociedade, entra em contato direto com seu íntimo, com sua experiência bruta, para então transcender ao vivido imediato e irrefletido, significando-o para si, tornando-se sujeito, tornando-se pessoa, assumindo sua própria vida (Rogers, 1978, 1978a e 2001).

Como podemos notar, para esse autor, a liberdade está ligada à autenticidade, a “ser o que realmente se é”, o que é entendido como um jeito de ser que nega qualquer passividade perante a vida. Autêntica é aquela pessoa que luta por *ser* para além das fachadas, do dever, do agradar os outros, para ir além do que os outros esperam. Essa autenticidade ou congruência seria um dos objetivos do processo terapêutico e educativo (Rogers, 1978a e 2001).

Segundo AmatuZZi (1989), alcançar autenticidade, não é descobrir uma identidade oculta e pronta, mas sim alcançar um modo de ser e de se relacionar. Em outras palavras, a pessoa torna-se autêntica quando ela muda de sintonia, deixando cair as máscaras, relacionando-se e “sendo” a partir de sentidos, objetivos e expressões por ela assumidos, criados e constituídos conscientemente.

Com o desenvolvimento de um modo mais autêntico de ser, a pessoa caminha para uma integração, isso quer dizer proximidade entre o vivido e a

consciência. Em outras palavras, a autenticidade encurta a distância entre o que a pessoa sente (experiência), pensa (consciência, percepção da experiência) e faz ou fala (ação e comunicação) (Rogers, 2003 e AmatuZZi, 1989). A partir dessa proximidade, uma pessoa pode se definir, conhecer e, logo, mudar.

As abordagens psicológicas acima discutidas compreendem a liberdade em dois pólos: um em que a pessoa se deixa submeter às condições, pagando como preço a angústia e a falta de auto-realização e outro em que a pessoa, por significar e atribuir um sentido, adquire um domínio sobre as condições, resultando daí um sentimento de satisfação ou auto-realização.

A questão da liberdade na Educação

Uma vez que a liberdade na educação é assegurada por lei, no artigo 206º da constituição de 1988, podemos nos perguntar como alguns pensadores da educação a entendem. Giussani (2000) considera ser a educação para a liberdade a educação para o questionamento, para a pergunta, uma vez que é através da pergunta que atendemos aos sinais do mundo, buscando respostas e sentidos para as coisas da vida. Isso pressupõe um outro elemento que, segundo o autor, é indispensável: a atenção. Atenção para o chamado da vida, para pessoas, coisas e fatos que requerem ser cobertos por significados. Ao atender a esse chamado o homem completa-se, encontra sentido e significado em sua existência. Mas, uma vez que a história e a cultura já trazem muitos desses significados, como responder ao chamado da vida, como recobri-lo com novos significados? Isso requer uma outra postura, que Giussani denomina aceitação. Ou seja, olhar a realidade sem a presunção que nos leve a submeter o mundo a nosso juízo, baseado em preconceitos. Para esse autor, essas atitudes de abertura, atenção e aceitação devem ser consideradas tanto nos alunos como nos professores, para que se chegue, de fato, a uma liberdade.

Em resumo, para Giussani (2000), a educação que considera a liberdade seria aquela voltada para a atenção aos chamados da vida, isto é, para uma abertura à totalidade dos fatores em jogo e para a aceitação, ou seja, para o abraçar conscientemente aquilo que encontramos. Esta, para ele, seria a educação que instiga à pergunta e incentiva avidamente a curiosidade e a busca por significados da vida.

A educação para o questionamento é também um dos pontos fundamentais para o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Considera ele que

a construção de uma educação libertadora (“concepção problematizadora da educação”) abarca o respeito à curiosidade e o questionamento do educando em relação ao mundo, às pessoas, ao próprio professor e seu fazer. Propondo uma postura dialógica do educador, fortemente marcada pela humildade e pela noção de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2007 p.78), essa concepção leva Freire a conceber que o principal elemento da libertação é a dialogicidade.

A questão do diálogo é fortemente discutida no campo dos saberes sobre o homem, uma vez que se trata do contato entre pessoas. Buber (1982), por exemplo, classifica esse contato profundo de *inter-humano*. Esse autor se esforça por diferenciar o palavreado (que seria uma verborragia carente de significado e voltada para um outro fictício, coisificado) do diálogo genuíno, cujo impacto é a confirmação da pessoa. Confirmar a pessoa não significa concordar com suas opiniões, suas atitudes e atos, mas, sendo favorável ou não, o que se confirma é *a Pessoa* enquanto parceira de um diálogo genuíno, de um contato profundo que surge como possibilidade, levando à criação de algo novo para ambos. É através do diálogo genuíno que se propicia o enriquecimento das vidas. O autor aprofunda a análise do inter-humano refletindo sobre seus elementos principais, que ele apresenta a partir da dualidade entre o ser e o parecer, entre a abertura e a imposição e a partir da atitude de tornar-se presente da pessoa (Buber, 1982).

Esses elementos da conversação genuína (a abertura em vez da imposição, a primazia ao ser sobre o parecer e o tornar presente da pessoa) descritos por Buber mostram grande semelhança aos descritos por Carl Rogers. Ao argumentar a respeito das condições necessárias para uma relação que promova mudança e crescimento, Rogers (2008), fala em três atitudes: a autenticidade, entendida pelo abandonar as “fachadas” e tornar-se profundamente o que se é (o que corresponderia ao estar com o outro a partir do ser, de Buber); a consideração positiva incondicional que consiste em abrir-se para o potencial máximo do humano, independentemente de quaisquer condições, julgamentos ou imposições (como a abertura que Buber propõe); e, por fim, a maneira empática de se relacionar, que considera a experiência da pessoa a partir dos referenciais dela, de sua história e cultura (correspondendo à noção de tornar-se presente da pessoa, em Buber).

Mas como ficariam esses conceitos na prática pedagógica? Curiosamente, Buber (1982) e Freire (2007) usam um exemplo semelhante para expressá-lo. Buber fala da diferença entre um propagandista e um professor consciente. O primeiro se esforçaria por convencer o outro sobre o anúncio. Nem sempre ele

acredita na mensagem que comunica e, tampouco, se importa com a pessoa que quer influenciar. O segundo seria o professor que reconhece tanto a unicidade do indivíduo como sua potencialidade para se tornar uma pessoa única. Ele percebe as forças atualizadoras dos indivíduos e age no sentido de tornar-se um companheiro dessas forças, respeitando sua direção, sugerindo soluções para os conflitos, porém, sempre aberto para quaisquer novas possibilidades. Freire, por sua vez usa a distinção entre um professor propagandista e o professor problematizador, sendo o primeiro aquele que faz do ensinar uma propaganda, despeja informações e anúncios imperativos nos alunos. Já o professor problematizador faz do ensinar um diálogo com abertura para as possibilidades existenciais do educando, considera a vocação e a busca pelo “ser mais” dos alunos e os auxilia na concretização do potencial do educando em realizar suas próprias ações e construir sua própria história.

Contudo, por mais bem intencionado que seja o professor propagandista, por mais que tenha como meta de seu ensinar a promoção da autonomia, o fato de depositar a liberdade ou libertar o outro se torna um equívoco, pois, ao fazê-lo, nega sua humanidade e sua historicidade. Freire (2007) ressalta que a liberdade não é algo que possa ser dado; o que cabe ao professor é inspirar seus alunos a se libertarem, por sua própria vontade. Esse pensamento leva Freire a cunhar a frase “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2007, p. 58), afirmando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2007a, p. 59).

Diante disso, é possível considerar que uma pessoa dificilmente desfruta plenamente de sua liberdade *dada*; aliás, ela nem saberá do que se trata, pelo fato de ela lhe ter sido entregue como um objeto. Sendo assim, só é libertadora a inserção do educando no processo de libertação, realizando um libertar “com”, ao invés de um libertar “para”. A esse respeito, Freire (1980 e 2007) sustenta que a consciência da possibilidade de liberdade e a consciência dos grilhões do opressor são o primeiro passo para a libertação. Para realizar isso, uma das alternativas que o autor propõe é a participação ativa do aluno em seu processo de educação, intermediado pelo professor; os temas geradores do conteúdo programático devem surgir da experiência e da realidade do educando em comunhão com a do educador; e isso só é possível em virtude da já citada dialogicidade com todos os elementos que ela implica.

Tendo em vista os questionamentos e as reflexões teóricas acima expostos, esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos da liberdade segundo as experiências de professores da Educação Básica.

Método

Para esta pesquisa, foi utilizado o delineamento de uma pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica que, segundo AmatuZZi (1996a e 2003), é “o estudo do vivido ou da experiência imediata pré-reflexiva [...] ou qualquer estudo que tome o vivido como pista ou método” (1996a, p. 5). Nesse sentido, o que se pretendeu estudar foi o significado do vivido que emergiu da interlocução entre sujeito e pesquisador no que diz respeito às vivências de liberdade.

Para tanto, foi utilizada a entrevista não diretiva ativa, tal como proposta por Muchielli (1991): ao aspecto não diretivo, ele acrescenta que o entrevistador sempre relaciona a compreensão do que foi dito com o assunto da conversa e o objeto da pesquisa. Ele “intervém não sobre o conteúdo, mas sobre a organização do conteúdo daquilo que lhe é dito [...] ele é ‘ativo’ pois deve apoiar sem cessar seu interlocutor na reflexão” (ibid., p.30). Ainda: o entrevistador “é capaz de compreender todas as ‘comunicações’ do interlocutor, analisá-las, e se servir dessas análises com a finalidade de fazer progredir o diálogo” (ibid., p. 31).

Após o contato com os professores, o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e o consentimento escrito, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas iniciaram a partir de uma pergunta disparadora: “Estou realizando uma pesquisa para pensar a liberdade na educação e gostaria de fazê-la conversando com professores; o que você poderia me dizer sobre a liberdade a partir de sua experiência pessoal?”. Ao final de cada entrevista, foi solicitado que os professores escrevessem uma Versão de Sentido, tal como descreve AmatuZZi (2008), um breve relato de como havia sido participar da entrevista.

Foram entrevistados três professores da Educação Básica de diferentes escolas da rede pública de ensino. Buscaram-se professores de diferentes instituições para garantir que os relatos não tivessem como pano de fundo rotinas e práticas provenientes de uma instituição em particular. Os participantes foram escolhidos por meio de indicações feitas por ex-alunos. Ainda, só foram entrevistados os sujeitos que demonstraram interesse e disponibilidade para conversar sobre suas experiências de liberdade na escola.

Os participantes foram:

- Ricardo,² professor por opção há 17 anos, já ministrou aulas nos diferentes níveis da educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Teve preferência pela educação infantil por sentir-se mais à vontade com esse nível de ensino. Atualmente, é professor de duas escolas da rede municipal de ensino público.
- Mariana, com 22 anos de magistério, leciona Português, Literatura e Redação em dois colégios, um da rede estadual e outro da rede particular. Em ambos, leciona para adolescentes até o primeiro ano do Ensino Médio. Escolhe essas séries por preferências pessoais, por se sentir mais à vontade com essa faixa etária.
- Luís é um dos representantes dos professores junto à Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Graduou-se em Estudos Sociais e leciona História há 26 anos em colégios estaduais. Já foi professor no ensino fundamental e médio. Atualmente divide sua jornada entre a docência e a representação social da classe dos professores.

Ao final das entrevistas, foram produzidos relatos expressivos do encontro entre professor e pesquisador, levando em conta os dinamismos, as reflexões, os assuntos e todo o percurso de exploração do vivido que ambos experienciaram durante a entrevista.

Para a análise das entrevistas, foi utilizado o esquema proposto por Giorgi (1985), que apresentou um método de pesquisa, fenomenológico e psicológico, dividido em quatro etapas básicas.

1. Uma vez feito os registros das entrevistas, a primeira etapa foi a leitura dos relatos de cada encontro, com o objetivo de captar mais uma vez seu sentido geral.
2. A segunda etapa consistiu em discriminar as unidades de sentido do texto, tendo em vista o fenômeno a ser estudado. Essas unidades não são unidades gramaticais ou discursivas, mas sim psicológicas, ou seja, identificaram-se as atitudes, os movimentos de exploração do vivido no decorrer da entrevista, considerando a presença do pesquisador e do entrevistado. Cabe ressaltar que as Versões de Sentido foram, nesta pesquisa, entendidas como uma unidade de sentido por terem sido elaboradas como o último ato da entrevista.

2 Todos os nomes aqui mencionados são fictícios.

3. Uma vez demarcadas as unidades de sentido, buscou-se uma compreensão do significado do vivido presente em cada unidade.
4. Por fim, foi elaborada uma síntese de cada entrevista, sistemática e organizada, em um texto consistente e descritivo dos significados do vivido. Também foi elaborado um texto descritivo do fluxo da exploração e construção desses significados. Esse “fluxo da entrevista” surgiu como uma possibilidade de clarificar os movimentos, as reflexões, as constatações e as explorações do vivido que ocorreram do início ao fim de cada entrevista.

Ainda, seguindo as orientações de AmatuZZi (2003), foi elaborada uma síntese unificada de todas as entrevistas tendo como foco não a vivência particular de cada sujeito, mas uma visão conceitual dos significados do vivido explorados e construídos nas entrevistas. Ao final dessa síntese geral, foi confeccionado um quadro das principais proposições encontradas nas entrevistas em resposta à pergunta de pesquisa.

Uma vez elaborada a estrutura geral do vivido, partiu-se para o diálogo com outros pensadores e pesquisadores (discussão), não no sentido de confirmação ou validação das proposições encontradas, mas no de clarificar e aprofundar o entendimento dos significados produzidos.

A fim de exemplificar os passos descritos, segue um trecho da análise do relato de um dos depoimentos e parte do fluxo discursivo oriundo dessa análise:

Unidade de sentido 2 (Ricardo)

Explicando a frase, disse ser difícil trabalhar com todas as imposições que lhe são colocadas. Seus supervisores estão sempre de olho, vistoriando e cobrando para que use o material certo, o método certo, o conteúdo certo. Entende-se por “certo”, nesse caso, as bases segundo as quais a educação municipal está organizada, uma metodologia pronta e já pensada, cabendo ao educador segui-la, aplica-la.

Compreensão psicológica

Ele se sente preso às detalhadas políticas e normas institucionais e vigiado pelos superiores/supervisores. Isso sufoca-o. Questiona-se: que tipo de pessoa queremos formar com tamanha padronização? Onde está a liberdade?

Unidade de sentido 3 (Luís)

Luís considera que a liberdade de um estende-se até a do outro. Se um aluno não está bem para assistir a aula, não é justo que atrapalhe aquele que está interessado. A esse respeito, refletimos que a liberdade não é individual apenas, ela se estende ao coletivo.

Compreensão psicológica

Sente que a liberdade ajuda a manter uma organização justa e harmônica da sala de aula. Ao mesmo tempo, entende que a liberdade é coletiva, ou seja, vai além da peculiaridade de cada um, é coisa da humanidade.

Fluxo discursivo

Nota-se que o entrevistado percorreu três momentos, iniciando com uma consideração geral e aproximação ao tema. Essa fase é marcada por sentimentos que surgem imediatamente quando o professor é questionado pela pergunta disparadora da entrevista. O segundo momento aparece como um aprofundamento do tema, no qual Ricardo faz associações com suas vivências. É nesse momento que fala de suas experiências concretas como professor (conta casos) e ao mesmo tempo pensa ativamente sobre ela, dando a essa etapa um caráter reflexivo. O terceiro e último momento são as considerações finais, como se Ricardo olhasse para as impressões iniciais, para suas reflexões feitas ao longo da entrevista e levantasse algumas formulações a respeito do tema.

Abaixo, as principais proposições formuladas a partir das vivências de liberdade dos professores, ilustradas com trechos significativos das narrativas. Essas proposições surgiram em resposta à pergunta de pesquisa: qual a experiência de liberdade vivenciada pelos professores da educação básica?

1. A liberdade não era um tema em torno do qual os professores entrevistados pensavam sua prática.

“*Sinto que temos e não temos liberdade, entende?*” Foi assim que Ricardo começou a conversa [explicando a frase], gesticulava e falava usando palavras genéricas, abstratas. Parecia que muitas coisas lhe passavam pela cabeça: fatos, opiniões, conversas, dúvidas (entrevista com Ricardo).

2. Tomar a liberdade como tema foi significativo para eles, permitindo novas visões a respeito de sua atuação e até uma mobilização pessoal referente às suas motivações em promover uma educação inovadora e que faça sentido.

Hoje, após a conversa com o Pedro, percebi que estou amadurecida profissionalmente e um pouco cansada também! Foi uma experiência nova para mim, falar dos meus 22 anos de profissão (...). Senti-me importante e necessária por passar as experiências que tive e ainda tenho com meus alunos. Obrigada pela oportunidade, valeu muito mesmo! (Versão de Sentido de Mariana).

3. O professor sente-se livre quando encontra o sentido de seu ensinar. Isso também relaciona-se com sua metodologia de ensino e com sua criatividade.

Outro exemplo dessa busca por um ambiente mais prazeroso [ocorreu quando] Mariana optou por deixar um pouco de lado as famosas listas de livros para leitura. [Ela] leva os alunos à biblioteca e pede-lhes que escolham livros de sua preferência. Segundo a professora, por vezes acontece que, em meados de setembro, a classe toda já leu um ou dois livros, por gostarem ou (...) pelo fato de o enredo estar relacionado com o momento de suas vidas (Entrevista com Mariana).

4. Segundo a vivência dos professores, é o reconhecimento do outro, como pessoa (livre), que está na base de uma educação libertadora.

Ela [uma supervisora] havia pedido a Ricardo que discutisse com as crianças os problemas, os conteúdos, “o que elas queriam fazer”. Num primeiro momento, a proposta pareceu-lhe absurda, julgava que as crianças não tinham essa capacidade, mas resolveu experimentar para poder criticar e argumentar. Mas surpreendeu-se (Entrevista com Ricardo).

5. Permitir, incentivar a liberdade de expressão e realmente ouvir o que os alunos expressam, educando-os a partir de suas experiência faz parte de uma vivência de liberdade nas atividades do professor.

“É aí que eu dou liberdade a eles, dou espaço para eles falarem e se expressarem. Eles se organizam da forma que querem” (...) “com todos esses 22 anos de experiência, eu aprendi a ouvir mais e falar menos, as coisas funcionam melhor assim” (Entrevista com Mariana).

6. O clima de liberdade oferecido pelo professor proporciona a humanização da educação, o envolvimento do aluno e uma aprendizagem mais significativa.

Luís associou que esse modo de trabalho, a partir da liberdade, permite-lhe uma proximidade com os alunos, até mesmo como amigo, pois ocasionalmente é chamado a participar de torneios de futebol da escola.

[...] Ele também permite que os educandos manifestem quaisquer opiniões, a respeito das idéias debatidas em aula. Em uma de suas aulas sobre a guerra da independência dos Estados Unidos, uma garota afro-descendente levantou a questão da escravidão e do racismo. [Esses e outros] assuntos foram abordados em suas aulas por fazerem jus aos interesses dos alunos (Entrevista com Luís).

7. A qualidade da relação guiada pela liberdade estende-se para outras pessoas e é passada adiante por pais e alunos.

[Luís concluiu que] se o ensino é baseado na liberdade, tanto do educador como do educando, a presença do diálogo aproxima as pessoas para além dos papéis de professor e aluno. Luís acrescentou: “*Isso fica evidente, por exemplo, eu mantenho contato com muitos dos meus ex-alunos; alguns até são professores hoje e me dizem que dão aula com a mesma liberdade*” (Entrevista com Luís).

8. O sentir-se respeitado como pessoa e profissional, na instituição e pelos superiores, na sua liberdade de professor, representa uma força motivacional, mostrando íntima relação com a satisfação em ensinar.

[Ricardo] disse ainda que gostaria que reconhecessem a capacidade dos professores para que pudessem participar mais das decisões superiores, assim como ele reconheceu a mesma capacidade nos alunos e se surpreendeu (Entrevista com Ricardo).

Discussão

Pensando a liberdade: a liberdade não era um tema em torno do qual os professores entrevistados pensavam sua prática.

Rogers (1978) entende que talvez os professores não se ocupem em pensar a liberdade por não a terem experimentado, por estarem inseridos em um meio onde prevaleçam pressupostos implícitos segundo os quais o processo educativo é visto como algo pronto, cabendo-lhes apenas transmitir o conhecimento tal como está nos livros para o aluno absorver. Partindo das experiências dos professores,

pode-se notar que esses pressupostos foram incorporados pelas políticas públicas que insistem em mantê-los. Em decorrência disso, os professores sentem-se engessados em suas práticas educativas.

Segundo Saviani (2005), a partir da década de 1960 começa a predominar na educação brasileira a concepção produtivista da teoria pedagógica tecnicista. O autor ainda comenta que essas concepções exerceram significativa influência na reforma constitucional de 1988 e na LDB. Schramm (2001) salienta que essa tendência da educação está fortemente presente nas escolas públicas, em sua estrutura, em seu funcionamento e nas práticas da maioria dos professores, o que dificulta a utilização de outras formas de ensino.

A concepção produtivista, que parte dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, considera a educação como um bem de consumo, portanto, participante do processo de produção econômica. Ainda, destaca Saviani (2005), essa concepção entende a educação como um fundo de investimento, no qual o maior resultado deve ser produzido com o menor dispêndio de recursos. Se na pedagogia tradicional o ensino era centrado no professor e nas pedagogias renovadoras o foco era a aprendizagem do aluno, “na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (Saviani, 2005 p. 34); o foco dessa pedagogia é a eficácia, que também é atingida a partir da compensação e correção das deficiências do professor. Entende-se que essas concepções de educação banalizam a dimensão humana da educação (desejos, paixões, afetos, sentidos vividos, etc.) em deferência às superestruturas socioeconômicas de um sistema em que tudo tem função de lucratividade.

Reflexões significativas: tomar a liberdade como tema foi significativo para eles permitindo novas visões a respeito de sua atuação e até uma mobilização pessoal, referente às suas motivações em promover uma educação inovadora e que lhes faça sentido.

Como fora elucidado pelos fluxos discursivo das entrevistas, percebe-se que houve um processo de construção ou constituição do sentido que a liberdade tem para esses professores, através de suas experiências cotidianas e, ao mesmo tempo, esse processo provocou um efeito mobilizador nos entrevistados.

Esse movimento de reflexão e produção de sentido a partir do vivido dos entrevistados e junto com eles, é entendido por González Rey (2001) como o caráter interativo da construção do conhecimento em pesquisa. O autor destaca

que o diálogo entre pesquisador e pesquisado é algo essencial na produção do conhecimento, pois é a partir desse contato que os processos subjetivos complexos aparecem. AmatuZZi (2003) considera ser de fundamental importância a atuação do pesquisador como facilitador do acesso ao vivido, pois “muitas vezes, as pessoas nunca tiveram oportunidade de efetivamente dizer sua experiência. Fazem-no pela primeira vez e, freqüentemente, surpreendem-se com o que dizem” (p. 21). Portanto, durante a entrevista, como foi o caso desta pesquisa, o entrevistador deve se deixar “tocar” pela experiência do outro, pois o acesso ao vivido não se dá a partir de uma aproximação meramente cognitiva. É necessário que o pesquisador se aproxime participativamente da vivência, mobilizando-a em si. A pesquisa que pretende elucidar o vivido deve incluir o sujeito e o pesquisador na exploração da experiência do entrevistado, o que a torna diretamente mobilizadora (AmatuZZi, 2006).

Concordando com essa idéia, Szymanski e Cury (2004), consideram que as investigações psicológicas são, em alguma medida, uma intervenção na qual pesquisador e sujeito são tocados pela situação e pelo tema da pesquisa. Nessa multiface, pude perceber que a compreensão da liberdade, para os professores entrevistados, foi construída durante a pesquisa, no decorrer das entrevistas, uma vez que, declaradamente, os participantes não tinham a liberdade como foco de pensamento para suas práticas. Foi a partir das entrevistas que eles reconheceram o tema como significativo, permitindo novas visões a respeito de suas posturas didático-pedagógicas, bem como uma mobilização pessoal a partir daí.

O sentido e a liberdade: o professor sente-se livre quando encontra o sentido de seu ensinar.

Sobre a busca pelo sentido, Frankl (1978, 2002 e 2005) afirma que o homem procura sempre um sentido para a vida e para o seu viver. Essa “vontade de sentido” constitui um interesse primário do homem, ou seja, como parte da natureza humana. A busca por sentidos pode ser entendida como a posição que um homem toma ante uma situação. Esse autor entende que a pessoa vivencia uma série de situações que exigem um enfrentamento, uma ação que responda, da melhor forma possível, a um chamado inerente à própria situação. Como constatou Frankl (2002), nessa busca por sentidos, muitas vezes o posicionamento é dotado de criatividade, ou seja, o homem lança mão de seu potencial criativo.

Segundo Roehle (2005), é um fundamento antropológico presente na teoria de Frankl o sentimento de que o homem não é indiferente àquilo que escolhe. Em outras palavras, cada escolha é uma expressão da existência total do homem. Segundo Frankl (2002), as decisões humanas e, portanto, a busca pelos sentidos, são orientadas por três valores essenciais: *criativos*, referentes ao dar algo ao mundo ou a alguém em especial, um livro, uma obra, um trabalho; *vivenciais*, que dizem respeito ao receber algo, como o amor, a amizade ou a admiração; e os valores de *atitude*, que correspondem ao posicionar-se ante situações inevitáveis, como a morte própria (enquanto dissolução do Eu) ou de pessoas queridas, imposições políticas, sociais ou institucionais, dentre outras.

Na vivência dos professores, como fora constatado anteriormente, eles se sentem pressionados por imposições e limitações de suas práticas. Ao passo que encontrar um sentido para seu ensinar, ou seja, educar da melhor maneira possível, representa um posicionamento ante as limitações, à tarefa de educar e, ao mesmo tempo, uma atualização do professor, aqui entendida como a realização de uma prática que esteja de acordo com suas aspirações e seus valores. Em outras palavras, educar com sentido significa um posicionamento do professor ante a instituição, os métodos de ensino, os alunos e o desafio de promover uma educação de qualidade, na qual o professor se doe ao ensinar, mantendo sua integridade e criatividade enquanto pessoa e profissional, sem negar suas disposições, aptidões, emoções e valores.

O reconhecimento da liberdade do outro como ponto de partida: segundo a vivência dos professores é o reconhecimento do outro, como pessoa (livre) que está na base de uma educação libertadora.

Esse aspecto diz respeito a uma qualidade da relação que acontece entre professor e aluno e que tem por objetivo a educação. Mas o que significa reconhecer o outro como ser livre, como pessoa? Para Freire (2007), o reconhecimento da autonomia e do potencial humano do educando é o pré-requisito da dialogicidade na prática educativa. Semelhante formulação é presente em Buber (1982), que considera ser uma das bases do diálogo genuíno e criador o reconhecimento do outro, não como um objeto, mas como pessoa, “como seu parceiro num acontecimento da vida” (p. 138). Para Bicudo (2006), o reconhecimento e o respeito à pessoa do educando é o ponto de partida para o trabalho docente. Essa noção de reconhecimento da potencialidade da pessoa com quem se relaciona também

aparece em Rogers (2001, 2003 e 2008). Para esse autor, o profundo reconhecimento da capacidade do outro em realizar seu potencial humano está na base da promoção da liberdade. Referente ao contexto educativo, o autor considera que “se desconfio do ser humano, antes devo empanziná-lo de informações da minha própria escolha a fim de que não tome o caminho errado” (Rogers, 1978 p. 119). Se, pelo contrário, o professor confia na potencialidade do organismo do aluno, então, proporciona-lhe as condições e oportunidades pertinentes para que ele manifeste sua direção pessoal na aprendizagem, bem como suas expressões e escolhas (Rogers, 1978).

Diálogo, aprendizagem significativa e clima de liberdade: permitir, incentivar a liberdade de expressão e realmente ouvir o que os alunos expressam, educando-os a partir de suas experiências, faz parte de uma vivência de liberdade nas atividades do professor. Esse clima de liberdade oferecido pelo professor proporciona a humanização da educação, o envolvimento do aluno e uma aprendizagem mais significativa.

Paulo Freire (1977, 2007 e 2007a) caracteriza o clima de liberdade como a abertura para o diálogo. Essa abertura e o clima de liberdade aparecem como requisitos para uma educação libertadora, baseada na reflexão e na ação. O papel do professor é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais oferecidos, produza a compreensão de determinado conteúdo, ao invés de apenas recebê-la. Segundo esse autor, o que se observa como “produto” do clima de liberdade é uma aproximação entre educador e educando e uma afirmação do senso humanitário em ambos.

Para Rogers (1978), o clima facilitador ou a não diretividade na educação é composto por alguns elementos e atitudes que o educador deve considerar para promover uma aprendizagem significativa, a saber: a permissão da criatividade; a permissão para os alunos assumirem tarefas; a permissão para o aluno seguir seus próprios interesses e inquietações; facilitação do senso de pesquisa autodirigida; abertura de tudo para indagações e análises; e reconhecimento de que todo o conhecimento se encontra em processo de mudança, cabendo ao educador expressar autenticamente suas dúvidas, sentimentos, curiosidades e não saberes. Para Rogers (1978), a essência da não diretividade é a permissão da expressão organísmica do aluno em dirigir sua própria aprendizagem. Em

síntese, apesar de o nome sugerir, a educação não diretiva não é uma educação sem rumo, sem direção, pois ela segue o rumo das experiências, curiosidades e necessidades de saber dos educandos.

Freire (2007) alerta para um possível equívoco que pode ocorrer, pois essa permissividade não deve ser confundida com desordem ou falta de limites. O autor ressalta a importância da autoridade (e não do autoritarismo) do professor. A autoridade do professor deve contribuir para a construção de um clima de disciplina e respeito.

Para que o clima de liberdade seja respeitado, a vivência dos professores aponta para uma ação, que chamei de “*ouvir*” e que compreende à inclusão ativa do educando nas aulas, levando em conta suas experiências, sua história, seus sentimentos, suas potencialidades e incompletudes. Batizo-a assim, principalmente, pela frase pronunciada pela professora Mariana ao constatar, com admiração, os rumos que os alunos davam para a própria educação: “*com todos esses 22 anos de experiência, eu aprendi a ouvir mais e falar menos, as coisas funcionam melhor assim*”.

Segundo Amatuzzi (1990), o “*ouvir*” vai além de uma captação sonora, estende-se à recepção do significado pleno do que está sendo expresso. O realmente “*ouvir*” é o acesso autêntico e profundo a uma relação. Para esse autor, quando há uma expressão significativa, a mensagem é composta de três dimensões. A dimensão semântica, que se refere ao significado do que foi dito; a dimensão política faz alusão ao tipo de relação de poder que a fala propõe e a dimensão semiológica, que se refere “àquilo que a fala indica ou sinaliza para além de seu significado” (p. 89). Nesse sentido, o “*ouvir*” é a disposição para receber o significado pleno do que foi dito, colocando-se o ouvinte em relação com quem me fala. O autor ainda reflete, baseado em Rogers (1983) e Buber (1982), outros dois elementos essenciais do ouvir: o contato e o enriquecimento da vida do ouvinte. Na medida em que uma palavra verdadeira e significativamente expressiva é sempre palavra dirigida a alguém, ao recebê-la ela se afeta de alguma forma. Nesse sentido, “podemos de fato dizer que se não houve algum enriquecimento, não houve contato, e se não houve contato, não ouvi” (Amatuzzi, 1990 p.89).

Como efeitos da escuta e do clima de liberdade, os professores constataram que os alunos sentem-se tocados e mudam significativamente seus comportamentos envolvendo-se num processo que vai além da aprendizagem de conteúdo. Essa aprendizagem significativa é entendida por Bicudo (2006) como aquela que inicia no reconhecimento do aluno como pessoa e no estabelecimento de

um clima de liberdade de expressão e que inclui ativamente todos os envolvidos (professor e aluno). Para essa autora, a aprendizagem é vista como fruto dos interesses e experiências da pessoa que aprende. Ela também propõe um outro conceito de conhecimento e, nessa visão, imprime grande importância à realização das experiências culminantes, enfatizando não apenas aquelas que possam propiciar intuições intelectuais como também, as que possibilitam a percepção, o gosto pela vida e a compreensão da realidade vista de modo abrangente, crítico e que inclua os diversos fenômenos: políticos, científicos, religiosos, artísticos, sociais, dentre outros. Essa aprendizagem, segundo Bicudo (2006), leva a uma modificação de atitudes, comportamentos e valores, possibilitando uma relação com o mundo mais realista, na medida em que os educandos se abrem para as experiências do mundo.

Rogers (2001) define aprendizagem significativa da seguinte forma:

Uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (Rogers, 2001 p. 259).

Pode-se entender que esses últimos três pontos de discussão se articulam em uma seqüência mais ou menos lógica a partir vivência dos professores, que inicia com o reconhecimento da liberdade do educando. Esse reconhecimento concretiza-se num clima de liberdade, no “ouvir” do professor e na inclusão da experiência do educando nos processos de ensino-aprendizagem, proporcionando, como efeito, o envolvimento e a aprendizagem significativa. Para Bicudo (2006), essa forma de pensar a educação (como acima discutida) extrapola os muros da escola, estendendo-se para a sociedade e para a cultura.

Para além dos muros: a qualidade da relação guiada pela liberdade estende-se para outras pessoas e é passada adiante por pais e alunos.

Através de reflexões inspiradas por Amatuzzi (1990, 1990a), Rogers (1978) e Bicudo (2006), compreende-se que tanto o diálogo como a aprendizagem significativa têm um caráter reflexivo e não reflexivo. Reflexivo porque põe a pessoa em contato íntimo consigo mesma, dando-se a conhecer em sua totalidade

no processo educativo. E, não reflexivo por nos lançar para fora, em direção ao mundo. Ademais, como fora apontado por Rogers (1978a) e Zavalloni (1968), a experiência de liberdade, de descobrir-se, marca profundamente a pessoa, que percebe novas possibilidades de configurações do seu viver. A pessoa carrega essa nova sintonia para suas relações significativas, passando-a adiante, para além dos muros da escola.

Gadotti (1996 e 2001) defende as práticas educativas que extrapolam as quatro paredes da sala de aula, que não se reduzem à mera transmissão de conteúdo e sim a uma ampliação e renovação da cultura, do conhecimento, alcançando novas formas de vida e de relacionamento humano. O autor aponta para uma abertura da escola para o mundo, considerando ser essa uma das formas de garantir a sobrevivência da escola nesse novo milênio. Defende, ademais, que o novo paradigma da educação deve voltar-se para a sustentabilidade global e a autonomia humana.

Olhando para cima: o sentir-se respeitado como pessoa e profissional, na instituição e pelos superiores, na sua liberdade de professor, representa uma força motivacional, mostrando íntima relação com a satisfação em ensinar.

Essa vivência esbarra novamente na questão do reconhecimento da capacidade do outro. Nesse caso, entende-se o reconhecimento pelas instâncias superiores (secretarias de educação, supervisores, diretores, dentre outras) da capacidade dos professores em participar efetivamente na promoção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, pode-se perceber que há uma luta pela liberdade a favor da humanização da educação, como defendem Rogers e Freire, dentre outros.

Silva (2003) entende que a luta política pela liberdade é, fundamentalmente, uma luta pela democracia, entendida como um processo decisório e de execução de uma tarefa que considera efetivamente a participação e a igualdade de todas as partes envolvidas em diálogo. Esse autor afirma que, na escola, tais elementos são condições essenciais para que ocorra, de fato, uma educação, pois uma prática educativa que não conta com a participação ativa de todos os envolvidos pode se tornar um “processo desumanizador e destruidor das pessoas nele envolvidas” (p. 11). Em outras palavras, quando “não há participação de todas as partes envolvidas, não há educação. Poderão estar ocorrendo outras práticas sociais, mas, seguramente, não estará ocorrendo verdadeira educação” (Silva,

2003 p.17). Ainda a questão do reconhecimento da liberdade dos professores está estritamente ligada ao caráter burocrático da educação que se perpetua no sistema de ensino brasileiro, fazendo do professor um aplicador de técnicas de ensino, devidamente orientado para execução de sua tarefa, permitindo que ele veja apenas sua parte do conjunto, não abrindo espaço para sua expressão e criatividade. Na visão burocrática, os professores não executariam suas tarefas se parassem para pensar nos sentidos da educação e decidir por conta própria o seu “fazer” educação (Silva, 2003).

Ademais, pode-se dizer que a participação e a decisão no contexto educacional, se pretendem ser democráticas, devem ser orientadas por uma ética que considere cada ser humano em sua inteireza, como valor absoluto. Não ser instrumentalizado ou objetificado por projetos de qualquer natureza. Assim, a partir do vivido dos entrevistados e inspirado pelos escritos de Freire (2007 e 2007a), é possível afirmar que o professor se sente oprimido e desvalorizado pelas políticas de ensino. Como aponta Freire (2007), o ciclo de opressão não acaba quando há uma inversão dos pólos de poder, sendo o oprimido de hoje um opressor amanhã; tampouco que os oprimidos passem a ter novos opressores “mais brandos”. Esse ciclo acaba quando reconheço no outro sua autonomia e liberdade, quando entro em diálogo vivo com ele.

Considerações finais

De diferentes maneiras, para os três professores, a liberdade é algo que se refere a um modo de relação com os alunos e com a instituição. Um modo que parte da busca por um sentido em ensinar e do reconhecimento das pessoas como sujeitos, chegando ao estabelecimento de uma relação que respeita as pessoas como sujeitos humanos. Falar de liberdade não é tanto falar de uma singularidade desta ou daquela pessoa, mas sim falar de um componente de uma relação humana respeitadora, que reconhece o outro como sujeito, que conta com isso na construção da educação enquanto relação educativa.

Ainda, a vivência dos professores aponta para o diálogo voltado para a significação das vivências que perpassam os espaços educativos e das relações humanas nele contida. Nesse sentido, seria mais humano e libertador o conhecimento não simplesmente transmitido, mas sim produzido na interlocução genuína entre as pessoas envolvidas, sem perder de vista suas experiências e seu contexto social.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos da liberdade no contexto da escola segundo a experiência de professores da Educação Básica. Para tanto, foram entrevistados três professores dos diferentes níveis da Educação Básica. Após as entrevistas, foram elaborados relatos expressivos de cada encontro entre pesquisador e professor, levando em conta a presença de ambos. Unidades de sentido foram destacadas nos relatos das entrevistas, possibilitando a construção de uma compreensão das vivências. Pode-se dizer que os sentidos das vivências de liberdade dos professores apontam para a humanização das relações educativas como um todo. Ainda se pode ressaltar a busca dos professores por um sentido do ensinar.

Palavras-chave: liberdade, educação, psicologia, fenomenologia.

Abstract

The goal of this research was to understand the meanings of freedom in the context of the school from the experience of teachers of basic education. To this, three teachers from different levels of Basic Education were interviewed. After the interviews, significant reports were produced based on every meeting between researcher and teacher, maintaining the presence of both. Meaning units were highlighted in the reports of the interview that allowed the construction of an understanding of the experiences. We can say that the meanings of the experiences of the freedom of teachers point to the humanization of educative relationships as whole. Still, one can emphasize the search by teachers for a meaning of the teaching.

Key words: Freedom, education, psychology, phenomenology.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender el sentido de la libertad en el contexto escolar de acuerdo a la experiencia de los profesores de Educación Básica. Por tanto, se entrevistó a tres profesores de diferentes niveles de Educación Básica. Después de las entrevistas se han producido relatos significativos de cada encuentro entre el investigador y docente, teniendo en cuenta la presencia de ambos. Unidades de sentido fueron destacadas en los relatos de las entrevistas possibilitando la construcción de una comprensión de las vivencias. Se podría decir que los sentidos de las vivencias de la libertad de los profesores apuntan a la humanización de la relación educativa en su conjunto. Aún, se puede destacar la búsqueda de un sentido por los profesores de la enseñanza.

Palabras clave: Libertad, educación, psicología, fenomenología

Referências

- Abbagnano, N. (2000). "Liberdade". In: *Dicionário de filosofia*. Tradução e coordenação da revisão Benedetti, I. C. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes.
- Ales Bello, A. (2006). *Introdução à fenomenologia*. Traduzido Garcia, Ir. J. T. e Mahfoud, M. São Paulo, Edusc.
- Amatuzzi, M. M. (1989). *O resgate da fala autêntica*. Campinas, Papirus.
- (1990). O que é ouvir. *Estudos de psicologia (campinas)*, n. 2, ago./dez., pp. 86-97.
- (1996). Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*. v. 13, n.1, pp. 5-10.
- (2003). "Pesquisa fenomenológica em psicologia". In: Holanda, A. F. e Bruns, M. A. T. *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas*. Campinas, SP, Alínea.
- (2006). A subjetividade e sua pesquisa. *Memorandum*, número 10, pp. 93-97. Retirado em: 02/12/2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>
- (2008). *Por uma psicologia humana*. 2 ed. Campinas, SP, Alínea.
- Bicudo, M. A. V. (2006). "A filosofia da educação centrada no aluno". In: Martins, J. e Bicudo, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. 2 ed. São Paulo, Centauro.
- Buber, M. (1982). *Do diálogo e do dialógico*. Tradução Queiroz, M. E. S. e Weinberg, R. São Paulo, Perspectiva.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio: Dicionário da Língua Portuguesa*. 3 ed. São Paulo, Nova Fronteira.
- Frankl, V. E. (1978). *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Tradução Bitterncourt, R. Rio de Janeiro, Zahar.
- (2002). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Tradução Schlupp, W. O. e Aveline, C. C. 16 ed. Petrópolis/São Leopoldo, Vozes/Sinodal.
- (2005). *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Tradução Lapenta, V. H. S. 13 ed. Aparecida, SP, Editora idéias & letras.
- (1977). *Educação como prática da liberdade*. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Moraes.
- (2007). *Pedagogia do oprimido*. 46 edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- Frankl, V. E. (2007a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gadotti, M. (1996). “A prática à altura do sonho”. In: Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo/Brasília, Cortez/Instituto Paulo Freire/Unesco. Disponível em: <http://www.paulofreire.org> e acessado em 08/12/2008.
- (2001). *A pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização no Brasil: alguns aspectos da sua teoria, método e praxis*. Simpósio Latinoamericano de pedagogia universitária: San José – Costa Rica. Disponível em: <http://www.paulofreire.org> e acessado em 08/12/2008.
- Giussani, L. (2000). *O senso religioso*. Tradução Oliveira, P. A. E. 3 impressão. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- González Rey, F. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação (PUC-SP)*, n. 13, pp. 9-16.
- Goto, T. A. (2008). *Introdução à Psicologia Fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl*. São Paulo, Paulus.
- Giorgi, A. (1985). “Sketch of a psychological phenomenological method”. In: Giorgi, A. (org.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg, Duquesne University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. Tradução Moura, C. A. R. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, PUF.
- Pacheco, P. R. A. (2000). Liberdade e psicologia. *Cadernos de Psicologia (UFMG)*, v. 10, n. 1, pp. 47-70.
- Roehre, M. V. (2005). Revendo idéias de Viktor Frankl no centenário de seu nascimento. *PSICO (Porto Alegre)*, v. 36, n.3 pp.311-314.
- Rogers, C. R. (1978). *Liberdade para aprender*. Tradução Machado, E. G. M. e Andrade, M. P. 4 ed. Belo Horizonte, Interlivros de Minas Gerais.
- (1978a). “Aprender a ser livre”. In: Rogers, C. R. e Stevens, B. *De pessoa para pessoa: o problema do ser humano*. Tradução Leite, M. L. M. e Leite, D. M. São Paulo, Pioneira.
- (2001). *Tornar-se pessoa*. Tradução Ferreira, M. J. C. e Lamparelli, A. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes.
- (2003). *Um jeito de ser*. São Paulo, E.P.U.

- Rogers, C. R. (2008). “As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica da personalidade”. In: Wood, J. K. e Cols. *Abordagem centrada na pessoa*. 4 ed. Vitória, Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida.
- Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa para a Unicamp. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> - acessado em: 01/12/2008.
- Schramm, M. L. K. (2001). “As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte”. In: Pillotto, S. S. D. e Schramm, M. L. K. (orgs.). *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville, Univille.
- Schineider, D. R. (2006). Liberdade e dinâmica psicológica em Sartre. *Natureza Humana*, v. 8, n. 2, pp. 283-314.
- Silva, J. M. (2003). *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo, Paulus.
- Szymanski, H. e Cury, V. E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 2. pp. 355-364.
- Zavalloni, R. (1968). *A liberdade pessoal*. Tradução Frei E. Buzzi, O. F. M. 2 ed. Petrópolis, Vozes.

Pedro Vitor Barnabé Milanesi

Mestre em Psicologia pela PUC- Campinas
Professor do Centro Universitário Herminio Ometto de Araras, UNIARARAS.
Endereço para correspondência: Av. Dr. Maximiliano Baruto, 500.
Jd. Universitário – Cep 13367-339 – Araras, SP – Brasil
Telefone: (19) 35431400
E-mail: pedro_milanesi@yahoo.com.br

Mauro Martins AmatuZZi

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Endereço para correspondência: Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Av. John Boyd Dunlop s/n
Jd. Ipaussurama – Cep 13059-900 – Campinas, SP – Brasil
Telefone: (19) 37298438 Fax: (19) 3729 8431