



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ROSINÉLIS BAIA CORRÊA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:
A Relação Professor-Aluno em Carl Rogers e Paulo Freire

Cametá

2019

ROSINÉLIS BAIA CORRÊA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

A Relação Professor-Aluno em Carl Rogers e Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Luis Seibt.

Cametá /PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C824a Corrêa, Rosinélis Baia
Aprendizagem Significativa : a Relação Professor-Aluno em
Carl Rogers e Paulo Freire / Rosinélis Baia Corrêa. — 2019.
102 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Cezar Luis Seibt
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Aprendizagem Significativa. 2. Carl Rogers. 3. Paulo
Freire. 4. Relação professor-aluno. I. Título.

CDD 370.1523

ROSINÉLIS BAIA CORRÊA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

A Relação Professor-Aluno em Carl Rogers e Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGEDUC, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura.

Data da aprovação: ____/____/2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cezar Luis Seibt - PPGEDUC/UFPA
Orientador

Prof. Dr. Rogério José Schuck - UNIVATES
Examinador Externo

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda - PPGEDUC/UFPA
Examinador Interno

[in memoriam]

A **Paulo Bahia Corrêa**, meu amado pai, que tantas saudades e ensinamentos nos deixou.

A **Jennifer Lys**, minha filha querida, com quem tenho reaprendido o sentido da vida e de estar disponível no momento de necessidade.

A **Rosina Baia Corrêa**, minha mãe, amiga e companheira, que me ensinou os primeiros passos na vida e ainda hoje, aos seus 75 anos, me inspira e me dá sustentação nos momentos difíceis, pessoa de garra e força com quem posso sempre contar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Paulo Bahia Corrêa, pessoa simples e humilde, com pouca escolaridade, que com seu esforço e dedicação conseguiu proporcionar educação aos seus quatro filhos, teve sua vida interrompida de maneira tão inesperada e dolorosa, mas deixou-nos uma herança tão valiosa quanto o tamanho da saudade que sentimos.

A minha mãe, Rosina Baia Corrêa, pessoa sensata e honesta, com quem sempre pude contar, que junto ao meu pai, se dedicou à minha formação, acreditando e apoiando minhas escolhas. Obrigada também por sua constante presença em minha vida e por ajudar na educação de minha filha, sua atenção e apoio são fundamentais para a concretização de meus objetivos.

A minha filha, Jennifer Lys Corrêa Reis, que ainda estava em meu colo quando iniciei a caminhada no mestrado, “pessoinha” muito especial em minha vida, com quem aprendo todos os dias e que muitas vezes me solicitou atenção, a qual tive que dividir com a escrita deste trabalho. Obrigada, meu amor, por sua existência!

Ao meu esposo, Josiélio Corrêa dos Reis, agradeço por seu companheirismo e por cuidar de nossa filha quando precisei me ausentar para estudar e por toda sua dedicação à nossa família.

Aos meus irmãos Rosinalva, Rosivanderson e Rosi Cleide Baia Corrêa pela atenção, acolhimento, ajuda e principalmente por nos mantermos unidos, mesmo diante de todos os problemas que enfrentamos.

Aos meus cunhados Durcilene Corrêa e Rosielson dos Reis, pelo incentivo e por estarem sempre dispostos a me auxiliar quando necessito.

Aos meus sobrinhos, Sophya, Lorena, Arthur, Esther, Paulo Neto e Bianca, pelos sorrisos, pelo carinho, pelas brincadeiras, por me fazerem refletir sobre a vida e a educação de nossas crianças, adolescentes e jovens.

Ao vizinho e amigo Ronald Reis, a quem considero um membro da família, obrigada por sua disponibilidade e solicitude, prestando ajuda nos momentos em que precisei.

Aos professores do PPGEDUC por compartilharem seus conhecimentos, em especial a meu orientador Prof. Dr. César Luis Seibt, pela paciência, confiança e liberdade a mim concedidas, esses elementos foram fundamentais neste estudo.

Aos integrantes da comissão examinadora, Prof Dr Rogério José Schuck e Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda, pelo convite aceito e pelas contribuições que são muito importantes neste processo de sistematização da escrita.

Aos meus colegas da turma 2017 pelos momentos de socialização, construção e desconstrução de saberes. Agradeço em particular àqueles que criaram ou fortaleceram laços de amizade para além da academia, como Meurygreece, Francisco, Daniela, Sirlane, Carla Alice, Edilene, Alexandre, Isabel, Eleuza, Leidiane, Ilda e Marianela.

Minha gratidão a Márcia de Paula e Conceição Sanches, diretoras da EMEF Nadir Valente, pela compreensão. A flexibilidade de horários e dispensas do trabalho para que eu pudesse assistir às aulas do mestrado foram de extrema importância para a concretização das disciplinas e desta etapa em minha vida.

Agradeço, sobretudo, a Deus por me fortalecer nos momentos difíceis e por ter colocado pessoas maravilhosas em meu caminho.

A todos, os citados e não citados, mas que de alguma forma contribuem para o meu sucesso acadêmico, profissional e pessoal, muito obrigada pelo apoio, carinho e dedicação.

“A única pessoa educada é aquela que aprendeu a aprender e a mudar”.

(Carl Rogers)

RESUMO

Este estudo consiste em uma pesquisa teórica que busca interpretar as concepções de Carl Rogers e Paulo Freire apresentando-se dentro dessas propostas o sentido de uma Aprendizagem Significativa, tomando como fundamental nesse processo a relação professor-aluno. Nesse sentido, são desenvolvidas comparações e reflexões sobre a Abordagem Centrada na Pessoa e a Pedagogia do Oprimido, que configuram as matrizes conceituais elaboradas pelos citados autores, respectivamente. Além de pontos que aproximam e distanciam as duas teorias enfatiza-se o quanto são complementares no campo educacional. Pois, a escola tem um grande desafio no mundo contemporâneo onde as relações humanas encontram-se afetadas, predominando as relações de poder, que oprimem e desrespeitam os direitos à cidadania, na qual a falta de aceitação e de confiança estão ganhando mais espaço que os valores e atitudes que proporcionam o crescimento da pessoa e o desenvolvimento da consciência crítica. A referida pesquisa é do tipo qualitativa, procedendo-se por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada nas teorias de Carl Rogers e Paulo Freire, nos conceitos formulados por eles para uma prática pedagógica que norteie a Aprendizagem Significativa. O percurso investigativo contou com embasamento em outros autores que estudam e analisam a biografia e o pensamento Rogeriano e Freireano, dentre eles, Justo (2002, 1978), Fonseca (2006), Moreira (2010), Leitão (1986), Campos (2017, 2005), Tassinari (1995), Freire A. (2017) e Gadotti (2010, 2001). Nesse exercício de reflexão a partir dos autores estudados chegamos a cinco categorias: Humanismo, Liberdade, Experiência, Inter-relações em Grupos, Relação professor-aluno e Aprendizagem, apontadas no último capítulo, por apresentarem aproximações e distanciamentos e concluímos que é possível o diálogo e uma relação de complementaridade entre as duas teorias, propondo-se por meio dessas categorias, um novo olhar para a relação professor-aluno, como forma de buscar a Aprendizagem Significativa. Consideramos que as teorias abordadas neste trabalho ainda são atuais, pois ao longo do tempo não foram esquecidas e são interpretadas e praticadas pelos seus estudiosos de acordo com as necessidades históricas, sociais, culturais e políticas, porém precisam chegar às escolas de maneira mais enfáticas e eficazes, para além dos discursos.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Carl Rogers. Paulo Freire. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

This study consists of a theoretical research that seeks to interpret the conceptions of Carl Rogers and Paulo Freire presenting within these proposals the meaning of a Significant Learning, being fundamental in this process the teacher and student relationship. In this way, relationships and reflections on the Person Centered Approach and the Pedagogy of the Oppressed are developed, which configure the concepts elaborated by the authors mentioned in this study. In addition to points that approximate and distance the two theories, we emphasize how complementary they are in the educational field. However, the school has a great challenge in the contemporary world where human relations are affected, dominating power relations, which oppress and disrespect the rights to citizenship, where lack of acceptance and trust are gaining more space than values and attitudes that provide for the growth of the person and the development of critical thinking. This research is qualitative, carried out through a bibliographical research, based on theories of Carl Rogers and Paulo Freire, in the concepts formulated by them for a pedagogical practice that is directed to Significant Learning. The trajectory of this research relied on other authors who study and analyze the biography and the Rogerian and Freireano thought, among them, Justo (2002, 1978), Fonseca (2006), Moreira (2010), Leitão (1986), Campos (2017, 2005), Tassinari (1995), Freire A. (2017) and Gadotti (2010, 2001). Based on the reflection of the authors studied, we arrive at five categories: Humanism, Freedom, Experience, Interrelations in Groups, Teacher-Student Relationships and Learning, presented in the last chapter, because they present approximations and distances and we conclude that it is possible to dialogue and a relationship of complementarity between two theories, proposing through these categories, a new look at the teacher-student relationship as a way of seeking Significant Learning. We consider that the theories cited in this work are still current, since they have not been forgotten and are understood and practiced by their students according to historical, social, cultural and political needs, but they need to reach schools in a more emphatic and effective, in addition to speeches.

Keywords: Significant Learning. Carl Rogers. Paulo Freire. Teacher-student relationship.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Considerações Preliminares.....	11
1.2 A Constituição do objeto e objetivos de estudo	14
1.3 Opções Metodológicas.....	16
2 CARL ROGERS E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA	19
2.1 A trajetória de Carl Rogers	19
2.1.1 “Este sou eu”: uma autobiografia	19
2.1.2 O nascimento da Abordagem Centrada na Pessoa	22
2.1.3 As Descobertas	24
2.2 Da Terapia Não-Diretiva ao Ensino Centrado no Aluno	26
2.3 O Método Educacional Rogeriano	33
2.3.1 As Atitudes Facilitadoras	34
2.4 Aprendizagem Significativa	39
2.4.1 Princípios para uma Aprendizagem Significativa	40
2.5 ACP no Brasil: recepção e circulação (décadas 1940 – 2000)	44
3 A VIDA E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	52
3.1 Concepção de Educação Freireana.....	64
3.1.1 O Método Paulo Freire de Alfabetização	65
4 A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	71
4.1 Aproximações e distanciamentos.....	71
4.1.1 Humanismo	71
4.1.2 Liberdade	74
4.1.3 Experiência	78
4.1.4 Inter-relações em Grupos	79
4.1.5 Relação professor-aluno e Aprendizagem	81
4.2 Carl Rogers e Paulo Freire: possibilidades para uma relação de complementaridade.....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias”

(FREIRE, 1996, p.85)

1.1 Considerações Preliminares

Começo por algumas indagações que venho me fazendo há algum tempo: Será possível um diálogo entre as concepções de Carl Rogers e Paulo Freire? Que relações de proximidade podem existir entre a Abordagem Centrada na Pessoa e a Pedagogia do Oprimido? Ou será que possuem mais diferenças do que semelhanças?

Refletindo sobre isso às vezes penso que apresentam elementos próximos, logo depois imagino não possuírem semelhança alguma. Nesse exercício, entendo que não são totalmente convergentes, porém não são como um todo divergentes e vou descobrindo que mais do que semelhanças ou diferenças as propostas de Carl Rogers e Paulo Freire possuem, em alguns aspectos, uma completude e, assim, percebo que a relação entre as duas torna-se ferramenta importante para a educação.

Isso também é ressaltado por Fonseca (2006) quando afirma que, levar em consideração a pedagogia do oprimido é extremamente importante para quem pratica a abordagem rogeriana. Para ele, a discussão de Freire contribui de forma muito forte para que a abordagem se mantenha no sentido da humanização.

Não se trata, porém, de “psicologizar” a educação, pois a Abordagem Centrada na Pessoa não foi trazida para o ensino como uma simples transposição de um campo para outro. Como Carl Rogers bem explicita tudo ocorreu por meio de pesquisas, de um trabalho de teoria e prática no qual obteve resultados eficazes no cenário educacional. O caminho percorrido pela concepção rogeriana até chegar à educação é longo e conta com o rigor científico para se sustentar.

Também não é intuito deste trabalho apresentar receitas para o fazer pedagógico, assim como não traz a solução para todos os problemas da educação. Nem tão pouco objetiva fazer com que o professor se torne um psicólogo dentro da sala de aula. Entretanto, ao trazer Rogers e Freire neste estudo pretende-se demonstrar que atitudes mais humanas dentro da escola podem amenizar problemas que ocorrem na relação professor-aluno e que refletem negativamente na vida do educando.

Ao tomar esse posicionamento temos em mente a afirmação de Rogers de que o sistema educativo deverá ter sempre como objetivo o desenvolvimento das pessoas. Pois,

Neste clima de promoção do crescimento a ser mais aprofundada, processar-se mais rapidamente e ser mais penetrante na vida e no comportamento dos alunos do que a aprendizagem realizada na sala de aula tradicional. Isso se dá porque a direção é autoescolhida, a aprendizagem é autoiniciada e as pessoas estão empenhadas no processo de uma forma global, com sentimentos e paixões tanto quanto o intelecto. (ROGERS, 1983, p.97)

A escola, enquanto instituição formadora, não pode deixar de buscar formas de lidar com a realidade, os pensamentos e sentimentos do educando em detrimento de conteúdos disciplinares que pretendem apenas levar o aluno a obter uma nota e ser aprovado ao final do ano letivo. A escola tem o papel de formar cidadãos conscientes para a vida, de maneira contextualizada e baseando-se sempre em valores humanos. Porém, muitas das vezes, na trama das relações sociais, os professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores e regras que regem o cotidiano escolar e acabam por aderir a um projeto histórico de escolarização o qual está, mesmo sem perceber, enraizado num tradicionalismo. Para Rogers (1985, p.9) a escola é “de modo geral, a instituição mais tradicional, rígida e burocrática de nossa época, e a mais resistente a mudanças”.

A sociedade avançou de maneira positiva e também negativa em muitos aspectos e a educação precisa buscar alternativas para lidar com essa demanda. Nietzsche (1973, p. 78) insistia que na escola se deve “aprender a pensar. As nossas escolas esqueceram completamente essa arte [...] A arte de pensar tem de se aprender, como quem aprende a dançar” (apud JUSTO, 2002, p. 86). A escola necessita de sujeitos que pensem e ajam com uma consciência dos fatos da realidade.

Vivenciamos hoje uma triste realidade social brasileira de jogo de interesses que leva a corrupção, ao ódio, a falta de respeito, desencadeando, assim, a opressão ao povo que, diante das mazelas, usa de violência para com o outro ou refugia-se em busca de melhorias. O mundo está cada vez mais carente de relações autênticas, de pessoas que desejem libertar-se, mas que não queiram tornarem-se opressoras, de relações pautadas no diálogo e na empatia, de aceitar o outro de maneira incondicional. Podemos dizer que as relações humanas foram abaladas pela cobiça, pelo desejo de poder do homem, que se deixa cada vez mais ser influenciado e dominado pelo capitalismo.

Dessa forma, a teoria de Carl Rogers vem contribuir com a escola por sua ênfase na autoestima e seu poder de mobilizar outras forças de uma pessoa. Esse autor defende que a

pessoa necessita de uma relação na qual ela seja aceita. A escola deve ser esse lugar de pessoas congruentes¹, com atitudes empáticas², que os professores possam oferecer aos alunos a experiência de um ambiente seguro e facilitador de aprendizagem, onde se sintam respeitados em suas peculiaridades, sendo percebidos e percebendo-se como realmente integrados, para além da simples disponibilização de vagas, e que cada vez mais possam experimentar as situações de verdadeiro acolhimento, culminando, assim, com a aprendizagem significativa.

Por sua vez, Paulo Freire defende que, o professor não seja aquele que sabe, enquanto os alunos são apenas pessoas ignorantes que necessitam ser preenchidas por conteúdos que talvez nunca precisem em suas vidas. Mas, que o professor seja aquela pessoa que ao mesmo tempo em que ensina ele também aprende, numa relação dialógica e, que esse conhecimento seja significativo, ao passo que deve partir da realidade do educando e tornar-se práxis³ transformadora.

Por reconhecer a importância de contribuir no processo de atualização dessas teorias na contemporaneidade, busco inicialmente abordar como se desenvolveram as teorias e os métodos da Abordagem Centrada na Pessoa e da Pedagogia do Oprimido. Realizando um estudo reflexivo e comparativo entre as duas concepções. Considerando que,

Quem abre caminhos novos, nem sempre lhe sobra tempo de vida para deixá-los em condições ideais. Foi o caso do eminente autor de “Tornar-se Pessoa”, desdobrando um leque de pistas novas. A nós, os felizes pósteros, cabe a honrosa incumbência com a necessária cautela e sabedoria. (JUSTO, 2002, p. 7)

Nesse sentido, a realização deste estudo propõe um diálogo entre as teorias de Carl Rogers e Paulo Freire por acreditar que há possibilidades para uma relação de complementaridade entre as duas, resultando em importantes contribuições para a educação em nosso país, considerando-se o momento histórico, político e as relações sociais vivenciadas atualmente na realidade brasileira.

¹ Uma pessoa congruente é aquela que age de acordo com aquilo que fala, com seus pensamentos e seus sentimentos.

² O termo “atitudes empáticas” é uma derivação do conceito de compreensão empática, definido por Rogers (1985). Podemos compreender a atitude empática do professor, como um movimento, um esforço no sentido de buscar entender como o aluno está sentindo e compreendendo o que está sendo estudado.

³ Práxis “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE P., 2017, p. 52)

1.2 A Constituição do objeto e objetivos de estudo

O interesse pela discussão sobre a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e a Pedagogia do Oprimido⁴ (PO) surgiu da busca por um objeto de estudo para constituição do projeto de pesquisa para o mestrado. Eu queria algo que, além da minha formação acadêmica, auxiliasse na minha vida profissional e pessoal.

Atuando como professora da rede pública de ensino e, durante um período de três anos como coordenadora pedagógica observei que diante dos problemas de indisciplina, reprovação, violência, entre outros sempre recaía a culpa no aluno ou na sua estrutura familiar. Refletindo sobre isso comecei a pensar que existem sim problemas de diversos tipos na escola e que esses problemas podem ser fruto de uma sociedade que não valoriza a humanidade da pessoa, que não respeita o outro na relação interpessoal, que não dá a devida atenção e cuidado para com uma pessoa que precisa de ajuda.

Na relação professor-aluno há necessidade que o professor deixe de ser aquele que está acima e o aluno em condição de inferioridade, é preciso haver um olhar em que os dois estejam em igualdade, sem máscaras, com atitudes autênticas, num clima de confiança e empatia.

No sentido de encontrar um tema a ser estudado que contemplasse os meus anseios, em conversa informal com um professor ele me falou sobre um autor que poderia ser de meu interesse, Carl Rogers, da Psicologia Humanista e me indicou um livro para que eu pudesse começar a conhecer o autor e sua teoria. Em um primeiro momento hesitei, por ser a psicologia uma área que eu tinha pouco conhecimento. Porém, fiquei instigada pelo termo “Humanista”. Nesse anseio de descobrir do que se tratava, primeiramente, adquiri o livro “Tornar-se Pessoa” no formato digital e fiquei fascinada ao ler sobre as três atitudes facilitadoras e mais encantada ainda por saber que elas poderiam ser aplicadas na educação. A forma que Carl Rogers fala sobre a questão do relacionamento interpessoal é muito interessante e leva à reflexão.

Com o intuito de elaborar o projeto para a seleção em 2015, iniciei minha pesquisa sobre o autor e sua abordagem em livros, artigos, dissertações e teses. Escrevi algumas páginas para o projeto, mas meus planos foram adiados, pois eu estava grávida e tive complicações na gravidez o que me deixou impossibilitada de terminar o projeto e participar do processo seletivo.

⁴ Essa nomenclatura refere-se à Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, utiliza-se esse termo por ser ele utilizado por Carl Rogers em seu Livro “Sobre o Poder Pessoal”.

Mesmo com minha filha com poucos meses de nascida não desisti e continuei a elaboração do projeto para o processo de 2016, com algumas dificuldades relacionadas ao tempo para leitura, pois ela nasceu prematura e necessitava de alguns cuidados, inclusive acompanhamento de determinados profissionais, por isso tínhamos que ir à Belém sempre que solicitado. Em meio a essa dificuldade tomei a decisão de abordar apenas a compreensão empática na relação professor-aluno como objeto de estudo e assim fiz. Com a aprovação para a turma de ingresso em 2017 continuei minhas pesquisas como mestranda.

Logo numa das primeiras disciplinas, Educação Brasileira, foi solicitado aos alunos que produzissem um artigo relacionando os temas estudados na disciplina com o nosso objeto de estudo. Foi assim que, após leitura do artigo “Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido: Um Diálogo Possível?”, de autoria de Afonso Fonseca, percebi que um estudo sobre as teorias de Carl Rogers e Paulo Freire poderia ser aquilo que eu buscava desde o início. Mesmo diante de algumas críticas a esse tipo de trabalho, sempre tive a convicção de que esses dois autores trazem no cerne de suas propostas algo que a escola e a sociedade precisam, como o humanismo, a educação para a liberdade, a aprendizagem significativa, entre outros.

Com Paulo Freire eu já havia tido contato desde o Trabalho de Conclusão de Curso da minha primeira graduação e também na monografia da especialização. Já conhecia um pouco de suas propostas e gostava bastante de sua pedagogia, principalmente de suas críticas à educação tradicional.

Dessa maneira, redefini o meu objeto de pesquisa e, em vez de abordar apenas a compreensão empática na relação professor-aluno, passei a estudar a aprendizagem significativa na relação professor-aluno, embasada nas propostas dos autores Carl Rogers e Paulo Freire.

Encontro-me, assim, imersa a uma concepção humanista na qual “o homem é permanentemente inacabado e vive em processo de constante recriação de si próprio na busca da autorrealização e do uso pleno de suas potencialidades” (CZERESNIA, 1995, p.87 apud GOMES, 2002, p. 20). Isso me conforta em minhas indagações, em minhas incertezas. Prosseguindo, então, a minha incessante busca por respostas às minhas questões.

Nesse sentido, este estudo objetiva desenvolver reflexões sobre a relação professor-aluno a partir da Abordagem Centrada na Pessoa e da Pedagogia do Oprimido, fazendo uma análise comparativa e reflexiva sobre a importância das propostas de Carl Roger e Paulo Freire para a educação, tomando como ponto principal de convergência a Aprendizagem Significativa.

1.3 Opções Metodológicas

Com o intuito de atingir os objetivos traçados, a referida pesquisa adota a abordagem qualitativa, a qual, segundo Santos Filho e Gamboa (2000), é aquela em que o pesquisador intervém por meio de suas reflexões, buscando uma interpretação coerente. Assim, para haver maior aprofundamento teórico realizou-se a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências já analisadas, e publicadas por meio escrito e eletrônico, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32)

Pretende-se com isso a construção de um referencial teórico consistente, pois entendo que “[...] esse marco referencial deve ser concebido como um *processo* em que as proposições teóricas se aprofundam continuamente para dar apoio ao processo de pesquisa” (SORIANO, 2004, p.62), dando sustentação e embasamento para as discussões, análises e reflexões presentes neste trabalho. Pois, de acordo com Soriano (2004) quando abandonamos o referencial teórico da pesquisa os resultados de nosso trabalho têm menos valor científico.

Para Bruyne (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos e colabora no seu entendimento e, especialmente, no seu próprio processo. Strauss & Corbin (1998 apud FONTENELLE, 2008, p. 21), ressaltam que o método de pesquisa é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para coleta e análise dos dados. Assim, o método fornece os meios para que se alcance os objetivos propostos.

A metodologia de uma pesquisa ainda é definida por Minayo (1993, p. 23), como:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Nesse sentido, a pesquisa organizou-se por meio da constituição de um acervo bibliográfico, em que foram selecionados textos clássicos dos autores em estudo, para que pudessemos apresentar a trajetória de Carl Rogers e Paulo Freire, assim como, as matrizes epistemológicas da Abordagem Centrada na Pessoa e da Pedagogia do Oprimido; triagem de

material produzido por autores brasileiros ou traduzidos para o português que apresentam análises e críticas a essas teorias.

Após leitura do material segue-se para a sistematização da escrita, num exercício de expor e refletir sobre as ideias desses dois autores. Nessa caminhada, muitas construções teóricas têm nos permitido novos entendimentos, pois buscamos embasamento nas produções de autores que analisam as abordagens freireana e rogeriana, encontradas em livros, revistas, dissertações, artigos e páginas da web, tais como: Justo (2002, 1978), Fonseca (2006), Moreira (2010), Leitão (1986), Campos (2017, 2005), Tassinari (1995), Freire A. (2017, 1998) e Gadotti (2010, 2001). Realizando, dessa maneira, um estudo comparativo e reflexivo, que se encontra estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo compreende a trajetória de vida de Carl Rogers e a constituição da teoria rogeriana, com destaque à evolução dos principais conceitos formulados por esse psicólogo, desde suas primeiras descobertas até chegar ao campo educacional, demonstrando que sua vida e sua teoria são indissociáveis, pois a Abordagem Centrada na Pessoa está atrelada às experiências vivenciadas pelo autor.

Da mesma forma, o segundo capítulo aborda a história de vida de Paulo Freire, inserindo nesta a sua concepção de educação, pois não há como separá-las, haja vista que, a teoria freireana é fruto de suas observações e experiências na vida cotidiana.

O terceiro capítulo constitui-se em dois tópicos: o primeiro aponta as aproximações e distanciamentos entre o pensamento dos dois autores, realizando-se uma interpretação a partir de 5 (cinco) categorias: Humanismo, Liberdade, Experiência, Inter-relações em Grupos, Relação professor-aluno e Aprendizagem; o segundo, propõe a partir das cinco categorias a complementaridade das duas teoria no campo educacional como uma forma de buscar a Aprendizagem Significativa.

Destacamos que a Aprendizagem Significativa é apresentada como ideia central deste trabalho, para qual todas as categorias convergem, inserindo nesse ponto, a concepção de Paulo Freire, por acreditar que a teoria defendida por ele também faz parte dessa Aprendizagem, pois por meio de sua perspectiva de educação transformadora vem à tona um ensino e aprendizagem que sejam significativos para o aluno, partindo de suas vivências e com o intuito de torná-lo consciente e cidadão autônomo. Ao passo que as duas abordagens pregam a humanização de um sistema educacional que valorize a pessoa em suas relações com o outro.

Enquanto Rogers conceitua a aprendizagem como um processo advindo da experiência, Freire denomina essa aprendizagem como conhecimento de mundo. Os dois

concebem o professor não mais como aquele que sabe e que transmite conhecimento, temos em Rogers o professor como facilitador da aprendizagem e em Paulo Freire o papel assumido pelo professor é o de problematizador de uma educação mediada pelo mundo.

Assim, tanto Rogers quanto Freire almejam mudanças no sistema educacional e desejam transformações individuais e sociais bem no sentido que Rogers (1985) propôs, de uma “revolução real em nossa abordagem de educação” (p. 127).

2 CARL ROGERS E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Para entendermos as concepções e contribuições de Carl Rogers para a compreensão do desenvolvimento do ser humano e de suas relações é importante conhecermos um pouco mais de sua história, do trajeto pessoal que o define, enquanto um opositor aos conceitos de determinismo, inserindo-o no ponto de vista filosófico do existencialismo e da sua confiança no ser humano. Mais do que teorias científicas esse autor nos traz um conhecimento originado em emoções e vivências pessoais.

Assim, apresentamos, em síntese, parte da vida dessa pessoa e profissional que tanto têm a contribuir para a educação e em todos os segmentos onde ajam relacionamentos interpessoais.

2.1 A trajetória de Carl Rogers

Carl Ransom Rogers nasceu no dia 08 de janeiro de 1902, em Oak Park, Illinois, perto de Chicago, nos Estados Unidos. Quarto filho dos seis que tiveram seus pais, os quais se pautavam em uma educação moral, conservadora, fortemente marcada pela religião e pelos valores tradicionais. Foi sempre um excelente aluno. Em casa colaborava nos trabalhos do cotidiano familiar, não tendo muito tempo para relacionamentos fora da família.

Lúcido e ativo, apesar dos seus 85 anos de idade, Carl Ransom Rogers faleceu em La Jolla, na Califórnia, a 4 de Fevereiro de 1987, na sequência de uma fratura do colo do fêmur. Atendendo às instruções que deixara, após três dias de coma as máquinas que o mantinham “artificialmente” vivo foram desligadas.

2.1.1 “Este sou eu”: uma autobiografia

Em seu livro “Tornar-se pessoa”, no primeiro capítulo, intitulado “Este sou eu - O desenvolvimento do meu pensamento profissional e da minha filosofia pessoal”, Carl Rogers narra sua trajetória de vida de uma forma bastante interessante, de maneira pontual e analítica.

Rogers lembra que teve uma educação baseada na moral e em princípios religiosos muito rígidos e que sua família prezava o trabalho duro. Seus pais tratavam os filhos com muito afeto e estavam sempre preocupados com o bem estar dos mesmos, mantendo sempre o controle do comportamento deles. Tinham uma vida social muito reduzida e de muito trabalho.

O autor conta que aos 12 anos foi morar em uma fazenda com seus pais e lá começou a desenvolver seu interesse pela natureza, em especial pelas borboletas, e pela agricultura, chegando a cursar mais tarde a faculdade em Agricultura Científica, interrompida, nos dois primeiros anos, “em consequência de algumas reuniões estudantis sobre religião muito apaixonadas: desisti da agricultura científica a favor do sacerdócio - uma pequena mudança! Transferi-me então de agricultura para história, julgando que esta seria uma melhor preparação” (ROGERS, 2009, p.7).

Essa decisão do estudante Carl Rogers foi de certa forma um divisor de águas em sua vida, pois no primeiro ano de seu novo curso foi um dos escolhidos para uma viagem à China, juntamente com outros onze estudantes americanos, para participar de um Congresso Internacional da Federação Mundial dos Estudantes Cristãos.

Isso representou para mim uma experiência de extraordinária importância. Estávamos em 1922, quatro anos após o término da Primeira Guerra Mundial. Pude observar a amargura com que os franceses e os alemães continuavam a se odiar, embora individualmente parecessem simpáticos. Fui forçado a admitir e compreender como é que pessoas sinceras e honestas podiam acreditar em doutrinas religiosas muito divergentes. Emancipei-me pela primeira vez da atitude religiosa dos meus pais e vi que já não os podia seguir. Essa independência de pensamento provocou um grande desgosto e grandes tensões nas nossas relações, mas, vistas as coisas à distância, compreendi que foi nesse momento, mais do que em qualquer outro, que me tornei uma pessoa independente. (ROGERS, 2009, p. 7-8)

Após concluir a graduação em História, em 1924, Carl Rogers casou-se com Hellen Elliot, para que pudessem seguir juntos na pós-graduação. Objetivando se preparar para uma missão religiosa, em 1924, Rogers entrou para o Union Theological Seminary, o seminário mais liberal do país na época, no qual passou dois anos e considerou uma experiência muito importante em sua formação. Mas, assim como outros colegas, suas ideias não estavam de acordo com o esperado para uma pessoa com vocação religiosa.

Nosso grupo sentia que nos forneciam ideias já prontas, quando o que nos interessava principalmente era explorar as nossas próprias questões e as nossas próprias dúvidas e descobrir aonde isso nos levava [...] Sentia que provavelmente sempre me interessaria por questões tais como o sentido da vida e a possibilidade de uma melhoria construtiva da vida do indivíduo, mas não poderia trabalhar no campo determinado por uma doutrina religiosa específica em que devia acreditar. As minhas crenças já tinham sofrido tremendas alterações e, possivelmente, continuariam a mudar. Tornava-se para mim terrível ter de professar um certo número de crenças para poder me manter na profissão. Eu queria encontrar um campo no qual pudesse estar seguro de que a minha liberdade de pensamento não sofreria restrições. (ROGERS, 2009, p. 9)

Ainda no Union Carl Rogers já havia se interessado pelos cursos e conferências sobre psicologia e psiquiatria. Seguindo esse interesse começou a fazer mais cursos nessas áreas no Teacher's College da Universidade de Colúmbia, onde é marcado pela filosofia de John Dewey que terá um grande impacto na evolução das suas ideias. Iniciando seus trabalhos clínicos com crianças, sob a orientação de Leta Stetter Hollingworth. Rogers foi se sentindo cada vez mais atraído por esse trabalho de orientação infantil e sem esforço algum para se adaptar passou para o campo de trabalho psicopedagógico e começou a pensar em se tornar psicólogo clínico. Essa não foi uma decisão difícil para Rogers, pois ele já estava totalmente envolvido com essas atividades.

Dessa forma, em 1926, Rogers, por meio de uma bolsa no novo Instituto para Orientação de Crianças, patrocinado pelo Fundo Comunitário de Nova Iorque, iniciou seu curso de Psicologia e seus estudos nas teorias de Freud, as quais estavam em constante “conflito com as perspectivas estatísticas, rigorosas, científicas e friamente objetivas que prevaleciam no Teacher's College [...]. Na época, tinha a impressão de viver em dois mundos completamente diferentes ‘e nunca os dois se iriam encontrar’” (ROGERS, 2009, p.10).

Seu primeiro trabalho na área da psicologia foi no “Child Study Department” da Associação para a Proteção à Infância em Rochester, com crianças submetidas a maus-tratos, onde passou 12 anos. Foi nessa época que iniciou suas observações que culminaram no desenvolvimento de suas teorias sobre personalidade e prática terapêutica.

Em 1938, Carl Rogers entra novamente em conflito com os psiquiatras, pois o Centro que ele dirigia é ampliado e modificado, levando os psiquiatras a pressionarem o conselho de administração que, apesar de estarem satisfeitos com o trabalho que Rogers desenvolvia, decide, por ser uma tradição, contratar para diretor um psiquiatra. Mas Carl Rogers lutou e conseguiu ser reconhecido como primeiro diretor do novo Centro de Aconselhamento de Rochester.

Em contato com a Universidade de Rochester, Rogers começou a duvidar se seria realmente um psicólogo, pois percebeu que o trabalho que realizava era diferente. “Os assistentes sociais psiquiátricos, no entanto, pareciam falar a minha linguagem e por isso orientei as minhas atividades para a assistência social, tanto nas organizações locais como em nível nacional” (ROGERS, 2009, p.14). Retornou às atividades de psicólogo quando foi criada a Associação Americana para a Psicologia. Ministrou cursos na Universidade de Rochester, no Instituto de Sociologia, sobre como compreender e como tratar as crianças difíceis, despertando também o interesse no Instituto de Pedagogia que quis incluir as suas

aulas no seu currículo, assim como, no Instituto de Psicologia que pediu permissão para fazer o mesmo, acabando por aceitá-lo como psicólogo.

“O tratamento clínico da criança-problema”, foi o seu primeiro livro, publicado em 1939, no qual Carl Rogers apresenta suas pesquisas até o momento. Esse livro teve grande repercussão levando-o a ser conhecido como psicólogo clínico.

É interessante notar que, em seu primeiro livro, Rogers advoga posições que, posteriormente, deixará em segundo plano. Nesse rol de ideias estão aquelas que demonstram a influência que sofria do positivismo-mecanicista norte-americano, e também posturas outras ligadas a uma visão mais globalizante do fenômeno psicológico. Naquele momento associava o comportamento, ainda de maneira incipiente, a forças sócio-culturais e históricas. Contudo, continua a vincular-se a uma perspectiva individualista e despojada de uma análise crítica da realidade social. (FREIRE, 1988, p. 54-55)

Nesse livro, mesmo que de forma embrionária, dito de outras formas, Rogers já vinha propondo as Atitudes Facilitadoras para o trabalho em terapia.

Em 1940, Rogers foi admitido como professor efetivo na Universidade Estadual de Ohio e acreditava que a razão dessa admissão teria sido a publicação e repercussão de seu primeiro livro. Isso o deixou bastante surpreso e satisfeito.

O autor ressalta a importância do seu trabalho no campo científico por estar baseado na investigação e enfatiza que a pesquisa lhe proporciona um distanciamento que lhe faz

[...] ver essa rica experiência subjetiva com objetividade, aplicando todos os elegantes métodos científicos para determinar se não estou iludindo a mim mesmo. Estou cada vez mais convencido de que descobriremos leis da personalidade e do comportamento que serão tão importantes para o progresso humano ou para a compreensão do homem como a lei da gravidade ou as da termodinâmica. (ROGERS, 2009, p.17)

Após expor sobre sua vida, no capítulo do livro em referência, o autor passa a discorrer acerca das suas descobertas, as quais serão abordadas posteriormente neste trabalho.

2.1.2 O Nascimento da Abordagem Centrada na Pessoa

Progressivamente, Rogers desenvolve uma forma cada vez menos diretiva ou interpretativa, optando por uma perspectiva mais pragmática de escuta dos clientes, mais na aceitação dos sentimentos do cliente pelo terapeuta, deixando-o numa posição precursora do que mais tarde estruturará como Orientação Não Diretiva em terapia. Isso causava reações contrárias e a favor.

No decurso das duas últimas décadas, habituei-me de certa forma a ser atacado, mas as reações às minhas ideias continuam a surpreender-me. Do meu ponto de vista, julgo que sempre propus minhas ideias como hipóteses de trabalho, para serem aceitas ou rejeitadas pelo leitor ou pelo estudioso. No entanto, por diversas vezes e em diferentes lugares, psicólogos, terapeutas e pedagogos atacaram meus pontos de vista com críticas cheias de violência e desprezo. O seu furor atenuou-se um pouco durante os últimos anos, mas renovou-se entre os psiquiatras, pois alguns deles viam na minha maneira de trabalhar uma grande ameaça aos seus princípios mais queridos e mais inquestionáveis. E talvez as críticas tempestuosas encontrem um paralelo no dano causado por alguns “discípulos”, sem sentido crítico e sem espírito inquisitivo, pessoas que adquiriram para si próprias alguma coisa de um novo ponto de vista e que partiram em guerra contra toda a gente, utilizando como arma, correta ou incorretamente, o meu trabalho e certas teorias minhas. (ROGERS, 2009, p.18)

Rogers foi um dos pioneiros a gravar e filmar as sessões de terapia. Desenvolveu a Terapia Centrada no Cliente ou Abordagem Centrada na Pessoa, sobre a qual “Rogers diz: ‘Pode parecer absurdo alguém poder nomear o dia em que a Terapia Centrada no Cliente nasceu. Contudo, eu sinto que é possível nomeá-lo como sendo o dia 11 de Dezembro de 1940’” (HIPÓLITO, 1999, p. 2). Essa data passou a ser considerada como sendo a fundação do Movimento Rogeriano ou, como prefere Hipólito (1999), “o mito-fundador da comunidade rogeriana”.

Após a publicação de seu primeiro livro seguiram-se mais de 100 publicações, que tinham o intuito de divulgar suas ideias e, assim, ganharam adeptos em todo o mundo. O período mais rico em produções, com publicações compreendeu de 1945 a 1957. Um dos pontos mais alto dessas produções foi o livro “Terapia Centrada no Cliente”, em 1951.

Em 1961, Rogers publica o livro “Tornar-se pessoa”, no qual se encontra parte do desenvolvimento das teses da abordagem centrada na pessoa, e rapidamente foi considerado sucesso de vendas em todo o mundo. Em 1969 publica o livro “Liberdade para Aprender”, um manifesto de seu pensamento em favor da liberdade pedagógica. Dedicando-se, ainda, aos grupos resulta no livro “Grupos de encontro”, publicado em 1970.

No ano de 1971, Rogers desenvolve, juntamente com o filho David e Orienne Strobe, o “Human Dimension Project” objetivando utilizar os grupos de encontro na educação médica e na relação médico-doente. É nessa época, também, que sua atenção está voltada para o campo educacional, com uma proposição centrada no aluno. Esta pedagogia apresenta alguns pontos em comum com a que Paulo Freire defendia, a “educação não bancária”, mesmo sem Rogers ter conhecimento, até nesse momento, do trabalho de Freire.

Interessado, também, à reflexão sobre aspectos sociais e políticos escreveu o livro “Poder Pessoal”, publicado em 1977. No final de sua vida, Rogers passa a atuar como

facilitador em workshops de esforço pela paz, chegando a ter seu nome indicado ao Prêmio Nobel da Paz, em 1987.

2.1.3 As Descobertas

Ainda no Capítulo I do livro “Tornar-se Pessoa” Carl Rogers ocupa-se em narrar sobre suas descobertas, as quais vieram a fazer parte de suas convicções e de suas teorias. Dessa forma, relata que,

Nas minhas relações com as pessoas descobri que não ajuda, a longo prazo, agir como se eu fosse alguma coisa que não sou [...] O que estou dizendo, em outras palavras, é que nunca achei que fosse útil ou eficaz nas minhas relações com as outras pessoas tentar manter uma atitude de fachada, agindo de uma certa maneira na superfície quando estou passando pela experiência de algo completamente diferente. (ROGERS, 2009, p. 19)

Sobre essa descoberta podemos observar que mais tarde Rogers a apresenta como uma das atitudes facilitadoras de sua teoria, a congruência. Na qual o facilitador precisa apresentar-se verdadeiramente ao cliente. A respeito dessa atitude facilitadora trataremos mais à frente neste trabalho.

Na segunda descoberta, Rogers fala sobre ouvir a si mesmo e aceitar-se e diz que essa aprendizagem lhe proporcionou ser mais capaz de lhe deixar ser o que é. E explica que essa aceitação pode acarretar em mudanças, pois “quando me aceito como sou, estou me modificando [...] não podemos mudar, não nos podemos afastar do que somos enquanto não aceitarmos profundamente o que somos” (ROGERS, 2009, p.20). O autor defende, ainda, que essa aceitação leva a pessoa a cultivar relações mais reais e, dessa forma, são vitais e significativas.

Esse ouvir e aceitar a si mesmo também pode ser entendido dentro da congruência do facilitador, como um exercício para aquele que se apresenta de forma genuína ao cliente. Assim, para que uma pessoa possa aceitar e compreender a outra se faz necessário que esteja numa relação de congruência consigo mesma.

Outro aspecto do que Rogers aprendeu e considera de grande importância é o fato de nos permitirmos compreender o outro, sem que esta compreensão seja uma avaliação, mas sim um esforço de entender o significado do que o outro está dizendo ou fazendo. Esse exercício, segundo o autor é muito difícil por apresentar o risco de mudança de alterações no comportamento.

Verifiquei que aceitar verdadeiramente uma pessoa e seus sentimentos não é nada fácil, não mais do que compreendê-la. Poderei realmente permitir que outra pessoa sinta hostilidade em relação a mim? Poderei aceitar sua raiva como uma parte real e legítima de si mesma? Poderei aceitá-la quando ela encara a vida e seus problemas de uma forma completamente diferente da minha? Poderei aceitá-la quando tem para mim uma atitude positiva, quando me admira e me toma como modelo? Tudo isto está englobado na aceitação e não surge facilmente. (ROGERS, 2009, p. 24)

A aceitação de atitudes e opiniões diferentes da nossa em relação a determinadas questões torna-se muito difícil. No entanto, as especificidades de cada indivíduo, a sua maneira de utilizar suas experiências e os significados que ele descobre a partir delas se configuram como as potencialidades que enriquecem a vida. Para Rogers a aceitação dos sentimentos, atitudes e pensamentos do outro é o que nos leva a poder ajudá-lo.

Rogers entende que é extremamente importante “abrir canais” para que o outro possa lhe comunicar os seus sentimentos, suas percepções, o seu mundo interior. Esse esforço consiste em reduzir as barreiras entre as pessoas para que possam se revelar de maneira mais profunda, se assim desejarem.

Essa abertura de canais torna-se muito importante na relação professor-aluno, pois à medida que o professor aceita o aluno e busca compreendê-lo terá mais facilidade para agir com ele, pois o conhecerá e saberá de suas necessidades, seus pensamentos e sentimentos. Da mesma forma, o aluno ao encontrar essa abertura se sentirá parte importante de um processo que vai além de conteúdos de uma disciplina que ele precisa aprender. O aluno encontra no professor alguém que ele pode contar e pedir ajuda se precisar. Ao contrário, se o aluno se sentir rejeitado e incompreendido pode ficar desestimulado aos estudos, ter antipatia pelo professor, não gostar da disciplina ministrada, o que o levará a ter um baixo rendimento escolar.

Na evolução do pensamento rogeriano essa descoberta vem, posteriormente, ser retomada por Rogers em sua teoria ao definir as atitudes facilitadoras, a qual denominou de Aceitação Positiva Incondicional.

A próxima descoberta consiste em: “quanto mais aberto estou às realidades em mim e nos outros, menos me vejo procurando, a todo custo, remediar as coisas” (ROGERS, 2009, p.25). O ouvir o outro e a si mesmo, estar atento às suas próprias experiências resultam em um respeito à vida, deixando cada vez menos as práticas de querer modelar as pessoas, de manipulação, “sinto-me muito mais feliz simplesmente por ser eu mesmo e deixar os outros serem eles mesmos” (ROGERS, 2009, p. 25).

Sobre essa descoberta Rogers encontra um aspecto paradoxal, pois de acordo com suas experiências concluiu que, quanto mais a pessoa procura compreender e aceitar a realidade

em si mesmo e nos outros, tanto mais sobrevêm as transformações. Para Rogers, essa foi a sua descoberta mais profunda porque aprendeu isso tanto na sua vida pessoal como profissional.

Expostas essas aprendizagens que se referiam às relações, Rogers prossegue enfatizando a respeito das descobertas que estão relacionadas com as próprias ações e valores. Dessas descobertas abordaremos apenas duas delas, pela importância que elas têm no trabalho do pesquisador.

A primeira, diz que

a experiência é a autoridade suprema [...] nenhuma ideia de qualquer outra pessoa, nem nenhuma das minhas próprias ideias, tem a autoridade de que se reveste minha experiência. É sempre à experiência que eu regresso, para me aproximar cada vez mais da verdade, no processo de descobri-la em mim. (ROGERS, 2009, p. 28)

A segunda aprendizagem pessoal diz: “gosto de descobrir ordem na experiência. Parece-me inevitável procurar uma significação, uma ordem e uma lei em toda acumulação de experiência” (ROGERS, 2009, p. 28). E, em consequência dessa descoberta Rogers acabou por considerar a investigação científica e as construções teóricas como voltadas para a ordem interna das experiências significativas.

A partir dessas descobertas Rogers utilizou-se de suas experiências para formular o seu pensamento e consolidar a sua teoria, pois as suas discussões sempre estiveram embasadas em pesquisas por meio de experiências vivenciadas por ele em diferentes ambientes e situações, como por exemplo, na relação terapeuta-cliente, nos grupos de encontro e na relação professor-aluno.

2.2 Da Terapia Não-Diretiva ao Ensino Centrado no Aluno

De acordo com Fontgalland e Moreira (2012), estudiosos da teoria rogeriana dividiram e descreveram essa abordagem em fases, a mais conhecida e utilizada é a formulada por Hart & Tomlinson em 1970, ampliada posteriormente por outros autores, sendo atualizada mais recentemente em 2010 por Moreira. Essas fases estão divididas em: fase não-diretiva (1940-1950); fase reflexiva (1950-1957); fase experiencial (1957-1970); fase coletiva e inter-humana (1970-1987) e mais recentemente, a fase pós-rogeriana (1987-atualidade).

A fase não-diretiva, quando Rogers ainda estava na Universidade de Ohio, tem por proposta uma nova forma de psicoterapia, na qual ocorresse a facilitação do desenvolvimento de potencialidades que o cliente já possui, pois acredita que os seres humanos já trazem

consigo uma pré-disposição para o crescimento, porém necessita encontrar um ambiente propício para desenvolver-se. Essa ideia de psicoterapia não-diretiva enfatiza aspectos de sentimentos em vez de intelectuais. “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 integrada” (ROGERS, 1986, p. 15).

A relação terapeuta-cliente ganha um aspecto de permissividade na terapia, pois há o estímulo às pessoas falarem mais livremente.

Rogers assume nesta fase inicial, quando ele cria uma proposta inovadora de psicoterapia, uma posição de suposta neutralidade e objetividade, na qual a intervenção do terapeuta deveria ser mínima, pois o cliente tem seu mundo subjetivo e sua forma de reagir em relação a ele. Neutra no sentido de o terapeuta não interferir no direcionamento ou na construção de um jeito subjetivo de ver o mundo e reagir a ele. E objetiva, pois se dá pelo empirismo e o rigor nas pesquisas realizadas. (FONTGALLAND e MOREIRA, 2012, p. 35)

A não diretividade na proposta Rogeriana traz a ideia de não direção, o que significa que o psicoterapeuta se isenta de intervenções que venham servir de guia no processo de desenvolvimento da pessoa. Rogers busca não reforçar o poder do terapeuta sobre o cliente, mas sim que o próprio cliente sentindo-se livre adquira mais confiança em si e possa autoconduzir-se ao crescimento. Para Boainain Jr. (1998, p. 80-81),

Rogers estava fazendo, de fato, uma espécie de proposta, ou melhor, antiproposta revolucionária e desconcertante para o psicoterapeuta de então: pare de fazer tudo o que esteve fazendo, pare de atuar sobre o outro, pare de tentar dirigir seu processo de mudança; apenas ouça, apenas seja sensível, apenas entenda, apenas confie nessa pessoa, apenas esteja com ela, apenas lhe permita ser, e descubra, nesse processo, as surpreendentes direções de mudança, autorreorganização e crescimento a que isso pode levar. [...] A essa radical mudança de orientação e de atitude, em oposição às tendências diretivas e centradas no terapeuta que dominavam o cenário de então, Rogers denominou de orientação ‘centrada no cliente’ ou ‘não-diretiva’.

Essa ideia de não diretividade gerou algumas críticas e mal-entendidos em relação ao papel do terapeuta ser pouco ativo, ou aquele que ‘não fala’ em terapia. A não diretividade é uma proposta que não apresenta um novo método para os psicoterapeutas, mas uma nova forma de agir no relacionamento humano, diferenciando-se, assim, das atitudes vistas até então nos consultórios.

Do ponto de vista histórico, a concepção não-diretiva da terapia rogeriana é justificada porque foi sob esse nome que Rogers lançou suas ideias. No entanto, do ponto de vista da realidade viva e transformável de um pensamento, essa noção está

claramente ultrapassada. Por isso, para os estudiosos rogerianos, a noção de não-diretividade não é a ideia fundamental dessa psicoterapia. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 23)

A intenção de Rogers era levar a outros espaços essa nova forma de trabalhar com pessoas. Assim, muitas escolas, inclusive no Brasil, aderiram à proposta de uma educação não-diretiva, porém nem todas obtiveram sucesso devido à deturpação do sentido do que seria não diretividade. Como comenta Ramalho⁵ (2011), “havia, por parte dos críticos, um tom bem jocoso quando se dizia adotar a proposta não- diretiva: ‘ah, então vocês são os que deixam os alunos fazerem o que quiserem?’” (CAMPOS, 2017, p. 87).

A segunda fase, denominada de reflexiviva, corresponde à passagem da terapia não-diretiva à uma nova forma de relação terapeuta-cliente, chamada por Rogers de Terapia Centrada no Cliente. Nessa nova fase o terapeuta já tem papel mais ativo, voltando mais sua atenção para o cliente, nascendo dessa forma o conceito de empatia. Pois, por meio de atitudes empáticas do terapeuta ele consegue adentrar o mundo do cliente, deixando de ser apenas um espectador.

O terapeuta tem como objetivo, na relação terapêutica, buscar a reconstrução do campo perceptivo do cliente no momento em que ele se expressa, por meio de sua habilidade e sensibilidade. Para que a empatia possa existir na relação, o terapeuta deve estar atento, pois sem atenção ele não conseguirá compreender o que o cliente está sentindo e dessa forma não existirá uma comunicação plena. [...] Desta maneira, o terapeuta poderia experimentar todos os fenômenos empaticamente, a fim de que pudesse existir uma melhor compreensão do mundo do sujeito. No entanto, Rogers lembra que é impossível alcançar esse ideal. Diferentemente de suas obras anteriores, no livro *Terapia centrada no cliente* (1951/1992) Rogers trabalha com um conceito de terapia menos diretivo, já considerando explicitamente que empatia é uma atitude necessária durante o processo para a criação de um ambiente que facilite a compreensão do cliente de que ele é capaz de se autoatualizar. E, acaba se voltando mais para essa capacidade do homem de acreditar em si. (FONTGALLAND e MOREIRA, 2012, p. 39)

A terceira fase, marcada pela experienciação é também conhecida como fase de Wisconsin e teve influência do conceito de experienciação de Eugene Gendlin. Segundo Tassinari (2003, p. 52), Rogers “com a inspiração de Gendlin, ocupa-se em sistematizar a experiência e os processos internos que se referem à mudança na personalidade, promovendo uma mudança de paradigma (sistêmico e não mais mecanicista)”. Nessa fase, evidencia-se a autenticidade do terapeuta como fator importante na relação terapeuta-cliente, assim como, a

⁵ Laurinda Ramalho em entrevista pessoal concedida ao autor Campos (2017), na cidade de São Paulo/SP, em agosto de 2001.

ênfase em experiências intersubjetivas, ou seja, em vez de deter-se apenas na pessoa do cliente volta-se para a relação interpessoal.

Rogers define as condições básicas para o processo de mudança construtiva na personalidade. Ele dizia que para ocorrer a mudança fazia-se necessário que as condições, elencadas a seguir, permanecessem por um período de tempo.

1. Que duas pessoas estejam em contato psicológico;
2. Que a primeira, a quem chamaremos cliente, esteja num estado de incongruência, estando vulnerável ou ansiosa;
3. Que a segunda pessoa, a quem chamaremos de terapeuta, esteja congruente ou integrada na relação;
4. Que o terapeuta experiencie consideração positiva incondicional pelo cliente;
5. Que o terapeuta experiencie uma compreensão empática do esquema de referência interno do cliente e se esforce por comunicar esta experiência ao cliente;
6. Que a comunicação ao cliente da compreensão empática do terapeuta e da consideração positiva incondicional seja efetivada, pelo menos num grau mínimo. (ROGERS, 1994, p. 159-160)

Nessa relação terapêutica, Rogers deixa claro que a atitude do terapeuta contribui de maneira singular para o crescimento ou não do cliente. O conhecimento e as técnicas estudadas e utilizadas pelo terapeuta não são a fonte que leva à mudança no cliente, mas sim a sua forma de agir nessa relação. Assim, na terapia o desafio do terapeuta é ser congruente e empático para com o cliente, a sua aceitação para com o mesmo fazem toda a diferença na promoção do crescimento dele.

Na fase experiencial desenvolve-se o conceito de compreensão empática, como evolução do conceito de empatia. Consiste em o terapeuta ser “sensível aos sentimentos e às reações pessoais que o cliente experiencia a cada momento, quando pode apreendê-los ‘de dentro’ tal como o paciente os vê, e quando consegue comunicar com êxito alguma coisa dessa compreensão ao paciente” (ROGERS, 2009, p. 72).

A quarta fase, nomeada por Moreira (2010) de Coletiva, devido ao interesse que Rogers demonstra pelas atividades em grupo, levando-o a deixar a terapia individual e optar por relações humanas coletivas, passando a denominar a sua teoria, que até então chamava-a de Psicoterapia, como Abordagem. Holanda (1994, p. 9), considerando que o termo “‘coletiva’ privilegia demasiado uma outra dimensão da existência humana, a social, representada pelo grupo onde temos a realização desse coletivo, mas que, em geral, suprime o elemento pessoal, individual, ‘justamente o elemento mais importante’”, nomeia essa fase de Inter-Humana.

Independentemente da denominação dada a esta fase, o fato é que nos seus últimos anos de vida, Rogers estende sua visão para mais do que apenas workshops; estende para visões mais universais, para questões relacionadas a desacordos internacionais propondo para seus membros e parlamentares que sejam adeptos do ouvir, da compreensão e do respeito mútuo, e volta-se para questões educacionais, familiares, organizacionais e tudo quanto exista uma visão universal de humanidade, respeito e coletividade. (FONTGALLAND e MOREIRA, 2012, p. 46)

Nessa fase Rogers assume a Abordagem Centrada na Pessoa como o pensamento que permeia sua teoria, deixando de deter-se apenas à relação terapeuta-cliente e expandindo sua ideia para toda e qualquer forma de relacionamento humano. Para Moreira (2010, p. 538), “o que ocorreu é que o primeiro Rogers, o psicoterapeuta, foi se ampliando no Rogers professor, facilitador de grupos, e o Rogers preocupado com processos sociais e questões como a paz mundial, fazendo com que ele buscasse ampliar sua teoria a esses vários campos”.

Com essa nova abordagem, a sua teoria necessitava de uma reformulação em seu conceito de empatia e para isso Rogers parte do conceito de vivência de Eugene Gendlin, para o qual empatia é “ressaltar com sensibilidade o ‘significado sentido’ que o cliente está vivenciando num determinado momento, a fim de ajudá-lo a focalizar este significado até chegar à sua vivência plena e livre” (ROGERS, 1977, p. 72).

Assim, sob esse novo olhar, Rogers passa a conceber a empatia não mais como um estado, mas sim como um processo, pois “quando o processo se instaura é a própria estrutura que se questiona, se flexibiliza, se transforma” (AMATUZZI, 1995, p. 65). Essa nova compreensão leva Rogers a formular uma nova conceituação, na qual empatia

Significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente a vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. Significa viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, perceber os significados que ele/ela quase não percebe, tudo isto sem tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois isto poderia ser muito ameaçador. Implica em transmitir a maneira como você sente o mundo dele/dela à medida que examina sem viés e sem medo os aspectos que a pessoa teme. Significa frequentemente avaliar com ele/ela a precisão do que sentimos e nos guiarmos pelas respostas obtidas. Passamos a ser um companheiro confiante dessa pessoa em seu mundo interior. Mostrando os possíveis significados presentes no fluxo de suas vivências, ajudamos a pessoa a focalizar esta modalidade útil de ponto de referência, a vivenciar os significados de forma mais plena e a progredir nesta vivência. Estar com o outro desta maneira significa deixar de lado, neste momento, nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos; num certo sentido, significa pôr de lado nosso próprio eu. (ROGERS e ROSEMBERG, 1977, p.73)

Nessa fase, Rogers destaca a importância de ouvir o outro, uma escuta com atenção às suas experiências e às perspectivas do cliente ou das pessoas no grupo, sem julgamentos.

Deve ser uma escuta atenta e não-avaliativa, pois é necessário que a pessoa não fique julgando ou tentando assumir a responsabilidade pela outra, é preciso ouvir de forma empática, sensível e concentrada. Trata-se de escutar os pensamentos, o significado pessoal dos sentimentos, do que está por trás da consciência, mesmo que seja um grito humano profundo. Esse ouvir o significado real existe de três formas: o terapeuta ouvir a si mesmo, o terapeuta ouvir ao cliente e o cliente ouvir a si mesmo. Esse ouvir provoca muitas mudanças significativas, tanto em terapia individual, quanto nas experiências intensivas de grupo, pois os indivíduos passam, gradualmente, a ouvir uns aos outros. (FONTGALLAND e MOREIRA, 2012, p.48-49)

Moreira (2010) chamou à quinta fase de pós-rogeriana ou neorogeriana. Essa fase compreende a produção da Abordagem Centrada na Pessoa por parte de outros autores após a morte de Rogers. De acordo com essa autora, desde 1987 até os nossos dias, em vários lugares do mundo, a ACP vem se desenvolvendo, a partir das fases do pensamento de Carl Rogers, por meio de diferentes vertentes, tais como: clássica, experiencial, existencial-fenomenológica, transcendental, analítica, entre outras.

A partir do estudo da vida e das fases de desenvolvimento do pensamento rogeriano vemos que Carl Rogers iniciou seu trabalho com psicoterapia infantil, através de crianças ‘problema’. De acordo com o desenvolvimento de sua prática foi percebendo que os métodos adotados não eram suficientes, foi então que desenvolveu sua teoria, a qual inicialmente foi conhecida como ‘terapia não-diretiva’. Essa abordagem nasce em reação aos modelos teóricos que até então dominavam a psicologia e a psicoterapia, vem propor uma visão diferente de ser humano e conseqüentemente uma nova forma de terapia: a terapia centrada na pessoa.

Mondin (1998, p. 25) aponta três definições para o termo pessoa:

[Têm-se] as definições psicológicas, que são aquelas apontadas por Descartes, Hume, Fichte e que identificam a pessoa com a autoconsciência. Há também as definições dialógicas, que são aquelas de Mounier, Ricoeur, Levinas, Buber, que afirmam consistir a pessoa na capacidade de dialogar com os outros e as definições ontológicas, que sugerem ser a pessoa a própria essência, a substância, ou mesmo, o ser do homem.

Para Campos (2017), a abordagem rogeriana perpassa a todas essas definições, sendo a partir da ideia de homem como pessoa que a teoria de Carl Rogers insere-se numa proposta de psicologia.

A revisão cronológica dos escritos rogerianos mostra como ele vai se constituindo, se ampliando e se reformulando ao longo dos anos. Da teoria não-diretiva à Abordagem Centrada na Pessoa existe um longo percurso, em que ideias vão sendo superadas, pontos de vistas complementados e reelaborados. Entretanto, é interessante notar como a concepção de homem de Carl Rogers se mantém, ao longo

de toda a sua teorização, ligado à noção de pessoa como centro. (LEITÃO, 1990, p. 57)

Carl Rogers traz uma nova perspectiva de homem, uma nova forma de lidar com aquela pessoa que pede ajuda, um novo rumo para a relação terapeuta-cliente, pois vê o homem como um ser dotado de liberdade e de poder de escolha. Rogers fala ao seu cliente⁶, frente a frente, numa entrevista normal, de pessoa a pessoa, num clima positivo e de igualdade.

Na visão de Rogers, definitivamente, o homem não é nem uma máquina, nem muito menos um ser guiado por forças inconscientes, mas um ser em vias de autocriação. Diante do contexto histórico, político e social de sua época, Rogers apresenta como tese central para a sua proposta de psicologia uma outra concepção de homem como sendo fundamentalmente construtiva e autorreguladora. Para esse psicólogo, toda pessoa possui em si, os recursos necessários para o seu próprio crescimento. Porém, esses recursos só estarão ao alcance se um clima definido de atitudes psicológicas for oferecido por uma outra pessoa. A psicologia que Carl Rogers procura validar, naquele momento, tem como pano de fundo básico, uma visão de homem como um ser em busca constante de si mesmo, que vive um contínuo processo de vir a ser e que apresenta uma tendência espontânea para se desenvolver. (CAMPOS, 2017, p.82)

Aprofundada, ao longo do tempo, a teoria Rogeriana encontra eficiência em outras áreas, como aprendizagem e relações familiares. Por tratar-se de um método de trabalho que ultrapassa a própria dimensão da psicoterapia passa a ser conhecido sob a designação de Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).

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, compreendendo a si mesmo no seu contexto, fazendo escolhas construtivas quanto aos próximos passos na vida e agindo a partir dessas escolhas. (ROGERS; KINGET 1977, p. 16-17)

Rogers pronunciou sua hipótese central numa sentença: “Se posso proporcionar um certo tipo de relação, a outra pessoa descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar esta relação para crescer, e mudança e desenvolvimento pessoal ocorrerão” (ROGERS, 2009, p. 39). Por crescimento o autor entendia como movimento na direção da autoestima, flexibilidade, respeito por si e pelos outros.

⁶ Rogers não emprega o termo “paciente” mas sim o termo “cliente”, pois entende que ao empregar a designação “paciente” esta só poderia ser entendida no seu sentido etimológico – aquele que sofre. Ora, como vulgarmente a palavra tem a carga semântica de “doente” – e o cliente não é um doente, é apenas uma pessoa que precisa de ajuda para atualizar as suas potencialidades.

O método educacional proposto por Rogers busca relações mais diretas e autênticas entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. O modelo da terapia centrada no cliente aplicada à relação educativa e pedagógica implica o ensino centrado no aluno. Assim, o objetivo seria uma relação educacional centrada nos conteúdos que lhe são significativos em termos de aprendizagem. Ensinar e aprender para Rogers não tem o mesmo significado que habitualmente lhes atribuímos, para ele a aprendizagem torna-se significativa a partir do momento que ocorre alguma influência sobre o comportamento. “Creio que aquilo que se pode ensinar a outra pessoa não tem grandes consequências, como pouca ou nenhuma influência significativa tem sobre o comportamento” (ROGERS; KINGET 1977, p. 249).

Partindo de sua experiência do contexto clínico, Rogers implicou algumas de suas descobertas no âmbito educacional:

Foram tais vivências em psicoterapia individual e de grupo que nos levaram a acreditar que aqui temos uma dinâmica para a educação moderna. Talvez aqui tenhamos o núcleo essencial de um processo pelo qual poderíamos favorecer a criação, através de nosso sistema educacional, de pessoas que serão adaptativas e criadoras, capazes de fazer escolhas responsáveis, abertas a mudanças caleidoscópicas em seu mundo, cidadão valioso de um universo que se expande extraordinariamente. Pelo menos, parece possível que, em nossas escolas, tanto profissionais quanto universitários, os indivíduos possam aprender a ser livres. (ROGERS, 1967, p. 64)

A concepção educacional de Rogers se sustenta na perspectiva de que um educador não ensina, ele apenas pode facilitar o aprendizado de seu aluno, mas nunca determiná-lo. Pois, acredita-se que cada pessoa reage e responde ao mundo se baseando em uma percepção e experiência. Dessa forma, cada aluno se apropriará de uma maneira singular do que o professor ensina, por isso a teoria Rogeriana defende que o foco do ensino seja o estudante, pois o contexto e as experiências do discente são fundamentais na construção dos processos de aprendizagem.

2.3 O Método Educacional Rogeriano

Do método aplicado à psicoterapia, dois aspectos se mostram muito produtivos e importantes para a concepção educacional: o que Rogers denominou de **atitudes facilitadoras** e sua noção do **homem como um ser livre e pleno de potencialidades**.

Nesse sentido, o conceito que se apresenta como eixo principal do corpo teórico da Abordagem Centrada na Pessoa, é o de tendência atualizante

[...] que consiste em uma concepção de homem enquanto detentor de uma capacidade de crescimento ou desenvolvimento adaptativo e construtivo, e de uma tendência a exercê-la. Essa capacidade está presente em todos os organismos vivos, não somente na estrutura orgânica, mas também no funcionamento da personalidade. (ROGERS e KINGET, 1977, p. 159)

Trata-se da capacidade de crescimento, de mudanças a nível intelectual, interpessoal, moral e cultural dos seres humanos. Manifesta-se a partir do nível biológico, a partir da multiplicação e diferenciação das primeiras células em um organismo complexo, e chega às diversas esferas da existência humana. Rogers reconhece esta tendência não apenas nos seres humanos, mas em todos os seres vivos, como demonstrado no fragmento a seguir:

Quer estejamos falando sobre esta planta marinha, quer sobre um carvalho, sobre um verme da terra ou sobre uma grande mariposa voadora, sobre um macaco ou um homem, será bom reconhecer que a vida não é um processo passivo, mas ativo. Quer o estímulo provenha de dentro ou de fora, quer o ambiente seja favorável ou desfavorável, os comportamentos de um organismo serão dirigidos no sentido de ele manter-se, crescer e reproduzir-se [...] (Rogers, 2001, p. 269).

2.3.1 As Atitudes Facilitadoras

Em 1942, segundo Fontgalland e Moreira (2012), podemos perceber a presença de condições facilitadoras na obra “Psicoterapia e consulta psicológica”. Essa obra já apresenta a ideia de que para haver desenvolvimento da pessoa era necessário um ambiente propício, no qual existisse a aceitação, sem preconceitos e, que o terapeuta fosse capaz de atitudes mais equilibradas.

Assim, as atitudes facilitadoras, vindas da psicoterapia para o campo educacional apresentam-se em três formas: compreensão empática, consideração positiva incondicional e congruência.

Desde as primeiras obras, mesmo sem usar o termo empatia, Rogers já trazia esse conceito em sua teoria. Com o desenvolvimento de sua abordagem esse conceito evoluiu de uma atitude para uma compreensão empática. Essa compreensão empática consiste em o terapeuta ou facilitador captar e refletir sobre o ponto de referência interno do cliente, ‘como se’. “Mas, sem perder de vista, de que se trata de uma situação análoga, na qualidade de ‘como se’” (ROGERS & KINGET, 1977). Assim, por meio de atitudes empáticas, que são momentos em que o professor busca a compreensão do interior do aluno ao mesmo tempo em que o aluno procura entender o que o professor está ensinando, ocorre a facilitação de uma

aprendizagem significativa⁷. Através dessa ação o professor passa a ter referenciais que os ajudam na compreensão desse mesmo aluno. Essa condição de “como se” permite ver por meio da perspectiva do cliente, dando-lhe a oportunidade de dividir com ele toda a sua percepção, proporcionando o desenvolvimento da personalidade do cliente.

Esse conceito de compreensão empática, desenvolvido na fase experiencial, difere-se da ideia do senso comum de quando se diz a alguém que compreende o seu problema e entende suas atitudes. Mas, implica por parte daquele que ouve apreender a experiência desse outro que fala, “[...] momento a momento, que ocorre no mundo interior do cliente como este a sente e a vê, sem que a sua própria identidade se dissolva nesse processo de empatia, então a mudança pode ocorrer” (ROGERS, 2009, p. 73).

Para Fontgalland e Moreira (2012, p. 43), “a eficácia do terapeuta apresenta-se quando ele é sincero, quando aceita o cliente tal como ele é e a si mesmo dentro de um estado de acordo interno, e manifesta uma empatia total, na qual possa enfrentar o mundo do cliente a partir dos olhos deste”.

O autor acredita numa relação de proximidade, inclusiva, na qual se consolide a vontade de ensinar algo a esse outro que se dispõe a aprender e, nessa relação, compreender o que ele está compreendendo. Assim, a compreensão empática é a “[...] capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 56). Empatia, para Rogers, é sentir o mundo do outro como se fosse o seu próprio mundo, consiste em sentir o que o outro está sentindo, é a capacidade de se colocar no lugar do outro, podendo assim, compreender seu contexto de vida e suas dificuldades. É centrar-se na outra pessoa de uma forma sensível e intensa que consiga adentrar na percepção do outro. É estar inteiramente com o outro, naquele momento, compreendendo como ele percebe os mais variados sentimentos sejam de medo, raiva, felicidade, amor, compaixão, ternura, inveja entre outros. É compreender o outro tão profundamente que para isso deixam-se de lado suas próprias ideias, valores e opiniões para adentrar nesse mundo reservado e íntimo da outra pessoa. Dessa

⁷ Aprendizagem Significativa “é, para Rogers, mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e na personalidade [...]. Não é, portanto, a mesma ‘aprendizagem significativa’ de Ausubel (1980), embora não haja inconsistência entre ambas. É que Ausubel focaliza muito mais o aspecto cognitivo da aprendizagem – e a qualificação ‘significativa’ vem do significado cognitivo que emerge na interação entre a nova informação e o conceito subsunçor especificamente relevante – enquanto Rogers diz que seu conceito de aprendizagem vai muito além do cognitivo. O ‘significante’ de Rogers se refere muito mais à significação pessoal, i. e., significado para a pessoa” (MOREIRA, 1999, p.142).

forma, desenvolvemos empatia quando aceitamos o outro como ele é, sem preconceitos ou julgamentos e com afeto.

Para termos uma atitude empática é necessário estarmos disponíveis a ouvir o outro e a si mesmo, é um desafio que precisa de abertura interior e aceitação da própria pessoa e do outro em sua forma de pensar e agir.

A consideração positiva incondicional, segunda atitude facilitadora, se dá “quando o terapeuta está vivenciando uma atitude calorosa, positiva e de aceitação para com aquilo que está no seu cliente” (ROGERS, 2009, p.72). Consiste em perceber o aluno como pessoa capaz de fazer o melhor possível para aprender. Para Almeida (2009), a Consideração Positiva Incondicional implica em a pessoa buscar o distanciamento suficiente de si mesmo para concentrar-se no outro dando-lhe a atenção e o cuidado que necessita. É definida como o posicionamento de se levar em conta que a pessoa pela qual experimenta esse sentimento, essa confiança, está fazendo o melhor que pode para desenvolver-se e adaptar-se, de acordo com as condições que estão sendo oferecidas para ela, naquele determinado momento.

Penso nela como apreciar o estudante, apreciar seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente, digna de confiança. (ROGERS, 1985, p. 130)

De acordo com Almeida (2009), o termo Consideração Positiva Incondicional tem seu primeiro registro na teoria rogeriana em 1957, no artigo “The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change”, porém a autora deixa claro que Rogers já vinha dando pistas desse conceito anteriormente à publicação desse artigo, chamando-o de “aceitação”. A inserção desse conceito na teoria rogeriana se dá pela necessidade que as relações humanas apresentam de serem mais profundas, pela necessidade que o ser humano tem de ter reconhecimento e a aceitação.

A autora também enfatiza que, mesmo após a publicação desse artigo encontramos o constructo Consideração Positiva Incondicional empregado com enunciados diferentes, tais como aceitação, apreço e estima. Ressalta, ainda, que Rogers menciona dois autores que contribuíram na formulação desse conceito: Standal⁸, criador do construto e Dewey, por conceituar apreço, um dos elementos da Consideração Positiva Incondicional.

⁸ “Stanley Standal foi aluno de Rogers, na década de 1950. Em 1954, apresenta, como tese de doutoramento, na Universidade de Chicago, o trabalho The need for positive regard, no qual formula e desenvolve vários constructos, a um dos quais atribui o termo Consideração Positiva Incondicional” (ALMEIDA, 2009, p. 182).

Este conceito foi desenvolvido por Standal. Significa que não há condições para a aceitação, nem sentimentos do tipo: “gosto de você apenas se você for desta ou daquela maneira”. Implica numa “apreciação” da pessoa, da forma como Dewey usou este termo. Está no pólo oposto de uma atitude de avaliação seletiva – “você é mau nestes aspectos e bom naqueles”. Envolve sentimentos de aceitação, tanto em relação tanto em relação à expressão de sentimentos negativos do cliente, “maus”, dolorosos, de temor, defensivos ou anormais, como também em relação àqueles “bons”, positivos, maduros, confiantes e socializados; a mesma aceitação em relação às maneiras segundo as quais o cliente está sendo inconsistente, como em relação àqueles em que ele é consistente. (ROGERS, 1994, p. 165)

A Consideração Positiva Incondicional traz a característica de ato e não de processo, pois Rogers toma emprestado de Dewey o termo apreço⁹, reforçando a ideia de que “[...] ou eu aceito o outro, como ele é, no momento, permitindo-lhe a expressão de quaisquer sentimentos, apreciando-o, em sua totalidade, sem estabelecer comparações, e estimando-o de forma não possessiva, ou não” (ALMEIDA, 2009, p.189). Ao contrário disso, quando se faz um julgamento a respeito de comportamentos, pensamentos e sentimentos ocorre consideração positiva condicional. A incondicionalidade diz respeito à distribuição por igual de consideração positiva, é o equilíbrio para que não haja maior valorização em determinados aspectos.

A frase “consideração positiva incondicional” pode ser infeliz, por soar como um conceito absoluto do tipo tudo ou nada. Provavelmente, torna-se evidente, a partir das descrições que uma consideração positiva incondicional total nunca existiria, exceto em teoria. De um ponto de vista clínico e experimental, creio que a afirmação mais precisa é a de que o terapeuta experiencia consideração positiva incondicional pelo cliente durante muitos momentos de seu contato com ele, ainda assim, de tempos em tempos ele experiencia apenas uma consideração positiva – e talvez às vezes uma consideração negativa, embora esta não seja provável de ocorrer numa terapia eficiente. É nesse sentido que a consideração positiva incondicional existe como uma questão de grau em qualquer relação. (ROGERS, 1994, p. 166)

Essa consideração positiva em se tratando de estender para a educação exige cuidados. O professor pode envolver o aluno num clima de confiança e respeito, porém, de acordo com Duarte (2004), tornar essa consideração incondicional em sala de aula é inadequada por haver uma grande diferença entre o relacionamento terapeuta-cliente e professor-aluno. Pois, a escola a qual professor e aluno fazem parte integra um sistema maior, o qual não vê o aluno de maneira incondicional. Esse sistema educacional é regido por normas e regras que muitas das vezes impedem o professor de ter consideração positiva incondicional para com o aluno,

⁹ “[...] para Dewey uma atitude de apreço implica não fazer julgamento de valor, desde que não estabelece relações entre causas e consequências. É uma atitude que não atenta para a posição da pessoa ou objeto em pauta, em relação a outras pessoas e objetos, nem a seus efeitos, pois não advêm de reflexões. É uma atitude espontânea de favor ou desfavor, que leva em consideração tão somente a pessoa ou o objeto em si. É, pois, um ato direto, espontâneo, anterior a qualquer avaliação ou julgamento” (ALMEIDA, 2009, p. 186).

como por exemplo, as formas avaliativas nas quais o professor faz julgamentos a cerca do aprendizado do aluno, resultando, assim em recompensa ou punição. Assim, consideramos que esse construto ajuda a substituir o clima de autoridade pelo de confiança, tornando-se menos ameaçador ao aluno, mas não se realiza em sua plenitude, podendo ser concretizada por meio da ressalva da existência dessa consideração em graus.

Sobre essa questão o autor recomenda que,

Ao perceber restrições em relação a sentimentos, valores e condutas dos alunos, o facilitador deve voltar-se à congruência. Assim, o professor entra em contato com seus próprios sentimentos e valores e não mascara a dificuldade (e até mesmo a impossibilidade) em alcançar a positividade. (DUARTE, 2004, p. 130)

Dessa maneira, enquanto a Consideração Positiva Incondicional é o acolhimento ao outro, a congruência vem a ser a aceitação de si mesmo, ser autêntico, uma pessoa genuína “[...] exprimindo abertamente os sentimentos ou atitudes que nesse momento fluem *nele*” (ROGERS, 2009, p. 71”. Ou seja,

Quando o facilitador é uma pessoa real, sendo o que é, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidades de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver esses sentimentos, sê-los, e é capaz de comunicá-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está sendo ela própria, não negando a si. (Rogers, 1985, p. 128)

A congruência do facilitador é a autopercepção do professor, de como se sente naquele momento da aula, que pode ser conceituada como a representação correta na consciência, daquilo que se está sentindo no momento em que a relação acontece. Assim, Rogers (1978) sugere que a congruência seja a atitude mais importante do contexto escolar, pois, se o professor não aceita determinados comportamentos do aluno é preferível que ele seja real, com atitudes autênticas do que ser empático.

Acerca dessa afirmação entendemos que não há como o professor ser empático e ter consideração positiva incondicional para com o seu aluno se ele não for congruente, se não estiver em sala de aula sendo ele mesmo e agindo de acordo com suas convicções, pois o professor não é apenas a representação de um papel dentro da sala de aula. O professor não precisa se esconder atrás de um personagem que muitas das vezes, infelizmente, a sociedade ainda o vê cheio de autoritarismo, aquele que sabe e precisa instruir aqueles que não sabem e, punir os que não aprendem pelos seus métodos.

Duarte (2004) adverte para os dois papéis existentes em sala de aula, do professor e do aluno. Estes devem atuar por meio do diálogo, demonstrando nessa situação toda a autenticidade que essa relação necessita, pois a escola tem suas regras e o professor tem a responsabilidade de contribuir para que o aluno atinja alguns objetivos e assimile alguns conteúdos. O professor querendo ou não é uma autoridade, de acordo com Rogers (1985), o professor pode compartilhar essa autoridade com os seus alunos, discutindo com eles sobre o processo educativo, propiciando uma aprendizagem significativa.

2.4 Aprendizagem Significativa

Com o intuito de incentivar as novas tendências educacionais Rogers estendeu a sua teoria para o campo educacional, objetivando, assim, “[...] auxiliar o desenvolvimento de nosso mais precioso recurso natural – as mentes e os corações de nossas crianças e jovens” (ROGERS, 1985, p. 9). Ele tinha a preocupação quanto ao conceito de aprendizagem, para isso, defendia que a verdadeira aprendizagem, a qual denominou de aprendizagem significativa, deve fazer sentido ao aluno e dessa forma, ser do seu interesse, pois para esse autor “[...] quase todos os estudantes descobrem que grandes partes de seu currículo não têm sentido para eles. Desse modo, a educação se torna uma fútil tentativa de aprender material que não possui significado pessoal” (Idem, p. 28 e 29).

Segundo Rogers (2009), a aprendizagem significativa é aquela que provoca mudanças na personalidade. É o conhecimento que pode ser aplicado na realidade fazendo com que ocorram relações não vistas antes. “É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (ROGERS, 2009, p. 322).

De acordo com Zimring (2010), há dois tipos de aprendizagem: a intelectual e a significativa. A aprendizagem intelectual envolve apenas a mente, o raciocínio puro, sem relevância de sentimentos ou significados para a pessoa. Já a aprendizagem significativa, defendida por Carl Rogers, diz respeito ao sentido vivenciado pela pessoa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem significativa “combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado” (ZIMRING, 2010, p. 38).

Dessa forma, a aprendizagem significativa é algo que ao mesmo tempo em que encanta ela incomoda. Encanta por ser novidade, uma descoberta e incomoda porque esse novo aprendizado mexe com os sentimentos, com o raciocínio e antes de se concretizar é algo

curioso, que deixa o aprendiz em estado de incerteza e ansiedade. A busca pelo desconhecido deixa-o fascinado e cada vez mais instigado a vivenciar essa experiência, por mais dolorosa que seja.

Para Larrosa (2004), a aprendizagem efetiva ocorre por meio da experiência de maneira que afete o aluno na sua significância. Podemos observar isso no exemplo mencionado por Rogers (1985, p. 29):

A criança que laboriosamente aprendeu “rudimentos de leitura” descobre-se um dia interessada numa história impressa, seja ela uma revista de histórias em quadrinhos ou um conjunto de aventuras, e compreende que as palavras podem ter um poder mágico que a conduz para um outro mundo. Ela agora realmente aprendeu a ler.

Numa situação de sala de aula para que aconteça a aprendizagem significativa é preciso o estreitamento da relação entre professor e aluno. Pois, o professor precisa ser sensível às necessidades do aluno e deve estar disposto a ouvi-lo, uma escuta que busque compreender os anseios desse aluno.

2.4.1 Princípios para uma Aprendizagem Significativa

Rogers expôs os dez princípios que regem a aprendizagem, em seu livro “Liberdade para Aprender”, a partir de suas pesquisas e de outros facilitadores que compartilhavam de suas experiências com o autor.

1- O primeiro princípio diz que os seres humanos possuem aptidões naturais para aprender. Para Rogers (1978), as pessoas são curiosas por natureza, o ser humano está sempre em busca de conhecimento.

Em outros termos, o homem é naturalmente curioso, querendo conhecer o mundo que o rodeia. Os outros, particularmente os professores, podem embotar a vivacidade dessa tendência que, aliás, não deixa de apresentar certa ambivalência: a aprendizagem, mesmo significativa, tem seus aspectos penosos: requer esforço, quiçá renúncia e experiências, embora menos satisfatórias a longo termo, porém muito atraentes no momento atual; além disso, aprendizagem supõe reformulação, nem sempre fácil, de esquemas de saber já estruturados, talvez mesmo defendidos com denodo. (JUSTO, 1978, p.109)

O processo de aprendizagem é comparado por Rogers aos primeiros passos da criança, quando ela tenta caminhar e leva alguns tropeços e até contusões, mesmo assim ela recomeça tudo de novo, pois o prazer de caminhar, mesmo com dificuldades, compensa todo seu esforço.

2. “A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos” (ROGERS, 1978, p.154).

Aprendizagem autêntica supõe que o assunto seja percebido pelo estudante como pertinente em relação aos seus objetivos. Esta aprendizagem se efetiva mais rapidamente quando o indivíduo encontra algum sentido nela, ou seja, o que lhe é ensinado encontra alguma finalidade em sua vida. “Conhecimento autêntico, significativo é função de uma necessidade pessoal” (JUSTO, 1978, p.110).

É aquela aprendizagem que está de acordo com os objetivos individuais, pois os alunos só aprendem o que lhes interessa.

A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos. A pessoa aprende significativamente apenas aquilo que ela percebe como envolvido na manutenção e engrandecimento do seu próprio eu (tendência à autorrealização). (MOREIRA, 1999, p. 142-143)

3. A aprendizagem que implica mudanças na organização do eu – na percepção de si – representa uma ameaça e a tendência é a resistência.

Não raro, essas penosas e ameaçadoras aprendizagens têm algo a ver com certas contradições no interior de cada um. Veja-se o exemplo de alguém que acredita “terem os cidadãos neste país, igual direito a toda espécie de oportunidade, seja qual for”. Mas descobre, também, ter a convicção de que “não quero que um negro more nas minhas vizinhanças”. Toda aprendizagem que se origine desse dilema é penosa e ameaçadora, pois as duas crenças não podem abertamente coexistir, e qualquer aprendizagem que emergja da contradição envolve mudança nítida na estrutura do ser. (ROGERS, 1978, p. 155)

A mudança na percepção de si mesmo nem sempre é bem recebida, pois os novos conceitos entram em conflito com aquilo que se acreditava, na maioria das vezes a atitude de mudar é difícil de ser assimilada. “Para a maioria das pessoas parece que na medida que outros estão certos, elas estão erradas. Então, a aceitação de valores externos pode ser profundamente ameaçadora aos valores que a pessoa já tem, daí a resistência a esse tipo de aprendizagem” (MOREIRA, 1999, p. 143).

4. As Aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente adquiridas e assimiladas quando as ameaças externas são minimizadas.

A ameaça ao self aparece como um obstáculo à aprendizagem significativa. Rogers (1978) exemplifica esse princípio narrando a respeito de um aluno com poucas habilidades em leitura, que por causa disso, se sente inferior aos demais. Quando é obrigado a ler em voz alta

para toda a classe, se sente ridicularizado, recebe notas baixas e não progride. Em vez de ser punido, se o aluno for compreendido e estimulado a superar suas dificuldades, se “[...] encontrar ambiente favorável, que o estimule, livre de medos, poderá fazer progressos na área” (JUSTO, 1978, p.110).

5. Quando o sujeito se sente pouco ameaçado, pode perceber a experiência de maneira diferente e o processo de aprendizagem pode se efetivar.

O próprio Rogers (1978) reconhece ser este princípio apenas uma extensão ou elucidação do princípio anterior e distingue-o em duas condições para esse discernimento:

- a) Nos casos de ameaça intensa ao organismo: a pessoa costuma distinguir rapidamente plantas, frutas ou serpentes venenosas das outras. A aprendizagem é estimulada por tais ameaças com o fito de preservar a integridade do organismo.
- b) Já não acontece o mesmo com as ameaças ao self: humilhações, desprezos, ridicularizações, etc. Tal tipo de ameaça interfere negativamente no processo de aprendizagem. (JUSTO, 1978, p.112-113)

6. Em sua grande maioria a aprendizagem significativa ocorre pela prática.

“Um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante em confronto experiencial direto com problemas práticos – de natureza social, ética e filosófica ou pessoal – e com problemas de pesquisa” (ROGERS, 1978, p. 157-158). Essa forma de aprendizagem torna-se mais significativa por colocar o aluno em contato com problemas seus e não simplesmente por apresentados por outra pessoa.

7. Ocorre a facilitação da aprendizagem quando o aluno participa com responsabilidade do processo.

A aprendizagem significativa aumenta ao máximo, quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito, decide quanto ao curso de ação a seguir, vive as consequências de cada uma dessas escolhas. (ROGERS, 1978, p.158)

Essa aprendizagem participada torna-se mais interessante ao aluno, proporcionando-lhe o desenvolvimento de suas potencialidades, pois ele estará estudando algo que é relevante em sua vida. A autonomia do aluno é um fator que torna a aprendizagem mais significativa se comparada às aprendizagens nas quais ele é apenas um ouvinte.

8. A aprendizagem espontânea que envolve o aluno como um todo, considerando os sentimentos e intelecto é a mais profunda e duradoura.

É um princípio que Rogers diz ter descoberto na psicoterapia, em que a aprendizagem mais eficaz é a da pessoa que se deixa envolver, totalmente, por si mesma. Não é uma aprendizagem somente cognitiva, do “pescoço para cima”. É

uma aprendizagem que envolve tanto o aspecto cognitivo como o afetivo como o afetivo da pessoa, é “visceral”, profunda e abrangente. O aluno sabe que a aprendizagem é sua e pode mantê-la ou abandoná-la frente a uma aprendizagem mais profunda, sendo ele o avaliador, não necessitando apelar a alguma autoridade que corrobore seu julgamento. (MOREIRA, 1999, p. 144)

Uma aprendizagem de cunho científico, por exemplo, além de leituras e pesquisas necessita ter significado para a pessoa que estuda. Ao realizar um trabalho criativo, por exemplo, um poema o aluno precisa encontrar um sentido pessoal para tal atividade. “É toda a pessoa que se vê empenhada nessas aprendizagens criativas. Elemento importante em tais situações é que o aprendiz sabe que está fazendo sua própria aprendizagem” (ROGERS, 1978, p.158).

9. Independência, criatividade, autonomia e autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e autoavaliação se sobrepõem à avaliação feita pelos outros.

A avaliação externa tem importância secundária se o objetivo for a criação. Para Rogers (1978) a criatividade desabrocha se um clima de liberdade for proporcionado.

Se uma criança deve crescer e tornar-se independente e autoconfiante, é preciso proporcionar-lhe, desde cedo, oportunidade, tanto de fazer seus próprios julgamentos e seus próprios erros, como de avaliar as consequências de tais julgamentos e escolhas. O mesmo se aplica ao aluno em sala de aula. A autocrítica e autoavaliação são fundamentais para ajudar o aluno a ser independente, criativo e autoconfiante. (MOREIRA, 1999, p. 144)

Rogers (1978) recomenda aos pais que apresentem exemplos de comportamentos aos filhos, porém à medida que forem crescendo devem permitir e levá-los a suas próprias conclusões, estimulando-os à autoavaliação. Pois, ser o seu próprio crítico faz com que a opinião do outro seja mais bem aceita.

10. O último princípio diz que no mundo moderno, a aprendizagem mais importante do ponto de vista social é aquela que consiste em conhecer o próprio processo de aprender, que permite ao sujeito a abertura à experiência e a assimilação do processo de mudança.

De acordo com Moreira (1999), a vivência neste mundo que se caracteriza pelas mudanças, a pessoa tem que “aprender a aprender”. Esse aprendizado implica em uma abertura às experiências, em estar sempre em busca do conhecimento.

As vertiginosas transformações do mundo de hoje devem alertar-nos para a imperiosa necessidade de propiciar aos estudantes de todos os níveis a possibilidade e a satisfação de viverem a aventura da existência em tendas movediças em lugar de instalá-los em casas fixas reconhecidas como inadequadas já no ato da inauguração. [...] se o mundo novo a elaborar-se diante de nossos olhos ... parece prometer ao homem lazer maior e generalizado, impor-lhe-á, em troca da própria mobilidade,

mudanças contínuas na maneira de agir e de pensar. Entre as qualidades necessárias ao adulto de amanhã [...] aptidão para a mudança, as alterações periódicas. (OSTERRIETH, 1967, p.9-10 apud JUSTO, 1978, p.114)

Nesse sentido, um educador precisa saber que o conhecimento prévio do aluno não pode ser descartado, pois o que o aluno aprende na escola é completado com o conhecimento já adquirido anteriormente.

2.4 ACP no Brasil: recepção e circulação (décadas 1940 – 2000)

Os termos recepção e circulação foram conceituados por Castelo-Branco et al. (2016) como “um modo de trabalhar pesquisas em história da psicologia”. Os vocábulos são entendidos pelos autores como uma forma de compreender as especificidades da migração de uma psicologia de um lugar para o outro, ocasionando uma apropriação que se desenvolve de acordo com o contexto local, como ocorreu com a Psicologia Humanista rogeriana.

De acordo com Tassinari e Portela (2002) a Abordagem Centrada na Pessoa passou por quatro fases no Brasil: pré-história (1945- 1976), fertilização (1977-1986), declínio (1987-1989) e ascensão / renascimento (1990 em diante).

Em síntese: a pré-história é caracterizada pelo isolamento de alguns profissionais que trabalhavam com ACP no Brasil; a fertilização é caracterizada pela vinda de Rogers e dos seus colaboradores ao Brasil para ministrar palestras e workshops, em 1977, 1978 e 1985, estimulando a emergência de vários centros de formação, fóruns e escritos; o declínio é caracterizado pelo luto das mortes de Rogers e Rachel Léa Rosenberg, sua colaboradora mais proeminente no Brasil, e pela pouca produção de artigos, livros e teses sobre a ACP; na ascensão/renascimento ocorrem a emergência de diversos profissionais e pesquisadores brasileiros, ex-alunos da fase de fertilização, que promovem centros de formação, eventos e publicações. (CASTELO BRANCO e CIRINO, 2017, p. 3)

Na fase denominada de pré-história a psicologia norte-americana sofreu grande impacto a partir das pesquisas de Carl Rogers, suas ideias exerceram influência, também, na Europa e na América Latina, sendo que no Brasil ela começa a ser inserida por meio do trabalho de Mariana Alvim, a qual, segundo Gomes, Holanda e Gauer (2004), teve contato com Rogers em 1945 em Chicago. De volta ao Brasil Mariana Alvim trabalhou no Rio de Janeiro, Brasília e Salvador apresentando as teorias de Carl Rogers para os psicólogos e educadores brasileiros. Depois desse período no Brasil Alvim passou a ser colaboradora de Carl Rogers em La Jolla, na Califórnia.

De acordo com Castelo Branco e Cirino (2017), a Abordagem Centrada na Pessoa recebe, em 1951, a colaboração de Ruth Nobre Scheeffler, em seu retorno do mestrado no Teachers College da Universidade de Colúmbia. Segundo os autores, Scheeffler ao publicar seus livros *Aconselhamento Psicológico* (1964) e *Teorias de Aconselhamento* (1976) teve importante papel na divulgação da teoria rogeriana.

Nessa década, já era possível verificar no Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro práticas de aconselhamento psicológico de orientação rogeriana, introduzidas por Pe. Antonious Benko. Assim como, no Rio Grande do Sul, Henrique Justo¹⁰ já se interessava pelos estudos rogerianos.

O interesse de Justo pelo aconselhamento psicológico se deu em razão da oposição dos psiquiatras gaúchos ao exercício da psicanálise por psicólogos. Na época, o atendimento psicoterapêutico por psicólogos era considerado como trabalho de segunda linha. O contato de Justo com a teoria de Rogers foi através de um livro escrito pelo padre franciscano Roberto Zavalloni (1956) e traduzido do italiano para o português pela Editora Vozes. Zavalloni havia sido aluno de Rogers em Chicago. Justo encantou-se com a possibilidade de trabalhar com uma psicoterapia desenvolvida por um psicólogo e foi buscar a formação na Association Médico-Psychologique de Paris, com André de Peretti, Daniel Hameline, Marie-Joelle Dardelin e outros, havendo os três primeiros psicoterapeutas estudado com Rogers, nos Estados Unidos. Justo tornou-se uma das mais importantes lideranças no desenvolvimento da pesquisa e da prática da ACP no Brasil. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 107-108)

Aos poucos a Abordagem Centrada na Pessoa foi sendo introduzida no meio acadêmico brasileiro, surgindo os núcleos profissionais e algumas publicações. Provavelmente, de acordo com Castelo Branco e Cirino (2017), Rogers teve sua primeira publicação no Brasil, em 1956, uma tradução da obra *Instruzione e personalità* (Educação e Personalidade), de Roberto Zavalloni, um padre italiano franciscano e ex-aluno de Rogers na Universidade de Chicago. Depois outros livros de autores brasileiros sobre Rogers foram publicados, como o livro de Ruth Scheeffler, *Aconselhamento psicológico* (1964) e o livro de Henrique Justo, intitulado *Carl Rogers: teoria da personalidade aprendizagem centrada no aluno* (1973).

Mesmo tendo chegado ao Brasil na década de 1940 a psicologia humanista só ganhou força nos anos de 1960. Essa década no Brasil foi marcada pela censura e repressão a várias formas de expressão. A chegada dos militares ao poder desestabiliza e desestrutura a sociedade de maneira devastadora.

¹⁰ O nome de certidão de nascimento do Irmão Henrique Justo é José Arvedo Flach.

Para Lobo¹¹ (1998) “as pessoas estavam ficando cada vez mais resistentes a estabelecer vínculos mais profundos e duradouros, vivendo cada vez mais o vazio afetivo, a angústia, o desespero e a desesperança. As pessoas vinham, dia após dia, despotencializando-se, desumanizando-se cada vez mais”. O impacto sofrido pela sociedade brasileira leva muitas pessoas a buscar alternativas para a superação e resistência àquele momento.

Contudo, segundo Michel Foucault, é preciso não esquecer que a psicologia, como dispositivo político e social, sempre foi responsável pela produção de subjetividades. E a produção de subjetividades, para esse autor, deve ser entendida como formas de pensar, sentir, perceber e agir, não como da natureza, da essência dos indivíduos, mas como produções históricas, datadas e localizáveis. (CAMPOS, 2005, p.12)

Diante desse conturbado contexto, a psicoterapia surge no Brasil, de um lado como forma de resistir, e de outro como a busca de subjetividades menos interessadas em aspectos políticos e sociais, mais voltados para a intimidade e privacidade.

Essa segunda tendência era de interesse do governo brasileiro, haja vista que desejava que esses novos modos de subjetivação estivesse desvinculada de questões políticas e sociais. Com tantos problemas a serem enfrentados no Brasil, as pessoas encontravam-se mais distantes afetivamente uma das outras, um clima de desconfiança e falta de esperança estava sempre presente. Esse contexto nacional aumentaram consideravelmente as demandas por serviços de psicologia no país. Assim, a ajuda por meio da psicoterapia se fazia necessária para que as pessoas conseguissem se adequar à sociedade da época, de maneira a superar os conflitos existentes. Pois, o governo tinha um ambicioso plano para o crescimento econômico do país, porém o movimento cultural¹² desencadeava subjetividades críticas o que atrapalhava as metas desse plano.

Nesse sentido, as psicoterapias no Brasil surgem também como um dos poucos espaços de privacidade “total” para os adversários do regime. Em seu setting, havia a possibilidade de serem geradas novas formas de percepção de mundo, novas maneiras de frequentar o mundo, novas formas de se viver melhor neste mundo. Nesse microespaço era possível, com liberdade e segurança, “contestar” as relações políticas, educacionais, familiares, amorosas etc. Com isso, a psicoterapia foi se constituindo entre os brasileiros como um lugar de possíveis mudanças. (CAMPOS, 2017, p. 75)

¹¹ Escípio da cunha LOBO, entrevista pessoal concedida ao autor Campos (2017), na cidade de Belo Horizonte, em setembro de 1998.

¹² “A contracultura questionava valores centrais da cultura ocidental. Posteriormente, a contracultura desenvolveu-se na Europa e América Latina. No Brasil fez-se presente principalmente nos anos 1970 e início dos 1980.” (ALMEIDA, 2009 apud TRZAN-ÁVILA; JACÓ-VILELA, 2012, p. 1066).

De acordo com esse autor, a psicoterapia, sobretudo a abordagem rogeriana, ganhou força no final da década de 1960, propiciando, assim, o chamado boom das psicoterapias em várias capitais brasileiras, como Belo Horizonte, Porto Alegre, tendo mais ênfase no eixo Rio-São Paulo. A proposta dessa psicologia ao chegar ao Brasil foi aderida por pessoas consideradas de vanguarda, por suas atuações na militância política, por estarem envolvidas nas lutas contra a ditadura, como por exemplo, Iara Iavelberg que esteve envolvida na luta armada contra o regime militar.

Por diversas vezes a teoria rogeriana foi alvo de críticas, acusando-a de desvinculada da realidade, de não considerar os fatores históricos e culturais. Contrariando essa ideia, vemos que a proposta de Carl Roger chegou ao Brasil por meio de pessoas engajadas na luta contra o regime militar e que valorizavam a história e a cultura do povo brasileiro. Pois, a busca pelo fortalecimento da pessoa, reforçando a sua capacidade de resistência, que é apresentado por meio da Abordagem Centrada na Pessoa, vem ajudar no enfrentamento às insatisfações e questionamentos presentes na cabeça do brasileiro.

A teoria rogeriana sugeria mudanças nas relações de poder, pois as imposições do sistema autoritário e capitalista que havia se instalado no Brasil anulava toda e qualquer tipo de liberdade dos cidadãos. Da maneira que ocorriam as relações de poder cada vez mais reforçavam a opressão ao povo. A classe dominante naquele momento pautava-se na repressão e na censura a tudo que viesse contradizer aos seus ideais. Devido a essa desvalorização do ser humano buscava-se novos horizontes, para tanto via-se nas propostas rogerianas de relações interpessoais uma base para que novas formas de relacionamentos ocorressem. Segundo Leitão (1990), não é que Rogers pretenda dar poder às pessoas; ele apenas sugere que não o tirem.

Coerente com esses pressupostos, sua proposta de psicoterapia está totalmente respaldada pela ideia de encontrar algum refúgio psíquico para as pessoas e pela crença que ele tem no próprio poder de cada um para resolver mais efetivamente suas próprias questões. Rogers não acredita na eficácia de um macropoder capaz de mudar todas as pessoas ou toda sociedade, e sim em um micropoder, em um poder de mudar a si mesmo, em um poder pessoal. (CAMPOS, 2017, p. 83)

Para além dos espaços de terapia, o brasileiro necessitava de atitudes humanistas, o que levou a Abordagem Centrada na Pessoa, também, ao campo educacional.

A riqueza de sua abordagem, aliada à preocupação em aprimorar o processo ensino-aprendizagem, levou um grupo de educadores da PUC-SP, na década de 1970, a estudar um programa de aperfeiçoamento para professores e especialistas de educação, com base nas proposições rogerianas. Essa escolha tinha como

pressuposto um compromisso com a educação humanista, fundamentada numa visão de aluno como “um ser humano (mais do que simplesmente um organismo), e como uma pessoa, em sua totalidade, mais do que simplesmente um intelecto incorpóreo ou um depósito de processos cognitivos” (PATTERSON, 1977, p. 146 apud ALMEIDA, 2009 p. 178)

O processo de crescimento, de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem em Carl Rogers dependem muito das relações que são estabelecidas com outras pessoas. Na teoria rogeriana esse encontro entre os seres humanos, desde que haja as condições favoráveis, são responsáveis em provocar mudanças, resultam em aprendizagem, em desenvolvimento humano.

Seja como forma de resistência ao sistema vigente, seja pela busca de uma subjetividade desinteressada e menos crítica aos problemas sociais, os psicólogos tornaram-se importantes para as pessoas dessa época. A atuação desses profissionais de um lado participa do jogo social e político apresentado no cenário nacional, de outro demonstra um trabalho com intenções libertárias, incentivando a emancipação humana.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, a ACP ganha mais destaque. Deve-se isso ao fato de que nessa época as traduções em português, versão brasileira e portuguesa, de alguns dos livros de Rogers chegavam ao Brasil. E, de acordo com Gomes, Holanda e Gauer (2004), a psicanálise no Brasil era criticada por seu caráter determinista e mecanicista da natureza humana, por sua vez, o behaviorismo ainda não tinha consolidado sua proposta de tratamento com base em teorias de aprendizagem. Contudo, os estudos da ACP apresentavam-se de maneira inexpressiva nos congressos de psicologia realizados em São Paulo. Mas, nas academias era possível verificar intensos estudos sobre essa teoria, sendo um importante divulgador das ideias rogerianas, na década e 1970, Miguel De La Puente, que regressava ao Brasil trazendo da França a sua tese de doutorado, versão em livro. Ele deu continuidade às suas pesquisas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, onde atuou como professor. De la Puente lançou, ainda mais dois importantes trabalhos, um sobre a psicologia social de Rogers, em 1973, e outro sobre a educação centrada no estudante, em 1978.

Tassinari (1995) considera que a década de 70 foi um momento muito fértil para a ACP no país, devido à vinda de Rogers ao Brasil, em 1977 e 1978, e pelo período de ditadura que persistia. Pois, “[...] o temor das pessoas de se reunirem em grupos, os valores da ACP sobre o respeito ao ser humano e seu poder pessoal, respondiam às necessidades de reconhecimento, valorização e esperança de que não seríamos totalmente ‘abortados’ pelo regime político, não perderíamos nossa dignidade” (TASSINARI, 1995, p.3).

Rogers veio ao Brasil pela primeira vez em 1977, visitou as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. A visita culminou em um encontro realizado na Aldeia de Arcozelo, na serra fluminense, entre os dias 4 a 18 de fevereiro. O evento contou ainda com a equipe de Rogers formada por John Wood, Maureen Miller, Maria Bowen e Jack Bowen.

Após esse encontro, Rachel Rosenberg tornou-se a principal representante da teoria rogeriana no Brasil, vindo, inclusive a escrever em co-autoria com Rogers, o livro “A pessoa como Centro”, em 1977.

Gomes, Holanda e Gauer (2004) acreditam ser a década de 1970 um período de grande relevância para a ACP, pois despertava nos estudantes o interesse pelas pesquisas empíricas. Em um levantamento feito pelos autores enfatizam que,

Em 1972 foram defendidas duas importantes teses por duas mulheres que ocuparam posição de destaque na psicologia humanista. Elas foram Rachel L. Rosenberg com a tese Um Estudo de Percepção de Condições Psicoterápicas em Grupos de Aconselhamento Psicológico, e Yolanda Cintrão Forghieri com a tese Técnicas Psicoterapêuticas e Aconselhamento Terapêutico Rogeriano. Em seguida, vieram da PUCSP as teses Análise Lógico-Formal da Teoria de Aprendizagem de Carl Rogers, defendida por A. A. Mahoney em 1976, e Fundamentos fenomenológico-existenciais da comunicação professor-aluno na teoria da educação de Carl Rogers, defendida por Lucila Schwantes Arouca em 1977. Na PUCRJ, no mesmo ano, era defendida a tese Raízes Filosóficas do Pensamento de Carl Rogers por Rosa Maria Niederauer Tavares Cavalcanti. Do Rio Grande do Sul chegava o livro Carl Rogers, teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno do Irmão Henrique Justo (1973). (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 22)

Após esse período de maior repercussão, na visão de Tassinari e Portela (1994), houve um declínio nas atividades da ACP no Brasil, percebido devido à morte de figuras importantes como Rachel Rosenberg, em 1987, Dario de Oliveira, em 1985, Lúcia Campos em 1990 e do próprio Rogers, no mesmo ano que Rosenberg.

Na década de 1990 a ACP volta a figurar no cenário nacional liderada por Virgínia Moreira e Mauro Martins AmatuZZi.

[...] a dissertação de Virginia Moreira, naquela época conhecida como Virginia Leitão, intitulada Limites da abordagem centrada na pessoa, defendida em 1984, na Universidade Federal do Ceará, e a sua tese chamada Para além da pessoa: um estudo crítico da psicoterapia de Carl Rogers, defendida em 1990, na PUC- São Paulo. Em ambos os estudos, Moreira (1984, 1990) argumenta que as ideias rogerianas possuem uma visão de homem individualista, capitalista e apartada das contendas sociais do mundo. Em superação a isso, a autora estabelece uma aproximação crítica das ideias de Rogers com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e de outros autores, como Paulo Freire. As ideias de Moreira circularam em diversos encontros latino-americanos de ACP e seus estudos de pós-graduação foram organizados e publicados no livro Más allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana, em 2001, no Chile. Posteriormente, esse livro foi reorganizado e lançado no Brasil, em 2007, sob o título De Carl Rogers à

Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia. Após uma estada na Universidade de Santiago no Chile, Moreira estabeleceu docência na Universidade de Fortaleza (UNI- FOR), realizando diversas pesquisas que usam como base os referenciais de Rogers, de Merleau- Ponty e da psicopatologia crítica, para desenvolver uma proposta de clínica humanista- fenomenológica (Moreira, 2009). (CASTELO BRANCO e CIRINO, 2017, p. 5)

Mauro Martins AmatuZZi, segundo Castelo Branco e Cirino (2017), concluiu o seu doutorado, em 1988, na Universidade de Campinas, com a tese “O resgate da fala autêntica: uma aproximação filosófica da tarefa do psicoterapeuta e do educador”, publicada posteriormente, em formato de livro, em 1989, intitulado “O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação”.

Nesta obra, AmatuZZi (1989) se aproxima da fenomenologia de Merleau-Ponty, da pedagogia de Freire e da filosofia existencial de Martin Buber para propor implicações desses pensamentos para a elaboração de um modelo de relação horizontal de fala e escuta de expressões autênticas. Essa ideia esteve em sua proposta de psicologia humanista, notoriamente de base rogeriana, e se desenvolveu em estudos posteriores (AmatuZZi, 2001, 2010). AmatuZZi foi docente da USP (1987-1994) e da PUC-Campinas (1991-2012), onde desenvolveu diversas pesquisas fenomenológicas sobre grupos, psicologia clínica e religiosidade. Além de formar em nível de pós-graduação diversos psicólogos humanistas, atualmente reconhecidos no cenário nacional, como Adriano Furtado Holanda, Tommy Akira Goto, Vera Engler Cury [...]. (CASTELO BRANCO e CIRINO, 2017, p. 6)

Para Tassinari (1995, p. 2) essas obras trouxeram mais vigor e sob “[...] essa orientação teórica começam a despertar mais a consciência da sociedade brasileira como um todo, a saber, a recusa e o questionamento do mito da cosmogênese e entendendo a liberdade como valor indistinguível da condição humana”

Outras publicações importantes são mencionadas por Gomes, Holanda e Gauer (2004), como por exemplo, as obras coletivas de John K. Wood, M. L. Assumpção, M. A. Tassinari, M. Japur, M. Serra, e R. W. Rosenthal, em 1994 e outra dedicada ao plantão psicológico de Mahfoud e colaboradores, em 1999.

A ACP no Brasil vem influenciando, também, no trabalho pedagógico com a proposta de professor facilitador e realiza críticas às avaliações que ocorrem por meio de prova.

A técnica de aprendizagem de inspiração rogeriana foi revista em um número especial do periódico Education, organizado por Cassel, ainda nos idos de 1974. As implicações do método foram analisadas em seus aspectos positivos, quais fossem promover maior compromisso do estudante e levá-lo a decidir sobre suas prioridades e interesses; e nos aspectos negativos, como o perigo de dispersão e da falta geral de controle ou de autocontrole, o risco da demanda ser maior do que as possibilidades do facilitador, e a dificuldade da conciliação de diferentes interesses e tempos individuais de aprendizagem. Pesquisas sobre a aprendizagem centrada no estudante têm sido realizadas por Justo (1988). Quanto aos grupos, um autor que representa

essa prática na ACP é Afonso H. Lisboa da Fonseca, tendo publicado o livro Grupo, Fugacidade, Ritmo e Forma. O autor vem desenvolvendo intensa atividade na realização de vivências e encontro de grupos, no nordeste brasileiro. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 25)

Justo continuou suas pesquisas sobre a Abordagem Centrada na Pessoa e logo no início do século XXI, no ano de 2002, publicou mais uma obra, trata-se da “Abordagem Centrada na Pessoa: Consensos e Dissensos. É uma análise aberta, séria e crítica da teoria e prática da ACP nos últimos 50 anos.” (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 25-26).

Sobre o desenvolvimento da ACP no Brasil Tassinari (1995, p. 1) discorre,

Numa primeira aproximação geral, delineamos três momentos: o primeiro, até a vinda de Rogers ao Brasil, pela primeira vez, em 1977, representando nossa “pré-história”. Consideramos essa data um marco, pois foi a partir daí que os brasileiros já envolvidos com a Abordagem Centrada na Pessoa, tiveram a oportunidade de iniciar um entrosamento, a nível nacional. O segundo momento, descrevendo uma curva ascendente, em termos de ventos e formação de novos núcleos, foi representado até 1987, ano em que Rachel Rosenberg e Carl Rogers faleceram, perdas essas que abalaram mais a região sudeste, onde aqueles profissionais tinham uma grande influência. A partir daí, a curva descreve um certo declínio, com ofertas escassas de eventos, especialmente os de caráter vivencial, retomando, partir da década atual, o seu crescimento. Parece agora delinear um novo momento, francamente ascendente.

Em pesquisa exploratória percebemos que, atualmente, a Abordagem Centrada na Pessoa é estudada e praticada por muitas pessoas no Brasil, com ofertas de terapia em grupo, plantão psicológico, cursos de curta duração, sites e grupos em redes sociais como forma de divulgação e orientação a esse tipo de trabalho. Porém, isso ocorre mais no campo da psicologia, consideramos que no campo educacional ainda há poucos trabalhos nessa área.

Enfatizamos a relevância deste estudo para a educação, pois temos o intuito de contribuir no campo da pesquisa sobre a Abordagem Centrada na Pessoa, trazendo uma atualização do pensamento rogeriano no contexto atual, que tanto necessita de posturas mais humanistas, de atitudes empáticas e autênticas, que venham colaborar com o crescimento das pessoas e proporcionem relações que estejam preocupadas com a coletividade. Nesse sentido, buscamos aproximações e complementaridades entre as abordagens de Carl Rogers e Paulo Freire a fim de propor novas maneiras de se pensar e agir da relação professor-aluno, voltadas para a Aprendizagem Significativa.

3 A VIDA E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, quarto e último filho do casal Joaquim Themístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Sua mãe cuidava da família, das prendas domésticas. Seu pai foi oficial da Polícia Militar de Pernambuco, reformou-se por motivo de saúde, em 1924, vindo a falecer em 1934, quando Paulo Freire tinha treze anos de idade. Sua morte causou dificuldades financeiras e emocionais à sua família.

Gostaria de destacar nessa biografia a importantíssima importância dos pais de Paulo, sobretudo da mãe, na sua vida e na formação de seu caráter. Os cuidados dela foram absolutamente surpreendentes para uma pessoa que foi mãe no início do século XX. Suas anotações em “O livro do bebê” de Paulo, apesar da linguagem pouco usual para os dias de hoje, dizem de seu carinho, respeito e dedicação; de seu poder de observação sutil e da aceitação da maneira de ser, das emoções de seu pequeno filho desde o nascimento e no seu desenvolvimento da primeira infância [...] Ela o acolheu e dele cuidou verdadeiramente, sem as interferências indevidas, autoritárias, deterministas, como era na época. (FREIRE A., 2017, p. 45)

De acordo com a autora, Freire sempre falou de sua primeira infância como um tempo feliz e admirava o amor e o cuidado que seus pais lhe educavam, sempre com muita paciência. Morou com sua família numa casa grande, com quintal enorme e “começou a leitura da palavra, orientado pela mãe, escrevendo palavras com gravetos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela, como tanto gosta de lembrar e de dizer” (GADOTTI et al., 1996, p. 27). Quando chegou à escola, aos 6 anos, já sabia ler e escrever.

Em abril de 1932, quando Paulo Freire tinha 10 anos, sua família, com dificuldades financeiras, foi morar em Jaboatão, cidade no interior de Recife, onde Freire sentiu as angústias da pobreza e, aos treze anos, a dor pela perda de seu pai. Sentiu, também, o sofrimento de sua mãe, viúva aos 42 anos e com quatro filhos para cuidar.

Foi em Jaboatão que Paulo Freire conheceu a fome, como conta em “Cartas a Cristina”: “O real problema que nos afligiu durante grande parte de minha infância e adolescência – [foi] a fome. Fome real, concreta sem data marcada para partir [...] vai tomando o corpo da *gente*, fazendo dele, às vezes uma escultura arestosa, angulosa” (FREIRE, 2003, p. 39).

Sua vida em Jaboatão, porém, lhe ofereceu também a oportunidade de conviver com amigos e conhecidos que foram solidários naquela época difícil. “Assim Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe

ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e não ser, o poder e não poder, o querer e não querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança” (FREIRE, 1992, p. 115).

Aos dezesseis anos, quando chegou ao nível secundário de ensino, para frequentar as aulas tinha que deslocar-se todos os dias para a capital pernambucana, pois era o local mais próximo em que era oferecido esse nível de ensino. Coursou o primeiro ano no Colégio Francês Chateaubriand. No segundo ano, sua mãe sem condições de custear seus estudos, conseguiu uma bolsa e Paulo Freire ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, onde concluiu o nível secundário.

Nesse colégio, também, iniciou sua vida profissional como auxiliar de disciplina, pelo período de dois anos, sendo promovido, em 1941 a professor de língua portuguesa, realizando um sonho que ele sempre tivera, função que exerceu até o ano de 1947. Durante esse tempo, trabalhou, ainda, em outras escolas como, Colégio Americano Batista, Colégio Sagrada Família, Colégio Porto Carreiro e Colégio Padre Félix.

Em 1943, aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, formando-se bacharel em Direito no ano de 1947. Período esse de plena ditadura do governo Vargas.

Paulo Freire optou em cursar direito por sua tendência humanista e porque tinha o sonho de ser professor de língua portuguesa. Nessa época não havia curso de formação de professores em Pernambuco, era ofertado apenas no Rio de Janeiro, Capital do País naquele momento. “O curso de Direito, mais do que um curso jurídico, era voltado para o ‘humanismo’ que lhe possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos de língua portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente de sua indiscutível vocação” (FREIRE A., 2017, p. 64).

Como advogado foi sócio de um pequeno escritório com dois grandes amigos, porém desistiu na primeira causa, pois não era o que ele queria.

Em 1944, Paulo Freire casou-se com a colega de trabalho Elza Maria Costa de Oliveira e tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Esse casamento durou até o ano de 1986, quando sua esposa faleceu.

No segundo semestre de 1947, Paulo Freire foi convidado, por seu velho amigo Paulo Rangel Moreira, a trabalhar no SESI-PE, onde iniciou no dia 1º de agosto, nomeado como assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura. Nesse mesmo ano, quando concluiu seu curso de bacharel em Direito, foi promovido a diretor da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura. No SESI Freire pode ter contato com a educação de adultos e teve a

convicção de que a educação precisava ser enfrentada com mais seriedade, mais ainda a educação popular e alfabetização de adultos.

A pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada por mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que inquestionável à sua elaboração. Antes mesmo da Pedagogia do oprimido, a passagem pelo SESI tramou algo de que a Pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: Educação e atualidade brasileira que, no fundo, desdobramendo-se em Educação como Prática de liberdade, anuncia a Pedagogia do oprimido. (FREIRE, 1992, p. 9)

O Serviço Social da Indústria (SESI), órgão criado pela Confederação Nacional das Indústrias, foi um projeto do governo populista Vargas, porém só se concretizou após sua queda, em 1945. Essa organização era de caráter paternalista e assistencialista. Porém,

Paulo Freire já sabia do trabalho que deveria desenvolver, tinha bem claro isso e acertou. Não seria um trabalho nem assistencialista, nem populista, seria um trabalho popular. A favor das camadas populares. Este trabalho, pode-se assim dizer, será a “semente” do grande “Pensamento Pedagógico de Paulo Freire”, pois é nesse momento que ele vai ter contato com o povo, que ele vai escutar o povo, valorizar e compor sua Teoria do Conhecimento”. (FREIRE, 1998, p.7)

Em dezembro de 1954, aos 33 anos, Paulo Freire foi nomeado diretor superintendente do Departamento Regional de Pernambuco, sendo destituído dessa função em outubro de 1956, quando retornou ao cargo de Diretor da Divisão de Educação e Cultura.

No ano de 1957, Paulo Freire foi colocado à disposição do órgão Nacional do SESI, atendendo à solicitação feita por meio de ofício, no qual esse órgão justifica tal pedido considerando a

[...] experiência e conhecimento com que o indicado irá prestar à Divisão de Estudos e Planejamentos, onde estamos incentivando trabalhos de pesquisa e coleta de elementos capazes de nos proporcionar meios hábeis à formulação de soluções atinentes a questões sociais reclamadas pela atual conjuntura. (FREIRE A., 2017, p. 73)

De acordo com Freire (2017), Paulo Freire viajou por alguns estados brasileiros prestando assessoria aos educadores regionais do SESI. Foi nessa época que Paulo Freire conheceu Anísio Teixeira, grande educador brasileiro, que lutava pela escola pública e de qualidade para todos.

No ano de 1958, o governo de Juscelino Kubitschek convocou, por meio do Ministério da Educação, um congresso para avaliar a Campanha de Educação de Adultos e

Adolescentes¹³ (CEAA), organizada pelo educador Lourenço Filho. Assim, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes ocorreu no período de 6 a 16 de julho, desse mesmo ano. Foram seis as comissões divididas por tema para esse congresso. Paulo Freire participou da comissão¹⁴ que discutiu o terceiro tema: “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, no qual Freire atuou, também, como relator. De acordo com Gadotti et al (1996) foi por meio dessa atuação que Paulo Freire se firmou como educador progressista.

Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora, ele propunha, no relatório, que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Afirmava também que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem (nos anos 50 e até após a publicação, no início dos anos 70, nos Estados Unidos, da Pedagogia do oprimido, Freire não nominava mulheres, entendendo, erroneamente, que, ao dizer homem, incluía a mulher), com os educandos e com a realidade. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire, atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum. (GADOTTI et al., 1996, p. 35)

A maioria dos relatórios apresentados demonstravam os problemas encontrados e de certa forma até culpavam os próprios alunos pela não aprendizagem, como comenta Freire (1998, p. 9), “[...] diziam, adultos..., educar-se..., não aprende a ler..., são pouco inteligentes, e a maioria deles chega cansado depois de um dia de trabalho. Falta luz. A iluminação é insuficiente, os professores são leigos, improvisados. Há pouco interesse dos alfabetizandos”.

O relatório¹⁵ apresentado por Paulo Freire demonstra que o problema não está nos alunos, mas sim nos conteúdos e na metodologia utilizada.

Observamos nesse contexto que, por meio desse relatório, Paulo Freire demonstra o seu pensamento educacional, com ideias em defesa dos oprimidos, como podemos confirmar nesses trechos:

¹³ “Essa campanha foi inaugurada em 1947 e deveria ter vigência definitiva, mas em meados de 1950 já dava sinais de ineficiência, para não dizer decadência, diante de sua real falta de adequação aos interesses dos adultos” (FREIRE A., 2017, p. 112)

¹⁴ “A Comissão de Pernambuco que elaborou o documento foi composta por Paulo Freire, a inspetora-orientadora Dulce Chacón, a professora Elza freire, mulher de Paulo, a assistente social Judite da Mota Ribeiro e o universitário José Augusto de Sousa Peres.” (FREIRE A., 2017, p.114)

¹⁵ A versão final desse relatório foi “republicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP – MEC, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 81-93, jul./set. 1958” (FREIRE A., 2017, p.114) e encontra-se na íntegra no capítulo 3 do livro “Paulo Freire: uma história de vida”, de Ana Maria Freire.

É este esforço, aliás, de conhecimento das peculiaridades regionais brasileiras a que se deve ir aplicando um processo educativo integrado com elas [...]. O que mais enfaticamente nos interessa, a nós e a nossa sobrevivência histórica, do povo que vem vivendo a sua promoção de ser colonial, em ser nacional. De povo que vem deixando de ser “objeto de pensamento de outrem para ser sujeito do seu próprio pensamento” (Vieira Pinto). (FREIRE A., 2017, p. 117)

Em julho de 1959, desejando obter o grau de doutor e efetivar-se no cargo de professor da Escola de Belas Artes, onde já atuava como Professor Catedrático interino desde 1952, Paulo Freire se inscreveu no concurso para Catedrático Efetivo de História e Filosofia da Educação. Ele apresentou sua tese intitulada “Educação e atualidade brasileira” como parte das exigências desse concurso.

O concurso realizou-se em setembro de 1960 e Paulo Freire concorreu com Maria do Carmo Tavares de Miranda, que apresentou sua tese intitulada *Pedagogia do Tempo e da História*, um trabalho que analisava a educação vinda do mundo hebraico. Os dois foram aprovados no concurso e obtiveram o título de doutor, porém Paulo Freire ficou em segundo lugar perdendo, assim, a titularidade da Cátedra. Sobre esse concurso Ana Maria Freire relembra:

Há alguns anos atrás, Paulo Rosa fazendo uma visita à Paulo Freire em São Paulo dizia: “Você lembra quando você perdeu o concurso?” Paulo Freire foi aprovado, mas em segundo lugar. Com isso outra pessoa passou a ser a primeira Catedrática, como se dizia na época, foi a primeira mulher Catedrática do Brasil. Ela escreveu uma tese sobre “Educação da Criança na Grécia Antiga”. Porque Paulo Freire perdeu este concurso. A academia naquele tempo achava demais “falar” sobre uma besteira tão grande que era a atualidade brasileira, não se admitia a discussão sobre educação, principalmente educação do povo. A academia era muito mais elitista e discriminatória do que hoje. O interessante era o discurso sobre “coisas” europeias, metafísicas, idealistas. Coisas concretas não eram dignas de atenção “por aqueles” que estavam compondo a mesa de exame. (FREIRE , 1998, p. 8)

De posse de seu título de doutor, no ano de 1961, Paulo Freire foi nomeado professor de Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Em sua função de professor assistente ele conseguiu, por sua inquietação e criatividade, junto ao reitor da universidade criar, no ano de 1962, o Serviço de Extensão Cultural (SEC), assumindo, assim, a direção desse departamento. “O SEC tinha, pois, como objetivo primordial devolver sistematizado ao povo o que ele sabe, quer saber ou precisa saber como possibilidade para a concretização da transformação da nossa sociedade” (FREIRE A., 2017, p. 73). Para a atuação nesse projeto haveria a formação de quadros de professores para a educação popular.

As experiências de alfabetização popular, as quais levariam Paulo Freire a constituir seu Método de Alfabetização, obtiveram eficazes resultados fazendo com que o governo brasileiro, do então presidente João Goulart, que demonstrava interesse em realizar as reformas de base, realizasse uma campanha nacional de educação. Nesse sentido, instituiu-se, em janeiro de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização, sob a coordenação do MEC, o qual pretendia alfabetizar, utilizando o Método Paulo Freire, cinco milhões de jovens e adultos.

O PNA (Programa Nacional de Alfabetização) pretendia formar educadores em massa para trabalharem nos núcleos, denominados por Paulo Freire como Círculos de Cultura, em todo o país. Contudo, era um risco para a direita que no processo eleitoral para a sucessão da presidencial tivesse 5 ou 6 milhões de novos eleitores, pois pela lei não era permitido o voto de analfabetos. Por tratar-se de um processo de alfabetização que não visava apenas a escrita do nome, mas sim conscientizar esses novos eleitores, vindos de camadas populares, e buscava incentivá-los a lutar contra a opressão da qual eram vítimas, as classes dominantes eram contra o Programa.

Ocorreu que nesse mesmo ano, alguns meses após a sua implantação, o Programa foi extinto, pois a direita brasileira não se conformava com os movimentos populares e com o povo que ganhava espaço na cena política. Assim, “[...] organizou com as Forças Armadas brasileiras o golpe de Estado de 1º de abril de 1964, que afastou o presidente Goulart e todos os sonhos da esquerda, alegando sobretudo os gastos do Estado e a corrupção generalizada” (FREIRE A., 2017, p. 151).

Em nome da Segurança Nacional e para manter os privilégios da direita e o sistema capitalista, as autoridades brasileiras deram um golpe alegando que o Sistema Paulo Freire estaria sendo muito caro para o país e que exigia a compra de materiais vindos de países comunistas, como a Polônia.

Ao receber a notícia, no dia 31 de março de 1964, em Goiânia, onde participava de uma reunião com educadores, Paulo Freire dirigiu-se imediatamente para Brasília, indo ao encontro de sua família, pois já previa o que deveria lhe acontecer. Dessa forma, não pode assinar a carta de demissão coletiva, sendo exonerado de seu cargo em 20 de abril de 1964.

Muitos foram os esforços de Paulo Freire e seus amigos para livrá-lo da prisão, porém as forças que tinham tomado o poder estavam convictas de que ele não poderia ficar livre, pois suas ideias eram consideradas subversivas e causavam levantes tendo por base a luta de

classes, como declarou o Ten. Cel. Hélio Ibiapina Lima em seu relatório¹⁶, no dia 18 de outubro de 1964.

Dr. PAULO REGLUS NEVES FREIRE – É um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos. Sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma extraordinária tarefa marxista de politização das mesmas. O mais grave, contudo, é que essa subversão era executada com os recursos financeiros do próprio governo federal e com a ajuda da Aliança para o Progresso e outros. Isso torna mais grave a traição que fazia à Pátria! (FREIRE A., 2017, p. 173)

Sobre isso Gadotti et al. (1996, p. 572) considera que seja um paradoxo, pois

As qualidades do método Paulo Freire que levaram os oligarcas do nordeste brasileiro a considerá-lo subversivo e a impedir sua utilização foram exatamente as mesmas que deram motivo ao seu reconhecimento e à sua acolhida por educadores humanistas e democratas de todo o mundo, inclusive pela UNESCO. Dentro de sua lógica egoísta e autoritária os oligarcas estavam certos, pois através desse método é possível transformar em pouco tempo uma sociedade desequilibrada e injusta: indivíduos dominados e explorados passivos transformam-se em pessoas e cidadãos ativos e assim se dissolve a possibilidade de dominação. (572)

Paulo Freire foi preso por duas vezes no Brasil. A primeira prisão ocorreu no dia 16 de junho de 1964 e durou até 3 de julho, desse mesmo ano. A segunda durou cerca de cinquenta dias. Após prisão e uma série de perseguições, e diante de um novo pedido de prisão preventiva, refugiou-se, em setembro de 1964, na embaixada da Bolívia. Após isso partiu para o exílio, o qual durou quase dezesseis anos.

Em outubro de 1964, Paulo Freire embarcou para o exílio, acompanhado pelo embaixador da Bolívia no Brasil, até Santa Cruz de La Sierra, continuando sozinho sua caminhada de exilado até La Paz, onde ficou pouco tempo, cerca de setenta dias. A doutrina de Segurança Nacional realizou lá, também, um golpe de estado. Isso levou Paulo Freire ao seu segundo exílio, o Chile.

Em novembro do mesmo ano aterrissei em Arica, Chile, onde, para espanto dos passageiros, enquanto nos dirigíamos ao aeroporto, gritei feliz, com força, convicto: "Viva o oxigênio!", Deixara os quatro mil metros acima do nível do mar e voltava à planície. Meu corpo se viabilizava de novo como antes. Movia-se com facilidade, rápido, sem cansaço, Em La Paz, carregar um pacote, mesmo pequeno, significava um esforço extraordinário para mim. Aos 43 anos me sentia velho e alquebrado. Em Arica e, no dia seguinte, em Santiago, recobrei as forças e tudo se deu quase de repente, num passe de mágica. Viva o oxigênio!

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas

¹⁶ Documento cedido pelo pesquisador Otávio Luiz Machado a Ana Maria Freire, o qual teve duas partes transcritas em seu livro "Paulo Freire: uma história de vida".

inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (FREIRE, 1992, p. 18)

Em Santiago, encontrou muitos amigos e logo começou a atuar em um trabalho de educação popular, no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Atuando, ainda, no Ministério da Educação, por meio da Chefatura de Planos Extraordinários de Educação de Adultos, desenvolvendo trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização no meio urbano e rural; e, no Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agrária (ICIRA), conseguindo associar a educação de adultos ao processo de reforma agrária, sendo contratado pela Unesco como consultor especial, para a realização desse trabalho.

A permanência de Paulo no Chile, entre 1965 e 1969, foi marcada por muito trabalho e grande dedicação ao estudo e a reflexão sobre aquelas perguntas que colocava ao processo educativo desde o início de suas atividades. Destacam-se entre os estudos publicados nesse período, os livros *Educação como prática de liberdade*, de 1965, e *Pedagogia do Oprimido*, concluído em 1968. (BEISIEGEL, 2010, p. 77)

Paulo Freire já tinha dado importantes contribuições para a educação chilena, em especial à de adultos, e entendeu, então, que havia chegado a hora de partir. Nessa época recebeu o convite para atuar como professor na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, o qual aceitou, indo dessa forma, para a sua terceira fase de exílio.

Paulo partiu com Elza e os dois filhos homens para Massachusetts, ficando de abril de 1969 a fevereiro de 1970 morando em Cambridge, contratado para dar assessoria a um centro de estudos sociais – Center for the Study of Development and Social Change – e para dar aulas sobre suas próprias reflexões na Universidade de Harvard - Center for the Study of Development and Social –, na qualidade de Professor Visitante. (FREIRE A., 2017, p. 189 - 190)

Ao término de seu contrato com a Universidade de Harvard, algumas universidades dos Estados Unidos ainda lhe fizeram propostas para que ficasse, mas ele preferiu cumprir o acordo que havia firmado desde o Chile e foi trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas (CMI). Paulo Freire considerava que o CMI poderia lhe dar o que nenhuma universidade lhe daria, pois “[...] abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial das Igrejas, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem” (FREIRE P., 2017, p. 192).

Paulo Freire viajou com Elza e quatro filhos para Genebra, na Suíça, onde situava-se a sede do CMI. Ansioso para exercer a sua liberdade de educador e lutar, por meio desse

trabalho, pelos oprimidos. A serviço do Conselho Mundial de Igrejas visitou vários países, como consultor especial do Departamento de Educação. Viveu nesse país desde 14 de fevereiro de 1970 até 15 de junho de 1980, data em que retornou definitivamente ao Brasil.

Na Suíça, Paulo Freire também atuou como professor da Universidade de Genebra, levando aos alunos da Escola de Psicologia e Ciências da Educação (EPSE) suas ideias, ensinando sobre a compreensão crítica da prática educativa.

Ainda, em Genebra, no ano de 1971, Paulo Freire juntamente com um grupo de brasileiros, entre eles Elza Freire, Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC), com o intuito de aprofundar o estudo das práticas de Paulo Freire no Brasil antes do golpe de 1964.

Através do IDAC realizaram muitos trabalhos importantes na Itália, Suíça e, alguns países da África, nos quais Paulo Freire participou do seu processo de libertação.

Na década de 70 assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização europeia, auxiliando-os na implantação de seus sistemas de educação. Esses países procuravam elaborar suas políticas com base no princípio da autodeterminação. Sobre uma dessas experiências foi escrita uma das obras mais importantes de Freire que é *Cartas a Guiné-Bissau* (1977). Paulo Freire assimilou a cultura africana pelo contato direto com o povo e com seus intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com Antonio Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina. (GADOTTI et al., 1996, p. 74)

Paulo Freire encontrou na África uma grande paixão, a sua africanidade aflorou-se, “[...] pois esse conhecer a Pátria Negra na verdade proporcionou-lhe um reencontrar-se consigo mesmo. Sua alegria foi imensa ao pisar em solo africano [...]. Tal fato deu a ele a sensação, pela primeira vez desde que partira para o exílio, de que voltava para casa[...].” (FREIRE A., 2017, p. 199). Para ele era como se estivesse vendo as peculiaridades de sua terra: o mar, o balanço das árvores, o doce aroma das flores tropicais, o cheiro das frutas e os seus sabores que eram muito semelhantes aos do Recife, “[...] o gingado do corpo ao andar movimentando-o espontaneamente sem a preocupação da ‘civilidade’ dos brancos [...]; o jeito exuberante de falar rindo alto e alegremente [...] e foi constatando então que era mais africano do que sabia e considerava” (FREIRE A., 2017, p. 199).

Na África, Paulo Freire teve uma significativa participação na educação da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. O que para Scocuglia (2008) causou uma importante ruptura em seu pensamento político-pedagógico, pois a partir das experiências de Paulo Freire na África seu pensamento “incorporou as categorias analíticas marxistas socioeconômicas”, assumindo

que “as reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo” (SCOCUGLIA, 2008, p. 29). Porém, Gadotti (2010) afirma que, a inserção dessas categorias em seu pensamento não minimizou o papel que o sujeito tem na história.

O período vivenciado por Paulo Freire na África enriqueceu cada vez mais a sua concepção de educação e alfabetização, pois na África ele sentiu o quanto significava para aquele povo ser alfabetizado. Nesse sentido, as campanhas de alfabetização tinham forte motivação política, pois eram consideradas como instrumentos para a criação da identidade nacional, tinham o compromisso de transformar a realidade social. “A experiência de Paulo Freire na zona rural e nas periferias urbanas destes países, serviu de fonte de inspiração para um novo desenvolvimento de sua teoria emancipadora da educação, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento” (GADOTTI, 2010, p.1).

Por causa de sua paixão pela África, Paulo Freire, deixou a Universidade de Genebra e não aceitou uma série de convites para trabalhar em universidades europeias e não europeias. Preferindo, assim, ficar na África em sua luta pela libertação.

Apesar de toda sua paixão pela África, Paulo Freire sofria por não poder voltar à sua Pátria e sonhava com seu retorno, em poder visitar sua mãe no Natal. Diante disso, no ano de 1968, seu advogado impetrou um mandado de segurança e conseguiu juridicamente que ele pudesse retornar ao Brasil. Porém, isso não foi possível, pois outro golpe atingiu o país, o AI-5¹⁷, que extinguiu muitos direitos individuais e suspendeu a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos.

Em meados de 1970, os sindicatos dirigidos por trabalhadores progressista, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o povo iniciaram a luta pela redemocratização do país, esse grande movimento tomou as ruas envolvendo toda a nação e ganhou novo impulso e forma por meio da “Anistia ampla, geral e irrestrita”¹⁸. O coroamento dessa luta começou com a Lei da Anistia¹⁹

¹⁷ AI-5 Ato Institucional nº 5. “A expressão ‘regime militar’ significa que pela primeira vez a cúpula das Forças Armadas assume diretamente o poder e muitas funções de governo. Já sobre o AI-5, como bem expressa o número, indica que já haviam sido decretados quatro atos institucionais. O quinto deles teve maior repercussão devido ao seu rigor ditatorial e aos poderes absolutos que conferia ao presidente: o Congresso foi fechado, mandatos de políticos foram cassados, efetuaram-se prisões sem acusação formal, intensificou-se a censura e o presidente Costa e Silva mergulhou o País no período sombrio do autoritarismo.” (CAMPOS, 2017, p. 113)

¹⁸ Processo de abertura política do país.

¹⁹ Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979, assinada pelo presidente da República João Baptista de Figueiredo e mais 23 ministros de Estado. Concede anistia, e dá outras providências.

Paulo Freire obteve seu passaporte por meio da luta dos exilados internos e assim, pode visitar seu país ainda em 1979, ao qual retornou definitivamente em 1980.

No princípio de 1979, o governo havia divulgado o nome de oito brasileiros – entre eles Paulo Freire – aos quais continuariam a ser negados os passaportes a que tinham direito como cidadãos brasileiros, por entenderem os militares do poder que se tratava de homens nocivos à ordem pública do país. Entretanto tendo “mudado de opinião” em razão das pressões dos brasileiros e brasileiras que não podiam mais suportar o estado de exceção, o governo militar brasileiro concedeu através de um mandado de segurança impetrado por Paulo o seu primeiro passaporte brasileiro (e o primeiro de sua vida) [...]. Paulo contava, então, com 58 anos de idade. Assim, entrou no Brasil, em 7 de agosto do mesmo ano, sob o clima de euforia da “anistia política ampla, geral e irrestrita”, que o tinha beneficiado em seu direito legítimo de cidadão de ter esse documento. (FREIRE A., 2017, p. 227)

Paulo Freire passou um mês no Brasil e visitou São Paulo, Rio de Janeiro e Recife para rever parentes, amigos e admiradores. Deu entrevistas para televisão, jornal e rádio falando da sua alegria de estar de volta; reuniu-se com representantes da Música Popular Brasileira (MPB); foi homenageado e assinou contrato para lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Seu retorno à Europa se deu no dia 08 de setembro de 1979 para cumprir compromissos já assumidos, e para preparar seu sucessor no Conselho Mundial das Igrejas.

Após quase um ano, em 16 de junho de 1980, Paulo Freire retornou definitivamente ao Brasil. Porém as condições políticas ainda o impediam de retornar ao Recife.

Em seu retorno ao Brasil, Paulo Freire, incorporou em suas obras e em sua práxis o aprendizado que obteve com as experiências na África, defendendo a educação como um ato político-pedagógico, passando agora, também, a introduzir as relações de trabalho e produção no campo educacional. Para Scocuglia, “Não são componentes apenas complementares, mas, sim, novos núcleos que demonstram que a sua práxis possui uma ‘divisora de águas’ chamada África” (2010, p. 14-15).

De volta ao seu país de origem, Paulo Freire foi trabalhar na PUC-SP como professor titular, afastando-se voluntariamente por dois períodos, quando sua esposa Elza faleceu e quando assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Retornando a seu cargo de professor na PUC-SP após deixar de ser secretário de educação. “Foi afastado ‘por velhice’ em 31 de julho de 1987, e recontratado, imediatamente, na mesma função, lotado no departamento de Fundamentos da Educação, e atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo. Paulo deu aulas até na semana anterior à sua morte” (FREIRE A., 2017, p. 236).

Freire atuou também na Unicamp (Universidade de Campinas), após pressões dos estudantes e de alguns professores que conseguiram a sua nomeação, em 1980. Foi ainda indicado a ser candidato, sendo eleito com mais de seis mil votos, configurando-se o mais votado na lista sêxtupla para a reitoria, mas foi vetado pelo então governador de São Paulo, Paulo Maluf. E, pediu exoneração de seu cargo de professor, no ano de 1991, em cumprimento a Constituição Brasileira de 1988 que proíbe a acumulação de mais de dois cargos públicos e/ou aposentadorias.

Esse fato justifica-se pelo ocorrido desde o golpe civil-militar, quando Freire foi nomeado professor da Universidade do Recife, em 1952, e aposentado, por decreto baseado no Ato de 9 de abril de 1964. Na época do golpe ocupava, ainda, o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Serviço de Extensão Cultural e foi demitido, por meio de decreto, pelo governo militar, sendo reincorporado a esse cargo em 1991, por meio do decreto do governo do presidente Collor de Melo. Readmitido e em seguida aposentado com tempo parcial de trabalho, sem nenhum direito pelos 27 anos perdidos, Paulo Freire pediu demissão da Unicamp, exercendo cívica e eticamente o seu dever de cidadão brasileiro, respeitando a legislação de seu país.

Paulo Freire participou de muitas outras atividades no Brasil e no exterior, como conferências, palestras, escreveu diversas obras, de 1987 a 1995 foi membro do Júri Internacional da Unesco.

Dois anos após o falecimento de sua primeira esposa, em 1988, Paulo Freire uniu-se em matrimônio com a também pernambucana Ana Maria Araújo, a quem conhecia desde a infância e foi sua orientanda no programa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Morreu no Hospital Albert Einstein, na cidade de São Paulo, no dia 02 de maio de 1997, a causa de sua morte foi uma enfermidade aguda do miocárdio, insuficiência coronariana e hipertensão arterial sistêmica.

Se o cigarro tirou-lhe certamente muitos anos de vida, se o exílio contribuiu para diminuir-lhe muito de sua convivência entre nós, não posso deixar de admitir também que tem peso na sua morte algumas incompreensões e injustiças que sofreu. A sua vida foi roubada dele mesmo e de nós, prematuramente, seu coração não aguentou. Partiu com sua capacidade crítica, com sua paciência impaciente, com sua coerência de vida. Com seu arrojo e prudência. Com sua mansidão indignada. Partiu deixando saudades imensas. Partiu deixando um patrimônio de grandeza pouco comum: de honradez, de comportamento ético e capacidade de amar que impregna toda a sua obra e práxis, todos os passos de sua vida. O amor, indubitavelmente, norteou e marcou a presença de Paulo como homem, intelectual e militante no mundo. Como pai, como amigo, e, não tenho receio de afirmar, sobretudo como marido. (FREIRE A., 2017, p. 247)

3.1 Concepção de Educação Freireana

O pensamento educacional de Paulo Freire busca a conscientização do oprimido por meio de uma educação libertadora. Essa concepção vem opor-se à educação denominada “bancária”, na qual os alunos são seres passivos e funcionam apenas como depósitos de informações daquele que ‘detém o saber’, o professor, num movimento vertical de ensino. Dessa forma, o autor defende que a prática educacional deve ser construída horizontalmente, numa relação em que todos os envolvidos participem ativamente. Assim, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). O autor parte da ideia de que a educação ocorre na dialética da relação educador-educando, sujeito-sociedade.

A educação comprometida com a libertação, segundo Freire (1996, p. 17) não é a de depósito e nem de transferência de conteúdos, mas sim aquela em que o educador exerce, “[...] como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Assim, para que a educação seja problematizadora ela tem que superar a contradição entre educador e educando e isso só ocorre por meio do diálogo.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE P., 2017, p. 95-96)

Paulo Freire dedicou-se à educação formulando o seu método de alfabetização de adultos e propondo uma concepção de educação diferente da tradicional, objetivando a emancipação humana. Nesse sentido, a educação parte da experiência real do sujeito no mundo, possibilitando a desalienação do oprimido, a partir do momento em que ele adquire uma consciência crítica da realidade. Pois, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE P., 2017, p. 93).

O autor demonstra-nos aquilo que concebe como princípios básicos de uma educação, enquanto fonte de desenvolvimento humano, comprometida com as relações que se fundamentam no dialógico, em direção à autonomia do educando. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como

inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154).

Isso demonstra-nos que a educação problematizadora tem como ponto de partida o caráter histórico e a historicidade dos humanos. Considerando-se que os homens diferentemente de todos os outros animais têm a consciência de serem seres inacabados, inconclusos. “A consciência do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*” (FREIRE, 1995, p. 75).

O processo educativo, de caráter libertador tem seu ponto de partida na investigação temática, que segundo Freire P. (2017), configura-se como um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência. Assim, na investigação do tema deve-se buscar a sua problematização, a vinculação com outros temas e o seu caráter histórico e cultural. Por isso, para Freire (1992), devemos considerar a pesquisa como algo inerente à prática docente, ela deve vir como pergunta, indagação, despertar curiosidade e criatividade, embasando um processo de ensino aprendizagem mais democrático e humanista.

Nesse sentido, a educação bancária diferencia-se, de maneira antagônica, da educação libertadora ao passo que aquela enfatiza a permanência e esta reforça a mudança. A prática bancária de educação “[...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE P., 2017, p. 97).

Entendendo a educação como uma forma de libertação, mas que esta só se dará a partir da conscientização do oprimido, de maneira que ele busque a transformação de sua realidade não para tornar-se um opressor, mas para que ele possa agir de forma crítica sobre a sociedade, Paulo Freire apresenta-nos o seu Método de Alfabetização de Adultos. Assim, “[...] não se pode, quando se entende minimamente do pensamento de Paulo, separar seu método da sua teoria como um todo. Ele não é um todo que se justifica por si só. Ele está contido na sua teoria do conhecimento” (FREIRE A., 2017, p. 281).

3.1.1 O Método Paulo Freire de Alfabetização

No início dos anos 1960, Paulo Freire foi se engajando nos movimentos de educação popular, participando de maneira mais efetiva no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, sendo um de seus fundadores. De acordo com Freire A. (2017), esse movimento tinha a intenção de valorizar a cultura popular, promover a integração de homens e mulheres do

nordeste no processo de libertação social, econômica, política e cultural, para que pudessem atuar como cidadãos na sociedade brasileira.

Foi nessa época que Paulo Freire iniciou a constituição de seu Método de Alfabetização, tendo como ponto de partida o fato de seu filho Lutgardes, então com pouco mais de dois anos de idade, ter feito a leitura da palavra “Nescau”, uma associação entre a propaganda que vira na televisão e um painel de propaganda na rua.

Paulo refletiu profundamente sobre esse fato [...] e percebeu claramente a capacidade humana, nascida, alegremente para ele da constatação de seu filho menor. Lut fez a relação entre a *leitura da palavra* já conhecida porque vista e fixada na sua consciência [...] o menino fez a relação apreendida através da televisão entre a imagem-som e a percepção baseada na capacidade humana de desvelar a palavra “conhecida” escrita em outro contexto. (FREIRE A., 2017, p. 286-287)

A partir dessa reflexão e desejando investigar mais sobre essa sua ideia Paulo Freire utilizou, o que mais tarde veio a ser conhecido como o seu Método, com dona Maria, a empregada doméstica.

Com seu pensamento formulado Paulo Freire iniciou suas experimentações no ano de 1962, no Serviço de Extensão Cultural, da Universidade do Recife, embora já o viesse experimentando no MCP há mais de um ano.

O Movimento de Cultura Popular foi um marco importante na formação de Paulo Freire como Educador Progressista, pois foi nesse movimento, no qual atuava na direção da Divisão de Pesquisa, que ele fez as primeiras experimentações de seu Método de Alfabetização, embora esse método não tenha sido adotado no MCP, pois optaram em continuar utilizando a metodologia que já vinham utilizando, ou seja, o Livro de leituras para adultos, popularmente conhecida como a cartilha do MCP.

Nessa época, Paulo Freire já criticava o uso de cartilhas, pois considerava que essa prática era componente de uma educação domesticadora. Assim, não se envolvia na elaboração dessas cartilhas passando a coordenar outro projeto de educação de adultos, nos círculos de cultura e centros de cultura. “A criação do método tem origens mais próximas nos trabalhos então realizados nos círculos de cultura” (BEISIEGEL, 2010, p. 41). Sobre isso Paulo Freire explica:

Quando eu começo, no próprio MCP, a desenvolver os círculos de cultura, a coisa funcionava de maneira excepcional, então um dia eu disse a mim mesmo que era possível juntar aos resultados que estava obtendo, sem nenhuma preocupação de leitura, poderia juntar a esse trabalho também a preocupação com a leitura da palavra... Aí eu começo a arquitetar, começo a refletir sobre todo o meu passado,

sobre toda a experiência no Sesi, e começo a primeira experiência no Poço da Panela. (FREIRE, 1963, p. 19 apud BEISIEGEL, 2010, p. 41)

O trabalho educacional proposto por Freire consiste na utilização de temas geradores. “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE P., 2017, p. 130). Entretanto, para que esse tema se desdobre em tantos outros e cumpra o seu papel ele deve partir da realidade e da experiência dos educandos.

Na realidade, tal método, não se trata de técnicas, não instrumentaliza só para aprender a leitura de uma palavra, é parte de uma compreensão maior. Uma teoria de conhecimento construtivista, onde cada educando constrói seu próprio conhecimento a partir dos temas e das palavras geradoras. (FREIRE P., 2017, p. 9 – 10)

Freire, após sua experiência no MCP, aplicou pela primeira vez o seu método em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, quando dirigiu as campanhas de Alfabetização.

Assim, o processo de alfabetização realizou-se conforme o planejado, dentro do “Método Paulo Freire”, que embora tenha alfabetizado alguns homens e mulheres em poucos dias, jamais seu criador propalou ser “um método de alfabetizar em 40 horas” – como, ingênua ou astutamente, usando palavras dele mesmo – muitos asseguram, certamente influenciados pelo título do belo e importante artigo escrito na época por Hermano Alves, “Angicos 40 graus, 40 horas”. (FREIRE A., 2017, p. 142)

Dentro da sua concepção de educação, Freire nos esclarece quais os objetivos de seu Método de Alfabetização, que busca antes da leitura da palavra fazer com que os sujeitos leiam e reflitam sobre o mundo em que estão inseridos, desejando, dessa maneira, a transformação de sua realidade, buscando libertar-se de seu opressor e não tornar-se como ele.

Freire convida o alfabetizando a ver-se enquanto homem ou mulher que produz na sociedade, que são fazedores de cultura.

Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, quando apreendem o conceito antropológico de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem, criticamente, da leitura e da escrita da palavra. Estão alfabetizando-se, politicamente falando. (GADOTTI et al., 1996, p. 37)

Almeja, assim, que esses sujeitos entendam que suas vidas precárias não são pré-determinadas, como desígnios divinos ou obra do destino, e que tendo esse entendimento

consigam sair desse estado de conformismo conscientizando-se que são determinações do contexto econômico, político e ideológico impostos à sociedade.

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas tentar dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A sua ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE P., 2017, p. 120)

Os Temas Geradores são a representação da visão epistemológica do pensamento Freireano, pois é a partir das experiências de seu método que Paulo Freire consegue colocar em prática a sua teoria do conhecimento, demonstrando que não existe apenas uma realidade, um único pensamento. Que ao contrário dessa relação solipsista entre sujeito e objeto existe a construção do conhecimento, baseado numa relação dialógica, buscando-se sentido aos saberes produzidos historicamente e construindo novos, numa socialização de conhecimentos que só ocorre numa educação não vertical. Esse método traz, ainda, como proposta discutir os saberes que são considerados pela concepção tradicional de educação como não válidos ou sem significado para o saber científico.

Visto dessa forma, entende-se que o papel do tema gerador é tencionar o conhecimento adquirido por cada sujeito ao longo de sua vida e o saber que vai se construindo por meio de uma compreensão a partir do diálogo em grupo.

O trabalho a partir de temas geradores pressupõe que os conteúdos sejam abordados após investigação. Essa investigação deverá ocorrer também por meio de diálogo tendo como objeto de estudo não os homens, mas sim o seu pensamento-linguagem sobre a sua realidade e o mundo de onde encontram-se os temas geradores.

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE P., 2017, p. 121)

Após a investigação, vem a segunda etapa, que consiste na dimensão significativa, uma busca de sentido utilizando-se da codificação e decodificação dos temas, para que dessa maneira o indivíduo tome consciência da sua realidade. Concretizada essa fase, temos, então a problematização, na qual deverá ocorrer a superação, pois a partir da tomada de consciência o sujeito tem a possibilidade de mudança. “Esse movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a decodificação,

conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada” (FREIRE P., 2017, p. 135).

Na educação problematizadora investiga-se, na etapa da alfabetização, a palavra geradora e na pós-alfabetização busca-se investigar o tema gerador. Assim sendo, educação e investigação fazem parte de um mesmo processo, pois toda investigação de caráter conscientizador torna-se um ato pedagógico e a educação libertadora se faz por meio da investigação do pensamento.

Concluindo, o “Método Paulo Freire” é muito mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda *compreensão da educação* que tem como cerne de suas preocupações a natureza política do ato de conhecer/educar. É uma teoria do conhecimento, na qual se unem solidária e dialeticamente o ético/estético, o epistemológico, o psicossocial, o antropológico, o pedagógico e o político. (FREIRE A., 2017, p. 298)

Destacamos, assim, que a proposta educacional de Paulo Freire tem uma postura humanista, pois seu sucesso depende dos valores humanos, de uma visão de mundo e de homem por parte dos educandos, de uma sabedoria para entender e querer mudar a sua realidade. O diálogo entre educador e educando é possibilitado a partir das crenças, dos artefatos culturais e dos elementos sociais presentes na realidade de ambos.

No sentido de uma ação cultural que busca a libertação o Método Paulo Freire torna-se revolucionário, por possibilitar tirar da condição de submisso e passivo aqueles que historicamente sofrem com a opressão. “A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos pólos oprimido-opressor, antes, pretende reinventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade” (GADOTTI et al., 1996, p. 40).

Esse pensamento foi bastante evidenciado, também, nas lutas pela libertação africana, quando, em contato com os escritos e com a prática de Amílcar Cabral junto ao seu povo, despertou grande admiração em Paulo Freire pelo fato de comungarem dos mesmos ideais, ao proporem uma educação emancipadora, humanista e progressista, contrariando o ensino colonial.

Amílcar Cabral, esse intelectual africano, considerado o pedagogo da revolução, deixou um enorme legado para o mundo inteiro e uma das mensagens que permeava seus discursos e que se tornou emblemática foi a de que, segundo Pezarat-Correia (2007), o processo de

descolonização é protagonizado pelo colonizado e não pelo colonizador, e que não se configura simplesmente pela transferência de poder.

A esse respeito Cabral (1974 p. 46) observou que “o povo não luta por ideias, por coisas que estão na cabeça dos homens. O povo luta e aceita os sacrifícios exigidos pela luta, mas para obter vantagens materiais para poder viver em paz e melhor, para ver a sua vida progredir e para garantir o futuro dos seus filhos” (apud GADOTTI, 2010, p. 7). Dessa maneira, entende-se que, além de libertar as pessoas de seu opressor, a libertação maior que deveria ocorrer era dos pensamentos, o que chamaram de “descolonização das mentes”, pois para o povo conseguir de fato a sua libertação seria necessária uma conscientização para que as mentes pudessem se livrar das ideias opressoras que foram inculcadas por muito tempo na cabeça das pessoas.

E, nesse sentido, mais do que uma transformação das estruturas econômicas, políticas e sociais, a revolução tem de estar presente na própria elaboração da “ontologia” (teoria do ser), da “gnosilogia” (produção do conhecimento) e da “epistemologia” (teoria do conhecimento), ou seja, na ciência do ser humano, nas elaborações e representações humanas a respeito dos seres, dos fenômenos e dos processos e na que analisa as formas de produção do próprio conhecimento humano. E isso deve ser examinado em qualquer sociedade, estando ela tanto em processo de libertação quanto em afirmação e consolidação de sua soberania instituída. (ROMÃO e GADOTTI, 2012, p.15-16)

O Método Paulo Freire de Alfabetização é conhecido no mundo inteiro, sua pedagogia é utilizada em muitos países. “A obra de Paulo Freire continua, seu pensamento vai ser atual até quando existir oprimido e explorado, porque a sua pedagogia é a pedagogia política. Enquanto existir necessidade, o Pensamento de Paulo Freire não morre” (FREIRE A., 2017, p.12).

4 ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Neste capítulo busca-se mostrar que a Abordagem Centrada na Pessoa e a Pedagogia do Oprimido apresentam aproximações, mas que se diferenciam em muitos pontos. Porém, o objetivo principal desse estudo comparativo é demonstrar a preocupação dos autores Carl Rogers e Paulo Freire em proporcionar concepções que almejam mudanças na educação. Nesse sentido, inserimos as teorias dos dois autores em uma pedagogia que pretende levar o aluno à Aprendizagem Significativa e esta depende muito da relação professor-aluno.

O próprio Rogers (1986) dedicou um capítulo de seu livro “Sobre o poder pessoal” para fazer essas análises e aponta que há uma diferença fundamental entre o público ao qual destinam o seu trabalho e o de Freire, no caso, os “estudantes das instituições de ensino” e “camponeses amedrontados e oprimidos” (ROGERS, 1986, p. 107). Outro aspecto é o de que Freire sempre concebeu a sua teoria como uma atividade política, de base Marxista, critica o sistema capitalista de produção, enquanto que Rogers só atenta para essa dimensão ao deparar-se com a Pedagogia do Oprimido. Rogers volta sua atenção mais para o crescimento pessoal, enquanto Freire atua no coletivo. E, nisso reside, também, aquilo que defendemos enquanto serem essas duas teorias complementares uma à outra e que abordaremos no último tópico deste trabalho.

4.1 Aproximações e Distanciamentos

Abordaremos neste tópico cinco categorias identificadas nas duas teorias, as quais por vezes aproximam o pensamento de Carl Roger e Paulo Freire e em outros momentos distanciam-se.

4.1.1 Humanismo

Gomes, Holanda e Gauer (2004) consideram que, o humanismo é um movimento que está implícito na historia dos pensamentos e que aparecem com maior ou menor intensidade a cada período de tempo. Esse movimento acaba por abarcar uma variedade de grupos que se encontram em condições de opressão individual e social. É uma força que mobiliza a pessoa na busca por mudanças, valorizando a individualidade ou enfatizando a união para mudanças

sociais. É um rompimento com estilos de vida ou maneiras de pensar, tem um compromisso com a melhoria na qualidade de vida.

A práxis humanista consiste em desenvolver, realizar, tornar efetiva a liberdade do homem. Antes de tudo, porque a liberdade é a expressão máxima da pessoa, seu próprio constitutivo, seu bem mais valioso objetivamente e mais apreciado subjetivamente. Em segundo lugar, porque é exatamente respeitando a liberdade do homem que se respeita sua finalidade em si. Na hora em que essa liberdade é violada, o homem não é mais tratado como fim, mas como meio e instrumento, cuja característica é justamente ser movido por outro: ‘movens motum’, como diziam os Antigos. Portanto, a práxis humanista ou humanismo prático está inteiramente ligado com o conceito, com o respeito, com a promoção da liberdade, de todos os homens e de cada um em particular. (DALLE NOGARE, 1981, p. 53)

Consideramos que tanto Carl Rogers quanto Paulo Freire possuem características pautadas no humanismo. Em Rogers, vindo da Psicologia Clínica e em Freire, vindo do Materialismo Histórico-Dialético. Enfatizaremos algumas características próprias de cada humanismo que, por vezes, aproximam e em outras distanciam o pensamento e a prática de Rogers e Freire.

Kayser e Silva (2013), ao se referirem ao humanismo de base marxista dizem ser este um humanismo antropocêntrico, ao mesmo tempo em que o caracterizam como um humanismo ateu. Para tanto, analisam que Karl Marx

[...] retrata a libertação do homem dos entraves religiosos, políticos, sociais e, sobretudo econômicos, pois são esses requisitos que lhe impedem a realização total do homem, de forma que ele possa trocar (como escrevia Marx, 1844) “amor por amor e confiança por confiança”. Por este motivo o Humanismo Marxista é, antes de tudo, antropocêntrico. Marx tentou desenvolver a seguinte reflexão. Se o homem é um ser supremo, é preciso que ele aprenda a mover-se em torno de si mesmo, e para conseguir isto terá, em primeiro lugar, que deixar de se mover em torno da religião. Terá que desenvolver uma inteligência crítica que lhe permita ser e sentir-se totalmente independente. A religião e Deus devem ser esquecidos totalmente. Só assim o homem se sentirá e será grande. “O único ser supremo para o homem é o próprio homem” escreveu Marx na introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Portanto o Humanismo Marxista é ateu. (KAYSER; SILVA, 2013, p. 159)

O marxismo busca resgatar o homem de um pensamento atrelado à religiosidade. Esse humanismo marxista revela o homem enquanto dominador do mundo, contrariando a ideia de que Deus é o centro do universo. Nessa perspectiva, a fé absoluta consiste na razão humana.

Outra característica apresentada pelos autores é a militância:

O Humanismo Marxista não é somente um modo de conceber o homem, mas ele pretende ser a criação de um novo tipo de homem que se plasma e modela na luta diária que deverá realizar contra todas as formas de alienação [...] Esse Humanismo

militante se transformara em vontade de desmistificar a velha crença de que as ideias conduzem o mundo. (KAYSER; SILVA, 2013, p. 160)

O humanismo marxista acredita que não é a consciência que determina o modo de ser das pessoas, mas sim o modo de agir, o contexto e as condições materiais que determinam a consciência. Insere-se nesse raciocínio uma das características mais marcantes do marxismo, que vem a ser o comunismo.

O comunismo nessa visão humanista envolve a unidade de pensamento e a prática. Nesse processo de unificação podem ocorrer problemas, pois “a reforma de consciência é parte do processo revolucionário, e que está sujeito a crises no domínio do pensamento e nas contradições com a atividade prática que são identificadas ao longo do caminho” (LUKÁCS, 1971, p. 259 apud FERNANDES, 2016, p. 492).

Nesse sentido, a teoria freireana se insere no humanismo marxista como um projeto de liberdade que só será possível, segundo Freire P. (2017), por meio da práxis autêntica, de uma relação dialética entre ação e reflexão. Essa práxis deve proporcionar que pensamento e ação ocorram de forma concomitante, realizando uma leitura da realidade e suas contradições, buscando, assim, alternativas libertadoras.

Na mesma linha de raciocínio de valorização do ser humano, que vem romper com uma visão fragmentada de homem, vendo-o como um ser total e colocando-o como centro e na busca por mudanças está o humanismo vindo da psicologia, no qual Carl Rogers tem grande relevância.

A Psicologia Humanista, também chamada de terceira força, por questionar as duas anteriores, a psicanálise e o behaviorismo, busca, de acordo com Campos (2017), um estudo do homem, apresentando a psicologia como integrante das ciências humanas, e não das ciências sociais, como até então era considerada. Segundo Palma (2010, p. 29-30)

A Psicologia Humanista surgiu no final da década de 1950 e início dos anos 1960 e se firmou como metodologia teórica e prática de psicoterapia graças ao trabalho de Abraham Maslow que, com outros profissionais da época, ficou reconhecida como a Terceira Força da Psicologia. Uma das principais características da Psicologia Humanista, apontada por Maslow em seu livro “Introdução à Psicologia do Ser” (1957), é o afastamento da visão clínica de privilegiar o estudo das doenças psicológicas, para enfatizar a saúde, o bem-estar e o potencial humano de crescimento e autorrealização. Assim, é objetivo da Psicologia Humanista ajudar o Ser Humano a desenvolver condições internas para que possa viver da forma mais saudável, plena e livre quanto possível, e em relação com outras pessoas.

Apresentaremos, a seguir, a psicologia humanista por meio da caracterização feita por Henrique Justo, ancorado em diversos autores, como: Bugental (1964), Harrison (1975),

Matson (1975) e Kinget (1966). Pois, de acordo com Justo (1987, p. 145) “o rio da Psicologia Humanista é formado da contribuição de numerosos afluentes”.

O **homem total** aparece como um dos interesses da psicologia humanista. Para James Bugental (1964, p.23),

O homem deve ser reconhecido como algo mais do que o resultado da soma de funções parciais. Embora o conhecimento de funções parciais seja importante conhecimento científico, não é conhecimento do homem como homem, mas conhecimento do funcionamento de partes de um organismo. (apud JUSTO, 1987, p. 145)

Outra característica da psicologia humanista é ter uma **visão otimista do homem**, acredita-se que este é um ser com potencialidades positivas. Segundo Boainain Jr.,

Após atravessarmos um primeiro território sombrio, povoado com monstros e perigos, já conhecidos de outros exploradores (os psicanalistas, por exemplo) que nos haviam ensinado não haver nada além, à semelhança dos antigos navegadores do mar exterior da época de Colombo, nós, navegantes desses mares interiores que jazem abaixo de nossa auto-imagem e da experiência consciente cotidiana, resolvemos nos libertar de crenças e valores que nos eram ensinados como a verdade e, movidos por coragem, esperança e confiança, insistimos em seguir além, vindo a descobrir um novo mundo, um território virgem e fértil onde pudemos nos estabelecer, onde pudemos crescer e aprender, tornando-nos cada vez mais livres e plenos de nossa terra prometida que agora era nossa casa: a realidade fundamentalmente positiva e social da natureza humana. (1998, p. 169)

De acordo com essa corrente, o homem tem a tendência a autorrealização, assim, “quanto mais sadia do ponto de vista psíquico e quanto mais madura, tanto mais livre sentir-se-á e há de ser a pessoa” (JUSTO, 1978, p. 146).

Para o autor, diferenciando-se das concepções comportamentalistas e psicanalítica, que veem o homem do ponto de vista do determinismo, o humanismo sustenta a ideia de ser o homem fundamentalmente livre.

Um dos conceitos mais revolucionários que se destacaram da nossa experiência clínica foi o reconhecimento progressivo de que o centro mais íntimo da natureza humana, as camadas mais profundas da sua personalidade, a base da sua “natureza animal”, tudo isso é naturalmente positivo —fundamentalmente socializado, dirigido para diante, racional e realista. (ROGERS, 2017, p. 104)

Sobre isso Rogers (2017) considera ser algo muito estranho a nossa cultura, por ser tão revolucionário que necessitaria ser colocado à prova.

Outra característica do humanismo é entender o **homem como um ser intencional**, nessa perspectiva o homem busca o seu crescimento, enfatizando o tempo presente para

atingir aquilo que considera de valor e enriquecedor para si. “O indivíduo não vive ancorado ao passado nem agrilhado ao presente: influenciado pelo pretérito, vive o presente na esperança de realização dia a dia mais plena no futuro” (JUSTO, 1987, p. 148).

Para o autor, o homem tem muitas intenções e estas são complexas e até paradoxais. Visto dessa maneira, ressalta que a Psicologia Humanista reconhece que o indivíduo busca aquilo que considera valorizador e enriquecedor, ao mesmo tempo em que procura repouso deseja variedade e desequilíbrio.

Na Psicologia Humanista **o homem é um ser consciente**, não excluindo o inconsciente, mas dando maior ênfase à consciência por considerar esta com mais predominância na pessoa. “Contrastando com o modelo psicanalítico – que põe o acento no passado e no inconsciente – o enfoque humanista sublinha a importância do presente e do consciente. Não exclui, é óbvio, o passado e o inconsciente, mas lhes concede menos peso” (JUSTO, 1987, p. 149).

O enfoque dessa terceira força da psicologia, também se caracteriza por dar **importância ao mundo subjetivo pessoal**, baseando-se na orientação idiográfica que busca compreender a vida real. “A Psicologia nomotética distancia-se do homem, do TU, transformando-se em ISSO, em objeto, ao passo que a Psicologia Humanista, ideográfica, aproxima-se da pessoa, tentando captar-lhe a imensa riqueza do TU” (JUSTO, 1987, p. 151).

A psicologia humanista diz que **o homem tem orientação social**, o que para Justo (1987) desfaz a ideia, que por muitas vezes possamos ter, de um individualismo, interpretado a partir da expressão “aprendizagem centrada no aluno” de Carl Rogers e pelo caráter de unicidade e autorrealização próprios da Psicologia Humanista. Assim, entende-se que “o ser individual é descoberto e criado através da interação com o grupo.” (GREENING, 1975, p. 108).

A **atenção às características mais elevadas do homem** também é interesse da Psicologia Humanista, na medida em que,

[...] está primeiramente interessada com as capacidades humanas [...] como amor, criatividade, “self”, crescimento, organismo, necessidade básica de gratificação, autorrealização, vir-a-ser (becoming), espontaneidade, jogo, humor, afeto, calor, ego-transcendência, objetividade, autonomia, responsabilidade, saúde psicológica e conceitos correlatos. (BUNGENTAL, 1964, p. 24 apud JUSTO, 1987, p. 152)

A última característica da Psicologia Humanista abordada por Justo (1987, p. 21) diz respeito ao **self como elemento unificador**.

Self, na definição de Kinget vem a ser um conjunto organizado e mutável de percepções que se referem ao próprio indivíduo: qualidades, defeitos, capacidade, limitações, valores e relações conhecidas pelo indivíduo como descritivas de si mesmo e percebidas como retratando sua identidade.

Além do *self* ser constituído das experiências e necessidades de cada indivíduo, também origina-se das experiências vindas do processo de socialização.

De acordo com as características apresentadas, o trabalho de Rogers insere-se num humanismo que se opõe à visão fragmentadora de homem. Tende a estudar o homem como um ser apto ao crescimento, dotado de potencial mais positivo. Considera o homem como um ser em processo, o qual tem liberdade para autorrealização e compreende-o como um ser social.

4.1.2 Liberdade

Uma das categorias fundamental na Abordagem Centrada na Pessoa e na Pedagogia do Oprimido é a liberdade. Porém, em cada uma essa liberdade se apresenta com características diferentes.

Embora Paulo Freire não defenda o princípio da não-diretividade na educação, como faz o psicoterapeuta Carl Rogers (1912-1987), não resta dúvida de que existem muitos pontos comuns nas pedagogias que eles defendem, sobretudo no que diz respeito à liberdade de expressão individual, à crença na possibilidade de os homens resolverem, eles próprios, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso. (GADOTTI, 2001, p. 2)

Em Paulo Freire essa liberdade é conquistada, exigindo uma incessante busca. “Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE P., 2017, p. 46). A liberdade nessa perspectiva assume a ideia de libertação, aquela que só se atinge por meio da práxis transformadora.

Diante de um sistema capitalista que ilude e controla as pessoas, manipulando-as e criando uma falsa ideia de liberdade, faz-se necessário a busca por uma liberdade crítica. Nesse sentido, a educação torna-se uma grande aliada no combate às forças opressoras. Porém, deve-se entender essa educação como uma prática de reflexão crítica sobre a realidade.

Essa libertação não ocorre apenas no plano individual, ela é também comunitária, como afirma Freire P. (2017, p. 71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Assim, a ação libertadora não acontece no isolamento, mas sim por meio do diálogo crítico.

Esse tema da liberdade que é tão presente na pedagogia freireana também está na base do pensamento rogeriano, inclusive em títulos de livros, como em “Educação como prática de Liberdade”, de Paulo Freire e “Liberdade para aprender” de autoria de Carl Rogers.

Entretanto, a liberdade na Abordagem Centrada na Pessoa é algo subjetivo. “Há em cada indivíduo uma consciência que lhe permite significar e optar. Essa consciência autônoma e interna é a liberdade” (LEITE, 1978, p. 8).

Rogers descreve a liberdade como algo íntimo, que existe na pessoa independentemente de sua escolha. Além de subjetiva e íntima, a liberdade é existencial. Para Rogers a liberdade não pode ser extinta, apenas pode-se reprimi-la. Usando suas próprias palavras:

A crença no valor da pessoa livre não é algo que possa ser extinto, nem mesmo por todos os modernos recursos tecnológicos – interceptação de conversas, uso de 'hospitais mentais' para recondicionar o comportamento, tortura elétrica e tudo o mais. Nada pode extinguir o impulso do organismo humano de ser ele mesmo – realizar-se de modo individual e criativo. (ROGERS, 1986, p. 246)

Entendemos, dessa maneira, que a liberdade em Carl Rogers é um meio pelo qual o ser humano desenvolve suas capacidades. Ao passo que, em Paulo Freire a liberdade é um fim, ou seja, é algo a ser alcançado. “A liberdade enquanto utopia é o sonho sonhado que se atualiza pela ação revolucionária da Paidéia metamorfoseada em palavra (logos) anunciadora da libertação. Uma palavra que é também o sinal da liberdade. Por isso ela pode ser chamada de palavra utópica” (MESQUIDA, 2011, p. 38).

No que tange à educação, a liberdade é vista como uma prática que “só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (FREIRE, 2001, p. 13). Essa ideia está presente em toda a pedagogia freireana como fator preponderante, pois somente pela conscientização é que o sujeito se torna realmente livre, de outra forma ele experimenta uma falsa liberdade, uma liberdade mascarada pelo opressor.

4.1.3 Experiência

Chegamos a um ponto de confluência que permeia a teoria de Rogers e Freire: a experiência. Ela se faz presente em seus escritos de maneira bastante expressiva e com uma grande riqueza de detalhes. Levando esses dois autores a proporem mudanças tanto individuais como sociais.

Freire valoriza não só o saber científico, mas argumenta também em favor do senso comum, concebendo, assim, o “saber de experiência feito”.

Uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. (FREIRE, 2001, p. 232)

Freire vale-se do saber vindo das vivências do cotidiano para construir a sua concepção de educação. Pois, “a educação é conscientização, superando e não rompendo com a experiência imediata. E a superação do conhecimento imediato é um movimento intelectual de tomada de ‘distância’ da realidade vivida” (PEREIRA, 2017, p. 114).

O trabalho de conscientização parte da problematização da realidade. Freire nos convida a fazermos antes da leitura da palavra a leitura do mundo. Assim, “ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (FREIRE; MACEDO, 2001, p. 45). O autor defende que o professor deve respeitar os saberes dos educandos, partindo destes para o saber sistemático, e nos esclarece que a educação deve partir e não permanecer no senso comum. Importante ressaltar que “o senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas, porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social” (MARTINS, 2014, p. 54).

Freire ao criar seu método de alfabetização partiu de seu conhecimento empírico, como já foi relato no segundo capítulo deste trabalho, e aplicou a sua proposta aprimorando-a cada vez mais por meio da pesquisa participante. Viveu intensamente sua práxis, ao passo de levá-lo à prisão e ao exílio, fatos que não o impediram de continuar suas reflexões e ações.

Da mesma forma, Rogers partiu de sua experiência clínica com crianças e por meio da realidade que ele interpretava propôs uma maneira diferente de lidar com a pessoa que precisa de ajuda.

Mais do que produções de obras sobre alguns temas, os autores partem de suas trajetórias de vida e propõem um trabalho baseado em experiências concretas. É o que encontramos, por exemplo, em Rogers quando ele descreve as sessões de terapia ou os encontros em grupo, assim como a aplicabilidade de sua teoria em salas de aula e em Freire quando reflete sobre a situação do povo nordestino. Contudo, a extensão de suas obras não são apenas narrações de histórias de caráter pessoal e subjetivo ou deslocadas de suas teorias, mas servem para demonstrar e validar o rigor científico que possuem no campo da educação, sociologia e psicologia.

Em Carl Roger a experiência é de fundamental importância, pois a terapia consiste num espaço de relato de experiências, levando o cliente a compreensão de si e do outro, cabe ao psicoterapeuta “penetrar seu campo perceptivo e ver a experiência nos termos dele” (ROGERS, 1992, p.55).

4.1.4 Inter-relações em Grupos

Os encontros coletivos de pessoas para um diálogo sobre aspectos da realidade constitui uma similaridade entre as propostas de trabalho da ACP e PO, denominados sob as nomenclaturas de Grupo de Encontro, em Carl Rogers e Círculo de Cultura, em Paulo Freire. “Para os humanistas, diálogo, encontro, reunião, intersubjetividade são conceitos básicos. É suficiente atentar ao impulso dado aos ‘grupos de encontro’. Encontros no nível EU-TU” (JUSTO, 1987, p. 152).

O Círculo de Cultura era um espaço no qual ensinava-se e ao mesmo tempo aprendia-se, pois nele os diferentes saberes eram compartilhados por meio do diálogo. Esse diálogo era uma reflexão contextualizada a partir da realidade das pessoas que faziam parte do grupo.

É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”. (FREIRE, 1967, p. 4)

É importante ressaltar que os círculos se constituíam por grupo de trabalho e de debate partindo da realidade, porém objetivavam que essa prática abrangesse as relações externas ao grupo, por meio da tomada de consciência da situação social em que estavam inseridos. “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas,

mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE; BRANDÃO, 1980, p. 28).

Por meio da problematização da realidade, num processo de codificação e decodificação construindo, assim, o tema gerador, define-se os conteúdos a serem abordados. Pois,

O conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social de que a produtiva é uma dimensão determinante. A análise da prática produtiva abre a possibilidade ao estudo sério, que deve ir gradativamente aprofundando-se, de uma temática rica e plural. Estudo através do qual se vai superando a pura opinião em torno dos fatos pela compreensão de sua razão de ser. [...] O importante é que um programa que assim se constitui, de maneira dinâmica, jamais seja reduzido a fórmulas acabadas, estáticas e burocráticas. (FREIRE, 1978, p. 151-152)

Rogers (1986) ocupou-se, também, em descrever o trabalho em equipe proposto por Paulo Freire, reconhecendo que possui convergência com o desenvolvido nos seus grupos de encontro. Nesse sentido, pontua que

Os membros da equipe agem “como observadores interessados, com uma atitude de compreensão para com o que veem.” Não tentam impor quaisquer valores, mas observar as pessoas pelo seu lado interior – como falam, como pensam e constroem o seu pensamento, a natureza de seus relacionamentos interpessoais. (ROGERS, 1986, p. 108)

Nos círculos de cultura, assim como nos grupos de trabalho há preocupação de que não haja muitas intervenções do facilitador ou coordenador, prevalecendo a confiança na capacidade de desenvolvimento dos membros dos grupos. No caso dos grupos de encontro, a direção é dada pelo grupo como um todo, pois acredita-se que o grupo tem a capacidade de se autogerir.

O grupo de encontro na perspectiva rogeriana é uma intensa experiência que busca mais independência pessoal. Quanto ao número de participantes e o tempo depende da proposta que se faz, variando desde duas pessoas até grupo pequeno, de 08 a 12 pessoas ou grupo grande, de 100 a 250, o que já se configura, segundo Rogers et al. (1983), uma comunidade de aprendizagem. “O objetivo (e a arte) da terapia de grupo centrada na pessoa é facilitar a criação de um clima em que a tendência formativa possa expressar-se livremente em cada pessoa e no grupo de pessoas” (idem, idem, p. 49).

Essa tendência formativa, que é considerada o axioma básico da terapia de grupo, define-se a partir da hipótese de que existe uma tendência evolucionária. Essa tendência

“chamada tendência atualizante quando aplicada ao desenvolvimento humano, é operativa, durante todo o tempo para o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa em sentidos que sirvam para manutenção ou crescimento do organismo” (idem, idem, p. 49).

De acordo com Rogers (1970), o processo grupal acontece em várias etapas, desde a *fase de hesitação*, que ocorre no início dos encontros, nos quais as pessoas esperam que haja um direcionamento, passando pela *resistência à expressão ou exploração pessoais*, que caracteriza-se pelo medo de se revelar, desenvolvendo-se em outras etapas como: *descrição de sentimentos passados; expressão de sentimentos negativos; expressão e exploração de material com significado pessoal; desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo*, ou seja, à medida que o vínculo entre os participantes se estreita, simultaneamente, floresce a capacidade natural de ajuda entre os membros; *aceitação do eu e começo da mudança; estalar das fachadas; o indivíduo é objeto de reação (feedback) por parte dos outros; confrontação; relações de ajuda fora do grupo; o encontro básico*, momento de grande importância, “reflete o sentido buberiano do encontro que é EU e TU, ou seja, um momento intenso, transcendente, onde a comunhão ontológica é experienciada” (COPPE, 2001, p. 34); *expressão de sentimentos positivos e intimidade; mudanças de comportamento no grupo*, à medida que se aproxima o final dos encontros observa-se mudanças de atitudes, inclusive por meio de afeto.

Verificamos, por meio deste estudo, que tanto os círculos de cultura quanto os grupos de encontro tem em comum a busca pela conscientização e de um movimento no sentido de mudanças, de um crescimento pessoal, de novas formas de ver a realidade vivenciada, de uma transformação tanto individual quanto social. Pois, trata-se, antes de tudo, do encontro entre pessoas que buscam solucionar seus problemas. Essa relação interpessoal, o contato com pessoas parecidas ou diferentes pode proporcionar que sentimentos, emoções, pensamentos e críticas tão significativos às suas vidas venham à tona. Porém, diferenciam-se em suas estruturas e tem alguns objetivos particulares, como por exemplo, a Alfabetização presente nos Círculos de Cultura.

4.1.5 Relação professor-aluno e Aprendizagem

Para Rogers, assim como para Paulo Freire, a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor das forças de crescimento e autoavaliação. A educação deve estar centrada nele, em vez de centrar-se no professor ou no ensino; o aluno deve ser senhor de sua própria aprendizagem. E a aula não é o momento em que se deve despejar conhecimentos no aluno, nem as provas e exames são os instrumentos que permitirão verificar se o conhecimento continua na cabeça do aluno e se este o

guarda do jeito que o professor o ensinou. A educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções. (GADOTTI, 2001, p. 2)

Dessa forma, a principal aproximação, encontrada neste trabalho, entre o pensamento de Paulo Freire e Carl Rogers é o de uma educação que busque a formação humana total da pessoa, que tenha por finalidade a aprendizagem significativa do aluno, uma educação não verticalizada. Os dois autores criticam o modelo denominado por Paulo Freire de ‘educação bancária’, ambos veem no educando a capacidade de criar, de pensar, de criticar, de se desenvolver e de crescer enquanto cidadão.

Justo (2002) diz que já ocorreram muitas mudanças no cenário educacional no que se refere a recursos materiais, porém na relação professor-aluno pouca ou nenhuma mudança ocorreu, pois o modelo continua o mesmo.

Na aula, é o professor quem ensina e o aluno quem aprende. De vez em quando o mestre cobra, então, o ‘depósito bancário’, geralmente, ou muitas vezes, carcomido pela ‘inflação’ do esquecimento, da falta de compreensão e, raramente, valorizado pelos juro da reflexão pessoal ou de aprendizagem suplementar por interesse. (JUSTO, 2002, p. 87)

O relacionamento entre professor e aluno vislumbrado por Paulo Freire e Carl Rogers contraria esse modelo. Ambos propõem uma relação de horizontalidade, na qual professor e aluno estejam no mesmo nível na sala de aula ocorrendo interações dialógicas e que a aprendizagem seja uma aquisição a partir da liberdade e por meio das experiências do educando, a qual seja uma aprendizagem significativa para o aluno, pois é fruto de seus interesses e de uma busca que lhe fará sentido em sua vida.

Para Paulo Freire (1999) a escola tem uma função conservadora, já que reflete e reproduz injustiças da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é uma força inovadora, já que o professor tem uma autonomia relativa. Assim, o educador tem um papel político-pedagógico destacado, já que não existe educação neutra. A educação pode ajudar a transformar o homem e a mulher em sujeitos da História. Não qualquer tipo de educação, mas uma educação crítica e dirigida à tomada de decisões e à responsabilidade social e política. (CAMPOS, 2007, p. 13)

O papel do professor, para Carl Rogers, é o de facilitador da aprendizagem. É o professor como criador de estratégias no desenvolvimento de suas aulas, de maneira a centrar-se na pessoa do aluno, humanizando as relações interpessoais, por meio de atitudes facilitadoras.

Uma abordagem desse tipo, centrada na pessoa, é uma filosofia que se acha em consonância com os valores, os objetivos e os ideais que historicamente constituíram o espírito da nossa democracia. [...] Ser plenamente humano, confiar nas pessoas, conceder liberdade com responsabilidade não são coisas fáceis de atingir. O caminho que apresentam constitui um desafio. Envolve mudanças em nosso modo de pensar, em nossa maneira de ser, em nossos relacionamentos com estudantes. Envolve uma dedicação difícil a um ideal democrático. (ROGERS, 1986, 326-327)

“O problema maior nessa reviravolta metodológica-attitudinal é o professor. Passar do palco à plateia, de ‘ensinante’ a ‘facilitador’ da aprendizagem, é tocar na estrutura da sua autoimagem” (JUSTO, 2002, p. 95). O professor, assim como em Paulo Freire, é visto como autoridade e aquele que sabe, enquanto os alunos são aqueles que precisam ser instruídos.

O habitual nos dá a sensação de ‘segurança’. O novo nos inquieta, desestabiliza. Somente quando o ‘crescimento’ é visto como mais gratificante, embora penoso e assustador, do que a segurança da rotina, é que o indivíduo dará o passo à frente. Enquanto isso não acontecer, o aluno não se libertará do esquema costumeiro ‘receber-devolver’. (JUSTO, 2002, p. 106)

Para Pelletier et al. (apud JUSTO, 2002, p. 142) “aprender a aprender se tornou o objetivo essencial da educação”. Ainda hoje em nossas escolas, por mais inovadoras que pareçam ser as práticas, está enraizado um tradicionalismo difícil de fugir, pois o sistema educacional impõe e coloca desde cedo na mente das crianças as suas formas de opressão.

Acreditamos que, para ocorrer a aprendizagem significativa faz-se necessário que seja dada ao aluno, desde cedo, a liberdade e para que esta seja exercida de maneira exitosa deverão vir junto as responsabilidades. “A dificuldade sentida, inicialmente, por não poucos estudantes, consiste no assumir o binômio liberdade-responsabilidade, isto é, sentir-se o elemento central da aprendizagem; passar de feliz e despreocupado passageiro à condição de motorista responsável pela viagem [...]” (JUSTO, 2002, p. 105).

Assim, destacamos o papel do professor nas concepções estudadas. Em Carl Rogers o professor é o facilitador da aprendizagem, aquele que por meio das atitudes facilitadoras proporciona o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Eis aí um objetivo que me dedicarei com todo entusiasmo. Vejo na facilitação da aprendizagem como o fim da educação, o modo pelo qual desenvolveremos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver como pessoas em processo. Vejo-a como a função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis, em processo, às mais profundas perplexidades que assediam, hoje, o homem. (ROGERS, 1978, p. 105)

O essencial é a aprendizagem do aluno, a preocupação do professor não deve ser com o que e nem como ensinar, mas o centro de sua atenção deve ser como e o que o aluno vai

aprender. Retomando, dessa maneira, a ideia exposta anteriormente de “aprender a aprender” ser o sentido para a educação.

Sobre isso, Rogers (1978, p.104-105) ressalta: “O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar, que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança”. Na atualidade, em que as mudanças ocorrem muito rápidas, essa aprendizagem se faz tão necessária para que as pessoas possam se desenvolver e acompanhar as descobertas. Pois, para Rogers (1985, p. 126) “o ensino e a partilha de conhecimentos fazem sentido num ambiente que não se altera [...] apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança”.

Em Paulo Freire, o professor tem um papel social e político de problematizador, numa relação de confiança com o aluno, propiciada por meio do diálogo na busca da transformação da realidade através da conscientização. Nesse sentido educador e educando ao mesmo tempo em que ensinam também aprendem, tendo como mediador o próprio mundo, ou seja, a realidade vivida e interpretada à luz de suas reflexões. Um aprendizado necessário para libertar-se das opressões individuais, coletivas, psicológicas, morais e políticas. “Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE P., 2017, p. 97).

Percebemos que nessa relação professor-aluno o diálogo assume posição de destaque, pois é fator preponderante na inter-relação da prática educativa. Nesse sentido, a convergência de uma educação dialógica presente nas propostas de Rogers e Freire é advinda do pensamento de Martin Buber, o qual apresenta a possibilidade de uma relação Eu-Tu²⁰. Da mesma forma esse autor nos apresenta o mundo objetivo numa relação Eu-Isso.

O diálogo por ele colocado é

[...] o diálogo entendido como atitude dialógica, no sentido em que o entendeu M. Buber. [...] Um apaixonado pelo homem e pela vida, um humanista radical, que só pode entender o humanismo como um processo radicalmente comprometido com o desenvolvimento do homem todo e de todos os homens, como disse Malraux. Sua

²⁰O objetivo da obra EU e TU, como o próprio título sugere, é despertar para a necessidade de desenvolver a capacidade dialógica humana, dormida ou inexplorada na consciência do homem atual, e, dessa forma, poder realizar a plenitude humana, toda vez que isto se torna impossível com apenas uma atitude existencial: a que define o discurso Eu-Isso. Vale dizer, as duas palavras-princípio: Eu-Tu e Eu-isso, como expressões das duas atitudes básicas do homem ser-no-mundo, são igualmente necessárias e complementares, no sentido que uma requer a outra. (RAMON, 2010, p. 535)

prática científica, pessoal e profissional, é uma prática fundamentada nesses ideais. Sua produção está, concreta e explicitamente, a serviço do processo de transformação das estruturas que mantêm e criam as desigualdades entre as pessoas e entre as classes. (FONSECA, 2006, p. 20)

Paulo Freire e Carl Rogers se inspiraram na filosofia de Buber ao proporem suas abordagens. Em Rogers o diálogo “é uma expressão da relação eu-tu, fundamental no crescimento individual; o diálogo em Freire é um encontro entre os homens para falarem sobre o mundo, fundamental para a conscientização. Ambas as situações levariam para o ‘ser mais’ de cada teoria” (ZILLI, 2014, p. 88).

Após um encontro com Buber, em 1957, em Ann Arbor, nos EUA, Rogers cita-o frequentemente em suas obras. Da mesma forma, a filosofia do diálogo se faz presente nas ideias e em títulos de capítulos das obras de Freire, como por exemplo nos capítulos III e IV de *Pedagogia do Oprimido*. Para Fonseca (2006), existe um momento de consistência entre as abordagens freireana e rogeriana que consiste na valorização do encontro entre educador e educando, terapeuta e cliente, facilitador e grupo, no qual ocorre um desdobramento dialógico com alteridade, com a diferença do outro.

Paulo Freire demonstra-nos aquilo que concebe como princípios básicos de uma educação, enquanto fonte de desenvolvimento humano, comprometida com as relações que se fundamentam no dialógico, em direção à autonomia do educando. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1996, p. 154).

No sentido ressaltado por Barreto (2004, p. 54-55), presente na base do pensamento freireano, o ser humano é visto como “um ser de relação; um ser em busca de sua ‘completude’; um ser capaz de transcender é o sujeito de sua história”.

Entende-se, assim, que Freire vê o homem constituído por relações, pois as pessoas não estão sozinhas no mundo. O autor compreende o ser humano como o único dotado de inteligência, capaz de perceber a realidade, pois o homem está no mundo e com o mundo, diferentemente dos animais, que apenas estão no mundo, mas não tem a percepção de seres inconclusos, sempre em busca de sua completude, transformando o mundo e a si mesmo. Para Freire, “onde há vida existe sempre o inacabamento, mas somente entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2001. p. 41).

4.2 Carl Rogers e Paulo Freire: possibilidades para uma relação de complementaridade

Nessa procura por completude, da qual enfatiza Paulo Freire, construímos nossas hipóteses e proposições para a relação professor-aluno, com um olhar voltado para a formação do aluno como este ser incompleto que busca completude por meio de suas relações e experimentações da vida. Por isso entendemos que a escola deve estar a serviço de uma Aprendizagem Significativa, que desenvolva todas as potencialidades dos educando e não apenas as intelectuais.

Pensar a aprendizagem significativa na sociedade brasileira atual e no sistema educacional brasileiro vigente é algo bastante complexo, pois para além dos muros da escola existem muitos problemas sociais que afetam o desenvolvimento e o rendimento escolar de cada aluno. Cada pessoa tem sua formação influenciada pelo meio social em que vive. Para Freire (2001, p.40), “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. Nesse sentido, a escola enquanto instituição formadora tem um papel muito importante na vida de cada estudante.

O professor sendo a pessoa que está em contato mais direto com o aluno pode chegar a ter consciência que essa relação deve objetivar acima de tudo a formação integral daquele indivíduo. A relação professor-aluno deve primar por uma educação de qualidade, que possibilite a humanização e a conscientização de pessoas autônomas e ativas na sociedade em busca de sua cidadania.

Apontamos a complementaridade das concepções de Carl Rogers e Paulo Freire, no que concerne à educação, como forma de se buscar a Aprendizagem Significativa. Para tanto, retomaremos as categorias abordadas anteriormente: Humanismo, Liberdade, Experiência e Inter-relações em Grupos, sempre enfatizando nessas quatro categorias a quinta, que é a Relação professor-aluno e Aprendizagem.

Nessa visão em que se busca a complementaridade entre as teorias Rogeriana e Freireana denominamos à primeira categoria como Educação Humanista, a qual deve pautar-se em princípios e valores que despertem nos alunos uma consciência crítica, que vislumbre o homem enquanto um ser por inteiro, com potencialidades criadoras e transformadoras.

Uma educação pautada em valores humanos traz à tona várias discussões acerca do ensino e da aprendizagem escolar. Assuntos como: relacionamentos interpessoais, currículo e metodologias de ensino. Porém não adentraremos a essas discussões, mas ressaltamos que, ao abordar esses assuntos, a escola deve relacioná-los a objetivos que visem a aprendizagem do aluno. Dessa forma, essa visão também compartilha da ideia apresentada por Rogers quando

aponta que o ensino deve estar centrado no aluno. Portanto, essa educação deve estar voltada para a produção de conhecimento e crescimento do aluno enquanto esse ser que é a razão de existir da escola.

Freire (1996) considera que a educação não deve ser uma experiência fria, uma espécie de ditadura racionalista, que despreze os sentimentos, os pensamentos, as emoções, os desejos, a esperança e os sonhos. Critica a educação que pune e gera sofrimento:

"Mas por que é que eu preciso sofrer dessa maneira para aprender a geografia do mundo? Por que eu tenho que suar frio diante de um professor porque eu não sei o nome das capitais? Não, eu tenho outras maneiras!" E aí, a meu ver, a nova tecnologia também ajudou muito, permitindo que os meios de comunicação - como recursos alternativos de filmar, de fotografar, de fazer videotexto, de botar em computador, por exemplo - facilitassem o contato entre os indivíduos e a matéria a ser conhecida. E tudo isso tornando possível que, sofrendo menos, o indivíduo avance mais! (FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p. 39).

Em Freire temos a busca por um novo homem e em Rogers almeja-se um homem total. Ao defendermos a complementaridade entre essas duas teorias entendemos que esse novo homem seja visto em sua totalidade, sem fragmentação. Pois esse homem integral precisa ser considerado em todas as suas dimensões, sejam elas: emocional, psicológica, intelectual, profissional, religiosa, etc. Dessa forma, "[...] o aluno é mais do que aluno, e só é aluno porque antes de ser aluno é gente" (FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p. 142), ou seja, o professor precisa considerar que o aluno tem uma vida fora da escola e que o seu aprendizado deve estar relacionado às experiências vivenciadas por ele em todos os segmentos de sua vida.

Nessa concepção humanística de educação torna-se viável as três atitudes facilitadoras definidas por Rogers, pois o professor para conhecer e ajudar o seu aluno precisa ser empático, congruente e ter um relação de aceitação para com o mesmo. Ressalvando-se o que já foi exposto anteriormente a respeito da incondicionalidade. Pois, existem momentos na relação professor-aluno que o professor precisa agir com condicionalidade. De outra forma não estaria sendo congruente consigo mesmo e com seu aluno.

Haja vista que o trabalho em sala de aula é realizado com muitos alunos o professor precisa buscar estratégias que deem conta do coletivo sem desprezar as particularidades de cada aluno, levando os alunos ao que Freire chamou de "práxis autêntica", ou seja, um exercício de reflexão e ação, visando assim, o crescimento de cada indivíduo, pois de acordo com a psicologia humanística o homem é dotado de potencialidades positivas e se desenvolve no coletivo, na interação com o outro, isso porque o homem é um ser social.

A segunda categoria aborda a Liberdade, a qual é vista não como ausência de limites, de se fazer o que quiser, quando quiser, sem que se tenha consequências dos atos cometidos. Essa liberdade é vista como aliada à responsabilidade e ao respeito, sobre a qual Paulo Freire muito ponderou.

Num dos inúmeros debates de que venho participando, e em que discutia precisamente a questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo ouvi de um dos participantes que, ao falar dos limites à liberdade eu estava repetindo a cantilena que caracterizava o discurso de professor seu, reconhecidamente reacionário, durante o regime militar. Para o meu interlocutor, a liberdade estava acima de qualquer limite. Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assumo o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 1992, p. 40)

A Liberdade que almejamos a qual acreditamos que deva estar na base da educação agrega tanto o pensamento Rogeriano como o Freireano, para que assim a mesma possa contemplar tanto a subjetividade de cada indivíduo como a coletividade.

A escola, por sua vez, deve acolher esse ser livre em seus pensamentos, em suas escolhas e aproveitar o seu poder criativo, essa consciência que lhe permite discernimentos para alcançar uma libertação para além do subjetivo, algo que sirva à sociedade, não admitindo aprisioná-la por regras e autoritarismos de um sistema opressor do qual a escola ainda faz parte.

A Liberdade em Carl Rogers é algo inerente ao ser humano, porém ela pode ser reprimida ou levar ao crescimento pessoal e isso depende do meio em que vive, dos seus relacionamentos com as outras pessoas e da consciência que cria a partir dessas vivências. Em Paulo Freire esse meio social também é fator preponderante para que se alcance a tão sonhada libertação, a qual não está mais apenas no interior de cada um, mas necessita expandir-se e materializar-se em ações concretas, objetivando a transformação da realidade.

Comungamos assim, da ideia dos dois autores no sentido de que essa predisposição ao pensamento crítico, nomeado como liberdade por Rogers, possa realizar-se por meio de atitudes, de uma dialética de ação e reflexão conduzindo-se sempre para uma ação libertadora.

A liberdade de pensamentos, de expressão e de atitude da qual estamos falando deve vir acompanhada pela responsabilidade, pois estamos tratando de formação de pessoas conscientes, comprometidas com transformações individuais e sociais. Portanto, nesse

conceito de liberdade, questões de respeito, cidadania e ética devem estar na base dessa concepção a ser trabalhada nas escolas e demais instituições formadoras, para que assim não ocorram equívocos quanto à liberdade dada, por exemplo, ao aluno em sala de aula. Pois, este aluno é livre, mas não pode ter atitudes contrárias aos princípios que a sua consciência crítica lhe conceda.

Assim, a liberdade dada ao aluno estaria atrelada à busca da libertação enquanto ser social, ou seja, a conquista da liberdade virá de acordo com o uso que fará da liberdade que já lhe é própria enquanto ser humano. É como se fosse uma metalinguagem da liberdade: a liberdade pela liberdade.

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 estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1992, p. 41)

Nesse sentido, enfatizamos a ideia trazida anteriormente de que a liberdade abordada por Carl Roger seria um meio. Meio pelo qual o indivíduo tem a possibilidade de se desenvolver, pois lhe foi dada uma capacidade de pensar, de buscar formas de crescimento. Por meio dessa liberdade, que lhe é interna e muito restrita a cada indivíduo ele pode, através de suas ações, buscar formas de libertar-se das opressões, enquanto ser social, como abordou Paulo Freire, e assim alcançar a liberdade como finalidade, como uma conquista a partir de suas lutas pessoais e coletivas.

O saber pela experiência, abordado na terceira categoria, o qual almejamos que a escola valorize, é enfatizado tanto por Carl Rogers quanto por Paulo Freire. “Assim, a aprendizagem seria algo experiencial, advindo da experiência vivenciada pelo aprendiz, contemplando todas as dimensões da vida destes, não só a dimensão cognitiva, que é privilegiada pelo ensino tradicional”. (ROGERS, 1972, p. 65)

As experiências vivenciadas na realidade²¹ do aluno não devem ser desperdiçadas. Para Freire (1996, p. 46) “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. Assim, a valorização tanto das experiências do dia-a-dia como as experiências pelas quais os alunos possam realizar na escola e por meio dela servirão para que seu aprendizado seja mais significativo.

²¹ “Entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência: é a da vida cotidiana.[...]” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 33)

Nessa perspectiva, a escola proporcionará atividades nas quais os alunos possam dialogar sobre o seu dia-a-dia, socializando o conhecimento e as problemáticas do seu cotidiano e da sociedade como um todo. As aulas são diferenciadas e não cumprem aquela rotina da maioria das escolas, em que o professor é a pessoa que traz o conhecimento ao aluno por meio de exposições orais, exercícios de perguntas e respostas no caderno, assuntos que o aluno ainda insiste em memorizar e depois de uma avaliação (prova) acaba esquecendo, ou seja, não aprendeu.

As experimentações em sala de aula ou a partir de propostas de atividades escolares são muito importantes por apresentarem aos alunos na prática conteúdos que o professor levaria várias aulas explicando e exemplificando, porém sem que os alunos pudessem ver, tocar, sentir algo concreto e em sua realidade material. Experiências as quais não serão esquecidas pelos alunos porque será algo que eles vivenciaram e contribuiu para o seu aprendizado.

Pretende-se, ainda, dentro dessa proposta trazer para a sala de aula outros materiais que não se restrinjam a caderno, caneta, quadro, livro didático e outros que fazem parte da rotina escolar. O professor terá autonomia para propor atividades diferenciadas e usar da sua imaginação para tornar didático qualquer material que ele consiga extrair sentido que leve ao aprendizado do aluno.

Outra forma de experiência que acreditamos ser eficaz para o aprendizado, e que Paulo Freire e Carl Rogers utilizaram de maneira brilhante, é a pesquisa. Essa ferramenta é muito útil para desenvolver várias habilidades no educando, pois por meio da pesquisa o aluno irá se deparar com vários dados e precisará saber discernir o que é necessário para a realização do seu trabalho, ele precisará refletir e ter um senso crítico para tirar suas conclusões a respeito do assunto abordado. A pesquisa, de acordo com Freire (1992), deverá vir como indagação para despertar a curiosidade e a criatividade

O modelo de escola que prevalece no sistema educacional brasileiro, na educação básica, apresenta-se por meio da divisão em grupos, que são as turmas, formadas de acordo com o nível de ensino de cada aluno. Assim, de acordo com o ano/série de cada turma para ocorrer o trabalho docente há a divisão em disciplinas as quais abordam determinados conteúdos.

Na perspectiva da complementaridade entre as ideias de Rogers e Freire pensa-se na coletividade em sala de aula, a partir da quarta categoria, inter-relação em grupo, como uma socialização de conhecimentos, na qual prevaleça o respeito às opiniões e a valorização dos saberes científicos e do senso comum.

Porém, na diversidade existente nas escolas brasileiras como trabalhar de maneira a atender às necessidades dos educando dentro de uma mesma sala de aula?

Essa é uma tarefa muito complexa, pois o professor precisa conhecer o seu aluno, agir com empatia e estar aberto ao diálogo, buscando sempre a facilitação da aprendizagem. Importante também é proporcionar aos alunos momentos de diálogos envolvendo a todos, em pares ou pequenos grupos.

Alguns dos fundamentos dos Grupos de Encontro, reformulados por Rogers (1970), podem ser aplicados à sala de aula e dar grandes contribuições para a educação, como por exemplo: a confiança no grupo, na capacidade dos membros desse grupo desenvolverem suas potencialidades, é um pré-requisito à criação do ambiente de confiança; a aceitação da vontade do grupo, mesmo que inicialmente tenha-se a impressão de que as discussões não terão avanço; deixar que os participantes do grupo fiquem à vontade para se posicionar como se sentirem mais a vontade. Segundo o autor, é permitida a recusa em participar das ações do grupo sem que seja coagido a isso, é uma condição facilitadora para o estabelecimento da confiança. Pois, a partir disso os membros do grupo percebem a sua autonomia.

Tão importante quanto falar é escutar. De acordo com Freire (1996) essa escuta não se restringe ao ouvir simplesmente, vai além do que possibilita a audição de cada pessoa. Escutar significa estar disponível a ouvir a fala do outro, aos seus gestos, às suas diferenças, o que não tira o direito de quem escuta de discordar e posicionar-se, “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura”(FREIRE, 1996, p. 45).

Rogers, também, fala dessa escuta sensível e profunda que precisamos ter.

Quando me refiro ao prazer de ouvir uma pessoa, quero dizer, é claro, ouvi-la em profundidade. Isto é, ouço as palavras, as ideias, os matizes dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que se acha sob a intenção consciente de quem fala. Às vezes, também, numa mensagem que parece não ter importância maior, ouço um profundo clamor, uma “silenciosa súplica” que jaz encoberta e ignota sob a superfície aparente da pessoa. (ROGERS, 1978, p. 209)

De acordo com Pascucci (2017), há diferença entre ouvir e escutar. Ouvir é aproximar-se do som original que é transmitido por meio de ondas. Infere-se, assim, que ouvir implica não ir além daquilo que foi ouvido, diferenciando-se do termo escutar que ultrapassa as fronteiras do ouvir. A diferença, entretanto, não está no que é ouvido, mas sim em relação a quem escuta e ao como escuta.

O ouvir autêntico, portanto, é um recolhimento concentrado, que pertence à multiplicidade do que é dito, auscultando-o como um todo coeso, perpassado por um sentido. Quando o homem assim escuta podemos então dizer que ele é “todo ouvidos”, pois é todo recolhimento e concentração no dito. Não ouvimos, portanto, quando apenas escutamos meras palavras pronunciadas por alguém, mas quando pertencemos ao que está sendo dito. (CORDEIRO, 2015, p. 166).

Dessa forma, torna-se importante a escuta ao aluno. Saber o que pensa sobre os assuntos que nos rodeiam, pois são integrantes de uma sociedade que encontra-se imersa a vários tipos de discursos. A todo momento recebem diversos tipos de informações, e dessa maneira, vão formando sua opinião, porém a escola precisa ouvir o aluno e cumprir o seu papel de instituição política que é. Levando os alunos a terem uma visão crítica e não apenas ser um ouvinte, mas sim pessoas que ouvem e conseguem extrair dos discursos as intencionalidades.

O exercício de escuta, por meio do compartilhamento de ideias, busca conhecer a realidade e sobre o que pensa cada indivíduo e como age diante de diferentes situações do cotidiano, como lida com suas emoções e com as problemáticas existentes na sociedade.

A formação humana do aluno deve estar sempre nos objetivos de cada aula planejada pelo professor, assim como, em todas as ações realizadas pela escola.

A problematização da realidade é algo muito importante para a conscientização dos alunos a respeito de assuntos que estão presentes na realidade, mas que eles não fazem uma leitura crítica, muitas vezes podem tratar com descaso temas que lhes afetam diretamente e nem percebem.

Dessa forma, o trabalho coletivo em sala de aula precisa abarcar o sentido político que tem a escola.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de política da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. (FREIRE, 1996, p. 110)

O aluno precisa compreender que é um sujeito da sociedade e como tal tem o dever, enquanto cidadão, de participar e não apenas assistir aos acontecimentos.

Ainda sobre a categoria inter-relação em grupo, no que diz respeito à escola, é importante, também, que sejam criados grupos para reflexão e interação de professores.

O educador necessita de um momento de elaboração de sua prática, onde possa realmente colocar-se a partir de seus sentimentos mais autênticos. É importante que ele possa reconhecer e admitir sua impotência, confusão, desespero, raiva, aflição, afeição, amor sem o temor de estar sendo avaliado como incompetente e inadequado (ROCHA, 1999, p. 251).

Esses grupos são relevantes, também, se formados por professores, direção, coordenação, pais e alunos. Pois, essa proposta de grupos de reflexão buscará interpretar as problemáticas e possíveis soluções, almejando dar voz a quem sempre foi silenciado, conquistando-se a confiança dos envolvidos para que juntos possam conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Interessante, também, de ser proporcionado aos educandos e funcionários é o Plantão Psicológico, uma atividade a partir da teoria rogeriana que não abordamos no texto, mas que entendemos ser muito útil no ambiente escolar por ser uma atitude de escuta ao cliente. A proposta do plantão psicológico é de criar condições para que o indivíduo possa por sua própria vontade encontrar seus caminhos, mas isso nem sempre é fácil, pois existem os obstáculos, por isso o estudante ou o profissional precisará desse momento e desse espaço para se fortalecer e posteriormente continuar.

Assim, o plantão psicológico será um momento de acolhimento e de liberdade, no qual a escuta será centrada no cliente. Esse estudante ou o profissional que buscar ajuda no plantão, contará com o apoio de um profissional, geralmente um psicólogo, que estará a sua disposição para ouvi-lo e ajudá-lo em suas demandas. O mérito dessas ações no âmbito escolar se dá por considerar que muitas das vezes essa pessoa que pede ajuda necessita apenas ser ouvida para se sentir importante, para encontrar o seu lugar e se enxergar o seu próprio valor e essa “mão estendida” pode fazer toda a diferença em sua vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos da pesquisa são tão surpreendentes, muitas vezes animadores, outras desesperadores. Mas é tão necessário esse percurso investigativo, no qual constrói-se e desconstrói-se conceitos, busca-se formas para estruturar e materializar o pensamento em forma de texto.

O começo quase sempre é difícil, mas como já anuncia o título de um dos livros de Ruth Rocha “Escrever e criar é só começar”. Depois que começamos as leituras que embasam a pesquisa, surgem outras e outras a serem feitas e assim as ideias vão se formando e encandeando-se com outros pensamentos do pesquisador e dos autores estudados. Porém, nesse caminhar muitos obstáculos são encontrados e enfrentados para a finalização, pois assim como começar é preciso, terminar também é necessário.

Esse encerramento, talvez seja mais dolorido, pois há sempre algo que foi deixado pelo meio do caminho e que gostaríamos de resgatar, mas não houve possibilidade. Muitas leituras, ainda necessárias, não realizadas e que contribuiriam para o enriquecimento do texto. Enfim, precisamos parar, mesmo com esse sentimento de querer ir além.

Os direcionamentos da pesquisa estiveram voltados para uma aproximação entre ACP e PO, pelo fato das duas abordagens comprometerem-se com uma educação pautada na perspectiva humanista, acreditando na educação como forma de libertação do homem. Freire e Rogers partem de uma visão positiva de ser humano. Freire acredita na capacidade de cada pessoa ir além dos seus determinantes sociais, Rogers entende o humano como um ser dotado de potencialidades para crescer e se autorrealizar conforme as suas experiências, superando os seus limites pessoais e ambientais. Partindo desse pressuposto, os dois assemelham-se por apresentarem métodos educacionais que se referem à libertação do ser humano, tornando-o autônomo e consciente, seja por meio da prática educativa libertadora e revolucionária que objetiva a libertação do oprimido ou pelo processo de aquisição da autonomia educacional para aprender a ser livre.

O dialogo entre as ideias desses dois autores convergem na mesma linha de valorização da relação professor-aluno, enfatizando o conhecimento empírico do educando, as suas relações com o meio, considerando a sua vivência como forma de aprendizagem, de forma a articulá-la com os saberes próprios dos professores, a formação profissional, os disciplinares, os curriculares, assim como, suas experiências na compreensão da dinâmica das

relações que se estabelecem na sala de aula. O que significa em nosso entendimento valorizar-se como pessoa.

Analizamos, então, os dois métodos de ensino como uma abordagem a Aprendizagem Significativa como ponto central e similar entre as concepções freireana e rogeriana, pois cada um a seu modo propõe para o sistema educacional que seus conteúdos estejam presentes na realidade dos educandos. Pois, acreditamos no ensino por meio da experiência, proposto por Rogers, complementando a proposta de Freire de um ensino a partir da Leitura de mundo, ou seja, resultados de uma experiência. Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma inter-relação entre essas duas concepções, por serem complementares.

Desse modo, a figura do educador apresentada pelos dois vem proporcionar, em Freire, uma mediação e, em Rogers, a facilitação da aprendizagem, de modo a causar transformações na realidade interior de cada indivíduo e estender-se para a coletividade.

As duas abordagens contestam o professor como aquele detentor do conhecimento, enquanto o aluno aquele que precisa aprender pelos métodos tradicionais. Ambos apresentam metodologias que valorizam o aluno enquanto sujeito e não como objeto. A educação tradicional é criticada e demonstra-se uma aprendizagem a partir das relações interpessoais, através da mediação, da facilitação da aprendizagem e da experiência. Ao proporem o diálogo, assim como, Roger apresenta-nos uma relação por empatia, deixam professor e aluno vistos em posição de igualdade, de forma horizontal, pois os dois são contra o ensino vertical, que deixa o aluno em condições de inferioridade e o professor de superioridade.

O processo educacional horizontal é uma proposta tanto de Freire como de Rogers, pois os dois deixam professor e aluno num mesmo patamar e primam pelo diálogo em igualdade, pois a aprendizagem significativa é uma construção que só ocorrerá nessa relação coletiva, mesmo que seja em pares. Ambos os autores acreditam na capacidade do homem para progredir, crescer e transformar a sua realidade.

Por fim, apontamos a inquietação dos autores quanto ao sistema de ensino. Rogers e Freire questionam e propõem uma reformulação no sistema educacional. Os dois ressaltam que a educação deve estar voltada para o homem, para o seu desenvolvimento, promovendo o diálogo e causando transformações.

Chegamos, assim, ao entendimento de que a Abordagem Centrada na Pessoa e a Pedagogia do Oprimido são necessárias no sistema educacional, haja vista terem sido atualizadas ao longo do tempo e encontrado sentido de aplicabilidade nas escolas ainda hoje. Por isso, no último capítulo, propomos uma Aprendizagem Significativa, a partir de cinco

categorias presentes nas duas teorias, por meio da complementaridade do pensamento rogeriano e freireano.

Rogers é um autor ainda pouco conhecido no campo educacional, no Brasil, apesar de seu pensamento humanista coincidir com o de muitas pessoas que buscam numa relação interpessoal de aceitação, empatia e congruência o sentido de uma educação que leve em consideração os valores humanos, como o respeito, a responsabilidade, a liberdade e o afeto.

Freire é um autor bastante conhecido nacional e internacionalmente, desde 2012 conquistou o título de Patrono da Educação no Brasil, suas ideias, assim como no período da ditadura, hoje são vistas como revolucionárias e uma ameaça para a política que se instaurou no país atualmente.

Encerramos estas páginas acreditando que este estudo provocou mudanças significativas, tanto nos aspectos pessoais quanto profissionais da pesquisadora, abrindo questões para uma reflexão futura. Pois, sabemos que um estudo desse tipo não se esgota nas páginas de uma dissertação de mestrado e, como seres inconclusos que somos, estaremos sempre em busca de uma completude. Assim, utilizamos as palavras de Amatuzzi (1989, p. 195), para sintetizar este instante: “existe um momento que **sentimos que terminou**. Mesmo que esse término seja de um ciclo, etapa ou momento, embora não do processo como um todo. É preciso também **decidir terminar**, pois há sempre algo que poderia ainda ser dito”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Consideração Positiva Incondicional no sistema teórico de Carl Rogers**. Temas em Psicologia, vol. 17, núm. 1, jun, 2009, pp. 177-190 Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto, Brasil.
- AMATUZZI, M. **Descrivendo processos pessoais**. Estudos de Psicologia, 12 (1), 65-80, 1995.
- AMATUZZI, M. **O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação**. Campinas: Papirus, 1989.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BOAINAIN JR, Elias. **Tornar-se transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers**. São Paulo: Summus, 1998.
- BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. **Paulo Freire e as novas tendências da Educação**. Revista e-Curriculum, vol. 3, núm. 1, dezembro, 2007 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76630103>>. Acesso em: 30/01/2018.
- CAMPOS, Ronny Francy. **Carl Rogers com Michel Foucault: caminhos cruzados**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.
- _____. **A Abordagem Centrada na Pessoa na história da psicologia no Brasil: da psicoterapia à educação, ampliando a clínica**. Psic. da Ed., São Paulo, 21, dezembro 2005, pp. 11-31. Disponível em: [pepisc.bvsalud.org>scielo](http://pepisc.bvsalud.org/scielo) Acesso em: 12/05/2018.
- CASTELO BRANCO, Paulo Coelho & SIRINO, Sérgio Dias. **Recepção e Circulação da Psicologia Humanista de Carl Rogers no Brasil**. Revista de Psicologia, Fortaleza 26(2), 1-12, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47954>. Acesso em: 30/01/2019.
- CASTELO-BRANCO, P., ROTA-JR, C., MIRANDA, R., & CIRINO, S. **Recepção e circulação de objetos psicológicos: Implicações para pesquisas em história da psicologia**. In: ASSIS, R. & PERES, S. (Orgs.). **História da psicologia: Tendências contemporâneas** (pp. 31-50). Belo Horizonte: Artesã, 2016.
- COPPE, Antônio Ângelo Favaro. **A vivência em grupos de encontro: um estudo fenomenológico de depoimentos**. Dissertação (Mestrado) Departamento de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Belo Horizonte, 2001.
- CORDEIRO, Robson Costa. **Linguagem e poesia como escuta no pensamento de Heidegger**. Aufklärung, v. 2, n. 2, p. 163-184, out. 2015.

DALLE NOGARE, Pedro. **O Marxismo é um Humanismo? Síntese Política, econômica e social – Nova Fase.** Revista de Filosofia. V. 8. Rio de Janeiro: Cias João XXIII, n.23, set-dez 1981, p. 49-63.

DUARTE, Vera Cabrera (2004). **Relações interpessoais: professor e aluno em cena.** Psicologia Educacional, 19(1), 119-142.

FERNANDES, Sabrina **Pedagogia Crítica como práxis marxista humanista: Perspectivas sobre Solidariedade, Opressão e Revolução.** Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, vol. 37, núm. 135, abril-junio, 2016, pp. 481-496. <Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346871010>>. Acesso em: 21/02018.

FONSECA, Afonso H. L. da. **Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido. Um Diálogo Possível?** Maceió: Livro Rápido, 2006.

FONSECA, J. J. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONTGALLAND, R. C. & MOREIRA, V. **Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers.** Memorandum, 2012.

FONTENELLE, Maria Elizabeth de Andrade. **Percepções sobre a utilização e efetividade da pesquisa qualitativa no marketing eleitoral.** Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Empresariais, Belo Horizonte, 2008.

FREIRE. Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida.** -2ª edição rev. atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Paulo Freire: sua vida, sua obra.** Texto proferido na palestra do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. Recife/PE, 1998. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/file/663/546>> Acesso em: 17/05/2018.

FREIRE, José Célio. **Retrospectiva crítica da obra de Carl Rogers: da terapia do relacionamento à intuitividade dos momentos de movimento.** Revista de Psicologia, Fortaleza 6(1): 53-79, Jan/Jun, 1988.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 64ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: paz e terra, 2017.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. **Política e educação.** São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **À Sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau; registro de uma experiência em processo.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire na África: Notas sobre o encontro da pedagogia freireana com a práxis política de Amílcar Cabral.** VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, Fórum Paulo Freire, Cabo Verde, 2010. Disponível em: <<http://siteartigo.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFartigos>> Acesso em: 13/02/2018

_____. **Contribuição de Paulo Freire ao Pensamento Pedagógico Mundial.** Cátedra Paulo Freire. Universidade Nacional da Costa Rica Auditorio del CIDE San José, 19 de abril de 2001. Disponível em: <acervopaulofreire.org>. Acesso em: 10/01/2018

GADOTTI, Moacir et al (Org). **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GREENING T.C. et al. **Psicologia Existencial Humanista.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOBBI, Sérgio Leonardo; MISSEL, Sinara Tozzi (Org.). **Abordagem Centrada na Pessoa: Vocabulário e Noções Básicas.** Editora Universitária UNISUL, 1998.

GOMES, Regina Célia Nogueira. **Formação Humanista do Médico: contribuições para uma reflexão na concepção de Carl Rogers.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.

GOMES, W. B.; HOLANDA, A. F.; GAUER, G. **Psicologia Humanista no Brasil.** Museu Virtual da Psicologia no Brasil. Porto Alegre: MuseuPSI, 2004. Disponível em: <www.ufrgs.br/museupsi/brasilpsio.htm> Acesso em: 12/01/2018.

HOLANDA, Adriano. F. **Repensando as fases do pensamento de Rogers.** Em Anais VII Encontro Latino-americano da Abordagem Centrada na Pessoa, p. 1-21. Maragogi-AL, 1994. Disponível em: <<http://gruposerbh.com.br/textos/artigos13.pdf>>. Acesso em: 20/03/2018

HIPOLITO, J. **Biografia de Carl Rogers.** Revista de Estudos Rogerianos, A Pessoa como Centro, Nº 3, 1999.

JUSTO, Henrique. **Abordagem Centrada na Pessoa: Consensos e Dissensos**. São Paulo: Vetor, 2002.

_____. **Carl Rogers: Teoria da Personalidade: Aprendizagem Centrada no Aluno**. Porto Alegre: Livraria S. Antônio, 1978.

KAYSER, Aristéia Mariane; SILVA, Marco Aurélio da. **A Contribuição do Humanismo Marxista para a Educação**. *ÁGORA Revista Eletrônica*, Ano IX, nº 17, Dez/2013, p. 158 – 170. Disponível em: <http://agora.ceedo.com.br/ojs/index.php/AGORA_Revista_Eletronica/article/view/74/71>. Acesso em: 16/05/2018.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITÃO, Virgínia Moreira. **Para além da pessoa: uma revisão crítica da psicoterapia de Carl Rogers**. Tese (Doutorado em Psicologia). PUC/SP, 1990.

_____. **Da teoria não-diretiva à abordagem centrada na pessoa: breve histórico**. *Revista de Psicologia*, jan./jun. Fortaleza, 1986.

LEITE, Ivanise. Apresentação da Edição Brasileira In: MILHOLLAN, Frank, e FORISHA, Bill Skinner X Rogers: Maneiras Contrastantes de Encarar a Educação. São Paulo, Summus, 1978.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire e Antonio Gramsci: A Filosofia da Práxis na Ação Pedagógica e na Educação de Educadores**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.43, p. 32-41, set 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONDIN, B. **Definição filosófica de pessoa humana**. Bauru: Edusc, 1998.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Virgínia. **Revisitando as fases da Abordagem Centrada na Pessoa**. *Revista Estudos em Psicologia*, PUC-Campinas, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/estpsi Acesso em: 10/04/2018.

PALMA, Ana Lúcia Suñé Cunha. **A Psicologia Humanista: uma Abordagem Centrada na Pessoa**. *Revista de Psicologia*, Nº1, Especial Terapias. São Paulo: Mythos Editora, 2010.

PASCUCCI, Maria Verónica. **Sobre a escuta como acolhimento do outro: fragmentos de uma poética da escuta como caminho de formação humana**. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 561-575, set./dez. 2017.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire**. *Rev. Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio*

Grande do Sul-FURG, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, junho, 2017.

PEZARAT-CORREIA, Pedro. **Amílcar Cabral, o combatente da libertação colonial e o cidadão africano**. CEAUP-Working Papers 8, 2007.

RAMON, Saturnino Pesquero. **A psicoterapia dialógica de Martin Buber**. Revista Eletrônica Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, p. 534-541, out./dez. 2010. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/6288/5964> >. Acesso em: 25/12/2017.

ROGERS, Carl Ranson. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Terapia Centrada no Cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica da personalidade**. In WOOD, Jhon Keith. et al. (Orgs). **Abordagem centrada na pessoa**. Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1994.

_____. **Sobre o Poder Pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **Liberdade de Aprender: Em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Um Jeito de Ser**. 3ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1983.

_____. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Grupos de encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ROGERS, Carl Ranson et al. **Em busca de vida: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa**. Tradução de Afonso Henrique L. da Fonseca. São Paulo: Summus, 1983.

ROGERS, Carl Ranson e KINGET, Marian G. **Psicoterapia e Relações Humanas**. vol.1, 2ª edição. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl Ranson e ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como Centro**. São Paulo: EPU, 1977. Disponível em: <<http://www.passeidireto.com/arquivo/35464009/uma-maneira-negligenciada-de-ser--a-maneira-emppdf&hl=pt-BR&grqid=vhPgWhCr>>. Acesso em: 15/02/2018.

ROMÃO, José Eustáquio e GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral : a descolonização das mentes**. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sanches (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África na construção da práxis de Paulo Freire**. VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM

PAULO FREIRE, Fórum Paulo Freire, Cabo Verde, 2010. Disponível em: <<http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFArtigos>> . Acesso em: 13/02/2018

SORIANO, Raul Rojas. **Manual de Pesquisa Social**. Petropolis: RJ: Vozes, 2004.

TASSIANRI, Márcia Alves. **Breve História da ACP no Brasil**. Publicado no Jornal da Abordagem Centrada na Pessoa – Associação Rogeriana de Psicologia. Rio de Janeiro; junho 1995 – Ano I no. 0 – p.3. Disponível em: <https://apacp.org.br/diversos/artigos> Acesso em: 08/04/2018.

_____. A. **A clínica da urgência psicológica: contribuições da abordagem centrada na pessoa e da teoria do caos**. 2003. 231 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2003.

TASSINARI, M. A. & PORTELA, Y. R. **A História da Abordagem Centrada na Pessoa no Brasil**. Trabalho apresentado no VII Encontro Latino Americano da Abordagem Centrada. Maragogi/AL, 1994. Disponível em: <<https://encontroacp.com.br/material/texto/a-historia-da-abordagem-centrada-na-pessoa-no-brasil/>>. Acesso em: 12/01/2018.

TASSINARI, M. & PORTELA, Y. **História da abordagem centrada na pessoa no Brasil**. In: S. GOBBI., S. MISSEL., H. JUSTO., & A. HOLANDA (Orgs.), **Vocabulários e noções básicas da abordagem centrada na pessoa** (pp.229-259). São Paulo, Brasil: Vetor, 2002.

TRZAN-ÁVILA, Alexandre; JACÓ-VILELA, Ana Maria. **Uma história da Abordagem Centrada na Pessoa no Brasil**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 1063-1069, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: www.e-publicações.uerj.br/article/view Acesso em: 12/03/2018.

ZILLI, Luciane Nelso. **A formação na empresa : uma crítica a partir de Freire e Rogers**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.