

DIÁLOGO ENTRE OS MÉTODOS EDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE E CARL ROGERS¹

Paulo Coelho Castelo Branco

Paulo Souza Monteiro

Lucas Matias Felix

(UFBA - Universidade Federal da Bahia, Campus Anísio Teixeira, Vitória da Conquista – BA)

Resumo

Paulo Freire foi um autor influente nos campos da Educação e da Psicologia, ao passo que Carl Rogers mencionou a obra “Pedagogia do Oprimido” para refletir os trabalhos terapêuticos grupais com minorias sociais exploradas. Objetivamos analisar teoricamente os métodos educacionais de Freire e Rogers, para estabelecer um diálogo comparativo entre ambos. Investigamos cada método conforme o seu objetivo, a problemática que lhe gerou e a operacionalização de sua proposta de aprendizagem. Estabelecemos, posteriormente, algumas interlocuções entre as duas perspectivas, ponderando suas convergências e divergências. Concluímos que ambos os métodos são ativos em suas propostas humanistas de aprendizagem pela experiência libertadora. Questionamos, entretanto, até que ponto um pode ser aplicado como ferramenta complementar do outro.

Palavras-chave: Carl Rogers; educação; humanismo; métodos de ensino; Paulo Freire.

Abstract

Dialogue between the Educational Methods of Paulo Freire and Carl Rogers

Paulo Freire was an influential author in education and psychology areas, while Carl Rogers mentioned the work "Pedagogy of the Oppressed" to reflect the therapeutic work with groups conducted with exploited social minorities. Our goal was to theoretically analyze the educational methods of Freire and Rogers and establish a comparative dialogue between them. We investigate each method as its objective, the problematic that generated it and the operationalization of its proposal for learning. Later was established some dialogues between the two perspectives, considering its convergences-divergences. We concluded that both methods are active in their humanistic proposals about learning by liberating experience. However, the question is how much the one can be applied as a complementary tool to the other.

Keywords: Carl Rogers; education; humanism; teaching methods; Paulo Freire.

1. Introdução

Neste estudo, de cunho ensaístico e reflexivo, objetivamos analisar teoricamente os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers, de modo a estabelecer uma interlocução entre eles. O interesse em investigar esse tema, mediante a uma visada comparativa, ocorre em função de que é possível estabelecer uma interlocução entre ambos. O ponto inicial para tal intento ocorre em razão de Rogers (1977/2001) indicar que em seus trabalhos de facilitação grupal, na América Latina, apareciam muitos conteúdos relacionados às minorias étnicas, marginalizadas devido à falta de oportunidades educacionais e da opressão social. Segundo o autor, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)², por vezes, foi acusada de ter aplicações fracas em relação a esse tipo de situação. Em suas palavras,

Eu poderia responder que, embora as ocasiões de trabalhar com minorias raciais e étnicas tenham sido para mim limitadas, minha experiência é de todo oposta a tais afirmações. Mais acredito que a melhor resposta vem do pensamento de Paulo Freire, que trabalhou com lavradores brasileiros

analfabetos, cujo estado era ligeiramente melhor do que o dos servos medievais. O livro de Freire, Pedagogia do Oprimido, foi primeiramente publicado em português, em 1968, e traduzido para o inglês, em 1970. Meu livro, Freedom to Learn [Liberdade para Aprender], foi publicado em 1969. Não há indícios de que ele tenha ouvido falar do meu trabalho e [naquela época] nunca ouvi nada a respeito do trabalho dele (p. 122, grifos do autor).

Percebemos que os mencionados livros de Rogers e Freire foram publicados, praticamente, na mesma época. Não obstante, o contato de Rogers (1977/2001) com o pensamento freiriano aconteceu somente depois de sua leitura da tradução inglesa da obra Pedagogia do Oprimido (1968), da qual ele se apropria dos exemplos dados pelo autor brasileiro para apontar como uma prática educacional grupal pode ser libertadora e transformadora das classes sociais oprimidas, conforme as pessoas “(...) tomam consciência de seu mundo e de seus problemas” (p. 123). É nesse ponto que Rogers (1977/2001) enxerga uma consonância entre o seu pensamento e o de

Freire, embora este se refira à prática educacional e aquele à facilitação terapêutica grupal. O psicólogo humanista, todavia, não se preocupou em tecer um aprofundamento comparativo, entre o seu método educacional, expresso na obra Liberdade para Aprender (1969), e o método freiriano, indicado no livro Pedagogia do Oprimido (1968).

Ressaltamos que não há indícios de que Freire tenha contatado Rogers ou se influenciado por ele. Segundo os estudos de Borgheti e Massimi (2013) e Borgheti (2015), contudo, é possível identificar um componente humanista no pedagogo, a partir do seu contato com a Psicanálise Humanista de Erich Fromm. Freire contactou Fromm e o citou para tratar o tema da liberdade³. Com base nisso, Borgheti (2015) tece uma minuciosa análise comparativa entre as teorias de Freire e de Fromm. Além disso, é possível identificar outros estudos que aprofundam o componente humanista de Freire em seu ideal de libertação social pela aprendizagem (Lima, 2014; Costa, 2016).

A expansão das ideias freirianas, sobre a libertação do oprimido, foram influentes na constituição de várias psicologias na América Latina (Klappenbach & Pavessi, 1998). Tais ideias, em um contexto brasileiro de

assimilação e elaboração da abordagem de Rogers, inspiraram à assunção de algumas vertentes pós-rogerianas de ACP. Mencionamos, em seguida, algumas delas. AmatuZZi (1989) propõe um modelo psicoterapêutico que usa os aportes rogerianos e freirianos para desenvolver uma expressão autêntica na escuta do outro. Moreira (2007), sob uma lente crítica inspirada em Freire, aponta que os trabalhos grupais e educacionais de Rogers são vinculados a um modelo individualista e capitalista de pessoa; por isso, tais trabalhos, ao se centrarem na experiência alheia, não atingem plenamente as contendas sociais que a compõe. Fonseca (1988), igualmente inspirado em Freire e Rogers, propõe uma prática de facilitação grupal, conscientizada de si e do contexto social, que supere os mecanismos de alienação que chegam ao indivíduo mediante o grupo que o compõe. Góis (1994, 2003), para quem as obras de Rogers e Freire se apresentam como uma influência na constituição de uma Psicologia Comunitária, propõe uma prática social libertadora que visa à potencialização de um valor pessoal que influi nos âmbitos individual e coletivo.

Com efeito, é possível observar que, no Brasil, existem profícuas apropriações e articulações dos

pensamentos de Rogers e Freire com implicações teóricas, clínicas, grupais e comunitárias. Esse panorama de produção nacional inspirou nossa proposta de um diálogo entre os métodos educacionais desses autores, utilizando como critério comparativo o objetivo, a problemática e a operacionalização de cada perspectiva. Assim, estabelecemos a seguinte lógica expositiva. Inicialmente, analisamos o método freiriano de educação libertadora. Em seguida, adentramos o método rogeriano de educação centrada no aluno. Por fim, apontamos uma interlocução entre os dois métodos.

2. A pedagogia do oprimido de Paulo Freire

2.1 Objetivo do método educacional

O método de Freire (2008) tem como objetivo principal a conscientização do oprimido através de uma prática educativa libertadora e revolucionária. O autor parte da concepção de que todo método educacional, denominado como libertador, deve ser construído horizontalmente na relação educador-educando. Deste modo, ninguém se educa sozinho. A educação ocorre, pois, na

dialética da relação educador-educando, sujeito-sociedade.

Freire (2008), em uma postura humanista, indica uma visão positiva do ser humano, sob a qual a Educação deve exercer um papel fundamental no contínuo processo de desenvolvimento ontológico em direção ao ser mais. Percebemos que a transformação (ação de ir além das formas) de si, do contexto social e do mundo, é a teleologia central do pensamento freiriano. Assim, o método que direcionará tal desenvolvimento parte da experiência real do sujeito no mundo para possibilitar a desalienação do oprimido, através da aquisição de uma consciência crítica em relação à realidade opressora estabelecida pelas classes dominantes. Nas palavras de Freire (2008):

Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo

em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’ (p. 121-122).

Os temas geradores seriam aqueles conteúdos presentes na realidade e na experiência dos educandos. Eles são úteis à educação dialógica e se encontram no modo de pensar dos homens, das mulheres e nos artefatos culturais disponíveis em um determinado contexto social. Cabe ao educador se apropriar desses elementos que possibilitarão subsídios para os conteúdos geradores de uma educação para a liberdade.

2.2 Problemática da qual emerge a dimensão metodológica

Para a proposição de uma pedagogia do oprimido, Freire (2008) estabelece uma crítica ao sistema capitalista e opressor, sob o qual uma minoria dominante se utiliza das práticas educativas e institucionais, alcunhadas pelo autor, como educação bancária. Este modelo, indolente à classe popular e serviente à elite brasileira, convém à perpetuação do estaticismo histórico de uma herança colonial marcada pelas desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Destarte, a educação popular brasileira é legitimada e perpetuada pelas

práticas educativas bancárias, preocupadas em impor um conteúdo informativo acrítico à realidade social que lhe circunscreve. Esse modelo educacional se configura como um mecanismo de alienação social, dado que ele é o instrumento de uma minoria dominante. Nesse modelo, o educador é quem: detém o saber e, por isso, disciplina o indisciplinado; prescreve conteúdos aos que não sabem e devem segui-lo; transforma o sujeito cognoscente em um objeto cognoscível. Não se constata, pois, uma libertação social na concepção bancária, para a qual se dirige a crítica de Freire (2008) e pela qual a educação é o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos. A sociedade opressora, deste modo, manifesta-se como uma cultura do silêncio, em que a educação bancária se torna o mecanismo de manutenção de um status corrente de poder das classes dominantes.

No entendimento de Freire (2008), a proposição de reformas meramente institucionais, ainda que arejadas por lógicas mais democratizantes, não provoca uma ruptura efetiva do modelo institucionalizado e legitimado pela cultura depositária expressa nas práticas educacionais bancárias. Para uma mudança efetiva nesse quadro social, urge a

superação da concepção bancária de educação. Isso somente poderia ser realizado a partir de uma educação crítica, problematizadora e libertadora, em que o oprimido deve ser o protagonista desse processo. Ou seja: cabe ao oprimido dar-se conta da sua situação de opressão e, com base nisso, desenvolver o seu pensamento crítico de ação-reflexão, para entender as circunstâncias que o limitam pessoal e socialmente como situações que devem ser superadas. Nesse sentido, o oprimido provoca no educador um compromisso de libertação e transformação social.

Segundo Freire (2008), não existe uma democracia baseada em práticas de alienação e silenciamento das experiências dos seus cidadãos, o que seria um anti-humanismo. A condição dos opressores, sempre, encontra-se em preservar a situação em que eles são beneficiários e que lhes possibilitam a manutenção de uma falsa generosidade ao oprimido. Freire (2008) denomina essa postura como um humanitarismo, e não um humanismo. Esta estranha forma de se proclamar humanista se estende nas práticas educacionais bancárias, que são alienadoras, pois tentam fazer dos homens autônomos e livres o seu contrário, o autômato, que é a negação da vocação ontológica de ser mais. Essa vocação, na concepção freiriana, pressupõe

um agenciamento social inerente à condição humana. O verdadeiro humanismo é, por definição, revolucionário e consiste em jamais desvincular o homem de sua situação concreta e existencial de mundo. Consiste, pois, em possibilitar ao homem a tomada de consciência de sua plena realidade e humanidade. Assim:

Se uma liderança revolucionária, encarnando, desta forma, uma visão humanista – de um humanismo concreto e não abstrato – pode ter dificuldades e problemas, muito maiores dificuldades e problemas, terá ao tentar, por mais bem intencionada que seja, fazer a revolução para as massas oprimidas. Isto é, fazer a revolução em que o com as massas é substituído pelo sem elas, porque trazidas ao processo através dos mesmos métodos e procedimentos usados para oprimi-las (Freire, 2008. p. 171-172).

Em suma, a proposta educacional de Freire emerge de uma problemática crítica aos vários mecanismos sociais opressores que subvertem e alienam o humano no âmbito educacional, o que incide uma proposta humanista de superação pela aprendizagem.

2.3 Operacionalização da aprendizagem

Freire (2008) operacionaliza o seu método educacional com base na apropriação de uma experiência contextual que envolve uma relação horizontal entre o educador e o educando. Para ele, apenas dessa forma é possível superar a concepção verticalizada de ensino-aprendizagem em que um ensina e o outro aprende. De tal modo, a construção de conhecimento dar-se-ia a partir da relação entre educadores-educandos, mediados pelo mundo, em uma perspectiva dialógica que prioriza o universo experiencial e o contexto sócio histórico dos sujeitos envolvidos na prática educacional. Logo, com embasamento em Freire (2008), podemos destacar três etapas importantes ao processo de ensino-aprendizagem, apresentadas a seguir.

Primeira. Em uma atitude humanista, a educação dialógica pressupõe uma crença nos valores do homem. Eis um a priori que deve existir antes de qualquer diálogo educacional. Sem isso, o processo se encontra fadado ao fracasso. Cabe ao educador dialogar diretamente com os seus educandos, acreditando que estes são dotados de valores humanos e de sabedoria para entender o mundo e mudar sua realidade. Essa atitude compõe uma

primeira etapa do método freiriano e é uma postura humanista que se preocupa com a visão de mundo e de homem do educando. Essa visão está impressa na apreensão das crenças, dos artefatos culturais e dos elementos sociais que permeiam a realidade do educando e, também, do educador. Com base nesse encontro, pode-se estabelecer um diálogo entre educador-educando.

Segunda. É no encontro dialógico educador-educando que se instaura o primeiro contato com o universo temático que provoca a emergência de assuntos concernentes à realidade concreta dos sujeitos envolvidos na relação. Tais assuntos são evocados a partir de uma experiência existencial e concreta, em que os sentidos de mundo e do que acontece nele são expressos em termos de anseios, dúvidas, esperanças ou desesperanças. Os temas oriundos dessa experiência, que são individuais e compartilhados, constituem a base do conteúdo programático da educação em voga. O encontro dialógico é, pois, o meio de promover uma revolução nos modos de relacionamento humano e de produção cultural sobre uma realidade.

Terceira. Após os primeiros encontros, em conjunto com alguns membros da comunidade, além dos educandos, começar-se-á a elaboração dos

processos de codificação e decodificação da realidade concreta do oprimido. A partir do desvelamento do micro contexto social dos sujeitos envolvidos na prática educacional, inicia-se o desenvolvimento de uma consciência que, ainda que ingênua, direciona-se para um desvelamento da totalidade social que circunscreve os educandos. É nessa prática reflexiva de uma realidade maior e microcós mica que emerge a consciência crítica. Segundo Freire (2008), o educador trabalha em uma postura interdisciplinar ao universo temático concernente as experiências e a realidade dos seus educandos. Entendidos como geradores de aprendizagem, esses temas são reconhecidos para, posteriormente, serem abordados como um problema a ser tratado ou superado. Nessa etapa final, ocorre uma alfabetização problematizadora do mundo, em que o aprendizado ocorre pela busca de entendimentos e soluções do tema gerador. O universo temático do educando e os seus temas geradores, portanto, irão compor uma pedagogia direcionada para a libertação do oprimido.

3. A educação centrada no aluno de Carl Rogers

3.1 Objetivo do método educacional

O objetivo do método educacional de Rogers (1967/1976) é proporcionar relações mais diretas e autênticas entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o psicólogo se baseia de uma concepção em que é possível para o homem aprender a ser livre, desde que seja oferecida uma relação educacional centrada nos conteúdos que lhe são significativos em termos de aprendizagem. A partir das experiências advindas do contexto clínico, Rogers (1967/1976) implicou algumas de suas descobertas no âmbito educacional. Em suas palavras:

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 (p. 64).

Por um lado, no contexto clínico, o método psicoterapêutico de Rogers (1959/1977a) tem como principal objetivo a mudança da personalidade e comportamento do cliente; por outro, no contexto educacional, tal intento não está previsto. Com efeito, a intenção do método educacional rogeriano é criar uma atmosfera de aprendizagem em que o educador se centra nas experiências do aluno para apreender o que lhe é significativo. Por aprendizagem significativa ou experiencial, Rogers (1969/1977b) descreve:

Tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto-iniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante. Suscita modificação do comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando.

É avaliada pelo educando. Este sabe que está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área da ignorância da qual ele tem experiência. O lôcus da avaliação, pode-se dizer reside, afinal, no educando. O significado é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro de sua experiência como um todo (p. 21, grifos do autor).

Rogers desenvolveu um método que se preocupa com a experiência do educando e na apreensão do que lhe é significativo para, a partir disso, fomentar que ele seja livre para escolher o que aprender e como. Desse processo, qualquer mudança de personalidade e comportamento será um efeito secundário à aprendizagem significativa.

3.2 Problemática da qual emerge a dimensão metodológica

Conforme Rogers (1969/1977b), a educação estadunidense está imersa em uma crise, em razão de estar norteadada por um conformismo em relação à suprema autoridade do professor, como figura maior

do saber, e do aluno, como um recipiente que deve se adequar a tal superioridade. Decorre disso, uma educação técnica que desqualifica a experiência do educando como lugar de conhecimento válido. Essa conjuntura educacional gera a elaboração de currículos pré-estabelecidos, dos quais toda formação e aprendizagem devem ser idênticas para os professores e alunos envolvidos no processo educativo. Ocorre, pois, a redução da experiência de aprendizagem a uma capacidade de seguir o que está padronizado segundo uma hierarquia de conhecimento.

No pensamento de Rogers (1969/1977b), nesse contexto cultural, quando se alude a certa inventividade no âmbito educacional, ocorre o desenvolvimento de máquinas melhores. As finalidades educacionais de muitas escolas e universidades estadunidenses são produzir máquinas humanas sujeitas à repetição, à estagnação e ao estaticismo, ofuscando a manifestação de quaisquer comportamentos que imprimam criatividade e autonomia no mundo. Nessa lógica, as emoções pessoais, a escolha e a individualidade têm pouco ou nenhum lugar na sala de aula.

É no esteio de uma educação hegemonicamente técnica que, para Rogers (1967/1976), há uma supressão do

verdadeiro conhecimento inovador, ao ponto de observarmos uma educação primária durante horas e não registrarmos manifestações de criatividade ou livre escolha, exceto quando o professor se faz ausente. Nessa perspectiva, segundo o autor, existe um anti-humanismo que desconfia do ser humano e tenta domesticá-lo, enchendo-o de informações que lhe impedem de trilhar um caminho pessoal, não condizente com o que a sociedade espera dele. O âmbito da educação competitiva, também, é de obediência a um superior e consiste em modelar a pessoa para uma participação ativa no mercado de trabalho. Incorre em Rogers, portanto, uma proposta humanista de resgate a experiência do humano, retirando-o de um lugar de técnico-social autômato.

3.3 Operacionalização da aprendizagem

No que concerne à operacionalização da aprendizagem na perspectiva centrada no aluno, Rogers (1969/1977b) enfatiza que, inicialmente, os professores são apreendidos pelos alunos como uma figura de autoridade e poder. A despeito disso, constitui uma pré-condição que o professor esteja seguro de que essa percepção deve ser desconstruída, a partir

da crença e confiança nas potencialidades de cada aluno sentir, pensar e agir conforme o que lhe é mais significativo em termos de aprendizagem. Isso seria uma dimensão da autorrealização.

Essa crença e confiança no aluno podem ser operacionalizadas conforme algumas atitudes que facilitarão o processo de aprender a ser livre. De acordo com Rogers (1969/1977b), é essencial que haja a figura de um facilitador durante o processo educativo, dado que ele deverá sustentar três atitudes que serão desencadeadoras de aprendizagens significativas. Em seguida descrevemos cada uma delas, conforme o mencionado autor.

A primeira atitude se refere ao nível de congruência do educador em relação ao educando. Congruência é a capacidade do educador se expressar segundo o que ele sente, pensa, lembra e faz. Nesse momento, o professor deve estar atento ao que perpassa a sua experiência e o que dela é afetada pelo aluno. Alguns efeitos da congruência podem ser observados em posturas de autenticidade, honestidade, genuinidade e espontaneidade.

A segunda concerne à capacidade do professor compreender empaticamente as experiências do aluno para captar os seus sentidos e, a partir disso, estabelecer

quais os conteúdos lhe são mais significativos. Inicialmente, o professor apreende um conteúdo da experiência do aluno; em seguida compartilha a percepção do que foi apreendido, preocupando-se em saber se tal apreensão foi, ou não, acurada com a experiência do aluno. Caso haja uma confirmação, o professor sabe que está próximo do que faz sentido ao aluno em termos de aprendizagem.

A terceira acena para uma consideração incondicional dos conteúdos que são significativos à experiência de aprendizagem do aluno. Trata-se de uma apreciação da experiência do aluno, uma ação de não impor valores ou condições para a expressão dessa experiência. Essa atitude reconhece a experiência do aluno como um lugar de verdade e conhecimento que não pode ser destituído. Toda vez que o professor se perceber julgando, deve reconhecer isso como um conteúdo que emerge dele e não do aluno; após isso, deve suspender esses juízos para voltar a se centrar na experiência do aluno e no que lhe faz sentido.

Essas três atitudes estão imbricadas e, se sustentadas durante um momento educacional, tendem a gerar uma relação horizontal entre educador e educando, tornando-os parceiros de aprendizagem. Ressaltamos que a estimulação da

120

aprendizagem significativa, também, deve estar presente perante as reações apáticas de alguns estudantes. Segundo uma síntese pessoal de Rogers (1967/1976),

Creio ter deixado claro que isto significa uma aceitação total do estudante pelo professor – a valorização do estudante como um ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades. Esta valorização ou aceitação é uma expressão operacional da confiança fundamental do professor na capacidade de crescimento humano (p. 69).

Tais atitudes transparecem outro modelo relacional que dificilmente é sustentado e facilitado, cotidianamente, em sala de aula. Quando isso acontece, emerge uma atmosfera relacional e educacional que acrescenta um aspecto extremamente fértil ao clima criativo da classe. Para Rogers (1967/1976), um educador pode compartilhar a responsabilidade da construção e do planejamento curricular com os alunos, pais e membros da comunidade. Desta forma, toda ação que envolve o processo de aprendizagem passa a ser de responsabilidade de todos.

No processo de aprender a ser livre, o aluno desenvolve sua própria autonomia

explorando um universo de possibilidades de acordo com os seus interesses. Não significa, porém, que um curso é considerado bem-sucedido quando o aluno aprende todo o conteúdo, ou quase todo. O mais importante é que ele aprenda como aprender. Ademais, segundo Rogers (1969/1977b), aprender a ser livre é uma tarefa difícil, pois requer uma constante disciplina consigo mesmo.

É comum, na operacionalização dessa prática de aprendizagem, que muitos estudantes advindos dos sistemas convencionais de educação se frustrem no início, por esperar que os professores lhes indiquem o que aprender. Em outras palavras, o aluno pode enfrentar uma frustração inicial diante da liberdade que lhe foi concedida. No entanto, após esta frustração, o aluno começa a experimentar o novo método – não mais como um truque ou uma displicência do professor, mas como uma possibilidade de se posicionar perante o que lhe é mais significativo em termos de aprendizagem e conteúdo. Destarte, principia-se uma iniciativa individual de trabalho que, de acordo com Rogers (1967/1976), desencadeia a liberação de uma energia autorrealizadora das potencialidades do aluno.

A educação centrada no aluno implica, portanto, o entendimento de que o

estudante detém o poder e o controle sobre si mesmo, responsabilizando-se pelas suas escolhas educacionais e formativas. Isso contraria o modelo educacional tradicional, dado que as pessoas, que estão se desenvolvendo e buscando conhecimentos de forma autônoma, apresentam uma força capaz de mudar qualquer sociedade estagnada (Rogers, 1977/2001).

4. Interloquções entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers

As origens dos métodos freiriano e rogeriano advêm de públicos diferentes. Freire teceu sua proposta de aprendizagem a partir de experiências com os camponeses; Rogers elaborou a partir de experiências advindas do contexto clínico e do ensino superior. Apesar disso, ensaiamos algumas interloquções entre os autores.

Freire e Rogers partem de uma visão positiva de ser humano. Freire acredita em uma ontologia humana inclinada ao ser mais, ou seja, 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 a sua experiência,

superando os seus limites pessoais e ambientais. Em função dessa crença, que assemelha os pensamentos desses autores, eles desenvolveram métodos educacionais facilitadores do processo de libertação do humano, com base na criação de uma experiência de autonomia e conscientização. Seja através da prática educativa libertadora e revolucionária que objetiva a libertação do oprimido (Freire, 2008), seja pelo processo de aquisição da autonomia educacional para aprender a ser livre (Rogers, 1969/1977b), existe um profundo humanismo nos dois métodos.

O objetivo do método de Freire (2008) é libertar o oprimido de uma consciência alienada por forças sociais impostas por uma classe opressora. Conquanto Rogers (1969/1977b) reconheça certa dimensão alienadora nas práticas educacionais estadunidenses, ele não se refere a uma sociedade injusta em relação à distribuição de bens materiais e possibilidades sociais, mas a um modelo de educação baseado em práticas que desconsideram a experiência do aluno. Em Rogers, há um ideal democrático que acena para uma transformação educacional e social a partir de uma experiência individual consciente de si, de suas potencialidades e dos conteúdos que lhe fazem sentido. Em Freire, existe também

um ideal democrático, com inclinações marxistas, que aponta para uma transformação social a partir de uma experiência consciente de si em relação ao seu micro e macrocosmo social, imersos em relações de opressão e poder.

Ambos os autores se aproximam pelo fato de criticarem os modelos educacionais vigentes. Freire criticou a educação bancária e Rogers a educação técnica. Nessa perspectiva, os dois enfatizam a necessidade de mudanças paradigmáticas visando à libertação do humano. Freire e Rogers, entretanto, distanciam-se no percurso metodológico para atingir tal liberdade. Para Freire (2008), a libertação do oprimido dar-se-ia, concomitantemente, com a mudança social que gera uma ruptura ao conservadorismo de uma herança que remota ao colonialismo. O enfoque rogeriano é centrado na potencialização da capacidade individual do estudante, que é criativa e geradora de relações interpessoais mais diretas e consistentes, livre das modelagens técnicas que aprisionam o potencial criativo, genuinamente humano. Conforme Freire (2008), a liberdade individual pressupõe uma liberdade enquanto sociedade. Cabe ao oprimido dar-se conta de sua situação de opressão e, através da práxis social, mover-se em direção à

libertação de si e do seu opressor. Apesar de Rogers (1977/2001) não ignorar a transformação social pela pessoa, isto não é primário à obra do autor. Freire objetiva uma libertação pela apropriação crítica do mundo e Rogers pela assimilação da própria experiência, que não necessariamente será crítica a uma sociedade envolta por relações de poder e opressão.

Consideramos que a finalidade de Freire é despertar uma consciência política de leitura e atuação no mundo contra mecanismos sociais alienadores; a intenção de Rogers é ampliar uma experiência consciente em que o aluno é capaz de se voltar para o seu processo de aprendizagem, estabelecendo um processo autônomo de significação de mundo e posicionamento nele. O desígnio do oprimido conscientizado, em Freire, implica em dar-se conta das situações opressoras, decodificando-as. Após isso há o movimento para uma transformação dessa realidade, através de uma libertação coletiva, direcionada para mudanças macrossociais. O lugar do aluno no processo rogeriano de aprendizagem consiste, em suma, em dar-se conta do seu potencial criativo e autônomo. O que decorre disso depende da experiência do aluno. Com efeito, no método rogeriano, a

autonomia da aprendizagem e sua consequente libertação não pressupõem uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, oprimido e opressor, tal como ocorre no pensamento freiriano.

A horizontalidade na relação de ensino-aprendizagem é uma proposta comum em Freire (2008) e Rogers (1969/1977b). Para que essa horizontalidade se materialize no processo de construção de conhecimento, os autores enaltecem a atitude do educador, que tem um papel ativo no desencadeamento dessa relação. Além disso, para ambos, existe uma proposta de construção coletiva concernente ao conteúdo da aprendizagem.

Por fim, os métodos se distanciam no que concerne ao público pelo qual cada proposta foi direcionada. Rogers arquitetou sua proposta como serviente à institucionalidade do ensino em universidades e escolas. Em Freire, não é possível identificar um público alvo específico, dado que a sua aplicação metodológica pode ser realizada em diversas comunidades, além das instituições escolares e universitárias, vistas por ele como lugares onde a educação bancária se propaga.

5. Considerações finais

Este estudo, de cunho ensaístico e teórico, realizou um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Carl Rogers, conforme uma perspectiva analítica que apresentou os métodos educacionais de cada autor, segundo os seus objetivos, as problemáticas das quais eles emergiram e suas operacionalizações de aprendizagem. Os pontos de interlocução entre os métodos foram discutidos em relação: as origens; as crenças humanistas nos potenciais humanos; aos ideais de transformação social; as críticas aos modelos educacionais vigentes; aos percursos para atingir a libertação; ao lugar da experiência e da consciência no processo de aprendizagem e libertação; a busca pela horizontalidade relacional entre educador-educando; e ao público destinado.

Notamos que as duas vertentes educacionais são ativas ao propor uma ampliação da experiência, porém com focos diferentes. Rogers (1977/2001) não trabalhou ou elencou uma teoria a partir do contato com minorias sociais oprimidas, todavia tentou se valer do pensamento freiriano para ponderar as implicações do seu método educacional nesse público. O criador da ACP conclui que a educação centrada no aluno pode ser utilizada dentro da proposta freiriana. Assumimos, pois, a

interessante conclusão de Rogers como a nossa. Entretanto, questionamos: esse complemento, realmente, é possível na prática? O seu inverso seria possível?

Como? Eis alguns ensejos para outros estudos.

Referências

- Amatuzzi, M. (1989). *O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação*. Campinas, SP: Papirus.
- Borgheti, R. (2015). *Paulo Freire e a Psicanálise Humanista*. Curitiba: Appris.
- Borgheti, R., & Massimi, M. (2013) A psicologia humanista no pensamento educacional brasileiro do século XX: análise do percurso intelectual de Paulo Freire. *Diálogos Possíveis (FSBA)*, 12, 93-113.
- Costa, B. (2016). Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, 27(1), 93-100. doi: 10.1590/0103-7307201607906.
- Fonseca, A. (1988). *Grupo, fugacidade, ritmo e forma: processo de grupo e facilitação na psicologia humanista*. São Paulo: Ágora.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Góis, C. (1994). *Noções de Psicologia de Psicologia Comunitária*. Fortaleza: Editora Viver.
- Góis, C. (2003). *Psicologia Comunitária no Ceará: uma caminhada*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Klappenbach, H., & Pavessi, P. (1998). Uma história da psicologia na América Latina. In J. Brožek & M. Massimi (Orgs.), *História da psicologia moderna* (pp. 171-208). São Paulo: Unimarco; Loyola.
- Lima, P. (2014). Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. *Pro-Posições*, 25(3), 63-81. doi: 10.1590/0103-7307201407504.
- Moreira, V. (2007). *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia*. São Paulo: Annablume.
- Rogers, C. (1976). Aprender a ser livre. In C. Rogers & B. Stevens. (Orgs.), *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano - uma nova tendência na psicologia* (pp. 53-78). São Paulo: Pioneira. (Original publicado em 1967).

Rogers, C. (1977a). Teoria e pesquisa. In C. Rogers & M. Kinget (Orgs.), *Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva - Volume I* (pp. 143-274) . Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1959).

Rogers, C. (1977b). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1969).

Rogers, C. (2001) *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1977).

Os Autores:

Paulo Coelho Castelo Branco é Professor Adjunto I do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Campus Anísio Teixeira, Vitória da Conquista. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenador do Núcleo de Estudos em Psicologia Humanista. E.mail: paulocbranco@gmail.com

Paulo Souza Monteiro é graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Campus Anísio Teixeira, Vitória da Conquista. Membro do Núcleo de Estudos em Psicologia Humanista. Bolsista da FAPESB. E.mail: paulinhonsapeg@hotmail.com

Lucas Matias Felix é graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Campus Anísio Teixeira, Vitória da Conquista. Membro do Núcleo de Estudos em Psicologia Humanista. Bolsista da FAPESB. E.mail: matias-felix@hotmail.com

Notas de Rodapé

¹ Os autores agradecem o apoio do CNPq e da FAPESB.

² A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é uma denominação criada por Rogers, em 1977, para aludir aos seus trabalhos de orientação clínica, grupal, comunitária e educacional.

³ Segundo Borgheti (2015), Freire lia Fromm e o conheceu pessoalmente, em 1966, durante o exílio do Brasil. Após isso, Freire trabalhou as ideias frommianas sobre liberdade e humanismo, nas obras Educação como prática de liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Ação cultural para a liberdade (1968) e Extensão ou comunicação (1969).

Recebido em: 20/11/2016

Aprovado em: 23/12/2016