

## **A PRÁXIS DIALÓGICA E O HUMANISMO ROGERIANO**

ALISSON JUAN M. DOS SANTOS<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior, IFSP, Câmpus São José dos Campos, alissonjuanms@hotmail.com  
Área de conhecimento: 7.08.01.06-1 Psicologia Educacional

**RESUMO:** A educação é um objeto de estudo multidisciplinar que possibilita a contribuição de diversas áreas na análise de seus fenômenos. A psicologia humanista se integra a estas reflexões a partir da compreensão do 'eu' no processo de ensino aprendido. Logo, o propósito deste estudo é integrar alguns conceitos da visão do psicólogo Carl Rogers à teoria de Paulo Freire, com objetivo de elucidar o como acessar a experiência subjetiva em sala de aula. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com forma de revisão integrativa, em que foram elencados conceitos de ambas as propostas. Assim, percebeu-se que a dialogicidade remete a experiência de pessoa-a-pessoa, como forma de construir a relação que baseia a educação. Por fim, conclui-se que a atitude facilitadora de desenvolvimento, proposta em Rogers, integrada a uma educação para o diálogo e a autonomia, propõe que o conhecimento é dado a partir da vivência do eu em sala de aula, portanto, fica aparente que para os autores é na experiência que se constrói a realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** subjetividade; dialogicidade; psicologia; educação.

### **DIALOGICAL PRAXIS AND ROGERIAN HUMANISM**

**ABSTRACT:** Education is an object of multidisciplinary study that allows the contribution of several areas in the analysis of its phenomenon. Humanistic psychology is integrated into these reflections based on the understanding of the 'I' in the teaching-learning process. Therefore, the purpose of this study is to integrate some concepts from the psychologist Carl Rogers' view to Paulo Freire's theory, in order to elucidate how to access the subjective experience in the classroom. For this, a qualitative research was carried out in the form of an integrative review, in which concepts from both proposals were listed. Thus, it was realized that dialogicity refers to the person-to-person experience, as a way to build the relationship that bases education. Finally, it is concluded that the facilitating development attitude proposed by Rogers, integrated with an education for dialogue and autonomy, proposes that knowledge is given from the experience of the self in the classroom, therefore, it is apparent that for the authors, it is through experience that reality is constructed.

**KEYWORDS:** subjectivity; dialogicity; psychology; education

### **INTRODUÇÃO**

A educação tem sido objeto de estudo multidisciplinar o que corrobora para que haja um vasto campo de significações a respeito daquilo que constitui este processo (MEIRA; TANAMASHI, 2003). Assim, a psicologia contribui para essa reflexão ao incluir a dimensão subjetiva ao ensino-aprendizado, no entanto, ao aprofundar na psicologia humanista, com base em Carl Rogers, pode-se inferir a ampliação do conceito do 'eu' dentro das relações humanas na educação (ARAÚJO, 2010).

Deste modo, a questão analisada é sobre como incluir a condição humana dentro da prática educativa, uma vez que é importante antever que historicamente acontece um movimento de instrumentalização do conhecimento e, por assim ser, ocorre um ataque neoliberal à estrutura do

processo educativo, o que culmina na exploração mercadológica dos indivíduos participantes desse processo (BASSO, 2014).

Assim, o objetivo deste artigo é integrar as proposta de Paulo Freire, no que se refere à dialogicidade da relação de educando e educador, às propostas de Carl Rogers, que elucida um ambiente facilitador de desenvolvimento, de modo que, através desta integração, se possa elucidar como acessar o “eu” em sala de aula, o sentido do “outro” no processo educativo e, por fim, como se deve estabelecer essa relação.

Portanto, é esperado que, através de uma posição crítica do indivíduo no caminho do ‘ser-mais’, integrada a uma maneira de ‘ser’ autêntica, empática e profundamente interessada em aceitar o processo construtivo do ‘outro’, seja possível criar um ambiente favorecedor do desenvolvimento nas relações humanas dentro da escola e, assim, ter condições para que seja possível a vivência real da subjetividade em sala de aula, como uma forma de organização do sujeito em relação direta consigo e com o outro (FREIRE, 1997; ROGERS, 1977).

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A metodologia utilizada neste trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa com forma de revisão integrativa. Para isso, foram delimitados eixos temáticos de artigos científicos que possuem como problema e/ou hipótese o modelo de educação dentro das determinadas perspectivas, sendo estas freirianas e rogerianas e, ainda, teve como local de busca as bibliotecas digitais: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Redalyc.org e Scopus.

Além disso, o trabalho conta com a análise e interpretação de livros clássicos dos autores, como: **Tornar-se Pessoa** (ROGERS, Carl. 1982) e **Pedagogia do Oprimido** (FREIRE, Paulo. 1987).

Por fim, a discussão foi elaborada como integração de conceitos delineados pelos dois grandes autores, e substanciados a partir dos artigos científicos que a eles se referem, para então, nessa pesquisa elucidar pontos consonantes entre as teorias, de modo que explicita a relação existente entre elas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os atuais estudos demonstram que a educação hoje sofre com a estrutura mercadológica do capital intelectual, de modo que o neoliberalismo constitui as nuances da educação, como a preocupação em formar indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, a roupagem da educação é transformada, de pouco em pouco, no sentido de manutenção da formação utilitarista proposta pelo sistema econômico e de educação tradicional.

Com isso, o grande interesse de estudiosos e acadêmicos na área da educação tem sido refletir formas críticas e condizentes com uma postura da práxis educativa, ou seja, a elaboração de reflexões que atinjam a realidade em sala de aula e, para isso, a multiplicidade de disciplinas que são evocadas para cumprir esta tarefa permite que a psicologia humanista também aluda o campo da educação (MEIRA; TANAMASHI, 2003).

Assim, Carl Rogers, psicólogo humanista, torna-se símbolo de uma vertente da educação que se compromete com a posição afetiva, subjetiva e as motivações internas dos participantes do processo de ensino aprendizagem. Logo, este autor evidencia a importante necessidade de antever o sujeito em relação ao conteúdo, uma vez que, para ele, o ser humano é sua experiência subjetiva e, portanto, o ‘outro’ surge a partir de suas referências.

Sendo assim, Rogers em uma posição fenomenológica expressa uma visão privilegiada da experiência subjetiva do eu, de modo que ele possa se compreender em um processo de formação inacabado, ou seja, num contínuo movimento formativo, e ainda, que seu constructo não poderia existir, senão, em relação direta com o outro. Portanto, em educação, a concepção rogeriana se vincula com a abordagem centrada na pessoa, e assim, é importante elucidar que, para o autor, a partir desse processo de atualização da experiência do eu na vivência real com o outro, é que se faz possível uma relação de desenvolvimento.

Neste ponto, percebe-se que a escola não é compreendida unicamente como promotora de desenvolvimento de habilidade e aptidões para o mercado de trabalho, mas sim, privilegia espaços, como “... a compreensão de possíveis articulações entre teorias de aprendizagem e práticas

educativas; a análise crítica do espaço social da sala de aula e a concepção de conhecimento como instrumento do vir a ser.” (MEIRA; TANAMASHI, 2003) Com isso, as autoras propõem que a promoção do desenvolvimento do indivíduo na escola não está ligada com seu resultado na estrutura neoliberal, mas sim, com um projeto mais íntimo e interligado com as possibilidades reais de atuação dos sujeitos sociais.

Rogers propõe, então, uma atitude que se ascende profundamente transformadora para o ‘jeito de ser’ que cada educador assume em seu papel social, pois para ele o centro da atuação do professor deve ser a relação de desenvolvimento com os alunos, e portanto, é de extrema relevância a consideração de suas experiências e das referências interiorizadas dos educandos. E com isso, o autor propõe que a ideia de desenvolvimento não esteja a serviço do resultado conteudista, e sim, com uma relação centrada no desenvolvimento do aluno como ativo no seu processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Logo, esta proposta está intrincada com a visão do conhecimento como instrumento do vir-a-ser, ou seja, os participantes do processo da educação estão na verdade em uma formação contínua e prática da suas experiências subjetivas integradas à realidade, logo é necessária a expansão do conceito de desenvolvimento, uma vez que, “fala-se de habilidades e aptidões de um sujeito sem se falar das suas reais possibilidades de acesso à cultura” (MEIRA; TANAMASHI, 2003), e de tal forma, o papel social do professor se modifica a ponto de se extinguir como detentor de uma função emancipatória, mas sim, assume uma posição de ser a emancipação em movimento.

É, portanto, evidente que a psicologia rogeriana está interessada no desenvolvimento intelectual, contudo, a primazia da relação na educação é o crescimento do sujeito enquanto pessoa total, o que para o autor está diretamente ligado com a interiorização do processo de aprender e a aprendizagem significativa, e neste âmbito ocorre a extinção de uma posição hierarquizada, coloca-se, então, o professor na figura de facilitador do desenvolvimento, e assim, sua postura ontológica precisa se modificar de forma a promover um ambiente que facilite a ocorrência do desenvolvimento.

Por conseguinte, ele continua com a afirmação que esta relação educando/educador se configura como uma relação de ajuda, em que o professor está como facilitador no movimento de interiorização do processo de aprendizagem, do desenvolvimento ativo do estudante e do crescimento pessoal total, e que a partir disso, o educando conseguirá desenvolver potencialidades para resolução de problemas na sua própria experiência subjetiva e na atuação social na relação com o mundo (ARAÚJO, 2010). Para isso, o autor afirma que o educador precisa propiciar algumas características neste ambiente facilitador de desenvolvimento.

Desta forma, a teoria de Rogers vai afirmar que para se ter um ambiente facilitador de desenvolvimento é necessária a congruência, ou seja, o professor precisa agir e inspirar de forma autêntica no seu modo de ser em sala de aula, e com isso, pode-se entender que através da autenticidade o educador não estabelece uma relação professor-aluno, mas sim, uma outra forma de contato, pessoa-a-pessoa, que se despe do papel de conhecedor para assumir a condição inacabada de seu constructo, e por assim dizer, de se aceitar e viver em sala de aula sem máscaras ou proteções, com o objetivo de facilitar o acesso do outro, os educandos, à realidade em sua própria experiência.

Além disso, propõe-se que é necessário haver por parte do educador uma compreensão empática, e para ele, a empatia não será apenas se colocar no lugar do outro, todavia, ele a define como importante aprofundamento na experiência do outro se abstendo de pré-conceitos, abrindo espaços para que haja consciência das descobertas sobre o ‘eu’, de forma que os indivíduos possam se movimentar em direção à aceitação da totalidade do sujeito, o que leva à terceira condição, a aceitação positiva incondicional. Isto significa que para o autor a compreensão da realidade subjetiva dos estudantes precisa ser guiada por uma atitude de aceitação que o outro, os educandos, se configura e se constrói a partir de referenciais diferentes e seguem caminhos diferentes, e que não há erro algum nisso, pelo contrário, há uma tendência do organismo. que estando num ambiente com essas características, haja um desenvolvimento da maturidade, da

automotivação, da autorrealização, e assim, uma tendência positiva dos indivíduos ao desenvolvimento em relação à sua própria referência interna.

Assim, percebe-se que na teoria rogeriana existe no papel do educador um movimento de congruência, compreensão empática e aceitação da realidade subjetiva daqueles que participam do processo de ensino aprendizagem, e neste ponto, ele precisa propiciar o ambiente facilitador na sua relação com os estudantes, e para isso, é necessário antes o próprio professor se movimentar na direção das suas próprias experiências, logo, a autenticidade instala nessa concepção a importância do professor ter com clareza seus próprios movimentos internos, seus sentimentos, e suas motivações, o que se aproxima muito da proposta freiriana de relação na educação.

Neste sentido, é importante compreender que para Freire a relação no processo de ensino-aprendizado precisa ser dialógica, ou seja, é necessário valorizar o conhecimento, a cultura, a visão de mundo, do educando e do educador, de forma que possam estabelecer juntos, uma relação de diálogo, de crescimento e desenvolvimento, e então, o conteúdo do saber passa a ser refletido a partir de sua condição significativa na relação entre os indivíduos.

Com isso, na dialogicidade, o significado é significativo da experiência do indivíduo, de modo que a consciência desse é comunicada ao mundo na forma do diálogo, e assim, essa consciência será sempre pautada pela intencionalidade, e se faz real quando na relação “em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscíveis” (FREIRE, 1997, p. 78). Portanto, a educação é diálogo no momento que se faz indivisível a consciência do eu e a do outro, e neste entrelaçamento é que ocorre o rompimento de uma educação bancária, conteudista, para uma educação libertadora, ou seja, através da dialogicidade é que a práxis se concretiza, pois os participantes da relação se mostram humanamente voltados para a aprendizagem e transformação das suas experiências.

E mais, considerar a história, a cultura, a subjetividade e a afetividade, é a função integral da escola, pois para Freire a educação é o compromisso com a transformação da condição de opressão para uma posição de autonomia, de dialogicidade, de liberdade. Assim, os indivíduos dotados da vontade de construir uma educação digna, amorosa e justa, movem-se em direção ao ser-mais, ao amadurecimento do ser para si mesmo, num processo de descoberta, num contínuo vir-a-ser.

Aqui, Freire vai propor que o ser-mais não é uma condição estática, pronta, acabada, mas sim, um modo de ser que não ocorre espontaneamente de forma linear, mas sim, que a partir de uma pedagogia da autonomia se possa construir bases para o desenvolvimento de experiências que estimulam os processos de decisão e de responsabilidade, pois o aprender é liberdade, é escolha, e como Meira e Tanamachi (2003) elucidam, é preciso uma educação que se atende menos aos frutos, em contra partida, mais aos brotos.

Portanto, a proposta freiriana vai sedimentar essa perspectiva de que a prática do ser-mais é um movimento contínuo de reeducação constante do educador e do educando, na direção de uma construção ativa e com autonomia no processo de formação social dos sujeitos, e neste ponto, evidencia-se uma grande aproximação entre a proposta de Freire e Rogers, uma vez que ambos propõem que sejam assumidos novos papéis, ou ainda melhor, que sejam destruídas as funções, os valores e os papéis cristalizados numa razão de ser opressora e hierarquizada, pois para ambos, a educação tem em sua base a relação do mais íntimo do humano com o outro, quem lhe dá a condição de existência.

Tendo em vista esta aproximação, é importante pensar que a partir da dialogicidade, é possível acessar o “eu” em sala de aula, quando se amplia a percepção de que não apenas o professor, mas também os estudantes precisam estar em consonância de que a escola é um lugar para ser, ou seja, a experiência subjetiva antecede o conceito do conhecimento, pois o saber é resultado da possibilidade dos indivíduos interiorizarem o processo de aprender, por isso, a autenticidade é uma via do diálogo construtivo para uma relação de liberdade, de modo que o educador pode facilitar a comunicação dos sentidos e significados que permeiam o desenvolvimento total dos indivíduos envolvidos com o processo de educação (OLIVEIRA, 2017).

No entanto, acessar as próprias experiências, sentimentos e motivações internas é um caminho importante, sendo necessário também, que se reflita na sala de aula as consequências do outro no processo de formação do sujeito, uma vez que o utilitarismo na educação individualiza as experiências. Freire deixa claro que a educação não pode ocorrer, senão, na forma do diálogo, pois a consciência do indivíduo é sempre intencional, e portanto, o indivíduo só é através do “ser-com”, ou seja, na relação direta com o outro, e este, educador ou educando, está num processo de construção de um saber que vai para além do conteúdo, e sim, enraíza a experiência subjetiva de todos que participam do processo, daí o cognocente transpassa o cognoscível, assim como o significado e o significante.

Por fim, é importante refletir que a introdução da teoria na prática docente está intimamente ligada ao objeto de educação cognoscível que o educador adere na sua relação com os educandos, e claro, lembrar que o objeto sempre é ultrapassado pela impressão deixada na vivência em sala de aula, por conseguinte, o legado rogeriano afirma que tornar-se pessoa significa tornar-se a si mesmo referência para seu objeto, portanto, ser o que se é deve ser a máxima da existência do sujeito.

## CONCLUSÕES

Sendo assim, pensar em educação em uma visão crítica, humanista e para a libertação dos sujeitos, significa assumir que o ser-mais se expressa em uma relação de ajuda mútua, que elucidada pela visão rogeriana, potencializa a interiorização do processo de aprendizagem pelos participantes, de modo que as condições facilitadoras do desenvolvimento são formas, na verdade, de expressão subjetiva do eu no mundo.

Então, como a educação não é uma partícula separada da realidade, mas sim, um campo de significação para a vida social, essa relação proposta pelos autores de pessoa para pessoa evidencia que o conhecimento não é externo e alcançável, por outro lado, expressa que a partir das vivências na educação é que se constitui a realidade.

Portanto, Freire lança a tarefa da reeducação constante na direção de uma educação dialógica, afetiva, de reconhecimento das experiências, com Rogers, amplia-se o reconhecimento das motivações internas, das expressões subjetivas e da necessidade de aceitação do outro, na medida em que é nesta relação que se faz educação, que se constrói um saber próprio dotado de autonomia, liberdade e significação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. C. Práticas Docentes na Área da Saúde: Contribuições para uma reflexão a partir da abordagem de Carl Rogers. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100010> acesso em: 16 de novembro de 2020.

BASSO, J. D. ; NETO, L. B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ir.v1i16.29044> acesso em: 16 de novembro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, I. A. A dialogicidade na educação de paulo freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. movimento- **Revista de Educação**, n. 7, p. 228-253.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. 5. ed São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. **Psicologia escolar: práticas críticas**, p. 11-62, 2003.