



Interdisciplinary

LINKSCIENCEPLACE
Scientific Journal

ISSN: 2358-8411

DOI: 10.17115



Interdisciplinary Scientific Journal. ISSN: 2358-8411

Nº 6, volume 5, article nº 17, December 2018

D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v5n6a17>

Accepted: 18/08/2018 Published: 30/12/2018

VIII SEMINÁRIO E IV CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DIREITO E MEDICINA
CUIDADOS PALIATIVOS – 20 A 22 DE AGOSTO DE 2018 – ITAPERUNA

THE CARL ROGERS'S PSYCHOLOGY AND PAULO FREIRE'S PEDAGOGY: REFLECTIONS ABOUT TEACHING

A PSICOLOGIA DE CARL ROGERS E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: REFLEXÕES SOBRE DOCÊNCIA

Patrícia Rios de Freitas¹

Graduanda do Curso de Psicologia

Ieda Tinoco Boechat²

Doutoranda em Cognição e Linguagem

Abstract

The project thematizes the contributions of Roger's humanism and Paulo Freire's pedagogy in teaching practice. Has, in that way, as its general objective analyse the correlation of Carl Rogers's human being conception in its person-centered approach with Paulo Freire's studies and understanding about education of freedom. Therefore, is told about Carl Roger's person-centered therapy and his student-centered approach; it's addressed about Freire's theory highlighting the difference between banking education and liberating education; and it is explained about the correlates in the change of politics in professions of help, proposed by Rogers, with Paulo Freire's pedagogy of autonomy. The methodology used, in its qualitative character, is the bibliographic research based on Rogers (2001), Freire (1987, 2013) and Zimring (2010). The research shows that are expressive convergences in Carl Rogers's and Paulo Freire's thought, about the educational scope. It is concluded that the pedagogical practice that are based on Freire's pedagogy and Rogers's student-centered approach can be effective, not just for the student's critical development, as well as enrich the student-educator relationship.

Keywords: humanism; person-centered approach; pedagogy of autonomy; pedagogy of the oppressed.

Resumo

¹ UniFSJ, Psicologia, Itaperuna-RJ, priosdefreitas@gmail.com

² Uenf, Centro de Ciências do Homem, Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem. Campos dos Goytacazes-RJ, iedatboechat@hotmail.com

O artigo tematiza as contribuições do humanismo rogeriano e da pedagogia de Paulo Freire para a prática docente. Tem, assim, por objetivo geral analisar a correlação da concepção de ser humano de Carl Rogers em sua abordagem centrada-na-pessoa com os estudos de Paulo Freire em seu entendimento sobre a educação libertadora. Para tanto, disserta-se sobre a terapia centrada-na-pessoa e a abordagem centrada-no-aluno de Carl Rogers; aborda-se a teoria de Freire destacando-se a diferença entre educação bancária e educação libertadora; e explana-se acerca dos correlatos da mudança na política das profissões de ajuda, proposta por Rogers, com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, é a pesquisa bibliográfica, baseada na obra de Rogers (2001), Freire (1987, 2013) e no texto de Zimring (2010). A pesquisa mostra que há expressivas convergências do pensamento de Carl Rogers e Paulo Freire, relativas ao âmbito educacional. Conclui-se que as práticas pedagógicas que se pautam na pedagogia de Freire e na abordagem centrada-no-aluno de Rogers podem ser efetivas não só para o desenvolvimento crítico do aluno, como também para o enriquecimento da relação educador-educando.

Palavras-chave: Humanismo; abordagem centrada-na-pessoa; pedagogia da autonomia; pedagogia do oprimido.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, é enaltecida a pedagogia de Paulo Freire que prioriza a relação educador-educando, visa ao diálogo e questiona o modelo tradicional da educação. Enquanto Carl Rogers, não só no campo da Psicologia, dá nome e voz ao movimento de humanização das práticas profissionais, atravessando a clínica, as relações públicas, chegando também às salas de aula. Sendo assim, o artigo tematiza as contribuições do humanismo rogeriano e da pedagogia de Paulo Freire para a prática docente.

Logo, tem-se por questão-problema: Quais contribuições a abordagem centrada-na-pessoa de Carl Rogers e a educação libertadora de Paulo Freire podem trazer para a prática docente e para a relação educador-educando?

O artigo propõe como objetivo geral analisar a correlação da concepção de ser humano de Carl Rogers em sua abordagem centrada-na-pessoa com os estudos pedagógicos de Paulo Freire. Para tanto, disserta-se sobre a terapia centrada-na-pessoa e abordagem centrada-no-aluno de Carl Rogers; aborda-se a distinção entre “educação bancária” e “educação libertadora” de Paulo Freire e explana-se acerca dos correlatos da mudança na política das profissões de ajuda, proposto por Rogers, com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, é a pesquisa bibliográfica, baseada nas obras de Rogers (2001) e Freire (1987, 2013) e no texto de Fred Zimring (2010).

1. A abordagem centrada-na-pessoa

Carl Rogers sugere, primeiramente, uma mudança na relação terapeuta-cliente que culmina numa radical mudança na política das profissões de ajuda. Parte-se do entendimento de que política se refere a “poder e controle”, isto é, à maneira com que o sujeito exerce, delega, possui e deseja possuir poder sobre si mesmo e outros.

Em resumo, é o processo de obter, compartilhar ou abandonar poder, controle, tomada de decisões. E o processo das interações e efeitos altamente complexos desses elementos, da forma como existem nos relacionamentos entre pessoas, entre uma pessoa e um grupo ou entre grupos. (Rogers, 2001, p. 5).

Em 1940, Rogers começa a mudar, então, a política da psicoterapia, distanciando-se das técnicas de aconselhamento usadas naquele tempo – sugestões, conselhos, persuasão etc. – que se apoiavam na suposição de que o orientador saberia melhor quais as técnicas mais eficazes para levar seu cliente ao objetivo final, objetivo este também escolhido pelo orientador.

Esta abordagem mais nova difere da antiga por ter um objetivo nitidamente diferente. Tem como objetivo direto uma maior independência e integração do indivíduo, em vez de esperar que tais resultados derivem do auxílio dado pelo orientador à solução do problema. O foco é o indivíduo, e não o problema. O objetivo não é resolver um problema particular, mas auxiliar o indivíduo a *crescer*, de modo que possa enfrentar o problema presente e os posteriores de uma maneira bem mais integrados. Se ele obtiver integração suficiente para lidar com um problema de maneira mais independente, mais responsável, menos confusa, mais bem organizada, então também lidará com novos problemas desta maneira. (Rogers, 1942 apud Rogers, 2001, p. 6, grifo do autor).

Aceitar a capacidade do indivíduo de se autocompreender estabeleceu-se como postura básica para o bom desenvolvimento das relações – terapêuticas ou não –, já que, caso haja clima facilitador para o crescimento, este ocorrerá. Entendendo isto, pode-se vislumbrar o que Rogers afirma repetidamente: “[...] há no homem uma tendência natural para o

desenvolvimento completo” (Rogers, 2001, p. 8), que pode ser tanto impedida – porém, não destruída por completo – quanto estimulada, dependendo das situações e das escolhas do indivíduo. Qual é, então, o clima psicológico que amplia esta tendência natural? Em qualquer situação em que o desenvolvimento do indivíduo seja o objetivo, existem três atitudes que o potencializam no âmbito terapêutico, descritas por Carl Rogers como congruência, consideração incondicional positiva e compreensão empática.

A congruência, também entendida como “autenticidade”, refere-se à visão de que a relação terapeuta-cliente deve ser mantida com absoluta veracidade. Quanto mais o terapeuta age com naturalidade, maior a probabilidade de o cliente obter seu crescimento e desenvolvimento. Quando o terapeuta age com congruência, ele se despe da máscara de detentor do saber e se põe com transparência diante o cliente, que o vê por quem é, não percebendo, então, nenhum tipo de bloqueio. Dessa forma, o movimento de confiança do cliente para com o terapeuta é consideravelmente facilitado.

Sob o ponto de vista da política interpessoal, este primeiro elemento do relacionamento – a congruência – dá um espaço máximo para *ser* – à cliente e à terapeuta. Ela está dizendo realmente: “Aqui estou, como sou”. Não há indício de nenhuma espécie de controle sobre a resposta da cliente quanto a seu modo de ser. Pelo contrário, descobrindo que a terapeuta está se permitindo ser com ela é, a cliente tende a descobrir a mesma liberdade. (Rogers, 2001, p. 10-11, grifos do autor).

A consideração incondicional positiva é a segunda atitude importante na criação do clima para mudança. É a aceitação, atenção ou apreciação da parte do terapeuta para com o cliente. Desse modo, é correto afirmar que, enquanto o terapeuta aceita e dá atenção a qualquer coisa que o cliente apresenta e a qualquer maneira pela qual o cliente se coloque na relação, maior é probabilidade de acontecer o crescimento pessoal do cliente.

“A terapeuta preza a cliente de modo total, não de uma maneira condicional” (Rogers, 2001, p 11). Isto quer dizer que o terapeuta não aceita os sentimentos apresentados pelo cliente com a condição de que estes sejam positivos, pelo contrário, a consideração incondicional envolve justamente a aceitação e, não obstante, aceitação de qualquer sentimento apresentado ao longo do processo terapêutico: aceitação, atenção e/ou apreciação de tudo que o cliente estiver sendo.

Claramente, tal sentimento pode não ocorrer todo o tempo, porém a mudança construtiva do cliente se mostra mais provável no caso de essa atitude ser vivenciada com frequência no relacionamento.

O que dizer da política interpessoal de tal atitude? Trata-se de um fator poderoso, mas não exerce, de modo algum, manipulação ou controle no relacionamento. Não envolve julgamento ou avaliação. O poder sobre sua própria vida é deixado completamente nas mãos da cliente. Proporciona-se uma atmosfera rica de elementos, mas não imposta. (Rogers, 2001, p. 11).

A compreensão empática é o mesmo que afirmar que o terapeuta precisa sentir os sentimentos e os significados pessoais que o cliente traz para a terapia, quanto mais a compreende tanto mais poderá esclarecer todos os significados conscientes (que a cliente já conhece) e os que estão logo abaixo do nível da consciência, promovendo, assim, maior autocompreensão.

Torna-se claro, então, que o processo terapêutico é recíproco. “À medida que a cliente depara com a terapeuta escutando com aceitação seus sentimentos, torna-se capaz de escutar com aceitação a si mesma – ouvir e aceitar a raiva, o medo, a ternura, a coragem que estão sendo vivenciados” (Rogers, 2001, p. 12).

Sob o ponto de vista político, ao ouvir os sentimentos internos, a cliente reduz o poder que os outros tiveram de inculcar-lhe culpas, medos e inibições e está lentamente estendendo a compreensão e o controle sobre si mesma. À medida que a cliente está se aceitando mais, a possibilidade de estar no comando do seu “eu” torna-se cada vez maior. A cliente domina a si mesma em um grau que nunca havia ocorrido antes. O senso de poder está crescendo. À medida que a cliente se torna mais autoconsciente, mais auto-aceitadora, menos defensiva e mais aberta, encontra finalmente alguma liberdade para crescer e mudar nas direções que são naturais ao organismo humano. A vida agora está em suas mãos, para que ela, como ser único, a viva. (Rogers, 2001, p. 13).

“A política da abordagem centrada-no-cliente implica que o terapeuta evite e renuncie conscientemente a qualquer controle sobre, ou qualquer tomada de decisão pela cliente” (Rogers, 2001, p. 15). Isto quer dizer que centra-se todo o poder e responsabilidade no cliente sobre sua própria vida e que o terapeuta precisa, necessariamente, entender seu lugar de facilitador, negando a posição de superioridade que paira no ar do ambiente terapêutico,

em que “[...] a terapeuta torna-se parteira da mudança, não sua criadora” (Rogers, 2001, p. 16) e a autoridade final sobre as decisões são entregues ao cliente desde o primeiro momento, pois entende-se que este tem plena capacidade para escolher por si e escolher bem, já que ninguém o conhece melhor que ele mesmo.

Rogers afirma que a terapia não induz o indivíduo a algo, mas promove o crescimento que levaria ele próprio a remover seus obstáculos para que siga em frente sozinho. Rogers entendia que a pessoa era “[...] em essência, um organismo digno de confiança” (Rogers, 2001, p. 7), propondo sua abordagem a partir desse entendimento.

Uma abordagem centrada-na-pessoa baseia-se na premissa de que o ser humano é basicamente um organismo digno de confiança, capaz de avaliar a situação externa e interna, compreendendo a si mesmo no seu contexto, fazendo escolhas construtivas quanto aos próximos passos na vida e agindo a partir dessas escolhas. (Rogers, 2001, p. 16-17).

Partindo dessa proposta rogeriana da mudança na política da psicoterapia, que um aluno o alertou que Rogers havia mudado, não só uma perspectiva em sua área de atuação, mas toda a política das profissões de ajuda, perpassando pela medicina, administração de empresas, relações internacionais de líderes e a postura do professor em sala de aula.

Apreendi modos sutis de manipulação, sob os rótulos e interpretação e orientação. Então, comecei a ler sua obra, que transformou tudo o que havia aprendido. Você dizia que o poder encontra-se, não na minha mente, mas no organismo do sujeito. [...]

Esse foi o início - talvez um início tardio - de minha educação no que se refere à política dos relacionamentos interpessoais. (Rogers, 2001, p. 3).

O autor descreve brevemente a ampliação de seu trabalho:

Esta perspectiva desenvolveu-se primeiro no aconselhamento e na psicoterapia, em que foi conhecida como centrada-no-cliente, significando que uma pessoa que procurou ajuda não era tratada como um paciente dependente, mas como um cliente responsável. Aplicada à educação, foi denominada *ensino centrado-no-aluno*. Na medida em que essa abordagem progrediu em direção a uma ampla variedade de campos, longe de seu ponto de origem - grupos intensivos, grupos minoritários, relacionamentos inter-raciais, interculturais e mesmo internacionais - parece melhor adotar-se um termo mais amplo possível: centrado-na-pessoa. (Rogers, 2001, p. 5, grifo nosso).

Sobre a prática docente, temática deste artigo, Zimring (2010) traz a ideia de Rogers em sua obra que defende uma educação com significado, afirmando que, dessa forma, o aluno aprenderá e armazenará as informações aprendidas permanentemente. Ao aluno a quem é ensinado o significado das sílabas, só consegue realmente ler quando percebe que a junção delas formam palavras que o transporta deste mundo para outro (na leitura de contos ou, até mesmo, quadrinhos); apesar disso, afirma que os educadores estão sujeitos a burocracias e ordens, podendo e retardando o desenvolvimento livre da aprendizagem significativa.

Entra em perspectiva o pensamento de Paulo Freire sobre a pedagogia da liberdade, autodeclarado revolucionário como Rogers, que enfatiza:

Nosso sistema educacional, nossas organizações industriais e militares e muitos outros aspectos de nossa cultura assumem o ponto de vista de que a natureza do indivíduo é tal que não se pode confiar nele – ele deve ser guiado, instruído, recompensado, punido e controlado por aqueles que são mais sábios ou possuem status superior. (Rogers, 2001, p. 9).

Freire também questiona essa realidade em seus livros e em sua prática, tornando-se influente educador não só no Brasil como também no restante do mundo. A educação libertadora de Paulo Freire muito tem a ver com o ensino centrado-no-aluno de Carl Rogers. Ambos invertem a posição de poder de quem o detinha inicialmente pela lógica da sociedade, por exemplo.

2. A pedagogia da liberdade

A principal convergência entre o pensamento rogeriano e a pedagogia de Paulo Freire está na concepção de ser humano. A base de todo o pensamento humanista, afirmado frequentemente por Carl Rogers, é a mesma que embasa o pensamento de Freire: “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser *mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987, p. 79, grifo do autor).

Antes de adentrar nesse mérito, porém, deve-se analisar o que Paulo Freire quer dizer com diálogo e, para tanto, diferenciar-se-á educação bancária e educação libertária, como proposto em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais podemos nos convencer de que estas relações são fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. (Freire, 1987, p. 66, grifos do autor).

Freire (1987) relata que a relação presente na sala de aula é “narradora”, pois consiste na figura do educador narrando todo o conteúdo necessário para os educandos, não estabelecendo nenhum diálogo. O aluno percebe-se preso ao que o professor determina como correto e necessário para o processo de aprendizagem, apenas memorizando o que fora narrado. Dessa forma, o autor compara esse modelo educacional com depósitos bancários, sugerindo o nome “educação bancária”. “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 1987, p. 57). Assim, não se estabelece nenhum diálogo e é promovida a mecanização do processo de aprendizagem. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educando o depositante” (Freire, 1987, p. 58).

Na educação bancária, também, percebe-se um modelo de educador, visto como autoridade máxima na sala de aula, detentor e narrador de todo o saber cabível àquele ambiente. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 58, grifos do autor).

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. (Freire, 1987, p. 60, grifo do autor).

Freire (1987) sugere, então, uma contraproposta. Chama de “prática libertária” aquela que contraria a bancária, ou seja, aquela que visa o diálogo entre professor-aluno e um processo de aprendizagem conjunta. Entende-se que a educação libertária é revolucionária e problematizadora. Freire (1987) diz que a posição do professor revolucionário é sempre de luta por seus direitos e pelos direitos dos alunos. O professor libertário respeita e percebe seu aluno como um ser humano de direito e percebe a situação bancária como uma

situação de opressão, sentindo necessidade de mudar essa lógica, já que se compromete com o ensino e com seus alunos.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo. (Freire, 1987, p. 67, grifos do autor).

Freire (1987) enfatiza sua crítica ao modelo bancário ao ressaltar que a principal mudança efetiva é a da postura do educador na sala de aula: o “professor dialógico” nega as práticas bancárias e deve ter amor ao mundo e aos homens, humildade e fé nos homens.

O amor ao mundo e aos homens é dialógico pois contradiz a lógica de opressão proposta no modelo bancário, já que nesta, há apenas dominação, não amor. Logo, não há diálogo, pois nas relações de dominação o amor é patológico, sádico para quem domina e masoquista para o dominado. “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa” (Freire, 1987, p. 80). Nessa perspectiva, só se luta pela causa de libertação dos subjugados quem tem amor por estes, pois “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1987, p. 80).

A humildade está em se retirar do local de detentor de todo o conhecimento, pois, ao estar nesse local, polariza-se a ignorância e a sabedoria.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro e nunca em mim?
Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço *outros eu*?
Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos na verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? (Freire, 1987, p. 80, grifos do autor).

Segundo o autor supramencionado, não enxergar o aluno como companheiro de diálogo é assumir uma autossuficiência que é incompatível ao diálogo, pois se há autossuficiência na fala, não há diálogo, mas narrativa. Então, cai-se na educação bancária outra vez, em que se deposita conhecimento nos depósitos vazios.

Sobre a intensa fé nos homens, afirma: “A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo” (Freire, 1987, p. 81, grifo do autor), isto é, a fé nos homens ocorre antes de o diálogo começar. Antes de tudo, o educador precisa ver em seu educando alguém capaz de se criar e recriar, se preciso for. “Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (Freire, 1987, p. 81). Este fato – do poder de se transformar ter sido prejudicado – não deve, de maneira alguma, abalar a fé do educador para com os homens, pelo contrário, deve ser encarada como oportunidade. O educador pode, nessas circunstâncias de alienação, facilitar o processo gradativo de crescimento do aluno, enquanto cresce ele também. “Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transformando-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (Freire, 1987, p. 81).

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise falar *a ele*. (Freire, 2013, p. 111, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Freire (2013) afirma que é imprescindível que o aluno confie no professor e, para tanto, precisa-se que o professor também confie no aluno, estabelecendo uma relação de iguais. Estabelece-se relação de confiança, então, apenas quando há diálogo fundado no amor, humildade e fé nos homens. A partir disso, o modelo educacional se transforma do bancário para o libertário, já que o próprio diálogo é prática de libertação, que propicia

ao educador e ao educando crescimento e amadurecimento. Na educação libertária, o processo de aprendizagem passa a ser simultâneo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação. [...] Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. (Freire, 1987, p. 81-82, grifos do autor).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, a transparência do professor é aludida por Freire (2013, p. 69):

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito do aluno talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo.

Em suas palavras, a autonomia é uma construção que se dá a longo da vida, enquanto a pessoa amadurece em seu movimento de vir-a-ser.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 2013, p. 105).

A pedagogia de Paulo Freire, assim como a abordagem de Carl Rogers, antes de tudo, questiona uma ordem pré-estabelecida em seu campo de atuação, subverte a lógica dos saberes e exige respeito para as pessoas com quem trabalham. Sua contribuição, felizmente, atravessa fronteiras, sendo reconhecido por todo o mundo.

3. Correlatos entre Rogers e Freire

Paulo Freire foi um pedagogo e é, atualmente, patrono da educação brasileira. Seu método e suas teorias influenciam não só o Brasil, mas também o mundo. Igualmente, Carl Rogers, psicólogo estadunidense, influenciou diversos âmbitos de atuação, não só o campo da psicoterapia e recebeu prêmios diversos, como o Prêmio Nobel da Paz, por seu trabalho, por exemplo.

Rogers (2001) em sua obra *Sobre o Poder Pessoal*, comenta sobre o trabalho de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e sobre suas semelhanças. A obra de Freire foi primeiramente publicada, em 1968, em português, Rogers publicou sua obra sobre o ensino centrado-no-aluno em 1969 e em 1970, *Pedagogia do Oprimido* foi traduzida para o inglês, dessa forma, os autores não se influenciaram em suas obras, mas isso não impediu que as convergências ocorressem de qualquer forma.

Gosto de dar exemplos concretos, ele usa quase só elementos abstratos. Ainda assim, os princípios sobre os quais assenta seu trabalho são tão semelhantes aos princípios de *Freedom to Learn* que fiquei boquiaberto e estarecido. (Rogers, 2001, p. 122).

Seus trabalhos e práticas se relacionam a partir do momento em que Rogers muda as noções comuns sobre as políticas das profissões de ajuda. Afirma que o terapeuta não sabe mais sobre seu cliente do que ele mesmo (como era comum no seu contexto psicanalista e behaviorista). Ampliando o pensamento, pode-se afirmar que o governante não sabe mais sobre seu povo que ele mesmo; pais não sabem mais sobre seus filhos do que eles mesmos; e, como igualmente proposto por Freire, professores não sabem mais sobre seus alunos do que eles mesmos. Subverte-se, então, a lógica do poder, outrora polarizado.

Tanto terapeuta como professor devem ter postura de transparência. Quando se percebe que o indivíduo com que se está lidando (seja aluno ou cliente) é uma pessoa autônoma e que uma postura autoritária é contraditória, os autores concluem que a postura do profissional deve ser diferenciada. O terapeuta humanista não conduz a terapia, não dita seu curso, mas aguarda o parecer do cliente sobre qual rumo ele acredita ser o ideal; assim também o professor libertário age, percebe sua posição de educador/educando, que educa e aprende ao mesmo tempo, dando toda a liberdade do aluno de ser quem ele é. E, se é entendido que professor-aluno, terapeuta-cliente são

apenas pessoas se colocando no mundo de maneira autêntica, é dever, tanto do terapeuta quanto do educador, se colocar nesse contexto de maneira transparente e autêntica, pois, de nada adiantaria um discurso sem a prática.

Durante toda a teoria apresentada por Rogers e a pedagogia elaborada por Freire é enfatizada a importância da singularidade do indivíduo e que não cabe ao profissional querer padronizá-lo; seria incoerente para os dois autores que as atitudes deles na prática fosse de alguma forma diferente. O terapeuta humanista e o professor da liberdade devem prezar por sua transparência na sala de aula e/ou no ambiente terapêutico, pois é o indivíduo transparente que eles querem perceber e encontrar no consultório e na sala de aula.

Tanto Carl Rogers quanto Paulo Freire conseguiram compreender, também, que a postura do profissional nesse entendimento se torna revolucionária. “Na terapia centrada-na-pessoa, a organização tradicional, como o poder fluindo de cima para baixo, torna-se totalmente inadequada e ridícula” (Rogers, 2001, p. 29), Freire, como se estivesse conversando com Rogers, afirma: “A questão é que pensar autenticamente é perigoso” (Freire, 1987, p 61). É fácil perceber a correlação entre os postulados de ambos: ao questionar uma política vigente, uma lógica intrínseca em diversas áreas, seria ingênuo acreditar que a transição é menos que turbulenta.

Entretanto, confiaram no poder de autonomia e na tendência autorrealizadora dos homens. Rogers e Freire acreditavam na capacidade do sujeito de ser autônomo e autêntico. Nesse contexto, percebe-se, então, que, acima de tudo, a subversão da lógica do poder encontrada nos dois autores só se dá, inicialmente, na confiança que ambos conferiam a todo e qualquer indivíduo.

Com ambos, entende-se que cada indivíduo é um ser autônomo, livre e digno de confiança, alguém que constrói sua autonomia; as profissões de ajuda se prestam, então, apenas a garantir que cada um alcance sua posição de direito como sujeito.

Rogers (2001) também defende o que Freire (1987) coloca como título de sua obra. Visar ao sujeito em sua prática não funciona apenas para grupos privilegiados que têm as possibilidades mais claras e mais portas abertas. Aí é que entra a beleza do humanismo; ele serve igualmente para o oprimido. Há

evidências nas obras dos dois autores, que o que funciona para o oprimido, funciona para o privilegiado.

4. Conclusão

Ante o exposto, pode-se concluir que a humanização das práticas transforma as relações interpessoais no contexto da docência, traz autonomia ao indivíduo, significação dos saberes e confiança de um lado e de outro, pois professor e aluno percebem que estão do mesmo lado empenhados no bem comum. Dessa forma, o cliente na terapia e o aluno na sala de aula conseguem perceber sua responsabilidade nas decisões da vida, pois se tornam conscientes de sua existência, processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Em suma, e compreendendo a tendência mundial que nasce a partir do humanismo e de práticas humanizadas (instituições de ensino, sistemas de saúde, empresas multinacionais que se voltam ao seu aluno, paciente e cliente), afirma-se que a pedagogia de Freire e o ensino centrado-no-aluno de Rogers vão muito além das pessoas que os compuseram em teoria. Os que foram alcançados pela prática proposta pelos autores (terapeuta, cliente, empresário, oprimido) podem usufruí-la com propriedade. As evidências apresentadas por Rogers e Freire em suas práticas oferecem subsídios para concluir que o papel do profissional é de mero facilitador, que empoderam os facilitados para, gradualmente, tomar consciência de seu mundo e de seus problemas e – fundamentados na confiança construída e na concepção de ser humano dos autores – avaliar e decidir qual a melhor maneira de se posicionar na escola e na vida.

REFERÊNCIAS

- Freire, F. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 30th ed. Rio de Janeiro RJ: Paz e Terra.
- Freire, F. (2013). *Pedagogia da Liberdade: saberes necessários à prática educativa*. 46th ed. Rio de Janeiro RJ: Paz e Terra.
- Rogers, C. (2001). *Sobre o Poder Pessoal*. 4th ed. São Paulo SP: Martins Fontes.
- Zimring F. (2010). *Carl Rogers*. 5th ed. Recife PE: Massangana.