

PEDRO VITOR BARNABÉ MILANESI

**OS SENTIDOS DA LIBERDADE SEGUNDO
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PUC-CAMPINAS
2009

PEDRO VITOR BARNABÉ MILANESI

**OS SENTIDOS DA LIBERDADE SEGUNDO
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia da área de concentração: Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Martins AmatuZZi

PUC-CAMPINAS
2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.019 Milanesi, Pedro Vitor Barnabé.
M637s Os sentidos da liberdade segundo professores da educação básica /
Pedro Vitor Barnabé Milanesi. - Campinas: PUC-Campinas, 2009.
p.145.

Orientador: Mauro Martins AmatuZZi.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental - Aspectos psicológicos. 2. Educação.
3. Liberdade. 4. Psicologia educacional. 5. Professores e alunos.
I. AmatuZZi, Mauro Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia.
III. Título.

22.ed.CDD - t372.019

PEDRO VITOR BARNABÉ MILANESI

**OS SENTIDOS DA LIBERDADE SEGUNDO PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dr. Mauro Martins Amatzuzi



Prof. Dra. Vera Engler Cury



Prof. Dra. Heldisa Szymanski

**PUC-CAMPINAS
2009**

Ao meu pai, Norberto Milanesi, com amor
(*In memoriam*)

Liberdade, essa palavra
Que o sonho humano alimenta,
Que não há ninguém que explique,
E ninguém que não entenda.

Cecília Meireles

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer sinceramente à minha mãe Maria Helena, amiga e companheira de conversa, que sempre me deu todo amor e suporte em minha vida. Igualmente agradeço o amor e apreço de meu pai, Norberto Milanesi (*in memoriam*), que, infelizmente, não pode chegar ao fim nesta jornada comigo;

Aos meus irmãos, João e Luiz, pelas inúmeras demonstrações de amizade fraterna;

À Tamires pelo amor e companhia que, mesmo sem querer, alegria meus dias;

Aos meus amigos para toda a vida, Anderson e Leila, que sempre me acolheram como um irmão;

Aos amigos: Carlão, Diego, Dú, Ronaldo (Nardo), Rafael e Vinicius, pelas animadas “reuniões” de sextas à noite; que me ajudaram a espairecer e dar boas risadas;

Ao professor (Shitai) e amigo Alexandre, por manter, em treinamento, meu corpo, mente e espírito sempre firmes;

Aos colegas do Kung fu, pela amizade;

Ao Mauro Amatuzzi, por me acompanhar e me acolher nesta jornada, com disponibilidade, paciência e sabedoria;

Ao grupo de pesquisa (Karine, Thais, Bruna, Henri, André, Camila e Franklin) pelas inúmeras reflexões que ajudaram a iluminar o caminho desta pesquisa.

Às professoras Vera Cury e Vera Trevisan pelas sugestões feitas no exame de qualificação;

Às Professoras Vera Cury e Heloísa Szymanski, pela rica contribuição no exame de defesa.

À Professora Dra. Cris Dib por me iniciar nesse empolgante mundo da pesquisa.

À professora Ivani, por sua disponibilidade em revisar esta pesquisa em tempo recorde;

Aos colegas da Pós, pelas inspiradoras “conversas de corredor”;

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação, Eliane, Elaine, Maria Amélia e Dareide, pela paciência, competência e atenção, mesmo nas horas mais difíceis;

Ao programa de Pós-Graduação e ao CNPq, por me viabilizarem a realização desta pesquisa;

Ao Joca e a Jô, por acreditarem em meu potencial e por me oferecer, junto à Escola Branca de Neve, inúmeras experiências em educação;

Aos professores participantes desta pesquisa pela disponibilidade;

Aos meus cachorros e gatos que sempre me fizeram companhia nos meus momentos de leitura e reflexão ao ar livre;

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente nesta pesquisa;

E, em especial, a Deus, por sua magnífica Obra... essa é para Você!

Milanesi, P. V. B. (2009). *Os sentidos da liberdade segundo professores da Educação Básica*. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Resumo:

Partindo do pressuposto que a educação é um dos caminhos para a formação de um homem livre e entendendo que o professor é uma das figuras centrais nesse contexto, esta pesquisa buscou compreender os sentidos da liberdade segundo as experiências de professores da Educação Básica. O que se pretendeu estudar foi o significado do vivido que emergiu da interlocução entre sujeitos e pesquisador. Para tanto foram entrevistados três professores dos diferentes níveis da Educação Básica. A entrevista é entendida como um refletir a dois baseando-se na experiência do entrevistado e, a partir daí elucidar o vivido por detrás das falas. Após as entrevistas foram elaborados relatos expressivos de cada encontro entre pesquisador e professor preservando seus dinamismos e levando em conta a presença de ambos. As entrevistas foram analisadas segundo o esquema proposto por Amedeo Giorgi. A primeira constatação diz respeito à liberdade não ser um tema em torno do qual os professores entrevistados pensavam sua prática. Apesar disso, no entanto, as reflexões a respeito do tema foram significativas para eles, permitindo novas visões a respeito de sua atuação e até uma mobilização pessoal. A partir da exploração das experiências de liberdade dos professores, pode-se afirmar que eles se sentem livres quando encontram o sentido de seu ensinar. Isso também se relaciona com sua metodologia de ensino e com sua criatividade. Ademais, segundo a vivência desses professores, é o reconhecimento do outro que está na base da relação que se pretende educativa. Ao mesmo tempo o sentir-se respeitado e reconhecido 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. No dia-a-dia de professor, as entrevistas revelaram que permitir, incentivar a liberdade de expressão e realmente ouvir os alunos, estabelecendo um clima facilitador da sua expressão, faz parte da vivência de liberdade dos professores, mostrando relação com o envolvimento do aluno no próprio processo de aprendizagem e com uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, as vivências de liberdade dos professores apontam para uma qualidade da relação que perpassa os espaços educativos, estendendo-se para outras pessoas e sendo passada adiante por pais e alunos.

Palavras-chave: Liberdade, educação, psicologia da educação, fenomenologia.

Milanesi, P. V. B. (2009). *The meanings of freedom to Basic Education teachers*. Master's Degree Dissertation presented to the Program of Postgraduate in Psychology, Center of Life Sciences – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Abstract:

On the assumption that education is one of the paths for the formation of a free man and that the teacher is one of the central figures in that context, this research sought to understand the meanings of freedom in the experience of teachers of Basic Education. What we intended to study was the meaning of lived that emerged from the interaction between subject and researcher. To this, three teachers from different levels of Basic Education were interviewed. The interview is seen as a reflection of two based on the experience of the interviewee, in order to, from this point, elucidate the lived experiences behind the lines. After the interviews, significant reports were produced based on every meeting between researcher and teacher, maintaining its momentum and taking into account the presence of both. The interviews were analyzed according to the sketch proposed by Amedeo Giorgi. The first impression that emerges from interviews concerns the fact that freedom isn't an issue on which base the teachers interviewed thought their practice. Still, it was possible to note that the reflections on the subject were significant for them, providing new insights about their activities and even a personal mobilization. From the exploration of experiences of the freedom of teachers we can say that, when they feel free, they find the real meaning of their teaching activity. This also relates to its methodology of teaching and with their creativity. Moreover, according to the experience of these teachers, the basis of the relationship seen as educational is the recognition of the other. At the same time to feel respected and recognized as a person and professional, by the institution and his superiors, in their freedom as teachers, is a motivational force, showing a close relationship with the satisfaction in teaching. On the day-to-day of teacher, the interviews revealed that permitting and encouraging freedom of expression and really hear what the students express, establishing a facilitative environment, is part of the experience of freedom for teachers, showing the relationship with the involvement of the student in the process of learning and with a meaningful learning. In this sense, the experience of freedom of teachers point to a quality of relationship that permeates the educational spaces, extending to other people and being passed on by parents and students.

Key-words: freedom, education, educational psychology, phenomenology.

SUMÁRIO

	página
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
I – APRESENTAÇÃO	1
II – INTRODUÇÃO TEÓRICA	8
2.1 – De que liberdade falamos?	8
2.2 – Duas noções de liberdade na Psicologia	15
2.2.1 – A liberdade na Logoterapia de Viktor Frankl	15
2.2.2 – A liberdade como autenticidade na Abordagem Centrada na Pessoa	18
2.3 – A questão da liberdade na educação	21
III – MÉTODO	31
3.1 – Participantes	32
3.2 – Sobre as entrevistas	33
3.3 – Procedimento	34
3.4 – Sobre a análise das entrevistas	36
IV – AS ENTREVISTAS	39
4.1 – Entrevista com Ricardo	39
Fluxo discursivo da entrevista com Ricardo	46
Síntese da entrevista com Ricardo	48
4.2 – Entrevista com Mariana	52
Fluxo discursivo da entrevista com Mariana	59
Síntese da entrevista com Mariana	61

4.3 – Entrevista com Luís.....	64
Fluxo discursivo da entrevista com Luís.....	71
Síntese da entrevista com Luís.....	73
4.4 – Síntese geral das entrevistas	76
V – DISCUSSÃO.....	85
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
VII – REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	115
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	116
Anexo 2 - Unidades de sentido da entrevista com Ricardo	117
Anexo 3 - Unidades de sentido da entrevista com Mariana	122
Anexo 4 - Unidades de sentido da entrevista com Luís	128

I - APRESENTAÇÃO

Posso identificar em mim, não mais nem menos preocupações que a maioria das pessoas têm a respeito do tema Liberdade. Como estudante de psicologia, percebi logo no início da graduação, que a liberdade está como pano de fundo de todo o questionamento sobre a existência humana. Frente a tantas problemáticas e na imaturidade da idade, busquei nas ciências psicológicas as respostas para minhas perguntas. Conversando com professores, uns mandaram calar-me, outros negaram a liberdade, tentando me convencer da existência de uma fórmula pronta de confecção da realidade e do homem. Ainda, aqueles que me disseram: “sobre a liberdade, a ciência deve suspender julgamentos, pois nada tem a dizer”.

Lembro-me claramente de uma aula sobre o livro “*O mito da liberdade*” de B. F. Skinner, quando, durante o desenrolar da exposição, a professora apresentou e discutiu inúmeros argumentos que justificavam o título, todos concretos e coerentes, mas algo em mim soava revoltado. A idéia de um homem como um ser constituído por uma série de condicionamentos desde o nascimento, chegava a meus ouvidos como uma desafinada sinfonia.

Mais tarde, já na época dos estágios profissionalizantes, tomei contato mais íntimo com as chamadas teorias humanistas, aquelas, que consideram o homem como processo de busca pela autonomia, como possibilidade de liberdade e, portanto saindo, dos grilhões do determinismo. A idéia pareceu-me agradável; achava um lugar para aliar-me à idéia de liberdade.

Com a prática psicológica, já nos últimos anos de graduação, percebia que os pressupostos adotados pelas psicologias humanistas, mais

especificamente os da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), punham-me a pensar um Homem mais próximo do humano real, mais próximo do que eu sentia e via nas relações humanas. As atitudes de aceitação incondicional, empatia e autenticidade, sob o prisma da não-diretividade criavam um ambiente de liberdade, impulsionando as pessoas que dele usufruíam a uma auto-exploração. Sentia que não era preciso muito para ajudar as pessoas, pois elas estavam cada vez mais próximas de uma autonomia, a partir da experienciação de um “clima livre” para expressar, pensar e refletir sobre seus sentimentos e motivos.

As coisas estavam se resolvendo para mim, no que diz respeito a esse tema, a não ser por uma sombra, o fato de não conseguir argumentar em prol da liberdade do homem, pois toda vez que era questionado, embolava-me em gagueiras e falta de argumentos, frente aos deterministas, principalmente das outras vertentes teóricas da psicologia.

Intensificaram-se, então, os velhos questionamentos os quais, hoje, posso classificá-los em três níveis: o primeiro diz respeito à existência e definição da liberdade (O que é a liberdade? Será o homem livre? A liberdade existe de fato ou é somente uma sensação ilusória? A liberdade que as pessoas, às quais prestei serviços como psicólogo, relatavam ter seria real ou ilusória?). O segundo nível surge a partir da consideração do homem livre e, refere-se ao desenvolvimento humano (O homem nasce livre? Ele é livre sempre ou em alguns momentos? Se nasce livre, tem consciência de sua liberdade? Ou ele adquire a liberdade a partir de certa idade?). Um terceiro nível de questionamento, que qualifico como prático (se o homem nasce livre e nem sempre tem consciência disso, como essa consciência poderia ser

facilitada? Quais os processos da libertação? Como facilitá-los? Qual a relação entre liberdade e doença psicológica, ou, do espírito? Como formar e educar para a liberdade? O que irrompe na consciência que impede a liberdade?).

Se observarmos analiticamente o nosso dia-a-dia, notaremos que o tempo todo fazemos escolhas, e, as possibilidades e alternativos estão presentes em toda e qualquer situação: possibilidade de ir para a direita ou para a esquerda, de ir a pé, de carro, de ônibus, de carona, ir de terno, de bermuda, com tal ou qual sapato e, até mesmo, a possibilidade de ir ou, não ir. A mim parece claro a relação entre algumas de minhas escolhas e experiências que tive no passado, tais como, ir por certo caminho, para desviar do trânsito. Ainda posso perceber algumas escolhas baseadas em opiniões ou ocasiões significativas em minha vida. Por exemplo: vou com a camisa azul, pois, minha namorada presenteou-me com ela. Essas percepções, com certeza, defenderiam o determinismo e poderiam ser facilmente compreendidas frente a conceitos psicológicos como, condicionamento e pulsão de autoconservação. Tais conceitos estão presentes na psicologia como algo constitutivo da natureza humana e de seu funcionamento, criando um padrão humano que sempre responde a uma *necessidade* orgânica ou social. Porém existem escolhas, que eu não saberia dizer por quais necessidades estariam ligadas. Vejamos o mártir. Que tipo de necessidade estaria respondendo para sacrificar a própria vida em prol de um ideal ou conquista?

Permitam-me imprimir um sentido jocoso para ajudar a ilustrar a reflexão, sobre um episódio da primeira Grande Guerra, ilustrado por Frankl:

“Um médico militar judeu estava sentado, ao lado de um amigo, coronel, de linhagem aristocrática, num abrigo subterrâneo durante

um bombardeio. Comenta o coronel: 'Agora você está com medo, não é? Percebe a superioridade da raça ariana sobre a judaica?'. O médico retruca: 'Admito que estou com medo, mas por que falar de superioridade de uma raça com relação a outra? Se estivesse com tanto medo quanto eu, meu caro coronel, com certeza já teria saído correndo'" (Frankl,1978 p. 179).

Uma vez que o medo é uma reação natural frente à ameaça, pertencendo à lista dos determinantes do comportamento e da ação, pergunto: existiria algo que garantisse a uma pessoa correr de medo, ou ficar e enfrentar seu opressor? Seria a liberdade? E se for, o que seria então essa liberdade? Apesar do empenho de estudiosos e pensadores, sinto que essa pergunta está longe de ser respondida.

Consideremos agora o homem como um ser livre, e então voltemos às observações sobre a vida. Se a liberdade humana existe, então posso escolher algo por obediência aos meus instintos e necessidades ou por deliberação própria, mesmo que isso implique em negá-los e até mesmo a própria vida. Mas, cabe aqui levantar outra questão: a criança, parece-me mais dependente de seus instintos e necessidades do que um adulto, por sua fragilidade e vulnerabilidade e por aspectos característicos de sua fase de desenvolvimento. Dessa forma, uma pessoa nasce dependente e depois torna-se livre? Ou, já nasce livre e nós não conseguimos distinguir sua liberdade de seu determinismo nessa fase da vida? Num outro âmbito, percebo pessoas que têm mais dificuldade de resistir, por exemplo, à fome que outras, ou até mesmo às pressões sociais, compulsão do consumismo exacerbado: comprar novas roupas, carros novos, para satisfazer uma necessidade de status. Sendo assim, como fica a liberdade dessas pessoas? A liberdade pode omitir-se ou resignar-se? Isso me leva a pensar no contexto das relações humanas e

sociais, em pessoas que abandonam seus ideais frente a ordens ou imposições de um determinado cargo ou posto político, social ou familiar, rendendo-se à passividade sufocante do aniquilamento. Existiria, portanto, passividade ou um não escolher, enquanto escolha? Será que essas pessoas têm consciência de sua liberdade? Como se forma essa consciência? Como se desenvolve a liberdade no homem?

Saindo agora da mera observação da vida e passando a refletir sobre nossa atu(ação) no mundo, partimos do raciocínio sobre o que faz um homem sob tortura delatar seus companheiros ou calar-se, considerando toda a pressão e tensão a que seu organismo está submetido. Por um lado, seu corpo clama por um alívio, para preservação da vida, por outro lado, verificamos que, aliviar-se implicaria numa outra conseqüência, no caso, entregar os amigos. Frente a esta situação, em termos práticos, questiono: como formar um homem livre? Mesmo no fazer terapêutico, como facilitar a liberdade humana? Como proporcionar isso a partir de uma relação educativa? É possível educar um homem para que seja livre?

Voltemos então nossa atenção para um bebê, ou melhor, para uma pessoa, do nascimento até a vida adulta. Desde a concepção, com o evoluir das primeiras semanas de vida, o mundo começa a tomar forma, cor, cheiro, tato e um mar de outras sensações vão chegando. Com o desenvolvimento dos órgãos do sentido e da consciência, o que era antes um “nada”, passa a ser sentido, passa a virar o mundo no qual habitamos. Então a pequena pessoa começa a perceber que tem um corpo, que existem outros corpos, logo mais notará que existe um meio (ambiente), compondo uma percepção do mundo, um mundo objetivo. Começará, então, a compreender o funcionamento desse

mundo material. Perceberá também que, por exemplo, sua mãe em muito difere de um objeto qualquer, ela estabelece uma relação ativa com a criança, assim como as outras pessoas com quem convive, compondo assim, uma espécie de percepção social ou inter-humana, que compreende o funcionamento das relações, da sociedade e da cultura em que se está inserida. Num outro nível, a criança toma contato com suas próprias motivações, interesses, sentimentos, configurando o mundo num outro âmbito, ou seja, dá-se conta de que existe o eu-corpo e o eu-que-olha-este-corpo. Nesse âmbito a pessoa é capaz de compreender quais são suas características de funcionamento.

Esse conhecer o mundo e a si mesmo é repleto de perguntas, de elocubrações, de dúvidas que ora impulsionam a pessoa ao conhecimento, ora a freiam. É nesse movimento que surgem as mais diversas indagações que vão desde um simples “o que é isto?” até um “qual o sentido da vida?”. Esse questionar sobre o sentido último da vida ou da existência parece impulsionar a pessoa para outra dimensão, ou, ousando mais, chamar de espiritual, correspondente à busca de sentido do mundo e da vida.

Nesse processo de conhecer o mundo, parte se dá de forma individual e autônoma, e parte em relação com os educadores, que acredito ter um papel fundamental, pois, são esses educadores que vão ajudar a pessoa a se desenvolver no que tange às mais diversas características, sociais, objetivas, subjetivas, da linguagem, dentre outras. Sendo a educação uma especificidade humana, cabe agora questionar: como fica a questão da liberdade na educação?

Examinando esses questionamentos e observações acima descritos, noto que o tema da liberdade na educação nada tem de simples, muito menos de superficial, uma vez que, ao carregar consigo as hipóteses a respeito da liberdade, depara-se com as indagações sobre a existência humana, o sentido da vida e do mundo. Por outro lado, percebo que toda reflexão ou argumentação, sobre a contradição liberdade-determinismo está apoiada em justificativas tênues e discutíveis, forçando-nos a uma tomada de posição que beira ao partidarismo, que consiste numa delimitação de um ponto de partida que considere ou não a liberdade do homem.

Ademais, observo na questão liberdade um ponto de cisão entre duas psicologias, uma na qual o homem apenas responde aos estímulos ou pulsões, e os comportamentos humanos são vistos como tendo sempre uma causa anterior. Outra em que o homem, numa instância responde aos estímulos e pulsões, mas pode ainda elevar-se sobre essas causas buscando uma nova gama de ações baseadas em suas intenções frente às situações. Portanto, considerando a educação como um dos caminhos para a formação de um homem livre, entendemos que o professor é uma das figuras centrais nesse contexto. Evidencia-se a importância de um estudo a respeito dos sentidos da liberdade para a educação, aqui expressa pela pergunta de pesquisa: *quais os significados das vivências de liberdade dos professores da Educação Básica?* Com esta questão de pesquisa, o desafio foi trazer ao cenário científico as problemáticas, reflexões, vivências e significados aqui levantados, a fim de elucidar 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.

II – INTRODUÇÃO TEÓRICA

Elaborei uma reflexão sobre a questão da liberdade na educação, baseado na revisão da literatura com o intuito, não de esgotar o tema ou revelar a verdade sobre a liberdade humana e sua relação com a educação, mas, de trazer uma ampliação dos questionamentos e uma reflexão da temática, para fins de clarificar a construção da pesquisa, seus pressupostos e “pontos de partida”.

Baseado nos questionamentos referentes à existência ou não da liberdade humana, Zavalloni (1968), ressalta que quaisquer afirmações categóricas a esse respeito (liberdade vs. determinismo) são, em última instância, questionáveis. Desse modo, considerarei o homem como um ser livre. Veremos então o que alguns pensadores têm a nos dizer sobre o assunto, apontando algumas semelhanças e diferenças entre suas construções, constituindo um mosaico de referências por afinidades e proximidades.

Ainda, a reflexão que segue auxiliou-me a ampliar o olhar sobre o fenômeno da liberdade na educação. Considero esta exploração e ampliação como um elemento indispensável para se fazer uma pesquisa com profundidade e rigor.

2.1 - De qual liberdade falamos?

A liberdade humana tem sido foco de pensamentos, discussões e conflitos nos mais diversos meios, desde o cenário filosófico da Grécia antiga,

passando pela revolução científica, pela teologia e ciências religiosas e nas mais diversas formas de expressão artísticas. No campo das ciências e da filosofia, o sentido da liberdade vem sendo alvo de inúmeras discussões e, dos mais diversos questionamentos, desde os referentes à sua existência, até sua aplicabilidade e reconhecimento como base para o estabelecimento de uma ciência humana e psicológica. Como esclarece o filósofo italiano Abbagnano (2000), a liberdade encontra-se nos mais diversos campos de interesses humanos; muitos pensadores a problematizaram na tentativa de defini-la e concebê-la. Zavalloni (1968) e Rogers (1978a) consideram que conceber a liberdade humana pode levar a um equívoco, porém a experiência da liberdade existe e seus efeitos são profundos e marcantes para os que a experimentam, deixando-nos, talvez, não uma prova de sua existência, mas sim um testemunho em nossas vidas. Dessa forma, só pode haver uma maneira para conceber a liberdade: se supusermos que o homem *“não seja totalmente constituído pela biologia de seu pai e de sua mãe, mas possua algo que não derive da tradição biológica e seus antecedentes mecânicos”* (Giussani, 2000 p. 131). Então, como pensar a liberdade para fins de investigação?

Abbagnano (2000), propõe uma sistematização das formas de pensar a liberdade, tal como foram aparecendo na história da filosofia e das ciências. Para esse autor, a temática da liberdade pode ser dividida em três concepções. A primeira está pautada na expressão aristotélica “livre é aquilo que é causa de si mesmo”, sendo o homem pai e princípio de seus atos, ou como Epiteto colocou: homem livre é aquele cujos atos têm princípio no próprio homem. Essa concepção, comum na Grécia antiga funda-se no livre-

arbítrio e na autodeterminação humana segundo a qual o homem é puramente livre para agir, não sendo determinado nem influenciado por causas internas nem externas.

Estritamente ligada à primeira definição, a segunda extrapola os limites humanos e considera autodeterminante e livre não só o homem, mas toda a ordem cósmica ou divina, pois, se sou, enquanto homem, livre para agir e, ao jogar uma pedra ela percorre a trajetória parabólica prevista, estabelecendo uma lei física externa, essa lei de causalidade está sempre submetida à liberdade do ato humano de lançar a pedra de tal ou qual maneira. Podemos compreender que o homem é livre e ele pode desencadear uma série de reações com suas ações. A liberdade humana é a causa perfeita e primeira dos acontecimentos e, as demais reações e respostas do mundo que sucedem a essa causa, seriam “causas auxiliares” ou decorrentes.

Além das concepções de homem como autodeterminante, existe a terceira concepção que o filósofo propõe, a da liberdade, enquanto leque de escolhas, como se o homem fosse determinado por causas anteriores à sua existência, como se já viesse a existir com uma orientação e um sentido natural e, dentro dessa orientação, exercesse uma ou outra escolha a partir de possibilidades pré-estabelecidas. A liberdade estaria então limitada pelos modelos de vida disponíveis, pelas perspectivas, sempre mais ou menos restritas em número, podendo por meio de reflexão ou aspirações pessoais, reduzir-se à apenas uma.

Para Kant, a liberdade, é considerada como um *noumeno* (coisa-em-si), não é passível de estudo ou de conhecimento. Para esse autor, somente os efeitos da liberdade podem ser julgados fenômenos, portanto, passíveis de

investigação, uma vez que a consciência não é capaz de testemunhar a liberdade absoluta (enquanto coisa-em-si), tornando-a impossível de ser alvo de questionamento científico (Abbagnano, 2000).

Enquanto as duas primeiras concepções propostas por Abbagnano beiram o idealismo, a terceira beira o determinismo. A concepção kantiana de liberdade está construída sobre um conceito de fenômeno próprio seu pensamento. A fenomenologia se posiciona entre o idealismo e o determinismo e diferencia-se da escola kantiana, pois considera a consciência o fundamento constituinte absoluto do conhecimento, capaz de captar a essência dos fenômenos que se apresentam, cabendo a ela atribuir sentidos às coisas e fatos, sentidos estes que impulsionariam as ações humanas no mundo (Moreira, 2002, Ales Bello, 2006, Goto, 2008 e Zilles, 2008). Segundo alguns pensadores que tiveram influência da fenomenologia, o homem é ontologicamente livre, como ressalta Merleau-Ponty, falando da liberdade e do sujeito, enquanto consciência:

“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, como é o caso da cultura, das leis, por exemplo. O homem é mergulhado nesses sentidos e significados já presentes no mundo, estando livre para, por exercício da consciência, transcendê-los e re-significá-los, caso esses 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 este sentido, assim como a liberdade, pressupõe um campo, que só se escolhe no mundo, então, 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.

Dessa forma, se a consciência existe em função do mundo, sendo inseparáveis [caráter intencional da consciência], os sentidos do mundo existem por atribuição da consciência e estes sentidos é que nos fazem agir de tal ou qual maneira. Podemos dizer que, se por um lado a liberdade é pura e ontológica, por outro lado ela está ligada aos fatos do mundo que nos cerca. A liberdade herda esse caráter intencional, sendo impossível separar uma coisa da outra. Nesse sentido, Sartre (1984) é mais radical ao deduzir que “o homem é liberdade” (p. 9). Este autor elaborou tal definição a partir do sentimento de angústia e desamparo frente à existência e, ainda por constatar que essa existência é anterior a qualquer sentido atribuído ao próprio homem

ou fora dele, defendendo ser o homem livre e, ao mesmo tempo, sem ter “algo para se agarrar” (Dartigues, 2005).

Considerando os pontos acima expostos, se sempre sou-no-mundo, e este mundo bombardeia-me com significados que, vez por outra me fazem agir e, ao mesmo tempo, tenho o poder de atribuir significados às vivências dos acontecimentos do mundo e, modificar minha forma de ação. Pensemos em um rapaz que fora convidado a engajar-se em um movimento social ou revolucionário por um amigo ou alguém muito próximo, uma pessoa de grande estima. Esse engajamento só se realizará verdadeiramente se os propósitos e sentidos que desencadearam este movimento coincidir com os propósitos da pessoa. A esse respeito, Merleau-Ponty (2006) considera:

“Se a seguir eu me penso como um homem entre homens, um burguês entre os burgueses, isso só pode ser, ao que parece, uma visão secundária sobre mim mesmo, em meu centro eu nunca sou operário ou burguês, sou uma consciência que se valoriza livremente como burguesa ou como consciência proletária” (p. 593) (...) “Assim, ser burguês ou operário não é apenas ter consciência de sê-lo, é valorizar-se como operário ou como burguês por um projeto implícito ou existencial que se confunde com nossa maneira de pôr em forma o mundo e de coexistir com os outros” (Merleau-Ponty, 2006 p.600).

Só assumo um papel social, enquanto consciência, a partir de meu vivido, de meu projeto de vida. Do contrário, assumir um papel sem vivê-lo autenticamente demonstra um fracasso, sendo que tais papéis não têm força, pois não fazem sentido para mim. Seguindo o exemplo anterior, pode-se dizer que o engajamento depende da vivência e do sentido que a consciência atribuiu à essa vivência, como diria Sartre (1984), assumir um papel sem vivê-

lo, ou não assumir sua liberdade representariam uma atitude de má-fé, uma vez que toda escolha é uma escolha para si e para o outro.

“Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos.” (...) “Portanto, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira” (Sartre, 1984 p. 6-7).

A afirmação do autor nos remete a pensar que a liberdade amarra uma responsabilidade, não somente pelo indivíduo, mas por toda a sociedade na qual ele se relaciona e está inserido. Ainda nos remete a pensar em uma autenticidade de ser, uma vez que só posso assumir plenamente um papel que corresponda autenticamente aos sentidos de minhas vivências. Nesse sentido, Giussani (2000), define a liberdade como sendo “*para o homem a possibilidade, a capacidade, a responsabilidade de realizar-se. A liberdade é a experiência da verdade de si mesmo*” (p. 127).

Portanto, a liberdade é aqui entendida não como um “fazer o que quiser”, ela ultrapassa os ditos e opiniões comuns que pregam um “livre-arbítrio”. Nem enquanto posse, dizemos que livre é aquele que consegue o que quer [ter] ou se desfazer do que quiser enquanto limitações (“estou livre disso ou daquilo”) (Bocklage, 1989 e Pacheco, 2000). Mas sim, como a atribuição de sentido ao mundo, aos fatos, as pessoas, ligando-se intimamente à uma qualidade de relação entre homens e entre homem e mundo.

2.2 – Duas noções de liberdade na Psicologia

Se a liberdade está ligada à vivência de minha totalidade verdadeira, à atribuição dos sentidos que me impulsionam à agir, à escolher e, paralelamente à responsabilidade da escolha frente a minha existência e frente a humanidade, posso considerar que responder a perguntas como: “o que sou?” ou “o que quero?”, envolveria uma maturidade pessoal. Neste ponto surge outro problema, como essa maturidade se desenvolve?

Outra questão que convém mencionar é a contradição levantada por Schineider (2006), quando reflete sobre o que nos faz agir “contra a própria vontade”, e nos apresenta o relato de pessoas que “perderam o controle da vida” e agem como se tudo fosse automático. Muitas vezes sentimos que somos levados a fazer certas coisas, como se grilhões nos puxassem. Segundo a autora, este sentimento frequentemente 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 frente às influências externas, elas comumente expressam um sentimento de liberdade. Sendo assim, apresentarei como duas abordagens teóricas entendem a liberdade humana.

2.2.1 - A liberdade na Logoterapia de Viktor Frankl

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, fundou a nomeada terceira escola vienense de psicoterapia¹ ou logoterapia². Se comparada à psicanálise, a logoterapia é menos introspectiva e retrospectiva, concentrando-se mais nos aspectos futuros, nos objetivos a serem realizados, o que configura um sentido da vida. Desse modo, a busca de sentido e a vontade de sentido seriam as principais aspirações do homem, a força motriz última de seus comportamentos, de sua existência. O autor ressalta que a logoterapia tem por objetivo confrontar o paciente com o sentido de sua vida, reorientá-lo e, ainda a conquista da liberdade (Frankl, 1978, 2002, 2005 e Coelho Júnior & Mahfoud, 2001).

O que a análise existencial pretende, em última instância, é esta auto-reflexão do homem sobre sua liberdade e o que a logoterapia, também, em última análise, quer é esta autodeterminação do homem baseado na sua responsabilidade e em relação ao segundo plano do mundo dos sentidos e dos valores (Frankl, 1978 p. 162).

Aqui devemos dar uma especial atenção à questão da responsabilidade da liberdade, pois, segundo Frankl (2002) *“a liberdade, 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 sensação de liberdade.

Mas, como Frankl concebe a liberdade humana? O autor compreende o homem em três dimensões sendo as duas primeiras a psíquica, a física,

¹As outras duas são a Psicanálise de Sigmund Freud e a Psicologia Individual de Alfred Adler.

² O nome foi escolhido segundo a etimologia *Logos*, do grego ‘sentido’, portanto uma terapia centrada no sentido (Frankl, 2002). Curioso que *Logos* é comumente traduzido por razão e não por sentido. Frankl propôs essa tradução como sentido.

representando a facticidade humana e, a terceira, a espiritual (noética), correspondendo à existência, o “essencialmente humano”. Ressaltando que essa divisão é uma simples heurística, pois o homem é movimento, é provisoriedade, é liberdade. O autor entende que, enquanto o psicofísico 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, ou 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. Podemos então considerar que o determinismo não circunda o homem por completo. Logo, o espírito humano é livre. A esse respeito, Frakl considera que:

“Há um determinismo na dimensão psicológica e uma liberdade na dimensão noética. A liberdade é também inteiramente humana. A liberdade humana é uma liberdade limitada” (...) “O homem não é livre de certas condições. Mas é livre para tomar posições diante delas. As condições não o condicionam inteiramente” (Frankl, 2005 p. 42).

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. O autor ainda alerta ser um tanto equivocada a busca da saúde pela homeostase ou pelo equilíbrio, afirmando que existe uma parcela do crescimento que vem da luta por um sentido de vida e da re-significação do sofrimento. Ainda complementa essa afirmação dizendo: “*o que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas antes a busca e a luta por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente*” (Frankl, 2002 p. 96).

2.2.2 - A liberdade como autenticidade na Abordagem Centrada na Pessoa

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 (Rogers, 1978a e Bocklage, 1989). Ao refletir sobre o processo pelo qual uma pessoa torna-se livre, o autor afirma tratar-se de uma experiência de difícil definição, principalmente por suas manifestações, que já foram presenciadas e acompanhadas inúmeras vezes, se apresentam sob múltiplas formas de expressões, resultando em diversas possibilidades de definições, a saber: liberdade de ser, tornar-se uma pessoa, coragem para ser, dentre outras. Diante dessa dificuldade de definição, o autor conclui que *“a experiência tem algo de mais amplo e mais profundo que qualquer um de seus rótulos”* (Rogers, 1978a p. 53).

Para esse autor, 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”, que para Rogers (1978a e 2001), é, acima de tudo, 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.

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 ‘estar-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.

Esse processo de mudança autodirigida aponta para um dos aspectos centrais da Abordagem proposta por Rogers, se refere à confiança nas potencialidades de atualização do indivíduo, ou tendência atualizante, que pode ser definida como a crença de que todo organismo tende, inerentemente, ao crescimento e à maturidade (Rogers, 2003). Acrescenta-se que essa

tendência sempre está presente, porém nem sempre se expressa da forma mais satisfatória para a pessoa, podendo, por pressões externas e modos de vida inautênticos, estar bloqueada ou impedida, cabendo à relação terapêutica ou educativa, a partir do estabelecimento de um clima facilitador da expressão dessa tendência, propiciar a tomada de contato da pessoa consigo mesma, buscando formas mais autênticas e saudáveis de vida e aprendizagem (Rogers, 2003 e Branco, 2008). O que para Rogers (1978, 1978a e 2001), implica diretamente no desenvolvimento da autonomia, que se concretiza quando a pessoa começa, gradualmente, a estabelecer e optar por objetivos que pretenda atingir, significando suas condutas e sentimentos torna-se responsável por si mesma.

Na percepção desse autor, as pessoas parecem encaminhar-se para tornarem-se um processo, no qual acontece uma gradativa mudança e abertura à experiência, bem como a aceitação dos outros, a si mesmo e um maior grau de autoconfiança. Porém, Rogers (2001) alerta para uma possibilidade de engano, dizendo que *“a liberdade para uma pessoa ser ela mesma é uma liberdade cheia de responsabilidades, e um indivíduo procura atingi-la com precaução, com receio e, no início, quase sem confiança nenhuma”* (p. 194). Ainda, o autor salienta que as escolhas não estão fadadas ao sucesso absoluto por mais conscientes e criteriosas que sejam, concluindo que *“ser responsabilmente auto-dirigido implica opções – e aprender com as conseqüências. É essa a razão por que os clientes acham que se trata de uma experiência austera, mas apaixonante”* (p. 194).

Expus a noção de liberdade em dois níveis, num primeiro o ontológico, que compreende o homem como constituinte de sentidos e significados do mundo e de si mesmo, sendo a ação humana orientada por estes sentidos e significados. Esse nível de liberdade seria, por um lado inquestionável, ao ponto de que sempre se é livre, pois nunca se perde esta possibilidade de constituição de sentidos e significados e, por outro, questionável por notarmos que muitos dos significados que orientam nossa vida são históricos e culturais. Esse seria o nível da humanidade livre (domínio da filosofia). O segundo nível é o da práxis, diretamente relacionado às ações e atitudes concretas, compreendendo o homem como paradoxalmente determinado por seus instintos e sua história e, ao mesmo tempo, capaz de elevar-se aos fatos e de tomar posição frente a eles. A liberdade seria a ação autêntica e direta no mundo (domínio da psicologia e da educação). Esses dois níveis são distintos, porém, estão implicados, pois, a partir do exposto, pode-se dizer que o homem não se posiciona autenticamente e conscientemente sobre um sentido que ele não constituiu ou não tomou para si.

2.3 - A questão da liberdade na educação

Uma vez explorado o que se entende por liberdade e como esse tema aparece em duas abordagens da psicologia, partirei para a reflexão do presente tema num outro contexto importante para este estudo: a educação. A primeira consideração a se fazer diz respeito ao que se entende por educação, em pesquisa. André (2001) e Charlot (2006), refletem sobre a indefinição das pesquisas *em* educação, pois ao se falar “*em educação*”, pode-se entender um

conjunto de situações, de práticas, de contextos, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo. Os autores ainda questionam se educação é uma área do conhecimento, tal como a sociologia, a psicologia, a física ou, um campo de atuação, de prática e, portanto, sujeito as mais diversas pressões políticas. Moraes (2007), propõe uma saída para esta questão que consiste em considerar as complexidades que envolvem a educação, ou seja, olhar a educação como prática, como política e enquanto área do conhecimento, tentando, não explicar toda essa complexidade com precisão matemática, mas sim, compreendê-la em seu dinamismo vivo.

Para tanto, nesta pesquisa foi considerado o recorte da educação básica, que abarca as instituições escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Básica tem por objetivo “*desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (Artigo 22º da lei 9394/96; Brasil, 1996). O que seria essa “formação comum”? Se entendermos o exercício da cidadania como o assumir eticamente os direitos e os deveres de uma nação e, em termos de Brasil, participar do processo de decisão democrática (Ferreira, 1999), então podemos concluir que essa formação, abarcaria a ética, a atitude consciente, crítica e ativa da pessoa em sua sociedade, buscando sempre a melhoria da condição humana e global. Mas e a questão da liberdade na educação? A Constituição Brasileira prevê que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Artigo 206º; Brasil, 1988).

Uma vez que a liberdade é assegurada pela Constituição, veremos agora como alguns pensadores entendem essa questão. 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 as 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. Como já foi mencionado, o homem não nasce nem vive isolado, a história e a cultura são integrantes inseparáveis da humanidade, então como responder ao chamado da vida, como recobri-lo com significados, se a cultura e a história, nas quais o homem está inserido, já trazem consigo muitos destes significados? Isso requer uma outra postura, a 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 chamado 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. Educação que instiga a pergunta e incentiva àvidamente a curiosidade e a busca por significados da vida.

A educação para o questionamento é um dos pontos fundamentais que o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), considera para a construção de uma educação libertadora, o que ele chama de “concepção problematizadora da educação”, abarca desde o respeito à curiosidade e 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 esforça-se por diferenciar o palavreado, que seria uma verborragia carente de significado e voltado 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 contrário ou favorável, o que se confirma é a *Pessoa*, enquanto parceira de um diálogo genuíno, de um contato profundo que surge como possibilidade, a criação de algo novo para ambos. É através no diálogo genuíno que se propicia o enriquecimento das vidas. O autor aprofunda a análise do inter-humano refletindo sobre seus elementos principais, que seriam as dualidades entre: o ser e o parecer; abertura e imposição e a atitude de tornar-se presente da pessoa (Buber, 1982).

Observando a atividade humana, podemos notar duas qualidades de existência, uma delas é o viver a partir do que se é, ou, a vida partindo do *ser* e a outra, a partir da impressão que se provoca nas pessoas, ou, a partir do *parecer*. Segundo Buber (1982), o *ser* e o *parecer* se misturam de acordo com as situações. Para o autor, poucos homens conseguiram levar uma vida majoritariamente baseada no ser em primazia ao parecer. Numa relação pessoal e mobilizadora, um homem que vive o momento a partir do ser, olha para o outro de forma mais “espontânea”, com abertura para o que do outro se mostra, enquanto *ser-do-outro*.

Dessa forma, por mais que sejamos influenciados pela impressão do outro, é relacionando-me com ele e considerando-o como sujeito e não como objeto, aceitando seu modo de vida, suas opiniões enquanto constituinte de seu ser e de seu potencial humano, que seu ser se torna presente. Mesmo que esse outro expresse convicções diferentes, o seu desenvolvimento e a sua historicidade devem ser respeitados. Esse tipo de contato leva a um conhecimento íntimo do centro da pessoa, do que ela tem de mais humano. Nas palavras de Buber (1982), esse “*tomar conhecimento*” íntimo da pessoa seria o “*tornar-se presente da pessoa*” (p. 145).

Para que sejamos o que realmente somos, e consideremos o outro como tal, nos relacionando com ele como um-outro-significativo, devemos atentar para outro fator importante: a imposição e a abertura. Segundo Buber (1982), existem duas maneiras básicas de influenciar os homens: uma delas seria impor a si mesmo um modo de vida que não corresponde autenticamente com o que se é, causando uma falsa impressão no outro que passa a agir a partir do meu falso-ser. A segunda maneira seria impor ao outro aquilo que me

é certo ou me parece certo, o que aniquila a potencialidade do outro de encontrar caminhos novos para, por exemplo, resolver situações. Para além da imposição, existe a abertura, que corresponde na confiança das forças atualizadoras do ser e de sua potencialidade de realizar-se enquanto humano. Pensando na educação, isso não exclui completamente a tarefa do ensinar, que consiste em dentre outras coisas, passar ao outro algo que é certo, desde que o faça considerando ser apenas uma das diversas possibilidades.

Esses elementos da conversação genuína (a abertura, a primazia ao ser e o tornar presente da pessoa) descritos por Buber, mostram grande semelhança aos descritos por Carl Rogers. Ao argumentar a respeito das atitudes necessárias para uma relação que promova mudança e crescimento, Rogers (2008a), 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 segunda atitude é a consideração positiva incondicional que, como a abertura que Buber propõe, consiste em abrir-se para o potencial máximo do humano, independente de quaisquer condições, julgamentos ou imposições; 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 com a noção de tornar-se presente da pessoa, em Buber³.

Cabe ressaltar que Rogers, inicialmente, considera essas atitudes como centrais da relação psicoterapêutica, porém, na segunda fase de sua vida ele começa a expandir os horizontes de sua abordagem, levando seus princípios para outros campos como, o da educação. Esse autor destaca ser o objetivo

³ As proximidades entre Rogers e Buber são mais bem exploradas por AmatuZZi, M. M. (1989) e por Holanda, A. F. (1998).

último da educação, a promoção e facilitação do envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem e sua formação humana enquanto estudantes e pessoas, considerando como implicações diretas dessa visão de educação, a reavaliação dos valores sócio-culturais e a tomada de posição consciente e autônoma frente à vida. Para o autor esse seria um dos caminhos para o “aprender a ser livre”. As considerações de Rogers a respeito da educação são apresentadas em sua obra *Liberdade para aprender e Liberdade para aprender em nossa década*⁴.

Mas, como ficariam esses conceitos na prática pedagógica? Curiosamente Buber (1982) e Freire (2007), usam um exemplo semelhante para expressá-los. 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. Quaisquer características ou aspirações pessoais só são importantes na medida em que sejam úteis para seus objetivos. Por outro lado, o segundo seria o professor que reconhece tanto a unicidade do indivíduo, como sua potencialidade em 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,

⁴ Do original: *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become* lançado em 1969 e *Freedom to Learn in 80's* lançado na década de 1980.

entendendo a educação como “bancária”, onde o fluxo do ensino sempre parte do educador, nunca do educando. O Professor propagandista deposita, transfere, transmite os conhecimentos e valores para os alunos, que o recebem passivamente. Esta educação propaga a cultura do silêncio, da passividade e do fatalismo. Em termos de impacto nos sujeitos, ela fortalece a consciência ingênua, que se crê superior ou não participante aos fatos, interpretando-os da maneira que melhor agrada, e a consciência mágica, parte da noção de que os fatos estão diretamente ligados a uma força superior, disseminando a crença que qualquer esforço em mudá-los estaria fadado ao fracasso (Freire, 1977; 2007 e 2007a).

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, tão logo, auxilia na concretização do potencial do educando em realizar suas próprias ações e construir sua própria história. Este é um professor que acredita no poder criador do homem, então discute e problematiza o saber e os valores permitindo e incentivando os alunos a atribuírem seus próprios significados ao mundo. O educador é um companheiro de viagem do educando, está sempre junto, sugere, mas nunca dita o caminho. Essa seria uma prática pedagógica da atividade, do homem sujeito e não predicado, da consciência crítica, que olha e pondera os fatos e, o mais importante, decide a respeito deles e age (Freire, 1977; 2007 e 2007a).

Segundo Freire (2007), uma atitude central desse tipo de educação é o reconhecimento do inacabamento dos homens que buscam completar-se, humanizar-se, “ser mais”. Nesse sentido a ação cultural e educativa problematizadora busca promover a autonomia humana. O autor ainda ressalta

que a consecução deste objetivo só é possível descartando quaisquer posições fatalistas, considerando os fatos como históricos e o homem como sujeito da história (historicidade).

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 equivoco, pois ao fazê-lo, nega sua humanidade e sua historicidade. Freire (2007), ressalta que a liberdade não é algo que possa ser dado, então o professor deve 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).

As referidas frases me remetem ao engajamento (social, político, revolucionário) já referido na primeira parte deste capítulo. Tudo depende da proximidade entre as aspirações do movimento no qual me engajo e minhas disposições de vida, pois, se me libertam, dificilmente desfrutarei plenamente de minha liberdade dada, aliás nem saberei do que se trata, pelo fato dela me ter sido entregue como um objeto. Sendo assim, só é libertador 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 ser o primeiro passo para a libertação, a consciência da possibilidade de liberdade e a consciência dos grilhões do opressor. Para se realizar isso, uma das alternativas que o autor propõe, seria: a participação ativa do aluno em seu

processo de educação, intermediado pelo professor; os temas geradores do conteúdo programático surgirem da experiência e realidade do educando em comunhão com a do educador e; a já citada dialogicidade com todos os seus elementos. Mais uma vez percebe-se a proximidade com o pensamento de Rogers e Buber⁵, pois as características da aprendizagem centrada no aluno e dos elementos de uma relação genuína são semelhantes às já descritas por Freire.

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

⁵ Algumas proximidades entre o pensamento de Rogers, Freire e Buber são exploradas em AmatuZZi, M. M. (1989).

III – MÉTODO

Tendo em vista as considerações de Morais (2007), que refletem as dificuldades de avanços e sistematizações daquelas ciências que visam a “dinâmica viva” do mundo, dada a transitoriedade dos fatos estudados. Quando se considera a pesquisa envolvendo seres humanos, a provisoriedade aumenta, instalando-se a dificuldade de expressar o objeto de estudo com precisão e rigor. O que dizer, então de um campo que tem como objetivo a educação e formação dos seres humanos? Como estudá-lo com rigor? O caminho mais sensato parece assumir esta complexidade, buscando um entendimento ou compreensão.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica que, segundo Amatuzzi (1994; 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, nas entrevistas, adotou-se uma postura compreensiva e não-diretiva ativa, buscando junto com o entrevistado algo que está além do expressamente declarado, algo além do significado material das palavras usadas, não se limitando a uma análise de conteúdo. Pretendeu-se ir mais longe, até à intenção do discurso, àquilo que a pessoa quis dizer com o que disse, àquilo que ela sentiu no decorrer da conversa e tentou expressar do melhor modo possível. Então, os sentidos que iam nascendo dessa conversa mobilizadora e

que são fiéis ao vivido foram sistematizados, tendo em vista as preocupações da pesquisa e, discutidos à luz do pensamento de outros autores, buscando uma compreensão e uma visão mais abrangente dos sentidos da liberdade para os professores.

3.1 - Participantes

Foram entrevistados três professores da Educação Básica de diferentes escolas da rede pública de ensino. Buscou-se por 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 desses professores, pessoas do círculo pessoal do pesquisador. Ainda, só foram entrevistados os sujeitos que demonstraram interesse e disponibilidade para conversar sobre a liberdade.

Por se tratar de um estudo qualitativo, que busca a exploração ampla de um depoimento em função da pergunta de pesquisa, optou-se por definir o número de participantes por um critério semelhante ao de saturação, ou seja, as entrevistas foram encerradas a partir do momento em que foi possível elaborar uma compreensão ampla a respeito dos sentidos da liberdade para os professores e, quando se notou que não traziam mais elementos novos significativos para a compreensão desejada. Para garantir isso, cada entrevista foi analisada após sua realização e só então partiu-se para uma nova abordagem.

3.2 – Sobre as entrevistas

Como já mencionado, os relatos podem apontar para um vivido originário, que proporciona uma compreensão de seus significados em face de um contexto maior (problemática da pesquisa). Essa construção de significados teve início já no momento da entrevista, tanto para o pesquisador como para o participante, porém é tarefa do pesquisador relacioná-la e compreendê-la em face à questão de pesquisa, o que ocorre posteriormente às entrevistas. Essas seriam características de uma pesquisa de inspiração fenomenológica (Amatuzzi, 2001).

Diferentes formas de relato podem ser exploradas como instrumento de pesquisa, a saber: entrevistas, observações, ações culturais, versões de sentido (Amatuzzi, 1996a , 1996b e 2001).

Como por entrevistas se entendem muitas variantes, a atenção vai para uma em especial, desenvolvida a partir da prática clínica de Carl Rogers. A entrevista não diretiva é entendida por Muchielli (1991) como uma conversa significativa e “aberta”, cujo objetivo é a expressão livre das idéias do entrevistado a respeito de um assunto proposto pelo entrevistador. Este, por sua vez, não faz perguntas, se contenta em sintetizar e resumir a fala do interlocutor quando necessário. Com isso, o entrevistador oferece uma ajuda intelectual ao entrevistado, apoiando-o e compreendendo-o, estabelecendo um clima facilitador para o aprofundamento do pensamento, em direção ao vivido.

Para a execução eficiente desse tipo de entrevista, o pesquisador deve ser especialmente treinado, uma vez que pode emergir uma infinidade de assuntos a partir do mesmo tema. Isso dificulta sua aplicação para fins de

pesquisa, uma vez que fora criada para fins terapêuticos, sem uma pergunta pré-formulada. Mucchielli (1991), propõe a aplicação dessa entrevista não diretiva para o contexto de pesquisa. A principal mudança refere-se à atividade do entrevistador, configurando a “entrevista não diretiva ativa”.

Essa última é definida pelo autor como uma entrevista não diretiva, acrescentando 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”* (Mucchielli, 1991 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”* (Mucchielli, 1991 p. 31em nota).

Para a presente pesquisa, foi utilizada a entrevista não diretiva ativa, que se iniciou com o estabelecimento de um clima favorável para a conversa, seguido de um convite aberto a falar: **“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?”**.

3.3 – Procedimento

Uma vez esclarecido o objetivo da pesquisa, a vivência a ser estudada e, após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, teve início a primeira etapa que foi procurar, com o auxílio de colegas e profissionais, professores que demonstrassem interesse em falar sobre o tema.

Identificado um possível entrevistado, a segunda etapa foi proceder contato com ele, no intuito de verificar sua disponibilidade para participar da pesquisa, esclarecer o tema, os objetivos e agendar a entrevista em horário e local adequado.

No momento da entrevista, foram resgatados o tema e o objetivo da pesquisa. Foi enfatizado a confidencialidade da entrevista, propiciando abertura para que o entrevistado pudesse esclarecer dúvidas e expressar temores. Então, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação em pesquisas com seres humanos (Anexo), elaborado sob orientação da Lei nº 196/96 do Ministério da Saúde. Após o consentimento no participante bem como sua assinatura do termo, a entrevista teve início como descrito acima. No final do encontro foi pedido que o participante elaborasse uma Versão de Sentido, como proposto por Amatuzzi (1996b).

Ao final de cada entrevista, foram elaborados relatos expressivos do encontro entre pesquisador e professor preservando seus dinamismos e levando em conta a presença de ambos, as reflexões e o fluxo discursivo. Contar livremente o encontro em forma de um texto narrado foi a proposta escolhida para não perder o contato com o vivido e, ao mesmo tempo, iniciar um processo de organização dos temas, que foram emergindo em cada entrevista. Para tanto, imediatamente após o encontro, foram registrados os principais assuntos abordados pelo entrevistado, respeitando sua ordem cronológica. Concluídas essas narrativas, iniciou-se o processo de sua análise e, em seguida a elaboração das sínteses (individual e geral) do vivido explorado nas entrevistas.

Pode-se entender esse movimento de exploração do vivido junto com o entrevistado e, em seguida a elaboração da narrativa e sua análise, como um movimento de envolvimento e distanciamento, tal como fora proposto por Forghieri (2003). A autora sugere que, desde a entrevista o pesquisador já assuma uma postura diferenciada. O “envolvimento existencial” requer que o entrevistador suspenda todos os conhecimentos e vivências adquiridas a respeito do tema e mergulhe na vivência do entrevistado, esforçando-se por olhar para o tema a partir da experiência dele.

Terminada a entrevista, o pesquisador parte para o “distanciamento reflexivo” (elaboração da narrativa e análise), que seria um ‘afastar-se’ do vivido do interlocutor, sem perdê-lo de vista, elaborar e refletir sobre a entrevista, estabelecendo relações com a teoria, com a vivência de outros entrevistados e com sua própria (Forghieri, 2003).

3.4 – Sobre a análise das entrevistas

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.

Uma vez feito os registro das entrevistas, a primeira etapa foi a leitura dos relatos de cada encontro, com o objetivo de captar mais uma vez o sentido geral da entrevista, e os assuntos nela discutidos e refletidos. Essa leitura não pretendeu ainda ser uma sistematização problematizadora ou criteriosa, mas foi feita como um “*tomando pé*”, servindo de base para a próxima etapa.

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 literárias (gramaticais) ou meramente discursivas, mas sim, psicológicas, ou seja, identificaram-se as atitudes, as mudanças de atitudes psicológicas e 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, nessa pesquisa, entendidas como uma unidade de sentido, por terem sido elaboradas logo após o término da entrevista.

Uma vez demarcadas as unidades de sentido, buscou-se uma compreensão do significado do vivido presente em cada unidade. Para isso foi utilizada uma tabela, em duas partes, a primeira contendo o texto nativo da narrativa da entrevista dividido de acordo com as unidades de sentidos estabelecidas e, a segunda, contendo as descrições compreensivas do vivido em linguagem psicológica.

Por fim, foi elaborada uma síntese de cada entrevista, sistemática e organizada, em um texto consistente e descritivo dos significados do vivido. Com as sínteses buscou-se organizar esses significados para uma exposição mais clara e sistemática. Também, foi elaborado um texto descritivo do fluxo da exploração e construção desses significados. Este “fluxo da entrevista” surgiu como uma possibilidade de clarificar os movimentos, reflexões, constatações e explorações do vivido que ocorreram do início ao fim de cada entrevista.

Ainda, seguindo as orientações de Amatuzzi (2003), que recomenda a organização das sínteses individuais numa síntese unificada, tendo como foco não a vivência particular de cada sujeito, mas uma visão conceitual dos

significados do vivido explorado e construído nas entrevistas. Para tanto, foi elaborada uma síntese geral desses significados a partir de um movimento de comparação dos pontos comuns e justificativas dos pontos divergentes dos significados elaborados 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, não no sentido de confirmação ou validação das proposições encontradas, mas no de clarificar e aprofundar o entendimento dos significados produzidos. O empenho foi construir um conhecimento a partir dos significados das vivências e, ainda, buscar suporte no diálogo com outros pensadores e pesquisadores.

IV – AS ENTREVISTAS

4.1 - A entrevista com Ricardo¹.

O contato

Enquanto procurava uma vaga para estacionar, notei um homem se dirigindo para o portão da escola, ele carregava algumas sacolas cheias de tranqueiras e sucatas, usava roupas simples e folgadas, parecia estar bem à vontade.

Aproximei-me do portão, toquei a campainha e logo em seguida uma senhora veio me atender, disse-lhe que estava procurando o professor Ricardo, ela pediu-me para entrar e aguardar, pois ele chegaria em breve. Procurei numa das pequenas mesas e bancos um lugar para me sentar, ajeitei minha pasta ao meu lado no chão e dei uma olhada ao redor, buscava coisas interessantes, mesmo sem saber o quê exatamente. Notei que uma moça estava sentada num canto do pátio preparando algumas folhas com desenhos, provavelmente alguma atividade pedagógica para aquela tarde. Essa moça perguntou-me curiosa, por que estava ali. Respondi, brevemente, que procurava o professor Ricardo, então ela retrucou: “Mas o professor está aí, na sala dele!” – em seguida chamou-o.

Entrei na sala, cumprimentei-o, confirmei minha suspeita (aquele homem que vira na rua era mesmo o professor que procurava). Apresentei-me e o seguinte diálogo ocorreu:

¹ Os nomes dos três participantes foram substituídos por pseudônimos a fim de preservar o sigilo de pesquisa.

- Então professor, estou fazendo uma pesquisa de mestrado sobre a liberdade na educação básica, e uma das etapas dessa pesquisa é a conversa com professores. Queria saber se você toparia conversar comigo, numa entrevista.

- Posso conversar sim. Respondeu Ricardo e complementou – Sobre a liberdade, o que eu posso dizer é que já temos e não temos liberdade, já as crianças, têm liberdade só que precisamos dar uma direcionada.

Percebi que ele já estaria disposto a iniciar a conversa ali mesmo. Seria bom, mas faltava cerca de dez minutos para os alunos chegarem e as aulas da tarde começarem, então falei:

- Entendo, podemos marcar uma entrevista? Ela pode levar um pouco mais de tempo e daqui a pouco as crianças já começarão a chegar.

Discutimos brevemente as possibilidades de dia, horário e local. Ficou acordado então para um sábado às 16 horas na casa do professor. Trocamos telefones, e-mails e nos despedimos.

No carro, fui acometido por uma forte corrente de curiosidade “o que ele entende por ter e não ter liberdade? Como ele vê a liberdade das crianças? O que ele tem pensado e feito sobre isso? Como assim? Ele direciona as crianças?”. Decidi esperar a entrevista para pensar sobre assunto com ele.

Sobre o Entrevistado

Ricardo é 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 a vontade com nível de ensino. Atualmente é professor de duas escolas da rede municipal de ensino público.

É conhecido por ser um professor atencioso e dedicado, tanto para com os alunos, como para com os pais e colegas.

A entrevista

“Sinto que temos e não temos liberdade, entende?”. Foi assim que Ricardo começou a conversa. Esse paradoxo da questão parecia-lhe muito marcante, ainda não sabia bem o motivo; gesticulava e falava usando palavras genéricas, abstratas. Parecia que muitas coisas lhe passavam à cabeça: fatos, opiniões, conversas, dúvidas.

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, neste caso, as bases nas quais a educação municipal está organizada, uma metodologia pronta e já pensada, cabendo ao educador segui-la.

Por outro lado, esse professor vislumbra outros fazeres, pensa muito, sente que cada dia e cada instante com as crianças são repletos de idéias novas, inúmeras possibilidades de curso, de ações. Ricardo reflete que seria muito agradável e empolgante, se os professores não tivessem suas idéias abortadas e se sentissem, na maioria das vezes, desencorajados pelos supervisores. Era contra a idéia de não poder inovar o ensino, de não poder

fazer a coisa fluir num ritmo peculiar. Ricardo sentia-se desmotivado a tentar algo novo, por medo das penalidades. Como acontecera numa ocasião em que o professor tentou organizar uma campanha de arrecadação de dinheiro, para compra de alguns materiais novos para a escola.

Nessa ocasião, a supervisora o alertara que não poderia ele, como professor da rede, participar do movimento, pois seria advertido e, ainda, ressaltou que esse material não poderia ser solicitado aos pais, pois é dever do município fornecer todo o material escolar gratuitamente e, completou dizendo que não daria tal material, uma vez que tudo deve estar previsto no projeto de ensino que deve garantir o suficiente para a aprendizagem dos alunos.

Suficiente por um lado e insuficiente por outro, sentia Ricardo. Pensava nos inúmeros tubos de cola, caixas de lápis-de-cor, de massa de modelar, dentre outros materiais que não conseguiam ser usados durante o ano todo e se acumulavam no armário. Passava por sua cabeça que uma distribuição personalizada de materiais para cada escola, seria mais produtiva e econômica.

Ricardo narrou também o acontecido com a alimentação dos alunos. A comida que vem da empresa que distribuidora tem muita cenoura, e tudo tem gosto de cenoura. Devido a isso, muitas crianças não estavam comendo por não agüentarem mais comer cenoura. Estava ficando muito enjoativo.

Então, numa reunião de Conselho de Escola (Pais e professores), surgiu a idéia de fazer uma horta comunitária, para diversificar a alimentação e, ainda, oportunizar às crianças vivências e informações sobre a importância da alimentação saudável, explicar como funciona nosso organismo.

Quando a idéia foi levada à supervisora de ensino, esta desencorajou o professor e concluiu que não forneceria verba para a construção da horta. Em

decorrência, uma nova reunião foi feita com os pais, decidindo que a horta seria construída com sucata e outros materiais reciclados.

Por fim, as crianças voltaram a comer a merenda, adoravam a horta. Percebeu-se que isso aconteceu muito mais por estarem participando da própria cultura da alimentação, do que por estarem comendo algo com um gosto diferenciado; eles comiam o fruto do trabalho deles. Ainda aprenderam sobre alimentação, agricultura e reciclagem, tudo com exemplos práticos e muita criatividade.

Com isso ficou claro: por um lado ele tem que seguir a Proposta Pedagógica que dá base à educação infantil municipal; por outro, ele está ali com as crianças todos os dias, está pensando nelas, preocupado e comprometido com seu trabalho, e, se tem um problema, procura resolver; e se não tem instrumentos suficientes, os cria. Disse ainda que gostaria que reconhecessem a capacidade dos professores para que esses pudessem participar mais das decisões superiores, assim como ele reconheceu a mesma capacidade nos alunos de resolver os próprios problemas e se surpreendeu com os resultados. Para esse professor falta abertura no Sistema de Ensino.

Essa percepção lhe veio de uma supervisora a quem tinha algum apreço. Ela lhe propusera fazer uma roda de conversa com as crianças, com o objetivo de buscar a participação da criança na própria educação. Ela 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.

“Eu fiquei meio assim (demonstrou estranheza), pensei que as crianças não tinham essa capacidade. No começo foi difícil, elas não falavam, mas com o tempo eu percebi que as crianças têm, sim, essa capacidade”.

Num outro momento:

“Elas não falavam no início, tive que agüentar firme, mas quando sentiam segurança no professor, quando percebiam que a gente escutava, entendia e aceitava o que elas falavam, ai começavam a participar mais”.

Ricardo narrou isso como se falasse de uma descoberta que fizera, completando com um exemplo de como essa roda de conversa foi útil. Ricardo disse que, certa época, os professores perceberam que as crianças estavam muito agressivas, brigando muito. O assunto foi colocado numa roda de conversa com os alunos. As crianças sugeriram adotar uma mascote da classe e que ele ficaria um pouco na casa de cada um, sendo levado para a escola todos os dias de aula. Inicialmente as crianças queriam que fosse um animal de verdade, mas como existem leis que não permitem animais na escola, foi negociado com as crianças que essa mascote seria um bicho de pelúcia. A idéia funcionou, as crianças pararam de brigar, ficaram menos agressivas e criou-se um espírito de comunidade para cuidar da mascote.

Concordamos que o mais impressionante disso tudo, foi o fato da idéia ter partido das crianças, como uma demonstração de que elas, também tocadas

pela agressividade, buscam soluções e, assim como Ricardo, se não têm recursos, os criam.

Mas nem sempre as coisas fluem dessa forma, lembrou Ricardo. Quando se começa esse trabalho de ouvir as crianças para que elas participem ativamente de sua educação, principalmente em relação ao conteúdo das atividades, suas opiniões são quase que unânimes: elas só querem brincar e pintar. Ele deixa-as brincando e pintando, mas faz também outras atividades com elas. Passado algum tempo, os alunos começam a pedir para fazer outras coisas, eles pedem para conhecer outros temas, por exemplo, ecologia, animais, política, dentre outros.

Também nas rodas de conversas, Ricardo notou que as crianças são igualmente sufocadas (como ele mesmo preferiu chamar), pois elas levam esse hábito de resolver os problemas e de participar, para casa, e lá são desencorajadas pelos pais. Concluindo que na criança isso ainda é muito forte, pois nas séries seguintes do ensino, de tão sufocado, essa autonomia, acaba por desaparecer. Como ele mesmo já percebeu ao dar aulas para o ensino fundamental.

Terminamos a entrevista com a produção da versão de sentido de Ricardo

Versão de Sentido de Ricardo

Sinto-me feliz por estar expondo a minha opinião, de ser ouvido e estar trocando experiência.

Fiquei contente em saber que apesar do meu trabalho não ter um bom reconhecimento pelos meus superiores, eu sou reconhecido pelo trabalho que venho desenvolvendo. Sinto-me realizado a cada vez que as pessoas comentam que já ouviram falar do que venho fazendo pelas crianças.

Estou motivado e sinto-me motivado pelas crianças e pelos pais, a cada momento que eles falam que gostam da aula ou os pais vêm contar como foram cobrados em casa pelos filhos, pelo trabalho feito com as crianças.

4.1.1 – O Fluxo da entrevista com Ricardo

Quanto ao fluxo da conversa, podemos notar que Ricardo começa com uma fala abstrata. Ele expressa claramente o que está sentindo a respeito do tema naquele momento. “*Sinto que temos e não temos liberdade, entende?*”, porém, neste início da conversa, não consegue estabelecer uma reflexão mais profunda.

Logo após, faz associações a partir da não-liberdade de sua condição como professor, sendo cobrado a seguir normas e regras de ensino, com as nem todas concordam.

Num terceiro momento, fala de sua relação com os alunos, como seus momentos com as crianças são ricos e produtivos, percebe que essa troca entre professor e aluno é um solo fértil para desenvolver as atividades.

Esses dois temas, a saber, a relação do professor com as instâncias superiores da Rede de Ensino (Supervisores, Coordenadores, Orientadores, Secretaria Municipal, etc.) e sua relação com os alunos, são os dois grandes temas abordados em toda a entrevista. Nota-se aqui que eles estavam presentes desde meu primeiro contato com Ricardo, quando disse “*Sobre a*

liberdade, o que eu posso dizer, é que temos e não temos liberdade, já as crianças, elas têm liberdade só que precisamos dar uma direcionada”.

Nessa primeira parte da entrevista nota-se uma breve aproximação de ambos, em seguida aprofunda a reflexão sobre sua relação com as políticas de ensino, concluindo que: apesar da supervisão e da cobrança dos superiores, ele consegue vislumbrar e exercer sua liberdade como professor, porém lamenta o não reconhecimento, por parte dos superiores, de sua capacidade de pensar os próprios métodos de ensino.

Sobre sua relação com os alunos, sente que mudou sua maneira de pensar a partir do reconhecimento nas crianças, da capacidade de refletir e resolver os problemas que vivem. Neste segundo momento, aprofunda o tema da liberdade estabelecendo relações entre o seu agir, independente das normas institucionais e cobranças dos supervisores e, sua relação com os alunos. Essas duas ações são edificadas sobre um solo de reconhecimento da capacidade de ser livre, diálogo e escuta.

Por fim, no terceiro momento da entrevista, estabelece comparações entre sua liberdade como professor e a liberdade dos alunos, à luz do reconhecimento da capacidade dos alunos serem responsabilmente livres; e faz considerações a respeito do processo de perda da liberdade, que pode ocorrer ao longo da vida.

Partindo do exposto, nota-se que a entrevista 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 neste momento que fala de sua experiência concreta como professor (conta casos) e ao mesmo tempo pensa ativamente sobre ela, dando a esta 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. Neste ponto percebe-se uma atualização do conceito de liberdade.

4.1.2 – Síntese da Entrevista com Ricardo

Numa primeira aproximação ao tema, Ricardo vive uma dualidade, Ele diz: *“Sinto que temos e não temos liberdade, entende?”*. Ao mesmo tempo, sente dificuldade em falar claramente sobre o assunto. Destaca que, por um lado, a falta de liberdade é oriunda das pressões, imposições e cobranças por parte dos supervisores de ensino, às vezes até pelos pais, e, por outro, sente que não está completamente amarrado às decisões superiores, conseguindo atuar a partir de suas próprias convicções pedagógicas, apesar das dificuldades.

Quanto as suas vivências como professor, em sua relação com a instituição e com o sistema municipal de ensino, ele se sente preso às detalhadas políticas e normas, constantemente vigiado pelos supervisores. Este sufocamento leva-o a questionar: *“que tipo de pessoas queremos formar com tamanha padronização?”*. Frente à essa rigidez, sente-se engessado e nada mais que um mero executor do ensino. Gostaria de receber apoio da Secretaria de Educação, em relação à sua forma de ensinar, quer ser

reconhecido por sua capacidade de lidar com a demanda em sala de aula, de uma maneira própria, autêntica e autônoma. Quer inovar. Estabelece firmemente essa relação entre o reconhecimento da sua capacidade de agir e sua liberdade como professor.

Apesar de constantemente desencorajado a fazer algo novo ou peculiar, sente-se bem por saber que não está completamente preso ao sistema, e ao mesmo tempo lamenta a negação da sua ajuda. Busca trabalhar a partir de seus princípios e ideais, a partir do que pensa ser melhor e conta com orgulho como exerce sua liberdade. Ressalta a preocupação com a integridade e bem-estar dos alunos, defende-os de certos riscos que essa padronização excessiva pode causar. Recorre às estratégias que solucionam problemas como, a horta para diversificar a alimentação das crianças.

Essa ânsia por inovação não surge do nada, não é um “fazer o que quer do ensino”. Ricardo percebe que inúmeras possibilidades de atividades surgem do convívio com as crianças. Procura olhar para as necessidades dos alunos e incluí-los no planejamento do ensino e, assim, diversificar o método de acordo com cada turma. Sente que isso torna as crianças mais presentes nas atividades, no próprio processo de educação e em suas casas; em outras palavras, isso as tornam mais livres, pois as crianças fazem escolhas conscientes a partir do olhar crítico da própria realidade. Como aconteceu com as rodas de conversa sobre a agressividade.

Essas rodas de conversa revelaram para Ricardo uma nova maneira de estar com as crianças, baseado numa mudança de atitude, mais precisamente, a partir do seu reconhecimento nos alunos da capacidade de pensar, escolher e agir sobre a própria vida. Ricardo revela sua descoberta: “*fiquei meio assim*

(demonstrou estranheza), pensei que as crianças não tinham essa capacidade. No começo foi difícil, as crianças não falavam, mas com o tempo eu percebi que as crianças têm sim essa capacidade”.

Após sua primeira experiência com as rodas de conversa, Ricardo se surpreendeu com a compreensão que as crianças tinham dos próprios problemas, concluindo que se a liberdade é reconhecida, o potencial humano desabrocha e as pessoas cuidam de suas vidas. Essa mudança de compreensão a respeito das crianças fora um importante marco na carreira de Ricardo, pois possibilitou o diálogo autêntico entre educador e educando, tornando esse professor mais aberto às possibilidades que se mostram e fazendo com que se deixe admirar com o desabrochar do crescimento livre das crianças, quando inseridas num ambiente de escuta e respeito. Porém, considera Ricardo, que esse desabrochar da liberdade é gradual, como se as crianças desafogassem o tempo que não lhes fora permitido escolher, participar e ser livre. Passado isso, as crianças tendem a buscar o próprio crescimento. Nas palavras de Ricardo: *“quando[as crianças] sentiam segurança no professor, quando percebiam que a gente escutava, entendia e aceitava o que elas falavam, aí começavam a participar mais”.*

Por fim, Ricardo compara a liberdade reconhecida nos alunos à sua liberdade como professor. Ele deu espaço para os alunos agirem e pensarem, e os resultados foram positivos. Sente que se os superiores dessem o mesmo espaço aos professores, os resultados seriam igualmente proveitosos.

Preocupa-se com o desencorajamento da liberdade e a falta de espaços de expressão que seus alunos vivem em suas casas, ou poderão viver nas séries seguintes de sua escolarização em certos ambientes escolares, pois

sente que a liberdade pode ficar sufocada ou até desaparecer com o decorrer dos anos.

Da mesma forma, teme que sua liberdade e sua motivação para lutar pela liberdade também desapareçam com as imposições e com a pressão que lhe são impostas pela hierarquia do Sistema.

4.2 - A entrevista com Mariana.

O contato

Após algumas tentativas fracassadas de encontrar professores para serem entrevistados, fui à escola onde Mariana leciona em alguns dias da semana. Mas, para meu azar, ela não estava. Naquele dia havia faltado. A secretária da escola me recomendou voltar no dia seguinte durante a reunião de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

De volta à escola no dia seguinte, perguntei pela professora, e a secretária apressou-se em chamá-la, ignorando meus argumentos para não interromper a reunião. Mariana veio pelo corredor sorridente, parecia curiosa para saber do que se tratava.

Expliquei sobre o tema e os objetivos da pesquisa e perguntei se ela aceitaria participar de uma entrevista. Tão logo terminei de perguntar, Mariana me respondeu, “onde você prefere conversar: aqui na escola ou em minha casa?”.

Trocamos contatos e marcamos a entrevista para o dia seguinte às 14 horas na residência da professora.

Fiquei surpreso pela agilidade e rapidez da conversa.

Sobre a entrevistada

Mariana tornou-se professora por um convite feito quando ainda estava na faculdade. Por estar com os horários livres na parte da noite, ela topou e começou a lecionar como professora substituta, aos 21 anos. Mais tarde, já

formada, Mariana passou no concurso para professores do Sistema Estadual de Ensino, cargo que ocupa até então.

Atualmente, com 22 anos de magistério, Mariana 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.

Mariana já vislumbra sua aposentadoria e, quanto a isso, sua única preocupação é sentir prazer em entrar numa escola como professora, mesmo em seu último dia de trabalho. Ressaltou que ficaria horrorizada em ver-se como uma pessoa que “perdeu o gás” ou, se cansou demais para fazer aquilo que tanto gosta.

A entrevista

Então a professora contou-me como começou a lecionar, como foi chamada de uma escola para outra. Ressaltou dizendo que lhe parecia engraçado o fato de, num momento querer dar aulas, mas ter poucas aulas para se dar e, de uma hora para outra, estar com todos os períodos lotados de aulas. A partir daí Mariana aprendeu a dosar suas aulas, para não ficar exausta nem ociosa.

Para a professora, muitas de suas experiências aconteceram da mesma forma: sempre buscando uma maneira agradável de trabalhar e estar com os alunos. Um bom exemplo aparece em sua maneira de ensinar literatura para o primeiro ano do Ensino Médio, através do teatro. Inicialmente a professor

explora as obras de um autor, de um período ou movimento literário. Em seguida os alunos escolhem peças para representarem. Geralmente a classe é dividida em dois ou três grupos, os ensaios acontecem fora do horário de aula e a organização dos papéis, cenário, formas de representação são delegadas aos alunos, cabendo à professora somente supervisionar de vez em quando e ajudar a solucionar problemas de relacionamento entre os membros do grupo; uso de espaço físico da escola, como: salas, pátio, biblioteca, laboratório de informática, dentre outros.

“É aí que eu dou liberdade a eles, dou espaço para eles falarem e se expressarem. Eles se organizam da forma que querem”... “Quem vai dirigir a peça, quem vai cuidar do cenário, quem vai ser cada personagem e como eles vão simbolizar o que está na peça, isso fica por conta deles”.

A idéia de ensinar a partir do teatro surgiu por acaso, segundo Mariana. Certo dia ela estava lendo alguns livros de Gil Vicente, cujas notas finais são dicas de encenação, recursos a serem utilizados e coisas do tipo. Foi então que teve um estalo de usar o teatro para diversificar sua aula, pois, apesar de gostar e dar crédito ao método “tradicional” (ou seja, aula expositiva, tarefa de casa, passar lição na lousa, cobrar em provas, etc.) não descarta novas opções e outras formas de ensino.

Quanto ao trabalho com grupos de teatro, Mariana vê uma dificuldade: *“são sempre os mesmos grupos, aqueles da sala de aula e sempre têm os excluídos, aqueles que ninguém quer em grupo nenhum”.* Para resolver isso

Mariana procura sempre motivar seus alunos, como ela mesma diz “*bombardeio de estímulos*”. Contou-me que, certa vez um grupo de alunos estava tentando organizando uma peça de Gil Vicente, mas a professora percebeu que as coisas estavam paradas, pouco se estava fazendo e o tempo estava passando. Então ela chamou-os para uma conversa e procurou abrir o jogo. Descobriu que os alunos desse grupo, não faziam a menor idéia de por onde começar a organizar uma peça de teatro. A professora deu-lhe algumas pistas, abriu algumas portas e deixou o grupo trabalhar. Inúmeras outras vezes, esse mesmo grupo voltava com dúvidas referentes ao “o que fazer?”. Segundo Mariana, assim que o “medo de errar” passou e eles entenderam o sentido do que eles estavam fazendo, então eles realmente produziram a peça.

Um outro exemplo dessa busca por um ambiente mais prazeroso de trabalho e, concomitantemente, de espaço para a expressão e liberdade dos alunos, acontece com seus alunos de 5ª à 8ª série (atualmente 6ª à 9ªsérie), na qual Mariana optou por deixar um pouco de lado as famosas listas de livros para leitura e adotar uma rotina diferente. Quinzenal ou mensalmente, Mariana leva os alunos à biblioteca e pede-lhe que escolham um livro de sua preferência. Uma vez escolhidos os livros, ela toma nota e da-lhes um prazo para leitura. Ao final do prazo, o aluno conta, oral, ou literalmente, a história do livro para a classe, sem revelar o final do enredo, para despertar nos outros alunos interesse pelo mesmo livro.

Segundo a professora, por vezes acontece que, em meados de setembro, a classe toda já leu um ou dois livros, por gostarem da história ou, como tem percebido a professora, pelo fato do enredo estar relacionado com o momento de suas vidas. Então ela usa o livro em alguma atividade com toda a

classe, seja uma prova, um trabalho em grupos, uma dramatização – Algumas peças de teatro surgiram assim, transformando um livro que todos gostaram, em encenação. Ela sente que assim suas aulas fluem melhor, dessa forma ela consegue alcançar os alunos, algumas vezes até aqueles mais distantes ou mais fechados.

Mesmo em algumas escolas onde as listas de leitura são um componente obrigatório no programa da professora, ela percebe que os alunos tendem a aceitar mais os livros que estão de acordo com sua realidade e rejeitar os que não estão. Isso fica claro quando um aluno, que tem o hábito de ler, leu um dos livros da lista antes do tempo programado e faz “propaganda” do livro para a classe. Segundo Mariana, quando isso acontece, em questão de uma ou duas semanas a maioria dos alunos já leu aquele livro. Eles até pulam a ordem dos livros para ler ‘aquele’ primeiro.

Nesse momento, Mariana reage com admiração perante esse tipo de acontecimento, como se não se importasse que os alunos lessem em maio um livro que é para outubro. A professora conclui dizendo *“com todos esses 22 anos de experiência, eu aprendi a ouvir mais e falar menos, as coisas funcionam melhor assim”*.

Para além das salas de aula, Mariana narrou um fato que tem lhe tirado o sono como professora. Ela leciona numa escola que tem sofrido muitas transformações e num curto período de tempo. A primeira grande transformação foi a mudança de localidade, para onde a escola toda fora transferida. A intenção era por questões de reforma, restauração e utilização para outros fins. Após três anos desse transtorno, uma nova mudança, agora para um outro prédio do outro lado da cidade. Essa transformação foi mais

brusca, pois impediu que a maioria dos alunos do antigo prédio pudesse efetuar matrícula, por não morarem perto do novo prédio, forçando-os a se transferirem para outros colégios mais próximos de suas residências.

Não bastassem as mudanças de prédio e a transferência obrigada dos alunos (os quais a maioria já eram seus alunos há alguns anos), o novo prédio não tinha uma biblioteca, ele era mais barulhento e o perfil da população era completamente diferente da anterior, a que ela estava acostumada a trabalhar. Não tinham hábitos de leitura e também não eram familiarizados com o teatro. Concluímos que a antiga escola já tinha uma tradição e um gosto pelo teatro, pois eles já aconteciam há 5 anos consecutivos. *“Já era esperado pela escola toda, lá pelo mês de setembro aconteciam as apresentações de teatro. Os alunos dos outros anos me encontravam no corredor e diziam que queriam assistir às apresentações daquele ano”*. Mariana completa seu pensamento dizendo *“aqueles tempos de teatro foram o auge, agora não tenho mais tanto ‘pique’ para iniciar tudo de novo”*.

Esses acontecimentos, aliados a outros em sua vida pessoal, desanimaram Mariana, que decidiu não continuar com suas já famosas peças de teatro com as classes do Ensino Médio.

Fizemos uma breve pausa, como se contemplássemos tudo o que foi dito.

Então perguntei se havia mais alguma coisa a ser dita sobre sua experiência como professora e liberdade. Então a entrevistada falou sobre a cartilha do governo, na campanha para aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Explicou que a cada semestre chega nas escolas essa cartilha com uma lista de atividades para os professores

realizarem com os alunos, com o objetivo de prepará-los para a avaliação e aumentar o IDEB nacional.

Marina deixou claro: *“Eu rabisco a cartilha toda, eu seleciono as boas idéias e descarto as que são ruins, também modifico bastante. Eu faço algumas das atividades previstas, mas do meu jeito”*. A professora justifica essa atitude argumentando que a realidade da escola é diferente e nem sempre é possível fazer as atividades previstas na cartilha. Exemplifica dizendo que as classes são todas voltadas para a quadra, e dá muito eco durante as aulas de Educação Física. Então fica quase impossível trabalhar com música ou apreciação musical (Diz isso se referindo a uma das atividades propostas na cartilha que recomenda tocar música erudita e solicitar que os alunos redijam um texto com as impressões e sensações. Buscando relacionar os períodos literários com a produção musical).

Concluimos que a professora procura sempre alcançar os alunos, adaptando as atividades às suas realidades e seus momentos de vida.

Anotações complementares

Uma observação relevante para essa entrevista é a expressão autêntica da professora. Durante toda a entrevista mostrou ser uma pessoa bem aberta, relatou os fatos não só dizendo as coisas boas, as coisas que deram certo, mas também relatou seus equívocos, e que às vezes *“batia de frente com os alunos”* e se impunha. Algumas vezes em que as peças de teatro foram um fracasso. Também falou abertamente sobre a má remuneração dos

professores “Se você me perguntar: você acha que professor devia ganhar mais? Sim devia, com certeza devia”.

Versão de sentido de Mariana

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; nunca tinha falado antes com outro profissional que não fosse professor! Senti-me importante e necessária por passar as experiências que tive e ainda tenho com meus alunos.

Obrigada pela oportunidade, valeu muito mesmo! Atenciosamente

Professora Mariana

4.2.1 – Fluxo da entrevista com Mariana

Observando o fluxo da conversa com Mariana, nota-se que as questões relacionadas às motivações pessoais em ser professora permeiam toda a entrevista. Logo no início do encontro, relata sua história como professora, ressaltando fortemente seu medo em desanimar antes de se aposentar. Em paralelo a isso, conta seu início de carreira, enfatizando a busca por uma maneira agradável de trabalhar. Com isso, vieram as experiências com o teatro (com as turmas do Ensino Médio) e de livre escolha de livros (com as turmas do Ensino Fundamental), que deram-lhe a oportunidade para Mariana falar de sua dinâmica com os grupos de alunos, de como deixa a “coisa acontecer”.

Ao relatar essas experiências, Mariana mostrou satisfação por conseguir inovar no ensino, por fazer a educação de uma maneira consciente que lhe faz sentido. Nesse segundo momento da entrevista ela deixa claro seu entusiasmo em relação a sua atitude criativa. Porém, em contraste com essa empolgação, ela relata apoiar os métodos tradicionais de ensino (ou seja, aula expositiva, tarefa de casa, passar lição na lousa, cobrar em provas, etc.), o que soa um tanto contraditório, como um paradoxo.

Ao final da entrevista diz que não mais usa o teatro para ensinar literatura e, mesmo as visitas à biblioteca para a livre escolha de livros ficaram prejudicadas, devido ao novo prédio não ter uma biblioteca. Ela se declara desanimada e cansada para fazer essas coisas, justificando com uma série de problemas e mudanças institucionais e pessoais.

Neste terceiro momento da entrevista, a professora percebe duas fases distintas de sua carreira: a época do teatro, fortemente marcada pela criatividade e liberdade tanto sua como dos alunos, com experiências positivas, relacionadas às inovadoras formas de lecionar literatura e; o momento o atual, em que se percebe o quão cansada está e, ao mesmo tempo, se assusta com a descoberta desse cansaço. Então recorre à segurança dos métodos tradicionais de ensino.

Após refletir sobre esses dois momentos de sua vida profissional, Mariana diz: *“aqueles tempos de teatro foram o auge, agora não tenho mais tanto ‘pique’ para iniciar tudo de novo”*. E então pára, silencia a fala e se põe a contemplar.

O último momento da entrevista surge como uma possibilidade futura para Mariana, é quando ela se dá conta o quão gratificante foram os tempos do

teatro, da inovação, da criatividade. Tempos esses que, mesmo trabalhosos, marcaram o auge de sua carreira.

4.2.2 – Síntese da entrevista com Mariana

Desde o início de sua carreira como professora, Mariana busca uma forma prazerosa de trabalho. Preocupa-se em entrar na escola sentindo orgulho e prazer em ser professora, mesmo em seu último dia de aula. Nesse percurso, atravessou inúmeras condições adversas, desde problemas com carga horária (muitas aulas atribuídas e pouco tempo para “respirar”), até problemas em sala de aula, discussões com alunos, até que percebeu que “bater de frente” com os alunos não é uma boa estratégia. Nesse movimento de adaptação, Mariana notou que o prazer em lecionar está intimamente ligado à forma com que se leciona.

A partir da experiência com uso do teatro como forma de ensinar literatura, Mariana começou a perceber a satisfação em diversificar sua metodologia de ensino. Sente também que dar espaço de expressão, sentido e liberdade para os alunos explorarem seu próprio potencial criativo, relacional e grupal, torna o ensinar uma experiência ainda mais rica e prazerosa. Pondera que, mesmo grupos compostos por pessoas aparentemente sem afinidade têm o potencial de produzir, desde que encontrem sentido na tarefa a se realizar e, concomitantemente, superem o medo de errar.

Mariana se admira com a expressão da autonomia dos alunos, quando, lêem um livro por gosto, mesmo que a leitura seja indicada para uma outra época do ano. Ela fica entusiasmada com esse movimento dos alunos em

busca de atividades que se relacionem com seu momento de vida. Conclui que os alunos tendem a se motivar mais por aquilo que os toca, que os incomodam experiencialmente: *“com todos esses 22 anos de experiência, eu aprendi a ouvir mais e falar menos, as coisas funcionam melhor assim”*. Diante disso, gosta de trabalhar provocando os alunos para ler e aprender a partir de si e, ao mesmo tempo, dando espaço para que eles expressem a escolha. Como faz ao abandonar as listas de livro e promover a leitura a partir dos interesses dos alunos.

Sendo assim, Mariana sente-se ativa na busca de uma forma de ensino que faça sentido. Percebe que aliar as boas idéias alheias às suas percepções do dia-a-dia é um poderoso e prazeroso instrumento de trabalho. Como o faz com as cartilhas que vêm do governo.

Quanto às suas questões pessoais, como professora, Mariana experienciou durante a entrevista, dois momentos de sua vida como professora. Num momento passado, vivia o magistério de forma inovadora, criava maneiras de trabalho com os alunos baseadas, principalmente, em três princípios: sentir prazer no que faz; visualizar o sentido das atividades, transmitindo esse sentido aos alunos e; alcançar os estudantes, envolvendo-os, promovendo atividades a partir das experiências e necessidades deles.

No momento atual, devido a uma série de desventuras institucionais e pessoais, Mariana se vê cansada, isso a assusta, pois, como deixou claro desde o início da entrevista, sua maior preocupação é não desanimar, quer sentir prazer em ser professora até seu último dia de trabalho. Dessa forma, tenta a todo custo manter sua prática respeitando aqueles três princípios. Para isso, busca segurança nos métodos tradicionais de ensino, cuja característica é

a centralidade do professor, uma vez que vive um período de transformações institucionais e pessoais.

Conclui que o elemento prazeroso do ensinar é o inovar, o criar, o envolver, enfim: a liberdade. Ponderando as duas maneiras de ensinar (centrada no professor e a partir dos alunos, com os alunos), descobre que é mais prazeroso trabalhar a partir do preceito da liberdade. Quando isso não acontece, sente-se cansada, como se não estivesse fazendo o que gosta.

4.3 - A entrevista com Luís.

O contato

Fui até o escritório da Associação dos Professores da cidade, pois Luís é um dos representantes e, naquele momento, estava de licença prêmio na escola onde dava aulas. Chegando lá, em meio a uma reforma, falei com a secretária que forneceu-me o contato de Luís, também deixei meu, pois, devido à reforma e outros compromissos, a agenda do professor estava muito cheia.

Resolvi aguardá-lo por algumas semanas, até que a situação se normalizasse, enquanto isso realizei a entrevista com Mariana e a respectiva análise.

Semanas mais tarde, contatei-o e ele mostrou-se muito acessível e receptivo. Trocamos e-mails e marcamos a entrevista em seu escritório na Associação dos Professores.

Sobre o entrevistado

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.

A entrevista

Logo que nos sentamos, Luís mostrou-se curioso em saber sobre a pesquisa, perguntou-me em qual área eu fazia mestrado, bem como minha formação inicial (graduação). Expliquei-lhe que havia ingressado no mestrado logo após a conclusão da graduação e, aproveitando a deixa contei-lhe o tema da pesquisa e a pergunta disparadora.

Luís disse-me, imediatamente, à conclusão da pergunta: “*No ensino, temos a liberdade de cátedra², que é um direito assegurado ao professor*”. Explicou-me que essa liberdade é garantida por uma lei, que versa sobre a autonomia do aluno e do professor quanto ao ensinar e ao aprender. Afirmou que o professor pode escolher e usar tanto o método, como a concepção pedagógica que lhe agrada.

Sua fala emanava uma presença forte, as palavras soavam alto, claras e enfáticas. Parecia que havia discutido isso com alguém num passado não distante. Nessa fala estava vivificando conversas e debates que tivera com outrem.

Minha suspeita se concretizou quando Luís relatou-me que a Secretaria Estadual de Educação estava querendo supervisionar o “fazer” dos professores, tentando impingir métodos e práticas de ensino. Ademais, afirmou que essa atitude é um dos reflexos das posturas dos governos estaduais em culpabilizar os professores pela má qualidade da educação estadual dos últimos anos. Completou que a Secretaria, não só culpa os professores, como

² A liberdade de cátedra é um termo usado para denominar o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que prevê como princípio fundamental da educação: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (item III); e no item V, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino,

tem tendência em individualizar problemas coletivos, tanto dos alunos, quanto dos professores. Relatou-me que, sem saber o que fazer com a decadência da educação estadual, a secretaria resolveu policiar os professores por meio dos diretores das escolas, dos coordenadores pedagógicos e dos supervisores de ensino. Concluiu com a seguinte consideração: *“Professor é uma profissão sem padrão, parece que não, mas é”*.

Luís afirmou-me que, enquanto representante da Associação dos Professores, era isso que ele tinha para me dizer sobre liberdade. Perguntei-lhe como essas questões apareciam na experiência dele como professor, em sua rotina na sala de aula.

“Isso aparece na hora da chamada dos alunos, pois não faço chamada como a maioria dos professores”. Justificou dizendo ser contra o tipo de controle de frequência e em sua aula, ele procura respeitar a liberdade dos alunos, da mesma maneira como gosta de manter a sua. Exemplificou como age ao dar a liberdade aos alunos para ir ao banheiro ou beber água e explicou:

“Cabe ao aluno saber se está bem, ou não, para assistir à aula, não sou eu quem vai julgar suas necessidades. Dou-lhes liberdade até decidirem, se estão bem, se querem, ou não, assistir minha aula”.

Luís considera que a liberdade de um se estende 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 estende-se ao coletivo.

Luís acrescentou que, em suas classes, são os alunos que escolhem as datas das provas, sempre que possível. Ele também permite que os educandos manifestem quaisquer opiniões, a respeito das idéias debatidas em aula. Busca a participação dos alunos por meio de aulas dialógicas, preservando a presença efetiva dos alunos, bem como a sua. Refletimos que essas posturas estão condizentes com o princípio da Liberdade de Cátedra: desde a liberdade de ir-e-vir até a liberdade de expressão e participação. Perante isso, Luís declara: *“isso contribui para que os alunos sejam autores, sejam sujeitos. Por isso eu faço a chamada pelo nome deles e não pelo número, como é de costume”* (Só agora havia entendido o porquê de ele ter mencionado a forma como faz a chamada em suas aulas).

Como um exemplo do reconhecimento da liberdade de expressão e da participação dos alunos nas aulas, Luís narrou que, 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, perguntando-lhe como havia acontecido no Brasil e qual a relação entre a escravidão e o preconceito racial hoje. Luís aproveitou para incluir em suas futuras aulas, esse tema com outros que surgiram naquela mesma discussão, a saber: formação da sociedade americana, industrialização, formação do sistema trabalhista, dentre outros. Todos esses assuntos foram abordados em suas aulas, por fazerem jus aos interesses dos alunos.

Luís associou que este 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. Também notou que os pais dos alunos sempre relatam que os filhos gostam e

admiram-no, antes como um amigo do que como professor. Concluímos que a liberdade também garante uma aproximação mais humana entre professor e aluno. Diante disso, Luís ressaltou que essa aproximação humana é um elemento essencial e primordial na educação.

O professor relatou um evento que ilustra essa proximidade entre professor e aluno. Narrou ele que, certa vez, numa reunião de pais e professores, uma mãe veio até ele para conversar sobre a filha, que era uma garota adorável e aplicada aos estudos. Luís confessou-se surpreso da mãe ter pedido para conversar com ele a sós, pois a garota era uma excelente aluna e não haveria ressalvas ou reclamações a seu respeito. Então, a mãe contou que percebeu, por sugestões de uma tia, um comportamento ‘estranho’ da garota, pois ela não se interessava muito por garotos e se vestia como um deles. A mãe confessou estar confusa e angustiada quanto à orientação sexual de sua filha. Nesse ponto, Luís ficou feliz por ela ter-lhe comunicado essa preocupação, uma vez que ele também havia reparado nisso. Notara entre outras coisas, o seu gosto pela música clássica, uma vez que ela era musicista, ainda reparou que a constituição física da menina (magra, aparentava ter menos idade do que tinha) não possuía a sensualidade das demais garotas da classe. Isso fazia com que ela usasse sempre roupas largas, o que lhe dava a aparência de um garoto. Enfim, todas essas características fugiam do perfil comum das demais alunas da escola: o seu gosto por um tipo de música, sua dedicação aos estudos e o seu físico, faziam com que a garota, de certa forma, se isolasse do convívio com garotos. Luís finalizou a narrativa, dizendo que a mãe ficou aliviada por ter se aberto, principalmente após ele ter-lhe dito: “... e mesmo se essa for a opção sexual dela, ela tem o meu apoio” e refletiu: *A mãe*

me procurou como quem procura um amigo da filha para saber se tem algo de errado com ela... não como professor.

Concordamos com a seguinte premissa: se o ensino é baseado na liberdade tanto do educador, como do educando, a presença 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”*.

Aguçou-me a curiosidade em saber de onde vinha esta postura de Luís como professor. Resolvi perguntar-lhe sobre sua história como professor, em relação à liberdade. Ele contou-me ser de uma geração educada no período da ditadura, porém por professores formados e acostumados a lecionar antes do golpe militar de 1964. Alguns desses professores traziam consigo essa questão da liberdade em suas aulas. Acrescentou que, sempre participara de movimentos de militância estudantil.

“Nem podíamos chamar aquilo de partidarismo, pois era proibido se ter partidos, o que tínhamos era a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e o governo só permitia a existência de ambos para se dizer democrático”.

Mais tarde, Luís relatou ter sido chamado para o serviço militar: *“Não guardo ressentimentos de ter servido o exército, por causa dos companheiros de farda. Mas, eu pude ver e sentir a ditadura de dentro dos porões do exército”*. Essa visão bilateral da moeda deu-lhe mais segurança e convicção

de que a liberdade é algo de valor inestimável. Mesmo antes de cogitar em ser professor.

Sobre o ingresso no magistério, Luís afirmou ter sido um fluxo natural de sua vida, uma vez que já havia trabalhado em vários setores: de dono de lanchonete a pintor de instalações metálicas. Sendo assim, buscava formas para trabalhar, de sobreviver e ao mesmo tempo mantinha a militância política. Certa época resolveu prestar vestibular e foi aprovado no Curso de Direito, porém desistiu no dia da matrícula, com apenas duas pessoas à sua frente, na fila. *“Me deu um ‘5 minutos’ e eu pensei – Eu não quero ser advogado, não quero fazer Direito”*, e, saiu da fila. Voltando para casa, Luís se perdeu, passou em frente a uma faixa que anunciava: inscrições para o vestibular. Inscreveu-se para Ciências Sociais (por ter gostado do nome) e como segunda opção: Estudos Sociais. Como não haviam inscritos suficientes para a primeira opção, Luís graduou-se em Estudos Sociais.

Quando ainda estava na faculdade, passou no concurso para inspetor de ensino e foi trabalhar em escolas, aproximando-se gradualmente das salas de aulas: *“Em algumas ocasiões, não havia professor para ficar com a turma e eu era quem ficava”*. Tão logo fora chamado para dar aulas como professor temporário e, depois de concluir a faculdade, prestou concurso público para professor efetivo, cargo que ocupa há 26 anos. Imediatamente à aprovação para professor, começou sua representação local junto a Associação dos Professores.

Versão de Sentido de Luís

Após um período de vinte e seis anos de prática educacional, tentando demonstrar a necessidade premente da formação da consciência de cidadania, aliada à formação da consciência política e social, poder explicar a um pós-graduando dessa intrigante e estimuladora área do comportamento humano, que é a psicologia, fato que se originou na coleta de informações dadas por meus ex-alunos, tenho, mais uma vez, a certeza de que o caminho até aqui trilhado é o correto e, se tivesse que percorrê-lo novamente, o faria passo a passo exatamente como ele tem sido.

Luís 20/10/2008

4.3.1 – Fluxo da entrevista com Luís.

Olhando para o fluxo discursivo de Luís, podemos dividir a entrevista em dois momentos. No início, ele fala de seu papel como representante da Associação dos Professores. Sua primeira citação a respeito da liberdade é através das leis (liberdade de cátedra). Em seguida se posiciona contra o controle do estado à atuação do professor. Encerra este momento dizendo: *“como representante da Associação é isso que tenho a dizer sobre a liberdade”*.

No momento seguinte, ele conta como a liberdade, assegurada por lei, aparece em seu dia-a-dia como professor. Nesse ponto relata como organiza sua aula a partir da noção de liberdade (chamada por nome, liberdade de ir e

vir, não julga necessidades nem expressões). Ao considerar injusto que um aluno, por não querer assistir sua aula, atrapalhe os demais, conclui ser a liberdade algo coletivo que extrapola a individualidade.

A partir desse segundo momento, Luís faz associações entre essa prática a partir da liberdade com as discussões que promove em sala de aula, uma vez que usa o interesse dos alunos para programar as suas aulas. Nesse ponto reflete que saber ouvir os alunos e vê-los como pessoas, faz parte do respeito à liberdade. Temos então um alargamento do conceito anterior de liberdade.

Luís continua a explorar a abrangência que sua prática faz ao associar toda sua postura como professor ao relacionamento que tem com os alunos, pois comumente é tratado, antes como amigo, do que como professor, por eles. Conclui que o trabalho a partir do respeito à liberdade promove a humanização da educação. Em seguida, relata que até os pais dos alunos reconhecem a qualidade da relação de seus filhos com ele, usufruindo da mesma liberdade de expressão. Relata também, que alguns de seus ex-alunos que são hoje professores, elaboram suas aulas a partir do respeito à liberdade. Concluindo, observa que a liberdade impacta não só os alunos na escola, ela extrapolando as relações fora dela passando de geração em geração. Por fim, retroage sua história pessoal e percebe que também teve professores que incentivavam e respeitavam a liberdade, reafirmando esse movimento de passar adiante.

Partindo do exposto, nota-se que a entrevista de Luís teve início com sua inquietação frente às pressões do Estado em supervisionar e controlar a prática pedagógica dos professores. Nesse ponto revelou a primeira noção de

liberdade (a liberdade de cátedra). Em seguida relacionou essa noção com sua postura pedagógica em sala de aula (chamada, liberdade de ir e vir, dentre outras). Então passou a refletir sobre os efeitos e abrangência de um ensino que respeita a pessoa como livre, para considera ser a liberdade um elemento de humanização da educação que pode ser entendida como uma pedra que cai num lago calmo, dispersando marolas que percorrem até a margem. Conclui que seus efeitos são profundos e inspiradores, chegando a ser passados de geração em geração.

4.3.2 – Síntese da entrevista com Luís

Luís, além de professor, é representante da Classe, na Associação dos Professores. Considerando esses papéis, destacam-se dois níveis de visão a respeito da liberdade: O primeiro nível, é oriundo da representação política junto à Associação; o segundo, como professor atuante na sala de aula. Cabe ressaltar que estes níveis são inter-relacionados na vivência de Luís, porém, vamos dividi-los para melhor entendimento.

Como representante político dos professores de sua cidade, Luís sente que a liberdade do educador é algo que deve ser preservado. Vive intensamente essa luta, pois sente que a liberdade não é levada em consideração nas discussões políticas. Apesar de ser assegurada por lei.

Nesse sentido, sente-se indignado com as atitudes do Governo Estadual em restringir a liberdade dos professores. Lamenta ao constatar que o poder público não confia na capacidade dos professores. Para ele, isso fica claro quando vê que as decisões para tentar melhorar a condição do ensino são

baseadas na culpabilização dos professores e na individualização de problemas coletivos.

Em sua trajetória de vida, Luís percebe que a questão da liberdade sempre esteve presente, desde o tempo em que era aluno. Já nessa época indignava-se com a não-liberdade. Fora das instituições de ensino, quando estava num ambiente que promovia a repressão, como foi sua vivência junto ao serviço militar durante a ditadura, Luís sente que a questão da liberdade estava fortemente presente. Conclui que viver os dois lados da ditadura lhe reforçou a convicção em lutar pela liberdade.

Suas reivindicações políticas aliadas à sua história pessoal, contribuem para que Luís mantenha uma postura de respeito à liberdade em sala de aula. Isso se faz presente desde a forma como faz a chamada dos alunos, até a maneira como organiza suas aulas. Sente-se bem quando respeita a liberdade de ir e vir, de expressão e, concomitantemente, a postura de não-julgamento das expressões dos alunos. Entendendo que essas atitudes contribuem para manter o respeito à sua liberdade e de seus alunos.

Dessa forma, busca o envolvimento dos alunos, busca ouvi-los, se preocupando-se em vê-los como pessoas (sujeitos, autores da própria história). Luís refletiu que o trabalho a partir da liberdade promove uma humanização das relações dentro da sala de aula. Entende que esse tipo de relacionamento é um elemento essencial e muito importante para a educação. Sente que uma educação humanizada reafirma a liberdade, ao mesmo tempo em que só é possível através do respeito a ela.

Trabalhando a partir desse princípio de respeito à liberdade, esse professor vive uma relação próxima com os alunos. Tão próxima que até

mesmo os pais dos alunos o vêem como um amigo dos filhos. Ao mesmo tempo, sente-se feliz em constatar que a mesma liberdade de expressão que permite aos alunos, ultrapassa sua relação com eles, abrangendo os pais.

Também constata a partir do contato contínuo com muitos de seus ex-alunos (alguns professores já), que a amizade entre eles perdura além do espaço e tempo escolar, ou seja, sente que ensinar a partir do reconhecimento do outro como livre, torna a educação mais humana e que esse princípio é passado adiante, de geração em geração. Para Luís, isso é uma prova da importância da liberdade na educação. Conclui que a liberdade perpassa sua vida pessoal, sua postura em sala de aula e sua relação com os alunos. Entende que a liberdade é coletiva, ou seja, estende-se para além da peculiaridade de cada um, é coisa da humanidade.

4.4 – Síntese geral das entrevistas

Iniciarei este texto falando de algumas considerações que elaborei a partir da observação do fluxo discursivo das entrevistas. Em seguida comentarei alguns pontos comuns, apontando como esses pontos aparecem na vivência dos entrevistados e, considerando suas as peculiaridades.

A primeira impressão das entrevistas surgiu com a surpresa que Ricardo e Mariana demonstraram ao falar do tema. Parecia que pensavam e falavam a respeito da liberdade pela primeira vez, ou seja, a liberdade não é foco do pensamento corriqueiro desses professores. Em contrapartida, Luís iniciou o discurso da entrevista fazendo citações de leis, mostrou-se engajado em lutas políticas para preservar a *liberdade de cátedra*, assegurada por lei e que corria risco de ser negada por medidas estaduais.

Mesmo tendo uma vivência engajada sobre o tema, ao final da entrevista Luís reconheceu a importância de se pensar a liberdade no contexto educativo. Também, nota-se que sua noção de liberdade se modificou, a partir das reflexões durante a entrevista. O mesmo ocorreu com Ricardo, que no início da entrevista, pouco tinha a falar sobre o tema, porém nos momentos finais da conversa, demonstrou uma nova compreensão, preocupando-se com os efeitos da restrição da sua liberdade e de seus alunos. Esse processo reflexivo e mobilizador também ocorreu com Mariana, porém numa outra perspectiva. A partir da conversa e da elucidação do vivido durante a entrevista, ela tomou contato com questões pessoais, intimamente ligadas à sua metodologia de ensino e a liberdade. Sendo assim, destaca-se que a liberdade é um tema pouco usual nas preocupações dos professores, mas que, a partir das

reflexões durante a entrevista de pesquisa, mostrou-se como significativo para os entrevistados, permitindo que eles considerassem, sob essa luz, várias questões de sua prática.

Também é necessário considerar que ocorreram algumas diferenças de foco nas entrevistas, mais precisamente na conversa com Mariana, pois ela falava sempre num tom mais pessoal, mostrando sua preocupação em não desanimar, em estar sempre buscando a satisfação em ensinar. Isso parece ter acontecido pelo fato dessa professora estar atravessando um momento de desânimo. As questões pessoais, principalmente voltadas para a motivação dos professores também apareceram na conversa com Ricardo e Luís, porém num tom secundário. Os três professores consentem que, promover a educação a partir do princípio da liberdade traz satisfação e demonstraram, através das versões de sentido, uma renovação das forças, após as entrevistas.

A partir das vivências relatadas pelos participantes da pesquisa, posso identificar alguns pontos comuns: aspectos do vivido que mostram semelhanças e, apesar de aparecerem de formas peculiares, permeiam as vivências dos três professores entrevistados. O primeiro deles é que os educadores têm no reconhecimento do outro, como livre, como pessoa, um valor operativo básico, que se refere ao respeito das singularidades individuais e até grupais dos alunos. Esse reconhecimento é entendido como pré-requisito ou pré-condição para se promover uma educação libertadora e, portanto uma educação em respeito à liberdade.

Para Ricardo, o reconhecimento da capacidade de fazer escolhas foi uma importante descoberta em sua carreira como professor. Contou que a princípio, não acreditava nessa possibilidade e ficou estranhamente surpreendido quando lhe fora proposto que incluísse os alunos no processo de decisão e resolução de problemas, através das rodas de conversa, e ele fez isso. Esse professor sente que o reconhecimento da liberdade de expressão dos alunos deve ser a base de quaisquer atividades educativas que conte com a relação entre professor e aluno. A partir de sua vivência com as rodas de conversa, Ricardo entende que se a liberdade é reconhecida, o potencial humano aparece. Luís aplica este reconhecimento em diversas atitudes em sala de aula, que vão desde o planejamento dos conteúdos a serem discutidos, em forma de aulas dialógicas, até na organização, ou regras, da sala de aula. Não-julgando as necessidades de permanência e participação dos alunos na classe, deixa-os livres para ir, vir e se expressar. Entendendo ser a liberdade também coletiva, extrapolando as peculiaridades individuais, pois se uma pessoa não está bem para assistir a aula, não é justo que ela atrapalhe as interessadas. Dessa forma, esse professor entende que o clima de liberdade favorece um melhor aproveitamento do grupo todo, ou seja, a liberdade abrange a dimensão coletiva. Luís também salienta que se ele reconhecer o outro como livre, o outro o reconhece como tal, afirmando a liberdade de ambos, numa troca mútua. Mariana, por sua vez mostra esse reconhecimento ao deixar os alunos decidirem qual livro querem ler. Acredita que permitir aos alunos escolherem as leituras em sintonia com o momento de vida de cada um, provoca e engaja-os no processo de conhecer-se e de educar-se. No âmbito coletivo, Mariana deixa os alunos se organizarem na produção de peças de

teatro ilustrativas de algum período literário. Ela confia aos alunos a tarefa de criarem uma apresentação que represente a peça escolhida.

Os professores sentem que, em função desse reconhecimento dos estudantes como livres, há uma aproximação das relações entre professor e aluno nos espaços educativos e, conseqüentemente uma humanização da educação. Os entrevistados também percebem que essa maneira de viver as relações dentro da escola promove um engajamento do professor num ensinar consciente, comprometido e, mais, desafia os alunos a se envolverem na própria educação, tornando-os sujeitos, autores.

O outro lado do reconhecimento da liberdade (no caso reconhecimento da liberdade dos professores por parte da instituição) também foi ponderado nas entrevistas. Se por um lado os alunos se estimulam e se engajam quando são considerados como pessoas livres, por outro, os professores sentem que o não-reconhecimento dessa liberdade é altamente desestimulante. Nesse caso, Luís e principalmente Ricardo sentem que as instâncias políticas da educação não reconhecem os professores como autônomos, tampouco acreditam que eles sejam capazes de promover uma educação de qualidade. Em ambos, essa vivência do descrédito é desestimulante e motivo de revolta. Mariana não partilha dessa vivência, ou, ao menos, passou a impressão de ter autonomia para usar dos recursos da escola e criar novos.

Em contraste com a restrição da liberdade que os entrevistados sentem das instâncias políticas superiores do ensino, pode-se destacar que os professores buscam um sentido do ensinar. Isso fica claro em Luís e Ricardo que, apesar do não-reconhecimento que sentem por parte da instituição, buscam maneiras de trabalhar a partir do que acreditam. Como aconteceu no

caso narrado por Ricardo sobre a horta e alimentação das crianças: apesar dos impedimentos o professor buscou uma saída, fazendo o que acreditava ser mais produtivo para a educação e o bem-estar dos alunos. A partir disso percebe-se que os professores buscam ativamente o sentido do ensinar, para além da imposição de um método de ensino padronizado ou da supervisão e fiscalização da prática docente. Nessa busca, eles arriscam, inventam, criam e observam os resultados. No caso de Mariana, diferentemente dos demais, a busca pelo sentido de ensinar está relacionada com sua motivação pessoal em ser professora e não com os impedimentos da liberdade por parte a instituição. Enquanto estava engajada e sentia-se estimulada: criava, inovava e ousava em suas práticas educacionais, via sentido no que fazia. Porém, por diversos motivos “*perdeu o gás*” e resolveu por manter-se na zona de conforto (segurança dos métodos mais tradicionais de ensino). Com isso, destaca-se que os professores sentem a busca por um sentido em ensinar como algo central de sua prática. Ademais, esse sentido se manifesta em diversos aspectos de sua vivência, desde as motivações pessoais, sua atitude frente à instituição, aos pais e aos alunos; nas concepções pedagógicas e no método de ensino escolhido ou criado. Para além das restrições de sua liberdade, eles sentem que utilizar a metodologia de ensino que lhes faça sentido é uma forma de preservar sua liberdade e reconhecer a dos alunos.

Partindo da busca por um sentido do ensinar e por formas de ensino que se harmonizem com este sentido, pode-se destacar uma experiência comum a todos, que chamarei aqui de *ouvir*, ou seja, os professores reconhecem a importância de se educar a partir das vivências que surgem na relação professor-aluno e considerar as experiências dos alunos na programação das

aulas, eles vêm sentido nisso. Como Mariana ressaltou na entrevista: “*aprendi a ouvir mais e falar menos, as coisas funcionam melhor assim*”. Essa professora busca, além do sentido e do comprometimento com a educação, a satisfação em ensinar. Ela nota que o envolvimento e a participação ativa dos alunos, levando em conta sua realidade, suas experiências e suas perguntas acerca do mundo, lhe dão, além de bons resultados, prazer. Sente-se revolucionária e se empolga ao relatar, as experiências com o teatro ou com a manifestação livre dos alunos por certas leituras. Mariana entende que dessa forma consegue alcançar os alunos, mesmo aqueles mais distantes e fechados. Portanto, esse “ouvir” pode ser compreendido como a inclusão ativa do aluno no processo de ensino. Na vivência de Ricardo isso fica claro quando, após as primeiras experiências com as rodas de conversa, ele passa a utilizar esse recurso para programar as atividades com as crianças. Observa que depois de passado um tempo de desafogamento da liberdade, os alunos começam a olhar para a própria realidade, perguntando sobre o que querem ou precisam aprender. Então a participação deles passa a ser mais efetiva. Porém para que isso aconteça, Ricardo salienta que existem condições necessárias, pois os alunos só começavam a explorar o próprio aprender “*quando sentiam segurança no professor, quando percebiam que a gente [o professor] escutava, entendia e aceitava o que elas falavam*”. Com Luís, esse “ouvir” aparece na sua postura de não-julgamento das necessidades e opiniões dos alunos e, na forma como organiza suas aulas, baseadas no diálogo e em discussões acerca de conteúdos históricos e atuais. Ele usa o interesse e as questões levantadas pelos alunos como temas de futuras aulas e debates. Ele percebe que essa maneira de organizar a aula tem profundo impacto em sua relação com os

alunos, sentindo-se mais próximo deles. Dessa forma, pode-se dizer que os três professores reconhecem a validade libertadora de uma prática de ensino que inclua: a experiência que o aluno tem fora da sala de aula, suas questões, sua visão de mundo, sua realidade; as vivências da relação professor-aluno dentro e fora do contexto escolar e, a participação ativa do aluno no processo de educar-se, bem como na construção da aula.

A partir do relato da história do professor Luís, pode-se destacar um outro ponto comum da vivência dos entrevistados, pois ele sente que a liberdade vai além dos métodos de ensino, é como uma música reverberante, que toca as pessoas e é passada a diante nas outras relações. Ele reconheceu durante a entrevista que fora inspirado por seus professores a respeito da liberdade e carregou isso ao longo de sua vida, transmitindo aos seus alunos que, por sua vez, levam consigo essa mesma inspiração. Luís também reconhece que esta manifestação extrapola a relação professor-aluno, como acontece com os pais de seus alunos, que gozam da mesma liberdade de expressão de seus filhos para com Luís. Isso também se mostra presente para Ricardo, pois percebe que os alunos levam para casa a mesma atitude ativa na solução dos problemas e participação nas decisões, exigindo que os pais reconheçam neles tal capacidade. Ele se sente satisfeito quando fica sabendo que as crianças cobraram os pais o respeito à sua liberdade de pensar e se posicionar. Para Mariana, esse passar adiante aparece na popularidade das peças de teatro na escola onde leciona, pois os demais alunos se interessam em assistir, ficam curiosos e expressam a vontade de participar.

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, enquanto

peças. Um modo que parte da busca por um sentido em ensinar e do reconhecimento da liberdade, 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.

Por fim, no quadro abaixo, reuni as principais proposições que pude apreender a partir da análise das entrevistas com os professores. Essas proposições aparecem como respostas à pergunta de pesquisa, a saber: qual a experiência de liberdade vivenciada pelos professores da educação básica?

Quadro 1: Proposições em resposta à pergunta de pesquisa.

- A liberdade não era um tema em torno do qual os professores entrevistados pensavam sua prática.
- 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.
- O professor se sente livre quando encontra o sentido de seu ensinar. Isso também se relaciona com sua metodologia de ensino e com sua criatividade.
- Segundo a vivência dos professores é o reconhecimento do outro, como pessoa (livre) que está na base de uma educação libertadora.

- 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.
- O clima de liberdade oferecido pelo professor proporciona a humanização da educação, o envolvimento do aluno e uma aprendizagem mais significativa.
- A qualidade da relação guiada pela liberdade se estende para outras pessoas e é passada adiante por pais e alunos.
- 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.

V – DISCUSSÃO

É chegada a hora de discutir as proposições acima encontradas a partir do vivido dos professores entrevistados, com o auxílio de outros autores e pensadores. O que busco neste capítulo não é uma comprovação teórica que assegure a consistência ou a validade dessas proposições, mas sim lançar luz sobre a experiência de liberdade dos professores e com o auxílio da literatura atingir um aprofundamento da compreensão dessas vivências.

Pensando a liberdade

Confesso que fiquei surpreso com as impressões iniciais que tive ao entrevistar os professores. Talvez por ter feito uma reflexão anterior sobre a liberdade e por estar envolvido com o tema, espantei-me ao constatar que a liberdade não é um tema com o qual os professores pensam sua prática. Retomando as considerações de Rogers (1978a) e Zavalloni (1968), esses autores concordam ser a experiência da liberdade, uma vivência que provoca marcas profundas e duradouras, na pessoa e esta não consegue mais retroagir à sua antiga maneira de ser. Talvez os professores não se ocupem em pensar a liberdade, por não a terem experimentado, por estarem inseridos num meio onde prevaleçam pressupostos implícitos, que reconhecem o processo educativo como algo pronto, cabendo-lhe apenas transmitir o conhecimento tal como está nos livros para o aluno absorver, Rogers (1978). Ricardo e Luís sentem isso claramente e partindo de suas experiências, 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.

Esses pressupostos, segundo Freire (2007), corresponderiam à educação bancária, intencionalmente nomeada, por consistir no depósito do conhecimento no aluno. Em análise, a partir das entrevistas, suponho que os conhecimentos foram, da mesma forma, passados (depositados) aos professores, em seu processo de formação docente.

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 o autor, essa concepção entende a educação como um fundo de investimento, no qual o maior resultado deve ser produzido com o menor dispêndio de recursos. Essa concepção, surge da teoria pedagógica tecnicista, que carrega os princípios produtivistas aliados à noção positivista de conhecimento (objetivo, neutro e positivo). Se na pedagogia tradicional, o ensino era centrado no professor e, nas pedagogias renovadoras cujo 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 desta pedagogia é a eficiência, que também é atingida a partir da compensação e correção das deficiências do professor. Segundo Gadotti (2000) essas concepções de educação banalizam a dimensão humana da educação (desejos, paixões, afetos, etc.) em deferência das superestruturas socioeconômicas, de um sistema em que tudo tem função de lucratividade. Freire (2007) salienta que este modelo de educação se opõe à educação problematizadora ou libertadora.

Reflexões significativas: a liberdade

Mesmo a liberdade não sendo um tema familiar no pensar dos professores, no momento da entrevista, constatei que as reflexões e a exploração das vivências de liberdade foram significativas para os entrevistados, permitindo que eles alcançassem novas visões a respeito de sua atuação e até uma mobilização pessoal, referente às suas motivações em promover uma educação que lhes faça sentido. Nesse aspecto, 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, este processo provoca 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, *“muitas vezes, as pessoas nunca tiveram oportunidade de efetivamente dizer sua experiência. Fazem-no pela primeira vez e, frequentemente, surpreendem-se com o que dizem”* (p. 21). Portanto, durante a entrevista, como foi o caso dessa 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, nesse sentido, a pesquisa que pretende elucidar o vivido possa incluir o sujeito e o pesquisador na exploração da experiência do entrevistado, o que a torna diretamente mobilizadora (AmatuZZi, 2006).

Isso acontece, segundo Maraschin (2004), pelo fato da pesquisa indagar sobre formas de viver, existir, sentir e pensar. A autora considera que o contato que ocorre durante uma entrevista de pesquisa, produz novos arranjos de sentidos, promovendo tanto no pesquisador como nos sujeitos, mobilizações, abrindo caminho para novas formas de pensar e fazer.

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. As autoras consideram o ato de pesquisar semelhante ao ato da psicoterapia e do educativo, nos quais há um envolvimento do sujeito (seja ele cliente, educando ou participante da pesquisa) pelo autoconhecimento em direção à

autonomia pessoal, cabendo ao pesquisador acompanhá-lo com disponibilidade, abertura e humildade.

Perante isso, Amatuzzi, Baungart, Cambuy e Milanesi (2008) destacam diferentes níveis de intervenção em pesquisa. No nível maior estariam as pesquisas que propõem uma reflexão a partir de uma prática, prevista no delineamento da pesquisa, no qual a pesquisa é uma intervenção. Num grau menor situam-se as pesquisas que objetivam estudar práticas em contextos, nos quais o pesquisador participa ativamente, como psicólogo, educador, líder (etc.). Nessas pesquisas há uma inseparabilidade entre pesquisa e atuação profissional do pesquisador. As pesquisas baseadas em entrevistas dialógicas com participantes alheios, nas quais o pesquisador ajuda ativamente o sujeito a acessar o vivido, como a presente pesquisa, configuram um terceiro grau de intervenção. No grau mínimo estariam as pesquisas básicas baseadas na coleta de depoimento, como descreve Amedeo Giorgi (1985) em seu texto *Sketch of a psychological phenomenological method*.

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 e, a partir das entrevistas, reconheceram o tema como significativo, permitindo novas visões a respeito de suas posturas didático-pedagógicas, bem como, uma mobilização pessoal a partir daí.

Sentido e liberdade

Gostaria agora de voltar a atenção para algo que se mostrou insistente na vivência dos entrevistados e que considero central: os professores sentem-se livres quando encontram o sentido para ensinar. Essa busca pelo sentido é fortemente presente na vivência desses professores e, sempre aparece com relação à metodologia de ensino adotada e à criatividade de cada um.

Sobre a busca pelo sentido, Frankl (1978, 1989, 2002 e 2005) afirma que o homem procura sempre um sentido para a vida e para o seu viver. O autor considera essa “vontade de sentido” como 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 frente a uma situação. Em outras palavras, essa busca é a responsabilidade (capacidade de responder, de se posicionar) do homem frente à vida. 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.

Esse posicionar-se frente a uma situação remete à antropologia subjacente ao pensamento de Frankl. Segundo Roehe (2005), essa visão de homem é baseada no livre-arbítrio, que não corresponde a uma liberdade total, mas pode ser caracterizado como um posicionar-se frente às situações sociais e políticas, condicionamentos e instintos. Pascual (2003), define a dimensão livre do homem segundo Frankl, como a ação (resposta) do homem ao

escrever a própria história. Também é um fundamento antropológico presente na teoria de Frankl, o sentimento de que o homem não é indiferente àquilo que ele escolhe. Em outras palavras, cada escolha é uma expressão da existência total do homem (Roehe, 2005). Segundo Frankl (1989), as decisões humanas e, portanto a busca pelos sentidos, são orientadas por três valores essenciais: *criativos*, referente 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 de outra pessoa e; os valores de *atitude*, que correspondem ao posicionar-se frente às situações inevitáveis, como a morte própria (enquanto dissolução do Eu) ou de pessoas queridas, doenças, às imposições políticas, sociais ou institucionais, dentre outras.

Na vivência dos professores, como fora constatado anteriormente, eles sentem-se 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 frente às 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 frente à instituição, aos métodos de ensino, aos alunos e ao 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.

Um ponto de partida: o reconhecimento da liberdade do outro.

Além da busca pelo sentido em ensinar, um outro aspecto da vivência de liberdade dos professores, que considero central e que se mostrou fortemente presente, foi o reconhecimento do outro, como pessoa, como indivíduo livre. Esse reconhecimento estaria na base de uma educação libertadora.

Certamente 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. Em contrapartida, o não reconhecimento do outro, afoga a liberdade do educando e amesquinha tanto sua curiosidade quanto sua aprendizagem. 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 (2008, 2008a e 2003). Para este autor, o profundo reconhecimento da capacidade do outro em realizar seu potencial humano está na base da promoção da liberdade (Rogers, 1978). 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).

Na abordagem centrada na pessoa, elaborada por Rogers e seus colaboradores, esse reconhecimento faz referência à tendência atualizante, entendida como a força propulsora e inata do homem em atualizar-se, em crescer e desenvolver sua potencialidade, em tornar-se pessoa, como o próprio autor denominou (Rogers, 2003 e 2001). Aplicando esse conceito na educação, fora percebido, tanto pelo autor como por seus colaboradores, que os alunos tendem a buscar o próprio aperfeiçoamento, quando são inseridos num clima de cordialidade e liberdade, no qual podem explorar livremente seu aprender (Rogers, 1978).

Buber também faz referência à relação educativa na qual o professor reconhece nos alunos uma força propulsora do desenvolvimento humano. Para o autor, o professor deve reconhecer no aluno tanto sua unicidade, como sua potencialidade em se tornar uma pessoa única. Ele percebe as forças atualizadoras dos indivíduos e age no sentido de tornar-se um companheiro, um aliado dessas forças, respeitando sua direção, sugerindo soluções para os conflitos, porém, sempre aberto para quaisquer novas possibilidades (Buber, 1982). Para Freire (2007), essas seriam as propriedades da educação problematizadora e, portanto, libertadora. Para esse educador, o professor comprometido com a autonomia dos alunos, reconhece o potencial dos educandos de fazer suas próprias ações e construir sua própria história. Acredita no poder criador do homem, então discute e problematiza o saber e os

valores, permitindo e incentivando que os alunos atribuam seus próprios significados ao mundo.

Clima de liberdade: diálogo e aprendizagem

Reeditando o que já fora observado, o reconhecimento do outro, como pessoa livre está no cerne de uma relação que se pretende educativa e implica na criação de um clima de liberdade que, segundo a vivência dos professores entrevistados, é concretizado como permissão e incentivo da liberdade de expressão dos alunos. Concebendo um educar a partir das experiências dos educandos e realmente ouvindo o que expressam. Esses aspectos do vivido levantado nas entrevistas, dizem respeito à uma maneira particular de estar com os alunos, na promoção da educação.

Retroagimos então a nossa atenção para a criação de um clima de liberdade, que, segundo a vivência dos professores inclui a vivência de liberdade dos alunos e que proporciona uma humanização da educação, o envolvimento do aluno e uma *aprendizagem significativa*.

O clima de liberdade pode ser entendido de vários modos Saffange (1994) apresenta um exemplo de clima de liberdade em seu texto sobre a escola Summerhill, situada na província inglesa de Suffolk e idealizada por Alexander S. Neill (1883 – 1973). Nela, o único pressuposto é a não-diretividade absoluta, ou seja, a ausência total e completa de programas, horários, atividades pré-programadas. Tudo deve ser combinado em assembléias com os estudantes, que podem fazer o que querem. Segundo Saffange, A. S. Neill, define a liberdade como sendo a-hierárquica,

compreendendo uma construção coletiva baseada no respeito total aos indivíduos, na qual professor e aluno têm, em todas as instâncias da educação, igual poder e autonomia.

Uma outra forma de proporcionar um clima de liberdade para os alunos nos é dada por Cavalcante Jr. (2003), ao apresentar *o método (con)texto de letramentos múltiplos*, que tem por objetivo despertar no aluno o prazer em aprender e, ao mesmo tempo, o prazer em dizer a sua palavra, em expressar-se a partir de um conhecimento que o tenha tocado. Segundo o autor, quando se inicia um processo de letramento, tal como ele idealizou, a única regra que se coloca é a ausência de julgamentos, isto é, não poderá haver julgamentos, nem por parte do professor, nem por parte dos alunos, acerca de quaisquer expressões dos colegas. Diferentemente da educação libertária, acima exemplificada, nos exemplos que o professor Cavalcante usa para ilustrar o método, há um programa de leituras pré-estabelecido, porém cada leitura é acompanhada da produção de *textos-sentidos*¹, nos quais os alunos expressam, de forma livre suas impressões, sentimentos, reflexões e opiniões a respeito do tema discutido na leitura.

Paulo Freire (1977, 2007 e 2007a) caracteriza o clima de liberdade como a abertura que o educador deve ter para com o educando. Segundo o autor, o objetivo da educação não é transmitir conhecimentos e sim promover a autonomia e a construção da cidadania na pessoa do educando. A abertura também seria o fundamento primeiro da dialogicidade, elemento primordial para a promoção de uma educação que se pretenda libertadora (Freire, 2007).

¹ Por texto-sentido entende-se, uma atividade com objetivo é “promover a composição de sentidos múltiplos para a expressão de sentimentos, idéias e pensamentos através de diferentes formas de representação” (Cavalcante Jr., 2003 p.11). A pesar de o nome ser Texto-sentido, não se trata necessariamente da produção de um texto. O aluno se expressa da maneira que lhe melhor agrada (música, poesia, fotografias, desenhos, etc.).

Pode-se observar diferentes níveis (ou intensidades) de um clima de liberdade. Se considerarmos a escola Summerhill (como demonstrou Saffange, 1994), a não-diretividade é tomada à risca, é radical. Nas práticas educativas inspiradas por Paulo Freire (2007 e 2007a), a abertura para o diálogo 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. Algo semelhante pode ser observado a partir da experiência de letramentos múltiplos do professor Cavalcante Jr. (2003): o clima de liberdade abrange as expressões e reações dos alunos a respeito dos temas e textos das aulas. Frente a isso, segundo esses autores, o que se observa como “produto” do clima de liberdade é uma aproximação entre educador e educando e; uma afirmação do senso humanitário de ambos, promovendo um envolvimento engajado no processo de educar-se, por parte do aluno.

Para Rogers (1978), o clima de liberdade 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 auto-dirigida; 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. Considera-se aqui que, esses elementos são desdobramentos das três

principais atitudes² que um terapeuta ou educador deve ter para promover uma aprendizagem significativa. Também é válido ressaltar que a não-diretividade pode ser entendida como uma aplicação direta do reconhecimento da capacidade da pessoa em atualizar-se. Para Rogers (1978), a essência da não-diretividade é a permissão da expressão organísmica do aluno em dirigir sua própria aprendizagem. Em síntese, apesar do nome o 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.

Para que o clima de liberdade seja respeitado e, concomitantemente, o aluno em seu processo de aprendizagem, a vivência dos professores aponta para uma ação, que chamei de *ouvir* e que compreende a 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*”. Cabe ressaltar que, a experiência de ouvir os alunos fora vivenciada por todos os professores entrevistados.

Segundo AmatuZZi (1990), o “ouvir” vai além de uma captação sonora, se estende 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;

² As atitudes são: a empatia, a aceitação positiva incondicional e a congruência ou autenticidade.

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-me em relação com quem me fala*. O autor ainda permeia, 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).

Freire (2007a), considera que aquele que pretende realizar uma educação democrática e solidária, uma das primeiras posturas que se deve adotar é a fala de igual para igual, ao invés de falar de cima, de um patamar que pressupõe um saber absoluto e autoritário. O autor faz uma diferenciação entre o falar *para* o educando, que corresponde ao depósito de informações no interlocutor, uma fala de cima para baixo e o falar *com*, que considera o educando como igual. Para que o *falar com* aconteça, é necessário escutar, com disponibilidade permanente e abertura, a fala do aluno, escutar seus gestos, suas dúvidas, seus receios, suas peculiaridades.

Para Freire, o escutar demanda uma série de qualidades do educador, a saber: o aceitar e respeitar as diferenças; a amorosidade; a humildade; respeito aos outros; tolerância; o gosto pela alegria; pela vida; a abertura ao novo; a disponibilidade à mudança; a recusa aos fatalismos; a identificação com a esperança; a abertura à justiça. Ainda ter a clara consciência de que a escuta nunca é autoritária e a noção de que a escuta nunca deve anular o sujeito,

pois, a verdadeira escuta não diminui em nada o direito de discordar, ou de tomar posição. Para esse educador, essas capacidades ou virtudes “*precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela*” (Freire, 2007a p. 120).

Para complementar essa reflexão, Amatuzzi (1990), expõe, a partir de Buber (1982), a noção de que o “ouvir” não se limita à comunicação entre pessoas, também é possível ouvir os fatos ou as coisas que o mundo nos fala. Portanto pode-se entender que, de alguma forma, o ouvir a que Mariana se referia compreende as dimensões acima mencionadas, desde a fala propriamente dita dos alunos, até a inclusão ativa do aluno no processo de aprendizagem, ou o ensino a partir da experiência do aluno.

Gostaria agora abordar os efeitos da escuta e do clima de liberdade para os alunos, uma vez que fora constatado pelos professores que os alunos se sentem tocados e mudam significativamente seus comportamentos ao experimentar o incentivo, a liberdade de expressão e a escuta.

A partir da leitura de Bicudo (2006), que denomina como aprendizagem significativa, aquela que se baseia no reconhecimento do aluno como pessoa, no estabelecimento de um clima de liberdade de expressão e que inclui ativamente todos os envolvidos (professor e aluno), notamos que para essa autora, a aprendizagem é vista como sendo fruto dos interesses e experiências da pessoa que aprende. Ela também propõe um outro conceito de conhecimento e nesta visão, imprime grande importância à realização das experiências culminantes, enfatizando não apenas àquelas 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).

Para que essa aprendizagem aconteça, ela deve estar baseada em alguns princípios (Rogers, 1977 e 1978; Capelo, 2000, Francisco, 2002 e Bicudo, 2006):

- 1) Os alunos têm a natural potencialidade e curiosidade de aprender, basta que lhes sejam oferecidas as condições necessárias e suficientes.
- 2) A educação é uma comunhão entre pessoas, na qual deve prevalecer a reflexão, a ação e o diálogo.
- 3) A aprendizagem deve acontecer sobre problemas percebidos como reais e significativos pelo estudante. Todo o processo de aprendizagem deve ter raízes na realidade vivida do aluno.
- 4) O aluno e o professor devem participar ativa e responsavelmente do processo de ensino-aprendizagem.

- 5) A aprendizagem deve, na medida do possível, ser auto-iniciada, ou seja, o professor deve ter a consciência de que é o aluno quem deve iniciar a própria aprendizagem, a partir de suas inquietações. Isso não impede que ele seja instigado, provocado, desafiado pelo professor.
- 6) O professor deve criar um ambiente adequado para a auto-iniciação da aprendizagem, bem como a autocrítica e auto-avaliação do aluno.
- 7) O professor deve se considerar um importante interlocutor do aluno, buscando manter o diálogo mobilizador constante com e entre eles.

Segundo os autores, a idéia central a ser considerada é de que o aluno e o professor, no momento das aulas, deverão estar presentes em sua totalidade, portanto a educação deve alcançá-los e englobá-los como um todo, sem deixar escapar os dinamismos da relação entre professor e aluno.

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 se concretiza 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

Abordarei, agora, dois elementos do vivido presentes na experiência dos professores que dizem respeito à liberdade para além do contexto escolar e de suma relevância. O primeiro elemento é a constatação de que a qualidade da relação em sala de aula guiada pela liberdade se estende para outras pessoas e é passada a diante por pais e alunos.

Através de reflexões inspiradas por AmatuZZi (1990, 1990a), em Rogers (1977 e 1978) e em Bicudo (2006), compreende-se que tanto o diálogo, como a aprendizagem significativa, tem um carácter reflexivo e não-reflexivo. *Reflexivo* porque põe a pessoa em contato íntimo consigo mesma, revelando e dando-se a conhecer em sua totalidade o 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 (2001), defende as práticas educativas que extrapolam as quatro paredes da sala de aula, que não se reduz 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 condição planetária da existência humana e que o objeto último da educação deve ser a cidadania, a

sustentabilidade e a autonomia. Essas categorias devem ser usadas na construção de uma sociedade melhor, englobando a transformação e libertação social, a responsabilidade para com as urgências ecológicas que vivemos. O autor ainda afirma que a educação deve buscar a construção de uma unicidade comunitária, ao refletir que a mesma lógica que explora as classes sociais e nega a liberdade humana, explora a natureza, exaurindo seus recursos (Gadotti, 1996).

O segundo elemento a ser abordado, refere-se à relação do professor com a instituição. É presente na vivência dos entrevistados que o reconhecimento e o respeito à sua liberdade como professor, pela instituição e pelos superiores, representam uma força motivacional, mostrando íntima relação com a satisfação e com o sentido 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, contra uma orientação da educação de base tecnicista (que colocam a subjetividade do professor e do aluno como secundários, em prol da eficácia dos meios de ensino, como fora apontado por Saviani (2005)), e 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, que é definida pelo autor como um processo decisório e de execução de uma tarefa que considera efetivamente a participação e 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 (educadores, educandos, coordenadores, diretores, dentre outros), 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 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*.

Para encerrar essa discussão a expressão do poema a seguir, descreve, com incrível precisão, as propostas de humanização e respeito à liberdade discutidas nesse trabalho.

ESCOLA É...

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."

(Paulo Freire)

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos significados das vivências de liberdade dos professores, gostaria agora de olhar para tudo que foi discutido, a fim de tentar elucidar o essencial dessas vivências. Ainda, gostaria de falar sobre a sensação que tenho de, por um lado ter respondido à pergunta desencadeadora desta pesquisa e, por outro, ainda sentir que existam outras perguntas em aberto, talvez para estudos futuros.

Compreendendo os sentidos das vivências de liberdade dos professores, posso dizer que esses sentidos apontam para a humanização das relações educativas como um todo (relações entre professor, aluno e instituição). Segundo a vivência dos professores, para que essa humanização ocorra, faz-se necessária a presença do diálogo voltado para a significação das vivências que perpassam os espaços educativos; das relações humanas neles contidas e das relações com o mundo. 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. Ainda, parece ser característico desta educação, a democracia, a reflexão e a ação.

Respondida a pergunta desta pesquisa, sinto que ainda me restam perguntas em aberto, por exemplo, lembrando dos meus encontros com os professores, fico imaginando como me sentiria sendo um aluno deles. Esse sentimento em forma de pergunta de pesquisa ficaria mais ou menos assim: quais seriam os sentidos da liberdade para os alunos da educação básica?

Refletindo sobre minha condição de aluno na graduação e na pós-graduação, ainda posso questionar: quais seriam as vivências de liberdade no Ensino Superior? Quais sentidos podem ser atribuídos a essas vivências? No caso da pós-graduação: considerando o contexto de produção de conhecimento, como é o caso da pós-graduação *stricto sensu*, quais as possibilidades de significação da liberdade? Ou ainda, uma vez que as entrevistas resultaram numa mobilização pessoal dos entrevistados e num enriquecimento dos significados do tema em diálogo, lanço a pergunta: qual o papel da reflexão da ação e do diálogo na construção dos sentidos e do conhecimento?

Ainda entrevejo alguns outros possíveis caminhos que esta pesquisa poderia ter seguido. Talvez isso configure alguma falha ou ponto negativo, ou talvez sejam apenas outras possibilidades em aberto. O primeiro desses possíveis caminhos que considero importante mencionar, diz respeito às disciplinas que os sujeitos se dedicam a lecionar, uma vez que os professores entrevistados lecionavam em áreas de domínio das ciências humanas (educação infantil, literatura e história). Nesse sentido, fica a pergunta: se incluísse professores das áreas exatas (matemática, física e química), ou da biologia, apareceriam elementos diferentes do vivido? Ainda, se focasse as entrevistas somente na educação infantil ou somente nos professores do Ensino médio, por exemplo, as respostas à pergunta de pesquisa seriam diferentes? E quanto ao número de sujeitos, se houvessem mais participantes ou mais entrevistas com esses participantes, apareceriam elementos novos, não contemplados? Entendo que estas questões e possíveis caminhos são, ao mesmo tempo, limitações desta pesquisa e aberturas para pesquisas futuras.

Por fim, gostaria de manifestar meu sentimento de que cada passo, cada reflexão no desenvolvimento dessa pesquisa, junto ao orientador e com o grupo de pesquisa, representaram para mim momentos de crescimento acadêmico, pessoal e humano.

VII – REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2000). 'Liberdade', verbete do *Dicionário de filosofia*. Tradução e coordenação da revisão por: Benedetti, I. C. 4ª edição revista e ampliada. Martins Fontes: São Paulo.
- Ales Bello, A. (2006) *Introdução a fenomenologia*. Traduzido por: Garcia, Ir. J. T. & Mahfoud, M. EDUSC: São Paulo.
- Amatuzzi, M. M. (1989). *O resgate da fala autentica*. Editora Papirus: Campinas.
- Amatuzzi, M. M. (1990). O que é ouvir. In: *Estudos de psicologia (campinas)*. N. 2, agosto/dezembro, pp. 86-97.
- Amatuzzi, M. M. (1990a). Para redizer a educação. In: *Boletim de psicologia*. Vol. 40, n. 92-93, pp. 21-27.
- Amatuzzi, M. M. (1994). A investigação do humano: um debate. In: *Estudos de Psicologia (campinas)*. Vol. 11, nº 3 (73-77).
- Amatuzzi, M. M. (1996a). Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. In: *Estudos de Psicologia*. Vol. 13, nº 1 (5-10).
- Amatuzzi, M. M. (1996b). O uso da Versão de Sentido na formação e pesquisa em Psicologia. In: Carvalho, R. M. L. L. (Org.) (1996). *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta*. Alínea editora: Campinas - SP.
- Amatuzzi, M. M. (2003). Pesquisa fenomenológica em psicologia. In: Holanda, A. F. & Bruns, M. A. T. (2003). *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas*. Alínea editora: Campinas – SP.
- Amatuzzi, M.M. (2006). A subjetividade e sua pesquisa. *Memorandum*, número 10, 93-97. Retirado em: 02/12/2008. disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>
- Amatuzzi, M. M. (2008). *Por uma psicologia humana*. 2ª edição, Alínea: Campinas – SP.
- Amatuzzi, M. M.; Baungart, T. A. A.; Cambuy, K. e Milanesi, P. V. B. (2008). Pesquisa fenomenológica e intervenção: possibilidades. Trabalho apresentado na Segunda Jornada Internacional de Pesquisa em Psicanálise e Fenomenologia. PUC-Campinas. Campinas – SP.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de pesquisa*, nº 13, junho, pp. 51-64.

- Bicudo, M. A. V. (2006). A filosofia da educação centrada no aluno. In: Martins, J. e Bicudo, M. A. V. (2006). *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. 2ª edição. São Paulo: Centauro Editora.
- Bocklage, V. (1989). A filosofia da liberdade em Carl Rogers. In: *PSICO – Porto Alegre*, v. 17, n. 1, p. 22-30. Porto Alegre.
- Branco, P. C. C. (2008). Organismo: tendência atualizante e tendência formativa no fluxo da vida. In: Cavalcante Jr., F. S. e Souza, A. F. (orgs) (2008). *Humanismo em funcionamento pleno: tendência formativa na Abordagem Centrada na Pessoa – ACP*. Campinas: Ed. Alínea.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> e acessado em: 06/07/2008.
- Brasil (1996). Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> e acessado em: 02/11/2007.
- Buber, M. (1982). *Do diálogo e do dialógico*. Traduzido por: Queiroz, M. E. S. & Weinberg, R. Editora Perspectiva: São Paulo.
- Capelo, F. M. (2000). Aprendizagem Centrada na Pessoa: contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. In: *Revista de Estudos Rogerianos: A Pessoa como Centro*. Nº. 5, Primavera-Verão.
- Cavalcante Jr., F. S. (2003). *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letamentos múltiplos*. 2ª edição revista e atualizada, Demócrito Rocha: Fortaleza.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: *Revista brasileira de educação*. Vol. 11, nº 31, pp. 7-18.
- Coelho Júnior, A. G. & Mahfoud, M. (2001). As dimensões espiritual e religiosa da experiência humana: distinções e inter-relações na obra de Viktor Frankl. In: *Psicol. USP*, vol.12, no.2, p.95-103.
- Dartigues, A (2005). *O que é a fenomenologia?*. Traduzido por: Almeida, M. J. J. G. São Paulo: Centauro Editora.
- Dias, A. A. (1999). Educação moral para a autonomia. In: *Psicol. Reflex. Crit.* v.12 n.2 Porto Alegre.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio: Dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª edição revisada e ampliada. Nova Fronteira: São Paulo.

- Forghieri, Y. C. (2003). *Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, Método e Pesquisas*. 4. ed. Pioneira Thomson Learning: São Paulo.
- Francisco, A. L. (2002). Aprendizagem significativa. In: *Educação: teorias e práticas*. Ano 2, n. 2, pp. 114-119.
- Frankl, V. E. (1978). *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Traduzido por: Bitterncourt, R. Zahar Editora: Rio de Janeiro.
- Frankl, V. E. (1989). *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V. E. (2002). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Traduzido por: Schlupp, W. O. & Aveline, C. C. 16ª Edição revista; Editora Vozes: Petrópolis e Editora Sinodal: São Leopoldo.
- Frankl, V. E. (2005). *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Traduzido por: Lapenta, V. H. S. 13ª Edição; Editora idéias & letras: Aparecida - SP.
- Freire, P. (1977). *Educação como prática da liberdade*. 6ª edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Moraes: São Paulo.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia do oprimido*. 46ª edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2007a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª edição. 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: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO. Acessado eletronicamente, disponível em: <http://www.paulofreire.org> e acessado em 08/12/2008.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. In: *São Paulo em perspectiva*. n. 14 vol. 2.
- Gadotti, M. (2001). A pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização no Brasil: alguns aspectos da sua teoria, método e praxis. *Texto publicado no Simpósio Latinoamericano de pedagogia universitária*: San José – Costa Rica. Acessado eletronicamente, disponível em: <http://www.paulofreire.org> e acessado em 08/12/2008.
- Giussani, L. (2000). *O senso religioso*. Traduzido por: Oliveira, P. A. E. Editora nova fronteira, 3ª impressão: Rio de Janeiro.

- González Rey, F. (2001) A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: *Psicologia da Educação* (PUC-SP), n. 13, p. 9-16.
- Goto, T. A. (2008). *Introdução à Psicologia Fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl*. São Paulo: Editora Paulus.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In: Giorgi, A. (Org). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Holanda, A. F. (1998). *Diálogo e psicoterapia: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber*. Lemos Editorial: São Paulo.
- Maraschin, C. (2004) Pesquisar e Intervir. In: *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 98-107. Recuperado em 22/11/2008: <http://www.scielo.br>
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. Traduzido por: Moura, C. A. R. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Morais, R. (2007). *Evoluções e revoluções da ciência atual*. Alínea editora: Campinas – SP.
- Moreira, D. A. (2002). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. Thomson Pioneira: São Paulo.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. PUF: Paris. [Tradução não publicada de Amatuzzi, M. M. em setembro de 2004].
- Pacheco, P. R. A. (2000). Liberdade e psicologia. In: *Cadernos de Psicologia (UFMG)*. Vol. 10, nº 1.
- Pascual, F. (2003). Viktor Frankl: antropología y logoterapia. In: *Revista de cultura católica: Ecclesia*. Vol. 16, n. 1 – pp. 37-54.
- Roehe, M. V. (2005). Revendo idéias de Viktor Frankl no centenário de seu nascimento. In: *PSICO (Porto Alegre)*. Vol. 36, n.3 pp.311-314.
- Rogers, C. R. (1977). Pode a aprendizagem abranger as idéias e os sentimentos? In: Rogers, C. R. & Rosenberg, R. L. (1977). *A pessoa como centro*. EPU – Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Rogers, C. R. (1978). *Liberdade para aprender*. Traduzido por: Machado, E. G. M. e Andrade, M. P. 4ª edição. Interlivros de Minas Gerais: Belo Horizonte - MG.
- Rogers, C. R. (1978a). Aprender a ser livre. In: Rogers, C. R. & Stevens, B. (1978) *De pessoa para pessoa: o problema do ser humano*. Traduzido por: Leite, M. L. M. & Leite, D. M. Livraria Pioneira Editora: São Paulo

- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. Traduzido por: Ferreira, M. J. C. & Lamparelli, A. 3ª edição, Martins Fontes: São Paulo.
- Rogers, C. R. (2003). *Um jeito de ser*. Editora E.P.U: São Paulo.
- Rogers, C. R. (2008). Aspectos significativos da Terapia Centrada no Cliente. In: Wood, J. K. & Cols. *Abordagem centrada na pessoa*. 4ª edição. Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida: Vitória - ES.
- Rogers, C. R. (2008a). As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica da personalidade. In: Wood, J. K. & Cols. *Abordagem centrada na pessoa*. 4ª edição. Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida: Vitória - ES.
- Saffange, J-F (1994). Alexander Sutherland Neill. In: *Prospects:the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), volume XXIV, número 1/2. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org> e acessado em: 05/12/2008.
- Sartre, J-P (1984). O existencialismo é um humanismo. Traduzido por: Guedes, R. C. In: *Coleção os pensadores: Sartre*. Seleção de textos de Pessanha, J. A. M. Abril Cultural: São Paulo.
- Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf acessado em: 01/12/2008.
- Schramm, M. L. K. (2001). As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: Pillotto, Silvia Sell Duarte; Schramm, Marilene de Lima Körting (Org.). *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville: Ed. Univille, v. 1, p. 20-35.
- Schneider, D. R. (2006). Liberdade e dinâmica psicológica em Sartre. In: *Natureza Humana*. Vol. 8. nº 2.
- Silva, J. M. (2003). *Como fazer trabalho comunitário?*. São Paulo: Editora Paulus.
- Szymanski, H. & Cury, V. E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. In: *Estudos de Psicologia*, vol. 9 nº 2 (355-364).
- Zavalloni, R. (1968). *A liberdade pessoal*. Traduzido por: Frei E. Buzzi, O. F. M. 2ª edição. Editora Vozes: Petrópolis.

Zilles, U. (2008). A fenomenologia husserliana como método radical. In: Husser, E. (2008). A crise da humanidade européia e a filosofia; Introdução e Tradução de Zilles, U. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPURS.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____ de nacionalidade _____, estado civil _____, portador do RG _____, residente na R./Av. _____, nº _____, na cidade de _____, através da presente entrevista, aceito participar de pesquisa realizada pelo psicólogo Pedro Vitor Barnabé Milanesi (CRP 06/86338), para fins exclusivos de pesquisa acadêmica.

Estou ciente de que os dados serão utilizados como subsídio para a pesquisa de mestrado *Os sentidos da liberdade segundo professores da Educação Básica*, cujo objetivo é compreender os sentidos da liberdade segundo as experiências de professores da Educação Básica, sendo que a evolução da Psicologia enquanto Ciência e Profissão apontam para o caminho da investigação dos sujeitos em relação ao ambiente sociocultural.

Sei que esta entrevista individual é uma das etapas da pesquisa, que contará também com outras participações. Minha participação nesta entrevista é voluntária, podendo haver recusa ou mesmo retirada do consentimento em qualquer momento sem que isto acarrete a mim nenhuma penalização ou prejuízo.

É compromisso do pesquisador preservar o anonimato e a privacidade dos participantes quanto à transcrição dos depoimentos e redação da dissertação. O pesquisador se compromete a prestar quaisquer tipos de esclarecimentos, antes, durante ou depois da entrevista. Após a concretização do trabalho, o participante poderá ter acesso aos resultados caso desejar.

Estou ciente de que esta entrevista não oferece riscos para seus participantes e pode beneficiá-los pela reflexão proporcionada, assim como beneficiar os psicólogos em pesquisas e práticas. Poderei, sempre que quiser, entrar em contato com o pesquisador para maiores esclarecimentos pelos telefones (19) 3801-6248 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas através do telefone: (19) 3343-6777, visto que esse órgão foi responsável pela análise do projeto.

Este documento é assinado em duas vias idênticas, sendo uma delas cedida ao participante.

Campinas, _____ de _____ 2008.

Entrevistador / Pesquisador
Pedro Vitor B. Milanesi
Aluno do Mestrado em Psicologia como
Ciência e Profissão do Programa de Pós-
Graduação em Psicologia
Centro de Ciências da Vida – CCV
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-Campinas

Participante

Anexo 2 - UNIDADES DE SENTIDO DA ENTREVISTA COM RICARDO

Texto nativo	Transposição em linguagem psicológica
<p>“<i>Sinto que temos e não temos liberdade, entende?</i>”. Foi assim que Ricardo começou a conversa. Esse paradoxo da questão parecia-lhe muito marcante, ainda não sabia bem o motivo; gesticulava e falava usando palavras genéricas, abstratas. Parecia que muitas coisas lhe passavam à cabeça: fatos, opiniões, conversas, dúvidas.</p>	<p><i>Numa primeira aproximação à questão, ele vive um paradoxo em relação à liberdade: Tem sentimentos ambíguos sobre sua vivência. Por um lado sente que tem liberdade e por outro sente que não tem.</i></p> <p><i>Não sabe bem onde está a liberdade em sua experiência</i></p>
<p>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, neste caso, as bases nas quais a educação municipal está organizada, uma metodologia pronta e já pensada, cabendo ao educador segui-la.</p>	<p><i>Ele se sente preso às detalhadas políticas e normas institucionais e vigiado pelos superiores/supervisores. Isso o sufoca.</i></p> <p><i>Questiona-se: que tipo de pessoa queremos formar com tamanha padronização?</i></p>
<p>Por outro lado, esse professor vislumbra outros fazeres, pensa-se muito, cada dia e cada instante com as crianças são repletos de idéias novas, inúmeras possibilidades de curso, de ações. Seria muito agradável e empolgante, se o professor não tivesse suas idéias abortadas e se sentisse na maioria das vezes desencorajado pelos supervisores. Era contra a idéia de não poder inovar o ensino, de não poder fazer a coisa fluir num ritmo peculiar. Ricardo sentia-se desmotivado a tentar algo novo, por medo das penalidades. Como acontecera numa ocasião em que o professor tentou organizar uma campanha de arrecadação de dinheiro, para compra de alguns materiais novos para a escola.</p>	<p><i>Apesar de se sentir desencorajado por causa das pressões. Percebe as possibilidades novas de atividades que surgem a todo o momento na relação com os alunos.</i></p>
<p>Nessa ocasião, a supervisora o alertara que não poderia ele, como professor da rede, participar do movimento, pois seria advertido e, ainda, ressaltou que</p>	<p><i>Ele se sente indignado com a rigidez do sistema educacional, que o faz se sentir um mero executor do ensino. Quer trabalhar a partir de seus</i></p>

esse material não poderia ser solicitado aos pais, pois é dever do município fornecer todo o material escolar gratuitamente e, completou dizendo que não daria tal material, uma vez que tudo deve estar previsto no projeto de ensino que deve garantir o suficiente para a aprendizagem dos alunos.

princípios e ideais, a partir do que pensa ser melhor. Quer ser livre!

Suficiente por um lado e insuficiente por outro, sentia Ricardo. Pensava nos inúmeros tubos de cola, caixas de lápis-de-cor, de massa de modelar, dentre outros materiais que não conseguiam ser usados durante o ano todo e se acumulavam no armário. Passava por sua cabeça que uma distribuição personalizada de materiais para cada escola, seria mais produtiva e econômica.

Sente o quanto as políticas de ensino o engessam, gostaria de receber apoio da Secretaria em relação à sua forma de ensino.

Vive um eco do paradoxo anterior, por um lado o material padronizado e, por outro, o material personalizado.

Ricardo narrou também o acontecido com a alimentação dos alunos. A comida que vem da empresa que distribuidora tem muita cenoura, e tudo tem gosto de cenoura. Devido a isso, muitas crianças não estavam comendo por não agüentarem mais comer cenoura. Estava ficando muito enjoativo.

Preocupa-se com a integridade e bem-estar dos alunos, defendendo-os de certos riscos que uma padronização excessiva pode causar.

Então, numa reunião de Conselho de Escola (Pais e professores), surgiu a idéia de fazer uma horta comunitária, para diversificar a alimentação e, ainda, oportunizar às crianças vivências e informações sobre a importância da alimentação saudável, explicar como funciona nosso organismo.

Conta com satisfação como exerce sua liberdade em diálogo com pessoas envolvidas, buscando aliados para suas causas. Sem perder o foco do educar, soluciona os problemas e ensina ao mesmo tempo.

Quando a idéia foi levada à supervisora de ensino, esta desencorajou o professor e concluiu que não forneceria verba para a construção da horta. Em decorrência, uma nova reunião foi feita com os pais, decidindo que a horta seria construída com sucata e outros materiais reciclados.

Apesar de desencorajado, busca aquilo que acredita ser a solução de um problema.

Sente-se bem por saber que não está completamente preso ao sistema, ao mesmo tempo lamenta a negação da ajuda.

Por fim, as crianças voltaram a comer a merenda, adoravam a horta. Percebeu-se que isso aconteceu muito mais por estarem participando da própria cultura da alimentação, do que por estarem comendo algo com um

Sente prazer em incluir as crianças no processo de ensino e, ao mesmo tempo, diversificar os métodos de ensino.

Percebeu que a participação tem efeitos positivos na educação e liga-

gosto diferenciado; eles comiam o fruto do trabalho deles. Ainda aprenderam sobre alimentação, agricultura e reciclagem, tudo com exemplos práticos e muita criatividade.

se diretamente com a liberdade, pois ele não vê as crianças como peças a serem moldadas.

Com isso ficou claro: por um lado ele tem que seguir a Proposta Pedagógica que dá base à educação infantil municipal; por outro, ele está ali com as crianças todos os dias, está pensando nelas, preocupado e comprometido com seu trabalho, e, se tem um problema, procura resolver; e se não tem instrumentos suficientes, os cria. Disse ainda que gostaria que reconhecessem a capacidade dos professores para que esses pudessem participar mais das decisões superiores, assim como ele reconheceu a mesma capacidade nos alunos de resolver os próprios problemas e se surpreendeu com os resultados. Para esse professor falta abertura no Sistema de Ensino.

Não se sente reconhecido pelos superiores, ao mesmo tempo sabe que merece este reconhecimento, pois tem feito muito para solucionar problemas do dia-a-dia.

Associa o reconhecimento da capacidade de pensar e solucionar problemas com a sua liberdade como professor.

Por outro lado, ele reconheceu a mesma capacidade nos alunos, tornando-os mais livres.

Essa percepção lhe veio de uma supervisora a quem tinha algum apreço. Ela lhe propusera fazer uma roda de conversa com as crianças, com o objetivo de buscar a participação da criança na própria educação. Ela 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.

Surpreendeu-se de constatar que as crianças responderam à sua mudança de atitude. Com a escuta e o reconhecimento da capacidade de pensar e escolher dos alunos, a participação deles aumentou.

Essa descoberta confirmou para ele um jeito diferente de estar com as crianças, uma nova visão, que se baseia no respeito e reconhecimento da capacidade de ser livre do outro.

Esse reconhecimento da capacidade e da liberdade dos alunos foi um importante marco para ele.

“Eu fiquei meio assim (demonstrou estranheza), pensei que as crianças não tinham essa capacidade. No começo foi difícil, elas não falavam, mas com o tempo eu percebi que as crianças têm, sim, essa capacidade”.

Num outro momento:

“Elas não falavam no início, tive que

agüentar firme, mas quando sentiam segurança no professor, quando percebiam que a gente escutava, entendia e aceitava o que elas falavam, ai começavam a participar mais”.

Ricardo narrou isso como se falasse de uma descoberta que fizera, completando com um exemplo de como essa roda de conversa foi útil. Ricardo disse que, certa época, os professores perceberam que as crianças estavam muito agressivas, brigando muito. O assunto foi colocado numa roda de conversa com os alunos. As crianças sugeriram adotar uma mascote da classe e que ele ficaria um pouco na casa de cada um, sendo levado para a escola todos os dias de aula.

Inicialmente as crianças queriam que fosse um animal de verdade, mas como existem leis que não permitem animais na escola, foi negociado com as crianças que essa mascote seria um bicho de pelúcia.

A idéia funcionou, as crianças pararam de brigar, ficaram menos agressivas e criou-se um espírito de comunidade para cuidar da mascote.

Concordamos que o mais impressionante disso tudo, foi o fato da idéia ter partido das crianças, como uma demonstração de que elas, também tocadas pela agressividade, buscam soluções e, assim como Ricardo, se não têm recursos, os criam.

Mas nem sempre as coisas fluem dessa forma, lembrou Ricardo. Quando se começa esse trabalho de ouvir as crianças para que elas participem ativamente de sua educação,

Surpreendeu-se com a compreensão que as crianças tinham dos próprios problemas. Ficou boquiaberto com a complexidade da solução.

Conclui que: se a liberdade é reconhecida, o potencial humano aparece (As pessoas cuidam de suas vidas).

Sentiu-se impelido a aceitar as proposições dos alunos, porém hesitou. Resolveu por levar a questão às crianças, propôs uma solução conciliadora. Lembrava das leis e que um animal poderia por em risco a integridade dos alunos. Questionando-se até que ponto vale o risco e a liberdade? Liberdade, mas até onde?

Tão surpreendente quanto a solução proposta foram os resultados. Agora sabe que os alunos têm realmente a capacidade de escolha consciente que atende às suas necessidades.

Impressiona-se com o desabrochar da participação dos alunos, a partir do reconhecimento de sua capacidade crítica.

Faz uma comparação entre suas soluções para as questões do dia-a-dia e a dos alunos. Como ele deu espaço e liberdade para as crianças agirem e pensarem, sente que o mesmo deveria ser feito com os professores.

Admira-se com o desabrochar do crescimento livre das crianças, quando inseridas num ambiente de escuta e respeito. Constata que esse desabrochar é gradual, como se

principalmente em relação ao conteúdo das atividades, suas opiniões são quase que unânimes: elas só querem brincar e pintar. Ele deixa-as brincando e pintando, mas faz também outras atividades com elas. Passado algum tempo, os alunos começam a pedir para fazer outras coisas, eles pedem para conhecer outros temas, por exemplo, ecologia, animais, política, dentre outros.

desafogassem o tempo que não lhes fora permitido escolher, participar, ser livre. Passado isso, as crianças tendem a buscar o próprio crescimento.

Também nas rodas de conversas, Ricardo notou que as crianças são igualmente sufocadas (como ele mesmo preferiu chamar), pois elas levam esse hábito de resolver os problemas e de participar, para casa, e lá são desencorajadas pelos pais. Concluindo que na criança isso ainda é muito forte, pois nas séries seguintes do ensino, de tão sufocado, essa autonomia, acaba por desaparecer. Como ele mesmo já percebeu ao dar aulas para o ensino fundamental.

O desencorajamento da liberdade dos alunos pelos pais em casa o preocupa. Constata que a liberdade pode desaparecer ou ficar sufocada com o decorrer dos anos.

Ele teme que a sua liberdade e sua motivação para lutar pela liberdade também desapareçam com tamanha imposição e pressão.

Versão de Sentido de Ricardo

Sinto-me feliz por estar expondo a minha opinião, de ser ouvido e estar trocando experiência.

Fiquei contente em saber que apesar do meu trabalho não ter um bom reconhecimento pelos meus superiores, eu sou reconhecido pelo trabalho que venho desenvolvendo. Sinto-me realizado a cada vez que as pessoas comentam que já ouviram falar do que venho fazendo pelas crianças.

Estou motivado e sinto-me motivado pelas crianças e pelos pais, a cada momento que eles falam que gostam da aula ou os pais vêm contar.

Após a entrevista suas forças foram renovadas. Sente que o objetivo da liberdade é nobre e vale o risco de enfrentar os superiores.

Anexo 3 - UNIDADES DE SENTIDO DA ENTREVISTA COM MARIANA

Texto nativo	Transposição em linguagem psicológica
<p>Então a professora contou-me como começou a lecionar, como foi chamada de uma escola para outra. Ressaltou dizendo que lhe parecia engraçado o fato de, num momento querer dar aulas, mas ter poucas aulas para se dar e, de uma hora para outra, estar com todos os períodos lotados de aulas. A partir daí Mariana aprendeu a dosar suas aulas, para não ficar exausta nem ociosa.</p>	<p><i>Desde o início do contato com o magistério ela descobriu o gosto por dar aulas e buscou se adaptar, queria encontrar uma maneira agradável de trabalhar.</i> <i>Encontrar uma maneira agradável parece ser algo importante para ela.</i></p>
<p>Para a professora, muitas de suas experiências aconteceram da mesma forma: sempre buscando uma maneira agradável de trabalhar e estar com os alunos. Um bom exemplo aparece em sua maneira de ensinar literatura para o primeiro ano do Ensino Médio, através do teatro. Inicialmente a professor explora as obras de um autor, de um período ou movimento literário. Em seguida os alunos escolhem peças para representarem. Geralmente a classe é dividida em dois ou três grupos, os ensaios acontecem fora do horário de aula e a organização dos papéis, cenário, formas de representação são delegadas aos alunos, cabendo à professora somente supervisionar de vez em quando e ajudar a solucionar problemas de, relacionamento entre os membros do grupo; uso de espaço físico da escola, como: salas, pátio, biblioteca, laboratório de informática, dentre outros.</p> <p><i>“É aí que eu dou liberdade a eles, dou espaço para eles falarem e se expressarem. Eles se organizam da forma que querem”... “Quem vai dirigir a peça, quem vai cuidar do cenário, quem vai ser cada personagem e como eles vão simbolizar o que está na peça, isso fica por conta deles”.</i></p>	<p><i>Gosta de dar espaço de liberdade e expressão para os alunos. Isso se tornou uma maneira de ela trabalhar: dar liberdade para os alunos explorarem o próprio potencial criativo, relacional e grupal. Deixa a organização de atividade ser autogerida pelos alunos.</i></p>

A idéia de ensinar a partir do teatro surgiu por acaso, segundo Mariana. Certo dia ela estava lendo alguns livros de Gil Vicente, cujas notas finais são dicas de encenação, recursos a serem utilizados e coisas do tipo. Foi então que teve um estalo de usar o teatro para diversificar sua aula, pois, apesar de gostar e dar crédito ao método “tradicional” (ou seja, aula expositiva, tarefa de casa, passar lição na lousa, cobrar em provas, etc.) não descarta novas opções e outras formas de ensino.

Sente que, por um lado a educação tradicional tem seus créditos, por outro gosta de inovar. Vive esta dualidade: tradicional vs. Inovador. Busca sentido naquilo que propõe e, ao mesmo tempo, segurança.

Quanto ao trabalho com grupos de teatro, Mariana vê uma dificuldade: “são sempre os mesmos grupos, aqueles da sala de aula e sempre têm os excluídos, aqueles que ninguém quer em grupo nenhum”. Para resolver isso Mariana procura sempre motivar seus alunos, como ela mesma diz “bombardeio de estímulos”. Contou-me que, certa vez um grupo de alunos estava tentando organizando uma peça de Gil Vicente, mas a professora percebeu que as coisas estavam paradas, pouco se estava fazendo e o tempo estava passando. Então ela chamou-os para uma conversa e procurou abrir o jogo. Descobriu que os alunos desse grupo, não faziam a menor idéia de por onde começar a organizar uma peça de teatro. A professora deu-lhe algumas pistas, abriu algumas portas e deixou o grupo trabalhar. Inúmeras outras vezes, esse mesmo grupo voltava com dúvidas referentes ao “o que fazer?”. Segundo Mariana, assim que o “medo de errar” passou e eles entenderam o sentido do que eles estavam fazendo, então eles realmente produziram a peça.

Preocupa-se em dar sentido ao que está sendo feito, procura deixa-los livre. Percebe que, grupos compostos por pessoas sem afinidade têm o potencial de produzir, desde que encontrem sentido na tarefa a se realizar e, tão logo, superem o medo de errar.

Também, reflete que quando se apreende o sentido de uma tarefa, o medo de errar passa.

Um outro exemplo dessa busca por um ambiente mais prazeroso de trabalho e, concomitantemente, de espaço para a expressão e liberdade dos alunos, acontece com seus alunos de 5ª à 8ª série (atualmente 6ª à 9ª série), na qual Mariana optou por

Sente prazer em ensinar e dar espaço para a expressão e para a liberdade dos alunos. Relaciona o ‘dar a liberdade’ com seu prazer em ensinar. O prazeroso para ela é educar da maneira que acredita.

Mais uma vez transmite isso aos

deixar um pouco de lado as famosas listas de livros para leitura e adotar uma rotina diferente. Quinzenal ou mensalmente, Mariana leva os alunos à biblioteca e pede-lhe que escolham um livro de sua preferência. Uma vez escolhidos os livros, ela toma nota e da-lhes um prazo para leitura. Ao final do prazo, o aluno conta, oral, ou literalmente, a história do livro para a classe, sem revelar o final do enredo, para despertar nos outros alunos interesse pelo mesmo livro.

alunos em formas diferenciadas de aulas.

Segundo a professora, por vezes acontece que, em meados de setembro, a classe toda já leu um ou dois livros, por gostarem da história ou, como tem percebido a professora, pelo fato do enredo estar relacionado com o momento de suas vidas. Então ela usa o livro em alguma atividade com toda a classe, seja uma prova, um trabalho em grupos, uma dramatização – Algumas peças de teatro surgiram assim, transformando um livro que todos gostaram, em encenação. Ela sente que assim suas aulas fluem melhor, dessa forma ela consegue alcançar os alunos, algumas vezes até aqueles mais distantes ou mais fechados.

Percebe que planejar as aulas a partir das vivências dos alunos a torna mais próxima deles, os envolve e os alcança. Isso a satisfaz.

Alcançar os alunos é uma de suas principais preocupação como professora.

Mesmo em algumas escolas onde as listas de leitura são um componente obrigatório no programa da professora, ela percebe que os alunos tendem a aceitar mais os livros que estão de acordo com sua realidade e rejeitar os que não estão. Isso fica claro quando um aluno, que tem o hábito de ler, leu um dos livros da lista antes do tempo programado e faz “propaganda” do livro para a classe. Segundo Mariana, quando isso acontece, em questão de uma ou duas semanas a maioria dos alunos já leu aquele livro. Eles até pulam a ordem dos livros para ler ‘aquele’ primeiro.

Para ela ficou claro que os alunos tendem a se motivar por aquilo que os toca, que os incomoda experientialmente. Para ela esta é uma maneira prazerosa de se trabalhar: provocando, instigando, envolvendo os alunos.

Nesse momento, Mariana reage com admiração perante esse tipo de acontecimento, como se não se importasse que os alunos lessem em maio um livro que é para outubro. A professora conclui dizendo “*com todos esses 22 anos de experiência, eu aprendi a ouvir mais e falar menos, as coisas funcionam melhor assim*”.

Para além das salas de aula, Mariana narrou um fato que tem lhe tirado o sono como professora. Ela leciona numa escola que tem sofrido muitas transformações e num curto período de tempo. A primeira grande transformação foi a mudança de localidade, para onde a escola toda fora transferida. A intenção era por questões de reforma, restauração e utilização para outros fins. Após três anos desse transtorno, uma nova mudança, agora para um outro prédio do outro lado da cidade. Essa transformação foi mais brusca, pois impediu que a maioria dos alunos do antigo prédio pudesse efetuar matrícula, por não morarem perto do novo prédio, forçando-os a se transferirem para outros colégios mais próximos de suas residências.

Não bastassem as mudanças de prédio e a transferência obrigada dos alunos (os quais a maioria já eram seus alunos há alguns anos), o novo prédio não tinha uma biblioteca, ele era mais barulhento e o perfil da população era completamente diferente da anterior, a que ela estava acostumada a trabalhar. Não tinham hábitos de leitura e também não eram familiarizados com o teatro. Concluímos que a antiga escola já tinha uma tradição e um gosto pelo teatro, pois eles já aconteciam há 5 anos consecutivos. “*Já era esperado pela escola toda, lá pelo mês de setembro aconteciam as apresentações de teatro. Os alunos dos outros anos me encontravam no corredor e diziam que queriam assistir*”

Admira esse modo de trabalho (a partir das experiências dos alunos). Sente-se satisfeita e revolucionária por trabalhara assim.

Isso mostra relação com sua preocupação em sentir prazer em ser professor até o último dia de trabalho.

Depara-se com os desprazeres das políticas e das ordens superiores. Ao mesmo tempo em que busca lecionar com liberdade e prazer. Por um lado o prazer e a liberdade, por outro, submissão e desprazer.

Desanimou-se com a imposição das estâncias superiores. Conclui que a liberdade, tanto sua quanto dos alunos, é o elemento prazeroso da educação. Quando fazia isso se sentia no “auge”.

Agora se sente cansada em começar tudo de novo.

às apresentações daquele ano”. Mariana completa seu pensamento dizendo “aqueles tempos de teatro foram o auge, agora não tenho mais tanto ‘pique’ para iniciar tudo de novo”.

Esses acontecimentos, aliados a outros em sua vida pessoal, desanimaram Mariana, que decidiu não continuar com suas já famosas peças de teatro com as classes do Ensino Médio.

Fizemos uma breve pausa, como se contemplássemos tudo o que foi dito.

Então perguntei se havia mais alguma coisa a ser dita sobre sua experiência como professora e liberdade. Então a entrevistada falou sobre a cartilha do governo, na campanha para aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Explicou que a cada semestre chega nas escolas essa cartilha com uma lista de atividades para os professores realizarem com os alunos, com o objetivo de prepará-los para a avaliação e aumentar o IDEB nacional.

Marina deixou claro: “*Eu rabisco a cartilha toda, eu seleciono as boas idéias e descarto as que são ruins, também modifico bastante. Eu faço algumas das atividades previstas, mas do meu jeito*”. A professora justifica essa atitude argumentando que a realidade da escola é diferente e nem sempre é possível fazer as atividades previstas na cartilha. Exemplifica dizendo que as classes são todas voltadas para a quadra, e dá muito eco durante as aulas de Educação Física. Então fica quase impossível trabalhar com música ou apreciação musical (Diz isso se referindo a uma das atividades propostas na cartilha que recomenda tocar música erudita e solicitar que os alunos redijam um texto com as impressões e sensações. Buscando relacionar os períodos

Sente-se desmotivada com as mudanças institucionais e na esfera pessoal. Como se seu fôlego estivesse acabado. Teme em desanimar completamente, em fazer por fazer a educação.

Descobriu-se cansada. Isso a assusta. Ao mesmo tempo percebeu o quão glorificante foram os tempos do teatro.

Sente-se ativa na busca por uma forma de ensino que faça sentido. Percebe que aliar as opiniões e boas idéias alheias às suas percepções é um poderoso e prazeroso instrumento de trabalho.

Ao mesmo tempo, não abre mão de suas concepções e observações do dia-a-dia com os alunos, para julgar se uma atividade faz ou não sentido. Prefere buscar o sentido ao invés de se submeter aos palpites externos ou superiores.

literários com a produção musical).

Concluimos que a professora procura sempre alcançar os alunos, adaptando as atividades às suas realidades e seus momentos de vida.

Anotações complementares: Uma observação relevante para essa entrevista é a expressão autêntica da professora. Durante toda a entrevista mostrou ser uma pessoa bem aberta, relatou os fatos não só dizendo as coisas boas, as coisas que deram certo, mas também relatou seus equívocos, e que às vezes “*batia de frente com os alunos*” e se impunha. Algumas vezes em que as peças de teatro foram um fracasso. Também falou abertamente sobre a má remuneração dos professores “*Se você me perguntar: você acha que professor devia ganhar mais? Sim devia, com certeza devia*”.

Gosta de dar aulas, de ser professora e procura se afirmar. Apesar das dificuldades encontradas na vida de magistério.

Versão de sentido de Mariana

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; nunca tinha falado antes com outro profissional que não fosse professor! Senti-me importante e necessária por passar as experiências que tive e ainda tenho com meus alunos.

Obrigada pela oportunidade, valeu muito mesmo! Atenciosamente

Professora Mariana

Por um lado sente o cansaço, por outro a experiência e o prazer (das épocas áureas). Ela pondera e agradece a oportunidade de poder olhar para os dois lados.

Anexo 4 - UNIDADES DE SENTIDO DA ENTREVISTA COM LUÍS

Texto nativo	Transposição em linguagem psicológica
<p>Luís disse-me, imediatamente, à conclusão da pergunta: “No ensino, temos a liberdade de cátedra, que é um direito assegurado ao professor”. Explicou-me que essa liberdade é garantida por uma lei, que versa sobre a autonomia do aluno e do professor quanto ao ensinar e ao aprender. Afirmou que o professor pode escolher e usar tanto o método, como a concepção pedagógica que lhe agrada. Sua fala emanava uma presença forte, as palavras soavam alto, claras e enfáticas. Parecia que havia discutido isso com alguém num passado não distante. Nessa fala estava vivificando conversas e debates que tivera com outrem.</p>	<p><i>Sente que a liberdade é algo que deve ser preservado. Vive intensamente esta luta. Sente que a liberdade não é muito levada em consideração, mesmo assegurada por lei.</i></p>
<p>Minha suspeita se concretizou quando Luís relatou-me que a Secretaria Estadual de Educação estava querendo supervisionar o “fazer” dos professores, tentando impingir métodos e práticas de ensino. Ademais, afirmou que essa atitude é um dos reflexos das posturas dos governos estaduais em culpabilizar os professores pela má qualidade da educação estadual dos últimos anos. Completou que a Secretaria, não só culpa os professores, como tem tendência em individualizar problemas coletivos, tanto dos alunos, quanto dos professores. Relatou-me que, sem saber o que fazer com a decadência da educação estadual, a secretaria resolveu policiar os professores por meio dos diretores das escolas, dos coordenadores pedagógicos e dos supervisores de ensino. Concluiu com a seguinte consideração: “Professor é uma profissão sem padrão, parece que não, mas é”.</p>	<p><i>Sente-se indignado com as atitudes do governo estadual em restringir a liberdade dos professores. Como professor e representante da classe, sente-se no dever de assegurar a liberdade de ensino. Percebe e lamenta que o governo não confie na capacidade dos professores.</i></p>

Luís afirmou-me que, enquanto representante da Associação dos Professores, era isso que ele havia para me dizer sobre liberdade. Perguntei-lhe como essas questões apareciam na experiência dele como professor, em sua rotina na sala de aula.

“Isso aparece na hora da chamada dos alunos, pois não faço chamada como a maioria dos professores”. Justificou dizendo ser contra o tipo de controle de frequência e em sua aula, ele procura respeitar a liberdade dos alunos, da mesma maneira como gosta de manter a sua. Exemplificou como age ao dar a liberdade aos alunos para ir ao banheiro ou beber água e explicou:

“Cabe ao aluno saber se está bem, ou não, para assistir à aula, não sou eu quem vai julgar suas necessidades. Dou-lhes liberdade até decidirem, se estão bem, se querem, ou não, assistir minha aula”.

Luís considera que a liberdade de um se estende 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 estende-se ao coletivo.

Luís acrescentou que, em suas classes, são os alunos que escolhem as datas das provas, sempre que possível. Ele também permite que os educandos manifestem quaisquer opiniões, a respeito das idéias debatidas em aula. Busca a participação dos alunos por meio de aulas dialógicas, preservando a presença efetiva dos alunos, bem como a sua. Refletimos que essas posturas estão condizentes com o princípio da Liberdade de Cátedra: desde a liberdade de ir-e-vir até a liberdade de expressão e participação. Perante isso, Luís declara: *“Isso contribui para que os alunos sejam autores, sejam sujeitos. Por isso eu*

Sente-se bem quando a relação com os alunos e a organização da aula se dá a partir da liberdade.

Sente que o não-controle e o não-julgamento contribuem para o respeito à liberdade sua e dos alunos.

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.

Entende que respeitar os julgamentos, as necessidades e a expressão das opiniões dos alunos é uma forma de se trabalhar a partir da liberdade.

Preocupa-se em ver seus alunos como pessoas (sujeitos, autores). Sente que isso só é possível através do respeito à liberdade, ao mesmo tempo em que reafirma esta liberdade.

faço a chamada pelo nome deles e não pelo número, como é de costume” (Só agora havia entendido o porquê de ele ter mencionado a forma como faz a chamada em suas aulas).

Como um exemplo do reconhecimento da liberdade de expressão e da participação dos alunos nas aulas, Luís narrou que, 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, perguntando-lhe como havia acontecido no Brasil e qual a relação entre a escravidão e o preconceito racial hoje. Luís aproveitou para incluir em suas futuras aulas, esse tema com outros que surgiram naquela mesma discussão, a saber: formação da sociedade americana, industrialização, formação do sistema trabalhista, dentre outros. Todos esses assuntos foram abordados em suas aulas, por fazerem jus aos interesses dos alunos.

Luís associou que este 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. Também notou que os pais dos alunos sempre relatam que os filhos gostam e admiram-no, antes como um amigo do que como professor. Concluímos que a liberdade também garante uma aproximação mais humana entre professor e aluno. Diante disso, Luís ressaltou que essa aproximação humana é um elemento essencial e primordial na educação.

O professor relatou um evento que ilustra essa proximidade entre professor e aluno. Narrou ele que, certa vez, numa reunião de pais e professores, uma mãe veio até ele para conversar sobre a filha, que era uma garota adorável e aplicada aos estudos. Luís confessou-se surpreso da mãe ter pedido para conversar com ele a sós,

Sente que trabalhar a partir da liberdade de expressão e das experiências dos alunos, faz com que os alunos participem mais da aula. Busca o envolvimento dos alunos. Entende que o fato de ouvir aos alunos, reafirma-os como sujeitos.

Sente que o trabalho a partir da liberdade promove uma humanização das relações dentro da sala de aula. Entende que esse tipo de relacionamento é um elemento essencial e primordial da educação.

Alarga a noção de liberdade para a aproximação humana.

Vive uma relação próxima com os alunos. Tão próxima que até mesmo os pais dos alunos vêem a ele como um amigo dos filhos. Associa isso à sua postura como professor, à liberdade que respeita em suas aulas. Ao mesmo tempo, sente-se feliz em constatar que a mesma liberdade de expressão que dá aos alunos, chega

pois a garota era uma excelente aluna e não haveria ressalvas ou reclamações a seu respeito. Então, a mãe contou que percebeu, por sugestões de uma tia, um comportamento ‘estranho’ da garota, pois ela não se interessava muito por garotos e se vestia como um deles. A mãe confessou estar confusa e angustiada quanto à orientação sexual de sua filha. Nesse ponto, Luís ficou feliz por ela ter-lhe comunicado essa preocupação, uma vez que ele também havia reparado nisso. Notara entre outras coisas, o seu gosto pela música clássica, uma vez que ela era musicista, ainda reparou que a constituição física da menina (magra, aparentava ter menos idade do que tinha) não possuía a sensualidade das demais garotas da classe. Isso fazia com que ela usasse sempre roupas largas, o que lhe dava a aparência de um garoto. Enfim, todas essas características fugiam do perfil comum das demais alunas da escola: o seu gosto por um tipo de música, sua dedicação aos estudos e o seu físico, faziam com que a garota, de certa forma, se isolasse do convívio com garotos. Luís finalizou a narrativa, dizendo que a mãe ficou aliviada por ter se aberto, principalmente após ele ter-lhe dito: “... e mesmo se essa for a opção sexual dela, ela tem o meu apoio” e refletiu: *A mãe me procurou como quem procura um amigo da filha para saber se tem algo de errado com ela... não como professor.*

Concordamos com a seguinte premissa: se o ensino é baseado na liberdade tanto do educador, como do educando, a presença 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”.

até os pais.

Mais um alargamento do conceito de liberdade. Estendendo-se até os pais dos alunos, ou até terceiros da relação professor-aluno.

Luís constata a partir do contato contínuo com muitos de seus ex-alunos, que a amizade entre ele e os estudantes perdura além do espaço e tempo escolar.

Sente que ensinar a partir do reconhecimento do outro como livre, torna a educação mais humana e que esse princípio é passado a diante, de geração em geração. Para Luís, isso é uma prova da importância da

liberdade na educação.

Mais uma vez alarga a abrangência da liberdade, como uma corrente que perdura, quando os alunos tornam-se professores, seguem o mesmo princípio de liberdade e assim por diante.

Aguçou-me a curiosidade em saber de onde vinha esta postura de Luís como professor. Resolvi perguntar-lhe sobre sua história como professor, em relação à liberdade. Ele contou-me ser de uma geração educada no período da ditadura, porém por professores formados e acostumados a lecionar antes do golpe militar de 1964. Alguns desses professores traziam consigo essa questão da liberdade em suas aulas. Acrescentou que, sempre participara de movimentos de militância estudantil.

Percebe que a questão da liberdade sempre esteve presente em sua vida. Desde o tempo em que era aluno.

Desde essa época mostra-se contra a não-liberdade.

“Nem podíamos chamar aquilo de partidarismo, pois era proibido se ter partidos, o que tínhamos era a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e o governo só permitia a existência de ambos para se dizer democrático”.

Mais tarde, Luís relatou ter sido chamado para o serviço militar: *“Não guardo ressentimentos de ter servido o exército, por causa dos companheiros de farda. Mas, eu pude ver e sentir a ditadura de dentro dos porões do exército”.* Essa visão bilateral da moeda deu-lhe mais segurança e convicção de que a liberdade é algo de valor inestimável. Mesmo antes de cogitar em ser professor.

Sente que ter vivido os dois lados da ditadura militar lhe reforçou a respeito da luta pela liberdade.

Percebe que a luta pela liberdade esteve fortemente presente em sua história. Mesmo estando num ambiente que promovia a repressão.

Versão de Sentido de Luís

Após um período de vinte e seis anos de prática educacional, tentando demonstrar a necessidade premente da formação da consciência de cidadania, aliada à formação da consciência política e social, poder explanar a um pós-graduando dessa intrigante e estimuladora área do comportamento humano, que é a psicologia, fato que se originou na coleta de informações dadas por meus ex-alunos, tenho, mais uma vez, a certeza de que o caminho até aqui trilhado é o correto e, se tivesse que percorrê-lo novamente, o faria passo a passo exatamente como ele tem sido.

Luís 20/10/2008

Sente-se revigorado a respeito do trabalho a partir da liberdade. Considera que a luta pela liberdade, a qual participa há tantos anos, é válida.