

LUCIANE NELSO ZILLI

**A FORMAÇÃO NA EMPRESA: UMA CRÍTICA A PARTIR
DE FREIRE E ROGERS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Janine Moreira

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Z69f Zilli, Luciane Nelso.
A formação na empresa : uma crítica a partir de Freire e Rogers / Luciane Nelso Zilli ; orientadora Janine Moreira. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.
104 p ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Competência profissional. 2. Pessoal - Treinamento.
3. Educação profissional. 4. Qualificações profissionais. 5. Capital intelectual. 6. Programas de aprendizado. I. Título.

CDD. 22ª ed. 658.3124

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

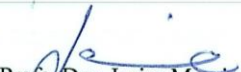
LUCIANE NELSO ZILLI

**A FORMAÇÃO NA EMPRESA: UMA CRÍTICA A PARTIR DE
FREIRE E ROGERS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Janine Moreira
(Orientadora – UNESC)




Profa. Dra. Patrícia Martins Goulart
(Membro)



Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa
da Silva (Membro – UFSCar)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Luciane Nelso Zilli
Mestranda

Dedico esta pesquisa às pessoas que trabalham com treinamento e desenvolvimento (T&D). Aos que lutam pela participação do aprendiz como um sujeito do seu aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo entusiasmo que me permite ter em estudar, aprender e procurar ser uma pessoa melhor.

Agradeço à minha família: ao Rael e à Luana, que me ajudam, apoiam, acompanham, cuidam de mim o tempo todo e também por terem vivido/sofrido junto comigo os momentos de dedicação aos estudos, que resultavam em estar longe deles.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, o porto seguro, são tudo pra mim. Aos meus irmãos (incluo minha cunhadinha), amados, que são companheiros sempre!

Agradeço aos demais familiares, que sempre tão queridos, compreenderam a minha ausência e me deram muita força.

Agradeço às pessoas que trabalham comigo: alguns companheiros do dia a dia, outros do dia inteiro, que facilitam o meu caminhar: obrigada pelo apoio, estamos juntos sempre!

Agradeço às amigas. Um abraço especial à Elaine, minha amiga e também companheira do mestrado. À Alessandra, que mesmo distante, me apoia e torce por mim.

Agradeço aos professores e a todos os colegas das aulas do mestrado que foram ajudando na colocação de cada tijolinho desta construção.

Obrigada ao Sérgio e ao Justo, meus professores que estão sempre disponíveis a me ajudar neste importante ofício do aprender...

A todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram e torceram por mim...

Agradeço à banca, professores: Patrícia e Gouvêa, pela enorme ajuda na qualificação e por serem tão disponíveis quando precisamos (Janine e eu).

Agradeço especialmente à minha querida orientadora Janine Moreira, que pessoa linda! Deus foi muito generoso comigo, pois através da sugestão da prima Regina encontrei alguém tão especial para me orientar! Janine, parabéns pela arte de ser tão amorosa e educadora ao mesmo tempo. Professora, muito obrigada!

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer."
(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como finalidade contribuir com a problemática acerca da atuação do profissional de treinamento e desenvolvimento como formador de pessoas no trabalho em organizações. Com base em um estudo bibliográfico, a discussão versa sobre quais apontamentos, a partir de Paulo Freire e Carl Rogers, nos levam a construir a crítica ao processo de formação nas empresas. Para desdobrar esta problemática procurou-se: analisar os princípios freireanos como resistência ao processo tecnicista de aprendizagem que torna o ser que trabalha sem autonomia; compreender as atitudes rogerianas que podem provocar um aprendizado significativo em T&D; identificar as concepções formativas no contexto organizacional; analisar a possibilidade, através do enfrentamento, a partir das teorias freireana e rogeriana, de que os funcionários da empresa sejam tratados como sujeitos de seu aprender e não como objetos de uma engrenagem. A partir da análise crítica, pode-se afirmar que a possibilidade é, de fato, por meio do enfrentamento e da resistência diante de um contexto organizacional que está voltado ao desenvolvimento de competências, com ênfase no fazer, no operacional, num formato prescritivo. Dessa forma, não se objetivou propor um novo modelo de T&D e tentar aplicá-lo; isso seria uma ilusão, não é possível mudar o processo sem mudar o modo das pessoas pensarem o processo, que, por sua vez, se insere em um contexto desfavorável à autonomia e à aprendizagem significativa. Em Freire e em Rogers, o ser que trabalha tem condições de se desenvolver e de construir sua história, e isso está em desacordo com o formato e com a direção que os processos formativos têm tomado nas empresas. As possibilidades de enfrentamento estão pautadas na ação firme, radical, no diálogo e na problematização em Freire e, em Rogers, nas atitudes básicas vivenciadas pelo facilitador, promovendo a liberdade de participação do funcionário como sujeito do seu aprender. Desse modo, trabalhando-se “nas brechas”, resistindo ao determinismo dos programas de T&D, o processo formativo na empresa poderá sofrer alterações, onde não será ouvida somente a voz de quem ensina, mas principalmente a voz de quem aprende.

Palavras-chave: Formação na empresa. T&D (Treinamento & Desenvolvimento). Paulo Freire. Carl Rogers.

ABSTRACT

This paper has the objective to contribute about the professional actions in terms of training and development forming staff in organizations. Has as reference a bibliographic study, a discussion points to some considerations from Paulo Freire and Carl Rogers, take us in order to elaborate the criticism the process of formation in companies. To unfold this question, the principles from Paulo Freire were analyzed in terms of resistance to the process technician of learning that keeps the individual without autonomy; comprehend the attitudes from Carl Rogers that brings about a considerable learning in T& D (Training and Development) ; identify the conceptions in the organizational context; analyze the possibility, by facing that the employees of a company be treated as individuals into their own learning and not as gears, by Carl Rogers' and Paulo Freire's theories. From the critical analisis, it is possible to affirm that the possibility is really by means of facing and of the resistance before an organization a context that keeps pointed to a development of competences, giving emphasis in the act of doing, in the operational, in a prescriptive form. This way, it was not the objective propose a new model of T & D (Training and Development) and try to apply it; it would be an illusion, it is not possible to change the process without changing the way people think the process, which inserts itself in a context not in favour of the economy and at the significant learning. According to Freire and Rogers, the individual that Works has the capacity to develop and elaborate its history, and it is not according to the pattern and also with the direction that the formation processes have taken in the companies. The possibilities of facing are based on firm actions, radical measures, in the dialogue and in the problematization in Freire and Rogers, on basic attitudes experienced by the one that facilitates, promoting freedom of participation of the employee as individual of its own learning. This way, working in the "gaps", resisting to the determination of the T & D (Training and Development) programs the formation process in the company can be modified, where the voices of who teaches and who learns will be heard, mainly the ones who learn.

Keywords: Formation in the company. T & D (Training and Development). Paulo Freire. Carl Rogers

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E OBJETIVOS	
DA PESQUISA	9
METODOLOGIA	18
1 PAULO FREIRE E SUA PEDAGOGIA	22
1.1 PAULO FREIRE E SUAS OBRAS	22
1.2 A FENOMENOLOGIA E O PENSAMENTO DIALÉTICO: BASES PARA FREIRE	24
1.3 A TEORIA DE PAULO FREIRE	25
1.4 OS SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE SEGUNDO PAULO FREIRE	30
2 CARL RANSON ROGERS E SEU PENSAMENTO SOBRE A PRÁTICA DO EDUCADOR	35
2.1 CARL RANSON ROGERS E SUA PRODUÇÃO	35
2.2 A FENOMENOLOGIA NO PENSAMENTO DE ROGERS	36
2.3 ROGERS E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS	38
2.4 AS ATITUDES BÁSICAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	43
2.5 O PLANO DE ROGERS PARA O EDUCADOR: “SER UM FACILITADOR”	47
3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E O CONTEXTO EMPRESARIAL	52
3.1 CONCEPÇÕES FORMATIVAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO	52
3.1.1 Abordagem da Pedagogia Tradicional	53
3.1.2 Abordagem da Pedagogia Nova	54
3.1.3 Abordagem da Pedagogia Tecnicista	56
3.1.4 Abordagem da Pedagogia Libertadora	58
3.1.5 Abordagem da Pedagogia Libertária	59
3.1.6 Abordagem da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	60
3.2 A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E AS ABORDAGENS ADMINISTRATIVAS NO ÂMBITO EMPRESARIAL	62
4 A CRÍTICA AO PROCESSO FORMATIVO NA EMPRESA A PARTIR DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS DE FREIRE E ROGERS	69
4.1 FREIRE E A FORMAÇÃO NA EMPRESA	73
4.2 ROGERS E A FORMAÇÃO NA EMPRESA	77
4.3 FREIRE E ROGERS – UM DIÁLOGO DIANTE DA CRÍTICA AOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EMPRESA	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A psicologia, assim como a pedagogia, ao passar dos anos, tem adentrado e conquistado vários campos de atuação, tais como o clínico, o social, o educacional e, dentre outros, também o organizacional. O psicólogo, especificamente na empresa, realiza seleção de pessoas, avalia o desempenho das mesmas e outras atividades relativas à sua função. Nesse rol de atividades, uma delas, a meu ver, assume um importante papel, o de treinar e desenvolver pessoas. Nessa atribuição, o profissional investe uma parte significativa do seu tempo de trabalho, embora não consiga, muitas vezes, promover programas de treinamento e desenvolvimento (T&D) a todos os funcionários, em função de outras demandas de trabalho, ou por não ser prioridade na organização.

Durante a minha trajetória profissional, sendo a maior “fatia” em empresa, observei que os programas de treinamento movem a formação das pessoas. Ouço frases mencionadas por funcionários as quais, segundo eles, ouviram há dez ou vinte anos e ainda lembram e as repetem como algo que marcou em suas vidas. Por exemplo: “Dona ‘Joana’ falava que o cliente sempre tem que ser bem tratado, pois se sente triste quando não somos educados, ou vai comprar em outro lugar!”. Outra frase: “O elogio no trabalho é algo mágico, mas precisa ser verdadeiro, senão pode atrapalhar”. E ainda lembram a forma como o profissional falava e tratava as pessoas quando ministrava esses “cursos” na empresa. Essas lembranças sinalizam a importância deste trabalho para as pessoas que dele participam. Além de vivenciar e concordar com o valor dos processos de T&D na vida do funcionário, também considero uma oportunidade de promover, nesta dinâmica, a reflexão e o crescimento do ser humano enquanto sujeito de sua história.

Desde o princípio do meu trabalho na área de T&D tive a oportunidade de atuar e experienciar esta atividade numa organização. Muitas empresas procuram ter processos de T&D, além de ser uma das atividades principais do psicólogo nesses locais. No entanto, nem todas mantêm um processo constante, em geral o fazem enquanto precisam treinar e depois param até que novas dificuldades ou necessidades surjam. A experiência de vários anos me faz entender de que nem todas as organizações são iguais, e que mesmo aquelas que ainda não estão promovendo discussões ou programas de treinamento e desenvolvimento podem iniciar este trabalho assim que o considerarem

importante. Porém, os propósitos dos programas precisam ser melhor discutidos, pois carregam em si a possibilidade de exclusão do trabalhador, de repetição constante de conteúdos e da condição de passividade de quem aprende. Uma citação de um autor sempre chamou muito minha atenção e é o que também me impulsiona a realizar esta pesquisa. O autor é Wanderley Codo, em cujo texto, “o papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o ‘lobo mau’ em psicologia)”, diz o seguinte:

Imaginemos que os psicólogos bem pensantes, ao invés de franzir nariz para a Psicologia Industrial, procurassem ocupar os postos que lhes cabem na fábrica [...]. [...] Sem dúvida, o psicólogo que assim agisse estaria contribuindo para a conscientização do operário, para o aumento de seu poder de barganha perante a fábrica e para a segurança e dignidade, enquanto ser humano, tão escassas nas condições atuais. (CODO, 1997, p. 201).

O grau de importância e a força que move uma empresa a desenvolver esses programas estão relacionados ao lucro, porém a pergunta que faço é a seguinte: mesmo que o motivo seja este, nós, da área da psicologia, por exemplo (poderia ser da pedagogia ou outra área de humanas), não podemos mudar a forma como o aprendizado ocorre? Refletir e questionar, procurando, por meio da resistência, fazer com que as pessoas se percebam diante do seu próprio saber e não se tornem meros repetidores do conteúdo?

Percebo que o tratamento aos funcionários e a forma de aplicação dos trabalhos de T&D diferem entre as empresas. Algumas são focadas na extrema padronização de processos; outras, mesmo mantendo um sistema de trabalho organizado, permitem o desenvolvimento da criatividade dos funcionários em atividades realizadas por eles próprios. É pensando nessa diferença, ou talvez em uma pequena abertura, não no sentido de migalhas, mas perseguindo possibilidades de enfrentamento, que a partir da área da psicologia e da educação pode-se promover uma discussão para pensar novas formas de atuar, sem impedir o crescimento da organização, entretanto agindo como resistência a uma realidade que torna o ser humano passivo e mero repetidor de ações.

Para analisar esse contexto e efetuar a crítica aos processos formativos caminharei sob a ótica de dois teóricos, sendo um da educação e outro da psicologia. A educação será trazida por Freire, “um

educador que abre os olhos de quem educa”, que é referência nesta área. Freire não falou e não abordou o tema “empresas” em seus estudos, mas abordou e estudou a educação. Por que a educação para problematizar os processos de T&D em empresas? Por pretender fazer a crítica à condição de um aprendiz sem autonomia, e ainda, pelo fato de os programas de T&D se tratarem de processos de formação, o tema não poderia, a meu ver, ser debatido longe da educação.

A participação do outro teórico nesta discussão se justifica por ser da psicologia, minha área de atuação, e por ser um autor que apresenta conceitos em relação ao sujeito que vêm ao encontro do que se pretende discutir: o homem como um ser autônomo e respeitado em sua capacidade de se desenvolver em suas potencialidades. O autor em questão trata-se de Carl Rogers, um psicólogo que atuou como psicoterapeuta e professor. É um precursor da psicologia humanista e criador da linha teórica conhecida como Abordagem Centrada na Pessoa.

Esse tema nos remete a alguns desafios, um deles seria levar a entender a possível estranheza em se trazer dois autores humanizadores para discutir o contexto empresarial, ou seja, um espaço capitalista. A questão é que esta proposição crítica já justifica a origem da problemática, no sentido de que se estivesse tudo bem, se na organização o ambiente fosse de possibilidades de crescimento e de emancipação humana, não seria necessário levantar tal discussão. Entretanto, como a realidade é diferente, o debate se faz indispensável; mesmo que polêmico, o assunto merece ser questionado, estudado e esclarecido. As discussões poderão oportunizar uma reflexão sobre as práticas nesta área, por isso, permanecer imóvel e lamentar a condição determinada pelo capitalismo não nos conduzirá a novas possibilidades de pensar um fazer diferente para o enfrentamento de um contexto que precisa ser interrogado. Mesmo que pareça impossível, pode-se afirmar que, onde existem pessoas, seres em crescimento, realidades inconclusas, ainda existirão oportunidades de pensar em novas ações que resultem em oposição a uma realidade que gera a falta de autonomia. Esse, inclusive, é o sentido de utopia em Freire, que remete a outro conceito, a conscientização, visto que é o processo no qual a pessoa se torna capaz de falar sobre o mundo com o compromisso de denunciar o que oprime, o que retira a voz dos cidadãos para, assim, transformar o mundo numa posição de esperança.

Considero que as atitudes do profissional de T&D durante os encontros de capacitação podem ser facilitadoras ou dificultadoras do processo de construção do conhecimento, bem como das ações que os

aprendizes terão frente ao trabalho. Se o formador é alguém que valoriza o conhecimento do funcionário e acredita que ele é capaz de aprender e que pode modificar o seu comportamento, segundo Rogers (2009), respeitar esse princípio é iniciar um clima de crescimento que resultaria numa aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa, para este autor, é uma mudança no comportamento, ou seja, algo que a pessoa vivencia verdadeiramente em seu jeito de ser. Quando reconhecida essa transformação, a pessoa torna-se mais aberta e fluida, pois reconhece em si mesma a grande possibilidade de desenvolvimento.

A oportunidade de estar com o funcionário em processo de desenvolvimento pode dar ao profissional de T&D a ocasião de debater, refletir junto a ele sobre a responsabilidade de lutar pelo seu próprio crescimento enquanto profissional e sobre o sentido do trabalho em sua vida. Assumir responsabilidades e respeitar os ideais da organização não significa ser um robô que escuta e repete o que está sendo proposto. É preciso observar, aprender, porém ser consciente de seu papel enquanto sujeito, sujeito que faz e que pensa sobre a sua própria realidade.

Nas organizações, assim como na escola, os formadores podem estar atuando com uma educação bancária, como cita Freire: “homens espectadores e não recriadores do mundo” (2011a, p.87). Quando Freire fala desse tipo de educação, se refere a ela como um depósito de conteúdo, sendo que o professor enche os alunos de teores e estes não refletem sobre os mesmos, na maioria das vezes assumindo uma passividade diante do conhecimento exposto. O pensar autêntico é cerceado por essa educação bancária, pois o processo é dirigido com aulas expositivas e com métodos definidos de aplicação do tema e de avaliação, não dando abertura para sugestões e participação do aluno, uma vez que parte-se do princípio que ele nada sabe, sendo preciso preenchê-lo.

O mercado de trabalho e o movimento do capital numa sociedade são espaços de produtividade e, principalmente, de ações do ser humano para que isto aconteça. Nesse contexto, há o empenho das organizações em formar ou capacitar cada funcionário para que desempenhe adequadamente a sua atividade. O esforço em deixar as pessoas preparadas está relacionado com o desejo de um aumento em vendas, de maior produção, de um excelente desempenho, enfim, de alguma forma, a busca é de mais êxito nos negócios. A sobrevivência de uma organização depende da eficiência dos processos administrativos como um todo. A busca por lucro e produção atende a uma realidade vivenciada nas organizações, sendo um processo resultante do

crescimento e, ao mesmo tempo, da competitividade entre as empresas, principalmente as do mesmo ramo de atividade. Essa procura exagerada por produtividade também influencia na maneira como os programas de T&D são desenvolvidos nas organizações. Se a necessidade é produzir rápido e produzir bem, os programas de T&D tendem a responder a este objetivo.

As empresas acabam sendo alvos de muitas discussões e críticas em relação ao seu formato burocrático e de fragmentação da atividade do trabalhador. Segundo Cabrera (2002), com o parâmetro do estilo gerencial, as organizações-instituições assumem o papel de *controlar*. A ideia de formar hierarquias responde à “lógica mecanicista da amplitude de controle” (CABRERA, 2002, p. 49). Esse esquema define o melhor gerente, aquele considerado com controle absoluto sobre seus subordinados, onde pessoas são contratadas apenas para operar uma atividade ou máquina e não para pensar ou refletir sobre suas atividades profissionais. Esse estilo de gestão, criado nas primeiras empresas e na chamada administração clássica, orientou e ainda direciona muitas ações nas organizações nos dias de hoje. Diante desse contexto pode-se questionar: como tornar este ambiente humanizado?

Por ambiente humanizado entende-se aquele no qual o indivíduo seja visto não apenas como uma peça na engrenagem da empresa, mas como um ser em sua integralidade, com uma dimensão racional/operativa, mas também física e emocional. É a partir dessa visão humanizada que o homem pode ser visto como sujeito de sua condição humana, no sentido de ver-se com autonomia para escolher seus caminhos.

As interrogações contidas nesse estudo revelam pensamentos bastante esperançosos em relação ao trabalho de T&D em organizações. Nesse sentido, suscitam possibilidades de enfrentamento nesse espaço de atuação. A partir de um pensamento crítico, entendendo que nosso trabalho está em questionar e enfrentar esse ambiente que encobre poder, controle e alienação.

Discutir esse tema é refletir sobre as formas de domínio e passividade que fazem parte do contexto organizacional como fruto do capitalismo. Este debate não tem a pretensão de combater o sistema capitalista em si, mas de provocar transformações nas ações para que, pela resistência, de alguma forma, as pessoas se tornem mais autônomas na execução de seu trabalho e os ambientes organizacionais melhores para se viver. Aqui, o foco é o espaço formativo nas organizações. Para ficar mais claro o que pretendo dizer quando menciono “pessoas mais

autônomas na execução de seu trabalho” passo a discorrer, na sequência, sobre “a autonomia” em Freire e em Rogers.

A autonomia em Freire é entendida como uma condição sócio-histórica de uma pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, a conscientização do indivíduo sobre o seu contexto, sua emersão de situações que o alienam, que o impedem de ver-se enquanto sujeito, o que implica a luta para a libertação das estruturas opressoras. Não há libertação que se faça com mulheres e homens passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo, práxis. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que vão à direção de mover-se como sujeito, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário do homem autônomo.

Para Rogers, o conceito de autonomia está ligado à autogovernabilidade e independência, ou melhor, a pessoa tem condições de reger-se a partir dos próprios valores (GOBBI; MISSEL, 1998). De acordo com os autores, o indivíduo encontra ou se aproxima de sua autonomia sempre que estiver sendo “regido por um centro de avaliação organísmica” (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 32). Isso significa que a pessoa se torna mais autônoma à medida que estiver sendo conduzida por si mesma, pelas próprias experiências. As escolhas são amparadas por critérios próprios, onde o indivíduo se coloca como sujeito de suas preferências. Rogers, como psicoterapeuta, discute a autonomia como uma busca do ser humano, porém não vê o homem como um ser apenas individual, singular, e sim como um ser “pessoa”¹, inserido ativamente no mundo e com o mundo.

Além de autonomia, definirei outros conceitos importantes para este estudo: o que se entende por “T&D”, ou seja, treinamento e desenvolvimento? E o que se considera ambiente humanizado?

Início com o Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Este é um processo que envolve ações constantes para a capacitação das pessoas, visando torná-las mais preparadas no desempenho de suas atividades.

¹ Pessoa: “o conceito de ‘pessoa’ é central na Abordagem Centrada na Pessoa. [...] Pessoa é um conceito que encontra ressonância em filosofias que tratam da questão da existência humana, como Buber e Merleau-Ponty”, deixando claro que o homem é visto como um ser em relação, que está no mundo e com o mundo. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 117).

Alguns autores, como Gil (2001), conceituam diferentemente o que chamamos de Treinamento e o que definimos por Desenvolvimento. Para ele, *Treinamento* “refere-se ao conjunto de experiências de aprendizado centradas na posição atual da organização”, ou melhor, um “processo educacional de curto-prazo” (2001, p. 122), envolvendo as ações que irão contribuir para que o profissional se torne melhor no desempenho de sua função. Já *Desenvolvimento*, segundo este mesmo autor, “refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem não necessariamente relacionadas aos cargos que as pessoas ocupam atualmente, mas que proporcionam oportunidades para o crescimento e desenvolvimento profissional” (2001, p.122-123). Dessa forma, entende-se que o treinamento é um processo mais voltado para questões do presente e que o desenvolvimento de pessoas está focado em seu futuro, possibilitando crescimento profissional.

Quanto à definição sobre o que se concebe por “ambiente humanizado”, parto de uma discussão feita por Matson (1975, p. 69) em relação à psicologia, segundo a qual, quando se usava frequentemente o termo “psicologia humanista”, parecia tratar-se de uma “tautologia redundante”, pois é uma ciência da mente e, por excelência, dos seres humanos, logo, já não é humana? Por que “humanista”? A grande crítica que surgia era em relação à forma como o objeto de estudo dessa ciência estava sendo considerado pelos estudiosos da época. Segundo os precursores da psicologia humanista, este movimento buscava o respeito ao seu objeto de estudo, um voltar-se ao humano, o ser que precisa ser visto como sujeito, pois para eles, até o momento, os seres humanos eram tratados e estudados como meros objetos e telespectadores de sua história. Segundo Gobbi; Missel (1998, p.88), “o humanismo passa a ser então a valorização do humano, uma atitude de valorização frente ao fenômeno humano”. O homem difere, enquanto ser, de outros animais e esta singularidade o torna o centro de interesse, ou seja, o foco do humanismo. Heidegger (apud GOBBI; MISSEL, 1998, p. 86-87) confirma esta ideia colocando que: “[...] por humanismo em sentido geral, se entende o esforço tendente a tornar o homem livre para a sua humanidade e a levá-lo a encontrar nessa liberdade a sua dignidade [...]”. Dessa forma, o ambiente humanizado será tratado como um espaço construído por pessoas e para as pessoas, que permite com que as mesmas se percebam como sujeitos de sua história.

Os conceitos mencionados acima percorrerão comigo este estudo, fazendo luz para minhas discussões. Para construir a crítica e repensar o tema abordado são muitos os fatores que precisam ser analisados.

Porém, neste trabalho será focado o aspecto da formação na ótica do “formador” e suas atitudes nesta ação educativa.

O formador que atua no âmbito empresarial é um profissional que faz parte de um departamento de recursos humanos ou gestão de pessoas e responde como funcionário da organização. Nessa condição, com um vínculo também empregatício, assim como os demais funcionários, trabalha preocupado com os resultados da empresa e com o seu desempenho. Diante desse fato, nem todos os profissionais se posicionam. Porém, tratando-se de um contexto humano, é preciso considerar-se a abertura, o inacabamento. Será que esse profissional não poderia refletir, resistir e agir, modificando o espaço de um treinamento formal, impessoal e determinista para um processo de maior fluidez, criatividade e humanização?

As empresas se sustentam em programas estratégicos e padronizados para garantir a solidez, o controle e, conseqüentemente, evitar prejuízos, perdas e até sua própria extinção. Portanto, seus gestores podem se questionar: será que investir em processos de treinamento e desenvolvimento que humanizam colocaria a empresa numa situação de instabilidade? O funcionário que questiona e age de forma autônoma é uma ameaça para a empresa?

Como já mencionado anteriormente, o presente trabalho não tem a pretensão de fazer coro para extinguir o modo de produção capitalista, mesmo porque não se conhece uma forma eficiente para tal feito. A não ser a solução apresentada por Marx, que seria a completa eliminação do capitalismo por meio da implantação de outro sistema econômico, em que o povo toma o poder e socializa o capital, chegando à eliminação do Estado e das classes sociais. É sabido que a empresa surgiu do desenvolvimento do capitalismo, portanto o percurso aqui é outro; partindo da psicologia e da educação, a preocupação é com o ser que trabalha e se quer percorrer este caminho acreditando nas pessoas como meio de transformação do mundo. Por que não repensar essa realidade? Por que não fazer a crítica dessa situação a partir de autores que podem nos apresentar uma possibilidade de resistência aos ambientes desumanizados? Por mais que pareça pouco eficaz, quando uma pessoa muda e reflete sobre seu apreender o mundo, este começa a ter um novo significado para ela. Pode ser que o “mundo todo” não mudou, mas a visão de “todo” do mundo mudou para a pessoa que viveu essa experiência educativa e essa mudança é condição para sua transformação na atuação concreta no mundo e, melhor seria, em comunhão com outras pessoas.

O presente trabalho de pesquisa tem como finalidade contribuir com a problemática acerca da atuação do profissional de treinamento e desenvolvimento como formador de pessoas no trabalho em organizações. Pretendo fazer uma discussão teórica com a seguinte indagação: **Quais apontamentos, a partir de Paulo Freire e Carl Rogers, nos levam a construir uma crítica ao processo de formação nas empresas?**

Para desdobrar essa problemática, levanto outras perguntas: Quais atitudes ou princípios, segundo os autores citados, serviriam como enfrentamento na atuação dos formadores em empresas para a construção de um aprendizado autônomo? Como é possível tratar este ser como sujeito de seu aprender e não como objeto de uma engrenagem?

Diante dessas questões, coloco como objetivo geral da pesquisa: **apontar, à luz de Paulo Freire e Carl Rogers, uma crítica ao processo de formação nas empresas.** E, para que possa aproximar-me desta meta central, defini como objetivos específicos:

- Analisar os princípios freireanos como resistência ao processo tecnicista de aprendizagem que torna o ser que trabalha sem autonomia.
- Compreender as atitudes rogerianas que podem provocar um aprendizado significativo em T&D.
- Identificar as concepções formativas no contexto organizacional.
- Analisar a possibilidade, através do enfrentamento, a partir das teorias freiriana e rogeriana, de que os funcionários da empresa sejam tratados como sujeitos de seu aprender e não como objetos de uma engrenagem.

O estudo pretende ainda contribuir para uma reflexão entre os profissionais que atuam em empresas. A pesquisa não tem a pretensão de apresentar propostas de aplicação de algum projeto específico, mas sim fazer com que as pessoas possam pensar sobre suas práticas e, talvez, a partir de uma reflexão e do enfrentamento da realidade, promover mudanças em suas ações diárias. Pequenas ações podem compor a utopia² necessária para a mudança.

² Utilizo o termo utopia no sentido freireano, como cita o autor: “para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de

METODOLOGIA

Para atender à problematização anunciada e especificamente aos objetivos citados anteriormente, o presente trabalho se constituiu em um “estudo bibliográfico”. Foi necessária uma amplitude teórica acerca dos fenômenos apontados. Procurei investigar as possibilidades de crítica apontadas à luz dos dois autores principais, Paulo Freire e Carl Ranson Rogers, por oferecerem teorias que defendem uma intervenção humanizada no processo educativo e por conceberem o ser que aprende como construtor de sua própria história.

Como a pesquisa é bibliográfica, os dados que foram objeto de crítica são provenientes do próprio material teórico, no caso, da área de T&D, especificamente as concepções de formação na empresa. Tendo em vista que não foi encontrado nenhum material teórico que abordasse tais concepções diretamente ligadas à formação na empresa, estudei as abordagens de formação vindas da educação, já que o processo formativo se situa no campo educacional. Também busquei as teorias administrativas, as quais indicam modelos socioculturais que permitem a associação com os processos formativos na empresa. Dessa forma, entendendo as abordagens a partir da educação e as concepções administrativas praticadas na empresa, foi possível compreender o contexto da formação na empresa e efetuar sua crítica a partir dos dois autores centrais.

Na pesquisa bibliográfica, como cita Andrade (2005, p. 44), “o mais importante, porém, é identificar fontes fidedignas, confiáveis, de autores renomados e considerados autoridades no assunto que se vai estudar”. A pesquisa bibliográfica exige, assim como as demais, o cuidado na escolha, na análise e na interpretação das fontes ou bases teóricas. A escolha pela pesquisa bibliográfica como método se deu pelo fato de pensar a problemática com o desejo de aproximação de alguns teóricos com o objetivo de refletir e repensar a realidade da empresa sob estes olhares.

No início da investigação realizei uma análise ou revisão de bibliografia, com o objetivo de efetuar um levantamento de antecedentes de pesquisa, no sentido de conhecer o caminho percorrido pelos autores que debatem sobre a temática e em que direção apontam as discussões realizadas pelos mesmos. Com essa etapa reavaliei o problema e os

anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 2001b, p. 27).

objetivos da presente pesquisa. Assim como citam Marconi; Lakatos (2005, p. 44), “a pesquisa bibliográfica pode ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica”. Mas não é considerada método de pesquisa neste momento inicial. Enquanto procedimento metodológico, a pesquisa precisa contemplar critérios específicos para se caracterizar como bibliográfica. Ou melhor, o problema da pesquisa é que define, por suas indagações, a pesquisa bibliográfica como procedimento para a análise.

Para a revisão bibliográfica utilizei as bases de dados online da *Scielo*, Capes, ANPED e do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Unesc. Diante da pesquisa foi possível constatar a existência de produções que apontam para uma discussão em torno dos seguintes temas: educação corporativa, educação continuada, gestão da carreira, organização familiar e estudos sobre necessidade de treinamento em empresas. Todos, de alguma forma, abordam a relação “trabalho e educação ou trabalho e treinamento”. Porém, nessa revisão não encontrei estudos direcionados ao sentido da problemática que desejo discutir. Apresento a seguir o detalhamento da revisão em cada base de dados.

Na base de dados *Scielo*, a pesquisa foi realizada por assunto, sem definição do ano de publicação. Nesta, a busca por artigos se deu pelos descritores que seguem: “educação e trabalho”, “educação corporativa”, “treinamento e desenvolvimento de pessoas”, “treinamento empresarial e humanização”, “educação em administração”, “educação não formal”. A partir da pesquisa, pude constatar que as discussões apresentadas caminham em diversos sentidos, deste a preocupação da escola em educar um trabalhador produtivo até a empresa em levantar as necessidades de treinamento para manter o trabalhador motivado. Não encontrei reflexões que vão à mesma direção do meu trabalho, porém cabe especificar os estudos encontrados com maior proximidade para entender os caminhos trilhados pela área pesquisada. No tema educação e trabalho um artigo chamou a atenção: “Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado”, de Frigotto; Ciavatta (2003), que teve como objetivo analisar as políticas de ensino médio técnico nos anos 1980 e as reformas educativas nos anos 1990. O artigo discute as ideologias que influenciam as reformas educativas que direcionam o ensino médio tanto para um estudo que prepara mais para o trabalho e questões operacionais quanto para a construção de um ser humano emancipado. O texto faz uma discussão interessante que ajuda a pensar na grande influência dos valores pautados no individualismo e na competitividade do mundo do trabalho e, especialmente, empresarial. Os

demais descritores me levaram a conhecer artigos sobre avaliação de necessidades de treinamento, qualificação e reestruturação produtiva e as implantações de universidades corporativas nas empresas.

No exame de outra base de dados, a CAPES, realizei duas pesquisas, uma junto aos artigos e outra junto ao banco de teses e dissertações. Em artigos, procurei pelos seguintes descritores: “educação e empresa”, “educação e trabalho”, “treinamento em empresa”, “o profissional de treinamento em empresa”, “atitude do profissional de treinamento”, “a psicologia na empresa e o capitalismo” e “educação emancipadora”. Analisei os artigos publicados nos últimos cinco anos, porém especifiquei os temas de chamada para tentar uma proximidade com o objeto de pesquisa deste trabalho. No tema “educação emancipadora”, o artigo “a formação de professores na perspectiva críticoemancipadora”, de autoria de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (2011), traz uma discussão importante sobre a formação docente como a concretização de uma educação para emancipação e autonomia do ser humano, procurando superar um modelo de formação fundamentado na racionalidade técnica e na ênfase na prática. No descritor “educação e empresa”, apareceram trabalhos sobre educação corporativa, discutindo modelos e apresentando-a como uma vantagem competitiva na era do conhecimento. Também encontrei artigos que discorrem sobre a gestão organizacional, apresentando a lógica da busca pela competência do funcionário no desempenho de sua atividade. Os demais descritores também trouxeram artigos na perspectiva posta acima.

No geral, os artigos contribuíram no sentido de compreender a direção que os estudos têm tomado. Em sua maioria, discutem as formas de desenvolvimento das competências no trabalho e educação corporativa. No banco de teses, procurei pelo nível “mestrado” dos últimos cinco anos, com os mesmos descritores citados acima, encontrei uma dissertação de 2009 que aborda o tema: *gestão do conhecimento no treinamento e desenvolvimento de pessoas*, de autoria de Gardênia Garcia Benossi Moreira. Esta discute o uso da tecnologia a favor dos processos de formação na empresa e afirma existir uma convergência entre os processos de T&D e a gestão do conhecimento. As problemáticas estudadas, ainda que não sejam plenamente identificadas com o presente estudo, contribuem de alguma forma para o entendimento desse contexto.

A Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) também foi consultada para contribuir na análise de antecedentes de pesquisa.

Realizei a verificação dos artigos relacionados aos temas “educação e trabalho”, “treinamento em empresa”, “educação corporativa”, mas neste periódico não foram encontradas discussões relacionadas e encaminhadas no sentido deste trabalho, ou que tivessem com ele alguma aproximação.

A última pesquisa foi em nosso programa, PPGE, onde, uma dissertação foi encontrada na busca por trabalhos relacionados à “formação em empresa” publicados de 2008 a 2012. A dissertação intitulada *O processo de formação in company na perspectiva de professores e alunos /trabalhadores*, de 2011, do autor Eraldo Candeo Teixeira, teve como objetivo compreender os múltiplos condicionantes do processo de formação *in company* oferecido aos trabalhadores no ambiente empresarial e como estes são percebidos pelos docentes e alunos/trabalhadores. Alguns dados do resultado, embora o estudo não compartilhe do mesmo sentido da minha pesquisa, me ajudaram a pensar sobre os processos de formação. Um exemplo é a pesquisa ter revelado que o interesse da empresa não está ligado à formação do cidadão em um sentido mais amplo, e sim relacionado diretamente ao aumento do desempenho nos processos industriais.

Nesta introdução procurei contextualizar o objeto de estudo, justificar a escolha do mesmo e apresentar a metodologia utilizada. No primeiro capítulo, busco em Freire apontamentos como uma crítica para pensar o contexto organizacional e a condição do homem em “ser mais”. No segundo capítulo, trago a teoria de Carl Rogers para auxiliar a discorrer sobre as atitudes do profissional de T&D como facilitador do processo de aprendizagem do ser que trabalha. No terceiro capítulo, trato das concepções de formação a partir da educação e das abordagens ou teorias administrativas que fazem luz para o entendimento acerca da formação na empresa. No quarto capítulo faço a crítica, partindo dos dois autores centrais deste estudo, ao processo de formação na empresa e, ainda, estabeleço o diálogo entre ambas as teorias, apresentando aproximações e distanciamentos. Finalizo com as considerações finais, retomando os objetivos.

1 PAULO FREIRE E SUA PEDAGOGIA

Na primeira parte deste capítulo apresento um esboço sobre a vida e a obra do autor Paulo Freire, um dos grandes pensadores da educação no Brasil e no mundo. Na sequência, menciono esclarecimentos sobre a base fenomenológica e materialista histórica de seu pensamento. Na terceira parte, abordo a teoria propriamente dita e, por último, os saberes necessários ao docente à luz de Freire.

1.1 PAULO FREIRE E SUAS OBRAS

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador internacionalmente conhecido, principalmente pela criação e aplicação do método de alfabetização para adultos. A concepção pedagógica que desenvolveu e o grande desejo de ver essa prática educativa libertadora contribuíram e ainda contribuem para a educação, permitindo aos educadores a reflexão sobre sua própria atuação. O diálogo e a partilha na construção de um mundo novo nortearam as ideias freireanas.

Freire, como cita Fiori (apud FREIRE, 2011a, p. 11), “é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”. E como educador pensa a existência com uma pedagogia voltada para a práxis humana num sentido de libertação. Freire desenvolveu sua pedagogia pautada na ética e no respeito à dignidade humana. Através da intervenção na prática, na realidade, agindo e valorizando a cultura, Freire acreditava na mudança do mundo em que se vive a partir das pessoas.

Engajado em uma educação que contribuísse para a mudança social, para a construção de um país em que as pessoas pudessem viver de forma livre da opressão própria de estruturas sociais injustas, iniciou seu trabalho como educador popular. Mas este foi interrompido com o Golpe Militar de 1964, sendo Freire preso e exilado, uma vez que sua pedagogia, em contexto ditatorial, foi identificada como “subversiva”. Freire começou, então, a ser um “cidadão do mundo”, tendo vivido em vários países e retornado ao Brasil em 1980, com a anistia política iniciada um ano antes. Seu trabalho e suas obras são conhecidos nos cinco continentes.

Um marco importante da contribuição e do legado de Freire no Brasil foi a lei 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012, a qual declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Freire foi o

brasileiro mais homenageado da história: ganhou 41 títulos de Doutor *Honoris Causa*³ de universidades como Harvard, Cambridge e Oxford.

Freire escreveu muito, escreveu a prática, escreveu o que viu e percebeu no dia a dia de sua vivência com as pessoas e com a sociedade em geral. Em suas obras e em suas ações se percebe que esteve sempre focado na luta pela transformação da sociedade opressora. Ele escreveu sobre a história vivida pelo seu povo, mas não como alguém que assiste, e sim como uma pessoa envolvida e engajada na busca por uma sociedade mais justa, alfabetizada e consciente, que procura superar a desigualdade e a opressão. A educação, segundo ele, faz parte da solução, é um processo em que as pessoas podem coletivamente refletir sobre temas e conteúdos, discutir sobre o mundo e se tornar mais conscientes e organizadas entre si. Para Freire, a educação é um ato político; todo aprendizado deve estar associado à tomada de consciência da realidade em que o educando vive (FREIRE, 2001a). Em sua leitura, a sociedade brasileira tem sede de democracia e de liberdade e, sobretudo, Freire (2001a) aponta que a mesma vive uma transição, com possibilidades que não se realizam sem luta popular, como conquista de todos.

Freire produziu muitas obras. Destaco na sequência os nomes de várias delas e o ano de publicação, respectivamente: *Educação e atualidade brasileira* (FREIRE, 1959); *A propósito de uma administração* (FREIRE, 1961); *Alfabetização e conscientização* (FREIRE, 1963); *Educação como prática da liberdade*, com Prefácio de Francisco C. Weffort - 1967 (FREIRE, 2001a); *Pedagogia do oprimido* (manuscrito em Português de 1968), publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori (FREIRE, 2011a); *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, com Tradução de Claudia Schilling (1976) (FREIRE, 1987a); *Educación y cambio*, Buenos Aires, Búsqueda-Celadec, em português com o título: *Educação e mudança* e Prefácio de Moacir Gadotti, com tradução de Lilian Lopes Martin (1976) (FREIRE, 1990); *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e Prefácio de Jacques Chonchol (1977) (FREIRE, 2001c); *Cartas a Guiné- Bissau* - Registros de uma experiência em processo (1977) (FREIRE, 1984a); *Conscientização: teoria e prática da libertação* - uma

³*Honoris causa*, “abreviado como *h.c.*, distinção que as universidades ou faculdades conferem a pessoas preeminentes, a fim de que tenham parte nas honras de que gozam os diplomados por essas instituições. É uma locução latina (em português: “por causa de honra” (HONORIS CAUSA, 2014).

introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980) (FREIRE, 2001b); *Ideologia e educação*: reflexões sobre a não neutralidade da educação (1981) (FREIRE, 1981); *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam) e prefácio de Antonio Joaquim Severino (1982) (FREIRE, 1991b); *Sobre educação – Diálogos –* (1982) (FREIRE, 1984b); *Educação popular* (1983) (FREIRE, 1983); *Essa escola chamada vida*, - Paulo Freire e Frei Beto (1985) (FREIRE; BETO, 1994); *Aprendendo com a própria história* (1987) (FREIRE, 1987b); *Medo e ousadia* - Paulo Freire e Ira Shor (1987) (FREIRE; SHOR, 1986); *Que fazer: teoria e prática em educação popular* - Paulo Freire e Adriano Nogueira (1989) (FREIRE; NOGUEIRA, 1989); *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra* - Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990) (FREIRE; MACEDO, 1990); *A educação na cidade* (1991) (FREIRE, 1991a); *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) (FREIRE, 1994b); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) (FREIRE, 1995b); *Política e educação: ensaios* (1993) (FREIRE, 1993); *Cartas a Cristina*, com Prefácio de Adriano S. Nogueira e notas de Ana Maria Araújo Freire (1994) (FREIRE, 1994a); *À sombra desta mangueira* (1995) (FREIRE, 1995a); *Pedagogia da autonomia* (1997) (FREIRE, 2011b); *Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) (FREIRE, 2000).

1.2 A FENOMENOLOGIA E O PENSAMENTO DIALÉTICO: BASES PARA FREIRE

Ao ler Paulo Freire é possível perceber que suas palavras não ficam somente no entendimento, ele coloca o receptor ou leitor numa posição de participante, pois na prática ele mesmo ouvia conteúdos, os transportava para seu coração de forma sensível, pensava sobre a vida, refletindo, sistematizando e discutindo com as pessoas a realidade, os temas e tudo aquilo que lhes importava. Freire concebe o homem não como determinado pelo meio, mas situado nesse meio e como um ser que se desenvolve nesta relação social. Por isso, valoriza e respeita o desejo de cada ser humano e sua intenção no mundo. Contudo, discute e se preocupa com o grau de consciência adquirido nessa relação do homem com a sociedade, diante da sua construção histórica.

Considerando a posição freireana, é possível perceber que Freire está localizado teoricamente em duas grandes bases, na fenomenologia e no materialismo histórico. A fenomenologia concebe a consciência como intencionalidade, construída a partir do objeto do qual é

consciência, não existindo sozinha e sim na relação, no movimento para o mundo externo. Como cita Triviños (1987, p. 43), “esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito”. Quando Freire aponta que os temas norteadores da educação devem surgir da experiência e da vida de cada pessoa, encontra-se pautado numa descrição fenomenológica, como diz Triviños (1987, p.43), a possibilidade de colocar a “experiência tal como ela é” em seu mundo vivido. Voltarei mais detalhadamente à fenomenologia no capítulo seguinte, quando localizarei Carl Rogers também como fenomenólogo.

Paulo Freire vê a educação como prática de liberdade, pensa o ser humano em sua relação com o mundo, seus desafios, e o coloca como autor, implicando na consciência de sua própria história e na possibilidade de superá-la. Essa relação com o real, o material, objetivando conhecê-lo e transformá-lo, é uma atitude embasada no pensamento materialista dialético, base filosófica do marxismo, que vem fundamentar as posições freireanas. Triviños cita sobre este pensamento: “talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade” (TRIVIÑOS, 1987, p.51). O enfoque dialético leva ao estudo das questões sociais e à interpretação dos acontecimentos em sua história, melhor dizendo, ao materialismo histórico. Freire se apropria dessa concepção quando, de fato, estuda a historicidade, faz a análise epocal em seus vários níveis interligados e entende o sujeito a partir de sua realidade e cultura.

1.3 A TEORIA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire desejava estar no mundo com as pessoas e oportunizar o diálogo entre elas. Foi um apaixonado pela vida e muito esperançoso em relação ao povo brasileiro. Com tolerância, amorosidade, mansidão, generosidade, Freire acreditava que seria possível transformar, mudar e superar muitos limites pessoais e, principalmente, coletivos, com os quais a sociedade em geral se depara. A sua produção teórica é mais que uma teoria educacional, é uma discussão política.

Início esta parte reservada para a teoria de Freire apresentando a *visão de liberdade* desta pedagogia, o que é o “*ser mais*”; quem é *opressor e oprimido* para Freire; a *dialogicidade* e, em seguida, os *níveis de consciência e a conscientização*; por último, momentos definidos como fundamentais do *método freireano*.

A *visão de liberdade* refere-se ao educando e assume, em Freire, um destaque, pois define que a prática educativa “só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2001a, p. 13). Para Freire, a discussão sobre o contexto da prática social e a situação vivida por cada educando é uma forma de ele tomar consciência da realidade. Esse processo educacional é capaz de mediar a construção de sujeitos mais livres, críticos e que lutam por igualdade e contra o autoritarismo. O educando é um ser que aprende e, por isso, não é chamado, no caso específico da alfabetização, de analfabeto, pois está em processo de alfabetização; dessa forma, é chamado de “alfabetizando”. Para Freire, é na tomada de consciência da situação real vivenciada pelo educando que ocorre o aprendizado e, conseqüentemente, a prática da liberdade. Segundo o autor, a liberdade e a democracia são possibilidades conquistadas somente através de luta, do engajamento das pessoas, e não através de discurso imposto por quem, muitas vezes, não vive a realidade (FREIRE, 2001a).

Para Freire, o ser humano possui uma vocação ontológica de “*ser mais*”, pois entende que o homem faz um movimento de voltar-se para fora, possuindo a liberdade que lhe permite se construir. Não existe um determinismo, as pessoas se fazem no mundo, com o mundo e podem transcender. O autor afirma:

gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. [...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2011b, p. 52-53).

Freire vê o homem como um ser com poder de fazer, criar e transformar a sua própria realidade. Argumenta que o homem, diferente de outros animais que são inacabados, porém não são históricos, pode se ver como inacabado, tendo consciência da inconclusão. Por isso, Freire coloca a educação como um “quefazer permanente” diante da “razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade” (FREIRE, 2011a, p. 102). Nesta transcendência é que reside a liberdade, que é a de “ser mais”.

O *oprimido* em Freire é aquele que é impedido de “ser mais”, como ele mesmo cita: “a opressão só existe quando se constitui em um

ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, 2011a, p. 60). O *opressor*, segundo o autor, é quem, de alguma forma, age no sentido restritivo do outro, impedindo o outro de “ser mais”. O homem, como um ser vocacionado a ser mais, que vive em relação construindo-se nela, não se contenta em viver só e busca transcender, transformar e transformar-se. É com esse pensamento que Freire defende que é possível lutar contra as posturas de opressão, caminhando na busca da expressão livre e da participação do educando (ou cidadão).

Para Freire, é [...] “dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significado enquanto homens” (FREIRE, 2011a, p.109). O diálogo é a oportunidade de troca, é a valorização do que o outro pensa, é uma relação horizontal que permite a fluidez da comunicação. A *dialogicidade* em Freire é esta relação de sujeito a sujeito, em que o diálogo é visto como: [...] “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2011a, p.109). Não há diálogo onde existe dominação e superioridade, esta relação exige humildade e abandono completo da autossuficiência. O princípio da educação em Freire se constrói no diálogo, pois é a partir dele que se entende a realidade, a cultura e o saber do educando e do educador. Nele, se dá a leitura do mundo de uns e de outros, e é neste confronto que acontece a educação de todos, parte da re-admiração do mundo e que destitui a polaridade educador-educando. Como defende:

o educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. (FREIRE, 2001a, p. 33-34).

Freire defende que as pessoas precisam ter “voz”, ser um homem-sujeito, um homem radical. O homem radical em Freire é diferente do que costumemente entendemos, pois pensamos ser ele um “fervoroso” por uma opinião, que se torna teimoso e fechado às outras ideias. Mas para este autor, “radical” é aquele que tem uma raiz numa

opção ou opinião, porém de forma crítica, sendo capaz de dialogar e aprender com o outro. (FREIRE, 2001a).

Freire (2001a), preocupado com a compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural - e sendo radical em sua proposta de mudança objetiva do mundo -, estuda alguns estados de consciência. O primeiro que analisa é a intransitividade da consciência ou a consciência intransitiva; nesta, refere-se à centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida, ou seja, o homem se volta para preocupações mais vitais ou, especificamente, biológicas. Freire define intransitividade como limitação que o homem possui em “sua esfera de apreensão” (FREIRE, 2001a, p. 68), que significa um afastamento do homem de sua própria existência. Este nível de consciência advém da inserção da pessoa em condições concretas que a impedem de realizar sua humanidade. A outra consciência é a transitiva; nesta, o homem amplia seu poder de “captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo [...]” (FREIRE, 2001a, p. 68). A consciência transitiva leva o homem a um compromisso maior com sua existência. No entanto, segundo Freire (2001a), o primeiro estado dessa consciência é considerado ingênuo, pois é uma forma simples de interpretar o mundo e entender as explicações sobre o mesmo. Já o segundo estado, denominado crítico, ou melhor, a consciência transitiva crítica, se caracteriza pelo uso da criticidade que se aplica nas compreensões em geral. Assim, indica que é “a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas.” (FREIRE, 2001a, p.69). A posição crítica é uma postura defendida pela chamada verdadeira democracia, aquela que propõe o diálogo, a participação e a oportunidade de interrogar a realidade, superando as “formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias [...]” (FREIRE, 2001a, p.70).

Freire define um conceito que se refere ao nível de consciência que promove a libertação do ser, a *conscientização*. Segundo o autor, esse fenômeno só pode acontecer se ocorrer o diálogo, sendo o resultado do desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Ocorre uma superação da esfera de consciência ingênua atingindo a esfera crítica em relação à realidade. A consciência crítica está diretamente ligada ao desejo de compreender e apoderar-se da realidade em que se vive, operando na sua transformação (FREIRE, 2001a).

No processo de educação, em geral, são utilizados diversos métodos, cada qual com seu objetivo. Com Freire não foi diferente, como educador e aprendiz ao mesmo tempo, criou um método coerente com sua visão de homem, ou melhor, um método que leva em conta a cultura, a vida e a experiência de cada aprendiz. Desenvolveu e aplicou uma alfabetização, uma vez que trabalhou com adultos em uma época em que a maioria da população brasileira era analfabeta, que proporcionasse o crescimento de cada pessoa, como afirma:

pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da intenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (FREIRE, 2001b, p. 41).

Freire (2001b) escolheu um método para alfabetizar que não fosse uma ferramenta ou um subsídio de conteúdo somente para o professor; fez justamente o contrário, o método é um instrumento do educando e do educador. A busca do conteúdo já é um processo de aprender, pois o aprendiz age como autor e não como mero “leitor”.

Freire sugere, como fase inicial, a partir de uma investigação, realizar “a ‘descoberta do universo vocabular’ dos grupos com os quais se há de trabalhar”. E que esta “se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir” (FREIRE, 2001b, p. 42). Ele desejava conhecer a realidade, o que as pessoas já vivem, ou seja, o que é típico da população. As palavras geradoras que serão utilizadas para a alfabetização devem surgir desta busca e não de uma seleção feita por alguém numa sala, imaginando o que tecnicamente seria o melhor (FREIRE, 2001b).

Num segundo momento, o autor propõe a “Seleção de palavras” (FREIRE, 2001b, p. 43), que se refere à análise de palavras identificadas no universo vocabular. Para a seleção das palavras é preciso respeitar os critérios de riqueza silábica, dificuldade fonética e o critério do conteúdo prático da palavra.

O terceiro passo do método de Freire é a fase onde ocorre “a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha” (FREIRE, 2001b, p.43). Neste momento, as pessoas são desafiadas a pensar e a problematizar situações que estão [...] “codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificadas

pelos grupos” [...] (FREIRE, 2001b, p. 44). Segundo Freire, o coordenador colabora nesta tarefa de descodificação, pois o objetivo é, através destas análises de problemas, conduzir os grupos à conscientização para que ocorra a alfabetização. (FREIRE, 2001b)

No quarto momento, Freire aponta a fase na qual se elaboram as fichas que indicam o norte para o debate entre os coordenadores, conduzindo-os ao quinto e último momento da elaboração do material de alfabetização, a elaboração das fichas que irão conter as famílias fonéticas que correspondentes às palavras geradoras (FREIRE, 2001b). Desse modo, após a criação dos materiais e a orientação dos coordenadores, inicia o trabalho propriamente dito de alfabetização, através de debates e problematizações. Segundo Freire (2001b), o educando assume este método de maneira crítica, através da discussão e compreensão e não pela memorização, pois para ele, através deste processo é possível não somente produzir conhecimento, mas também o reconhecimento, algo necessário para que aconteça o verdadeiro aprendizado.

O método de Freire promove uma educação para a liberdade através da problematização, ou seja, descobrindo a realidade, esclarecendo situações e compreendendo melhor cada acontecimento da vida, o aluno torna-se mais consciente sobre si e sobre o mundo. Portanto, a problematização contribui para que, além da descoberta do significado deste conhecimento na vida da pessoa, emergindo da realidade, ocorra a conscientização do ser.

1.4 OS SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR SEGUNDO PAULO FREIRE

A Educação, para Freire, deve fundamentar-se na consciência da realidade cotidiana, não no conhecer letras, palavras ou frases apenas. O processo de educação não pode se dar sobre ou para o educando, ele tem que se dar *com* o educando. É preciso estimular a participação e a responsabilidade do educando (FREIRE, 2011b). Nesse sentido, o educador assume um papel fundamental no processo educacional, ele é um educador-educando, um professor que é aprendiz, pois se coloca numa relação de diálogo com o ser que aprende. É uma educação que procura libertar da relação de poder, e por isso afirma que educador e educando “se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la [a realidade] e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2011a, p. 77-78). O aluno, para Freire, deve conhecer-se enquanto sujeito e conhecer os

problemas que o afligem em sua relação com o meio. Ele critica a educação “bancária”, pois esta serve como um depósito de conhecimentos numa cabeça supostamente vazia (do aluno). À esta educação bancária Freire contrapõe sua educação libertadora. Para ir além do simples arquivamento de conteúdos e promover ações na atuação docente, Freire escreve um livro que reúne pontos importantes na formação/construção de um “educador” que procura uma pedagogia mais autônoma. À luz deste livro, intitulado *Pedagogia da autonomia*, apresentarei o que Freire sinaliza como fundamental para o docente poder “ensinar” algo a seus educandos.

Freire (2011b) aponta a importância de refletir sobre a prática docente, principalmente em espaços de formação, sobretudo a “prática educativo-crítica” (FREIRE, 2011b, p. 23). A reflexão crítica sobre a própria atuação permite ao docente ir além da sua construção enquanto tal, assumindo-se, dessa forma, como sujeito na produção do saber. Outra definição importante apregoada por Freire (2011b) é que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011b, p. 24). O educador é sujeito e o educando também o é. Segundo o autor, o educador é formador, é quem forma, porém se forma e re-forma ao formar alguém. Para Freire (2011b, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Segundo o autor, a relação entre quem educa e quem aprende é próxima, respeitosa e procura superar o autoritarismo da educação bancária. O educador precisa vivenciar a autenticidade necessária à prática de ensinar-aprender, para que o aprendiz se torne capaz de criar, recriar e refazer (FREIRE, 2011b). Nas palavras de Freire (2011b, p. 26-27), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. A “curiosidade” em Freire assume um papel importante na promoção da ingenuidade para a criticidade, pois é a partir dela que ocorre o desvelamento e o esclarecimento de algo, permitindo a melhor compreensão sobre o fato estudado. Como acrescenta Freire (2011b, p. 33): “[...] uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

O “professor”, em Freire (2011b), é um “educador democrático”, mas está longe de ser considerado um “laissez-faire”, ou seja, alguém que deixa tudo livre e aprende pela primeira vez tal conteúdo junto ao educando. Para ele o educador precisa ter competência técnico-científica, estar bem preparado e ter rigorosidade metódica. O autor

afirma ainda que o professor é alguém que pensa certo e através desta atitude ajuda seus alunos a pensar certo também. “Pensar certo” é tornar-se um professor crítico, que pensa a sua prática, que discute a sua realidade e permite que os educandos se transformem em reais sujeitos, inquietos, curiosos e com desejo de construir e reconstruir o saber ensinado. O educador, na concepção de Freire, vai além de sua tarefa de ensinar conteúdos, ele ensina o educando a pensar certo e, para isso, tanto educador quanto educando precisam viver a condição de não estarem demasiadamente certos de suas próprias certezas (FREIRE, 2011b). Por isso, Freire aponta que para ensinar é preciso pesquisar, indagar a realidade, indagar a si mesmo, superando a ingenuidade diante de um conhecimento, entretanto não se esquecendo de respeitar os saberes dos educandos, “sobretudo, os das classes populares (saberes socialmente construídos na prática comunitária)” (FREIRE, 2011b, p. 31).

Para Freire (2011b, p. 35), “educar é substantivamente formar”. O autor afirma também que a prática educativa não é meramente um treinamento técnico específico, isso seria “amesquinhar” o que existe de fundamentalmente humano na atividade educativa: “o seu caráter formador” (2011b, p. 34). Nesse sentido, chama a atenção para a formação moral do educando, onde sugere que a beleza e a decência caminhem juntas.

No papel de formador, assim como o docente assume testemunhar a ética, também precisará ser o próprio exemplo do que ensina. Se o educador propõe aprofundar um conteúdo, o mesmo não pode ficar na superficialidade da compreensão. Portanto, em Freire, “pensar certo é fazer certo”. É necessário ter a coerência entre o pensamento e a prática. A discriminação é pensar errado, ou seja, o educador que deseja “pensar certo” terá que rejeitar qualquer forma de discriminação. Acolher o diferente, aceitar, escutar e aprender com o outro é ação necessária de quem ensina. O autor aponta que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2011b, p.37).

Freire considera uma tarefa muito importante na prática da educação crítica a possibilidade criada pelo educador de “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (2011b, p. 42). Assumir-se, em Freire, seria ver-se como um ser social, histórico, pensante, criativo, comunicador, transformador, enfim, capaz de sentir e assumir seus sentimentos. Inclui-se na formação do educando e/ou do educador a capacidade de compreender o valor de

cada sentimento, reconhecer as emoções, bem como as dificuldades de insegurança e medo, que podem ser superadas no processo de uma educação crítica, levando à experiência da segurança e da coragem (FREIRE, 2011b).

O educador, nessa perspectiva, necessita estar consciente do inacabamento do ser humano, ou seja, entender e atuar com o educando, reconhecendo-o como “ser em construção”. O “ser mais” para o autor é justamente esta condição de sujeito inconcluso, que se faz no mundo e sem predeterminações. Como afirma:

o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feita tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (FREIRE, 2011b, p. 52).

Diante da condição de inacabamento, o docente também se coloca como igual, como “ser em formação”, disponível para mudar, aprender, apropriar-se de sua autonomia de criar e transformar. O educando, como ser também autônomo e respeitado nesta condição pelo educador, não vê sua liberdade sufocada, ao contrário, se vê livre para buscar e perguntar o que deseja.

Um educador alegre, esperançoso, comprometido é em Freire (2011b) um docente que tem certeza da condição citada acima e perfeitamente certo de que “mudar” é possível. Ninguém trabalha com esperança se vê somente a possibilidade de adaptação e de passividade. O entusiasmo que envolve a atuação do educador freireano é a convicção de que é possível intervir na realidade, esta é “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2011b, p. 75).

Freire (2011b) aponta o “saber escutar”, a humildade, o silêncio, como algo fundamental ao educador que deseja possuir a disponibilidade do diálogo verdadeiro. Ouvir e dialogar são o testemunho real que o educador não é dono da verdade, e não repousa na falsa suposição de que sabe tudo e é “mais” que o educando. O autor define que se o propósito é democrático e solidário, “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 2011b, p. 111).

O sonho de ver um educador contente, generoso e amoroso com seus educandos também fez parte da discussão e prática desenvolvida por Freire. Ele afirma: “a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver” (2011b, p. 138). Freire defende uma prática educativa com alegria e afetividade, sem retirar a disciplina, a rigorosidade e o método necessário ao aprendizado. O autor concebe a prática educativa como um aprendizado constante, um exercício em favor do desenvolvimento da autonomia dos educandos e educadores (FREIRE, 2011b, p. 142).

Tendo visto os princípios de Paulo Freire, o próximo capítulo abordará os princípios de Carl Rogers.

2 CARL RANSOM ROGERS E SEU PENSAMENTO SOBRE A PRÁTICA DO EDUCADOR

Início este capítulo com informações sobre Carl Ransom Rogers e suas produções. Na sequência, procuro entender e esclarecer a contribuição da teoria/método fenomenológico na construção do pensamento rogeriano para a prática do educador. Abordo em seguida o pensamento rogeriano por meio dos principais conceitos; enfatizo as atitudes básicas e a aprendizagem significativa e, por último, exponho o projeto de Rogers para o professor – torná-lo um facilitador.

2.1 CARL RANSOM ROGERS E SUA PRODUÇÃO

Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo, trabalhou na construção da Psicologia Humanista, também chamada de Terceira Força da Psicologia. Segundo Abraham Maslow⁴, Carl Rogers foi um dos principais responsáveis pelo reconhecimento e acesso dos psicólogos ao universo clínico, antes dominado pela psiquiatria médica e pela psicanálise. A atuação como psicoterapeuta teve como suporte as próprias pesquisas e observações da prática clínica. Nasceu nos Estados Unidos, em Janeiro de 1902, naquela época predominavam fortemente os valores tradicionais e religiosos e o incentivo ao trabalho era amplamente cultivado. Rogers iniciou seus estudos nas ciências físicas e biológicas. Depois, estudou religiosidade e, na sequência, conheceu e se aprofundou em psicologia.

As primeiras experiências clínicas foram fundamentadas na tradição comportamentalista e psicanalista, consideradas a Primeira e a Segunda Forças da Psicologia, respectivamente. Porém, com a prática terapêutica, foi rompendo com o pensamento especulativo freudiano e com o mecanicismo medidor e estatístico do comportamentalismo.

Rogers passou a ser respeitado por muitos psicólogos pelo seu trabalho científico e atacado por outros, que viam nele e em sua teoria uma abordagem que ameaçaria o status e o poder do meio médico. Esses se viram forçados a reconhecer, à custa de inúmeras pesquisas sérias realizadas por Rogers e seus companheiros, principalmente que o

⁴Abraham Maslow (1908-1970) foi um psicólogo americano, conhecido pela proposta da hierarquia de necessidades de Maslow - um estudo sobre motivação humana, onde a “auto realização” seria um objetivo inerente ao ser humano e o patamar mais alto de sua hierarquia.

psicólogo pode ter tanto ou mais sucesso no tratamento psicoterapêutico quanto um psiquiatra ou psicanalista (CARL ROGERS, 2013).

Rogers, em sua trajetória, publicou vários livros e grande parte de sua literatura está concentrada em centenas de artigos. Na sequência evidencio os principais livros com os respectivos anos de publicação em seu país de origem: *O Tratamento Clínico da Criança Problema* (1939) (ROGERS, 1979); *Psicoterapia e Consulta Psicológica* (1942) (ROGERS, 1986b); *Terapia Centrada no Cliente* (1951) (ROGERS, 1992); *Tornar-se Pessoa* (1961) (ROGERS, 1991); *Psicoterapia e Relações Humanas*, em parceria com G. Kinget (1962) (ROGERS; KINGET, 1977); *De Pessoa a Pessoa*, com B. Steven (1967) (ROGERS; STEVEN, 1976); *O Homem e a Ciência do Homem*, em co-autoria com W. Coulson (1968) (PALANYI; ROGERS, 1973); *Liberdade para Aprender* (1969) (ROGERS, 1978a); *Grupos de Encontro* (1970) (ROGERS, 1978c); *Liberdade para Aprender em nossa Década* (1972) (ROGERS, 1986a); *Sobre o Poder Pessoal* (1977) (ROGERS, 1978b); *A Pessoa como Centro*, com Raquel Rosenberg (1977) (ROGERS, 1977); *Um Jeito de Ser* (1980) (ROGERS, 1983) e *Quando Fala o Coração* (1987) (SANTOS; ROGERS, 1987). Dentre as suas obras se destaca o livro *Tornar-se Pessoa*, que se espalhou pelo amplo universo profissional entre educadores, terapeutas, filósofos e demais profissionais. Rogers afirmava que seus escritos não objetivavam resolver problemas. Preferia que as pessoas se sentissem ajudadas para promoverem o crescimento e desenvolvimento pessoal e, com isto, teriam mais condições de cuidar de suas dificuldades na vida (GOBBI; MISSEL, 1998).

2.2 A FENOMENOLOGIA NO PENSAMENTO DE ROGERS

Fenomenologia é o nome dado por Edmund Husserl para o que ele chama de o “método da crítica do conhecimento universal das essências” (HUSSLERL, 1990, p. 22). Segundo Gobbi; Missel (1998), ela se preocupa com a fundamentação da ciência, com um propósito de superação da dicotomia sujeito/objeto diante da compreensão sobre as relações do homem com o mundo. Nasceu como uma crítica ao modelo positivista da ciência, que desconsiderava a subjetividade na produção do conhecimento. Como cita Milhollan (1978, p. 124), “a ciência só pode dirigir-se ao que há de trivial e óbvio no comportamento humano, deixando assim de fora aqueles aspectos que mais nos interessem – sua unicidade, complexidade e imprevisibilidade.” Ainda acrescenta que a

fenomenologia seria um “novo tipo de ciência”, com uma significação mais ampla de ciência, que respeite, de fato, os fenômenos humanos.

Segundo Husserl (1990 apud GALEFFI, 2000), a fenomenologia é compreendida como método da crítica do conhecimento universal das essências. Ele sustenta que este método é a própria ciência da essência do conhecimento. A fenomenologia é vista como uma análise do que se manifesta, “aquilo que vem à luz”, o fenômeno.

O significado de fenômeno vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 21, grifo dos autores).

A proposta da fenomenologia é a de “retornar às coisas mesmas”, ou seja, de obter ou conhecer a realidade como “ela de fato é”. Para Husserl, somente será possível perceber a realidade como ela é através da “redução fenomenológica”. Husserl define esta redução da seguinte forma: “pôr o mundo entre parênteses”, ou melhor, separar, avaliar a essência e analisar a experiência como única e sem juízos pré-estabelecidos. A fenomenologia propõe uma atitude de abertura com a intenção de conhecer o que está posto através da análise consciente. O fenômeno é visto num contexto e não desconectado do processo no qual surge e está envolvido (GOBBI; MISSEL, 1998).

A fenomenologia procura a essência mesma das coisas, através da descrição da experiência como ela surge, como se processa, assim como a elucidação de vivências, percepção, aprendizagem de algo, enfim, o ser é visto como sujeito, “ser no mundo” e respeitado como tal.

Analisando a teoria e a prática defendidas por Rogers, é possível destacar a sua ligação com o método fenomenológico. Para Milhollan (1978), os princípios que tratam de aprendizagem, segundo Rogers, partem de um ponto de vista fenomenológico:

(1) O desenvolvimento de uma noção de realidade do próprio indivíduo, (2) aquelas forças internas que levam a agir e (3) o desenvolvimento da auto-

imagem do próprio indivíduo, isto é, seu conceito de si próprio como pessoa que age. (MILHOLLAN, 1978, p. 148).

A defesa de Rogers da educação e a forma de tratar o aluno deixa evidente que adota uma postura anunciada pela fenomenologia. Partindo do ser e não fora dele, valorizando o que é do sujeito e como ele próprio se compreende, e não o que se pensa sobre ele.

Rogers argumenta que é preciso ter uma atitude que permita a compreensão, pois nossa primeira reação ao ouvir alguém acaba sendo de julgamento. Por isso, coloca a compreensão empática e a consideração positiva incondicional como atitudes básicas ao relacionamento na educação. Essas atitudes se fundamentam na “redução fenomenológica”; permitir-se compreender o outro é deixar de lado os julgamentos. É pela *epoché* (pôr o mundo entre parênteses) de Husserl que suspendemos todos os valores e juízos, colocando de lado os conceitos preconcebidos em prol de uma realidade fenomenal (GOBBI; MISSEL, 1998).

Para Rogers (1983), algo fundamental em sua teoria consiste em adentrar no mundo subjetivo de uma pessoa com a intenção de entender a experiência dela da maneira que ela a experencia. Podemos relacionar esse aspecto com a descrição fenomenológica, em relação à qual o indivíduo é percebido em sua essência, reconhecido como se vê, como percebe o outro e o mundo.

2.3 ROGERS E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

Carl Ranson Rogers desenvolveu a teoria chamada “Abordagem Centrada na Pessoa”. Essa perspectiva foi resultado de sua prática como psicoterapeuta. De acordo com Justo (1987), foram as indagações psicoterápicas que levaram Rogers a refletir e a pesquisar sobre a estrutura e dinâmica da personalidade.

Rogers foi o primeiro a praticar, em sua escola, para verificação e controle, gravações sistemáticas de terapias completas: não somente registro sonoro, mas também transcrições integrais e documentação cinematográfica. (PERETTI, 1966 apud JUSTO, 1987, p. 17).

Rogers, em sua trajetória, foi agrupando e organizando conhecimentos e observações sobre o “organismo humano” e a dinâmica

da personalidade, resultando numa série de conceitos que caracterizam a teoria rogeriana. Conhecer os conceitos é um pré-requisito no caminho do entendimento das ideias de Rogers, e ainda melhor, para poder compreender a aplicação desta teoria na educação e em outras áreas das relações humanas, assim como o próprio autor o fez (JUSTO, 1987).

Podem-se considerar como “principais” os seguintes conceitos da teoria rogeriana: confiança no indivíduo, tendência à atualização, self, abertura à realidade, defesas e funcionamento ótimo. Existem outros conceitos relacionados aos citados acima, que serão mencionados no decorrer do texto assim que for pertinente a sua apresentação e esclarecimento, a saber: congruência, incongruência e ameaça. Passo, na sequência, a realizar esclarecimentos acerca de cada conceito acima citado.

O princípio, a atmosfera ou a condição básica que envolve toda a abordagem desenvolvida por Carl Rogers “é a da fé na capacidade do indivíduo” (JUSTO, 1987, p. 21). Segundo Rogers e Kinget, a noção chave, a ideia mestra desta concepção é, de fato, a *confiança na capacidade do indivíduo*, traduzida da seguinte forma: “o ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender-se a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 39). O ser humano é digno de confiança, “a natureza humana não é algo a ser temido, mas a ser liberado para uma auto-expressão responsável”. (ROGERS, 1977 apud JUSTO, 1987, p. 21). Desde o início de seus estudos em relação à psicoterapia, Rogers já anunciava a confiança na capacidade do ser humano, como fez, por exemplo, na conferência proferida em Minnesota, em 1940. Alguns anos depois, em 1946, segundo Tambara; Freire (1999), publicou um artigo onde dedicou atenção ao que chamou de “descoberta da capacidade do cliente”:

Basicamente, a razão para a previsibilidade do processo terapêutico está na descoberta – e uso esta palavra intencionalmente – de que no interior do cliente residem forças construtivas cujo poder e uniformidade não têm sido reconhecidos inteiramente, como também têm sido bastante subestimados. (ROGERS, 1946 apud TAMBARA; FREIRE, 1999, p. 46).

Para Rogers e Kinget, a capacidade do ser humano é compreendida como parte de sua “bagagem natural, e não é o produto de alguma educação ou aprendizagem particular, especializada” (1977, p. 39). Porém, “o exercício desta capacidade requer um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do eu” (1977, p. 40).

Outro conceito que mantém e justifica a fé no organismo digno de confiança é a ideia central de que o ser humano é dotado de potencialidades e que possui tendência ao crescimento. Essa definição é o que Rogers chamou de *tendência à atualização ou atualizante*, considerando o alicerce de sua abordagem e, para ele (ROGERS, 1966 apud JUSTO, 1987, p. 25), entende-se por “tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades e a desenvolvê-las de modo a favorecer-lhe a conservação e o enriquecimento”. Rogers; Kinget (1977) alertam que é importante entender o termo “enriquecimento”: o que a tendência à atualização busca atingir é tudo aquilo que é valorizador ou enriquecedor para o sujeito que percebe, não o que é, muitas vezes, considerado “objetivamente” enriquecedor. É preciso compreendê-lo num sentido fenomenológico e subjetivo. O enriquecimento é o que contribui de alguma forma para o crescimento do ser enquanto pessoa, entendendo que o “enriquecer” de um difere do de outro.

Para Rogers, a motivação do ser humano pode ser impedida, mas não destruída sem destruir o organismo. Logo, ele defende que, mesmo vivendo em condições desfavoráveis, adversas, o ser humano continua empenhado na busca do seu desenvolvimento, usando os recursos possíveis. A tendência à atualização é a única motivação reconhecida na teoria rogeriana. Segundo o autor, “tem como efeito dirigir o desenvolvimento do organismo no sentido da unidade e da autonomia, isto é, num rumo oposto ao da heteronomia⁵, resultante da submissão às vicissitudes de forças externas” (JUSTO, 1987, p. 27). Quando Rogers se refere a essa tendência, procura deixar claro que o ser humano precisa aproveitar a sua força interna e não depender do que é externo a ele.

Um conceito também fundamental em sua teoria é o “*Self*”, que se entende por ideia ou imagem de si, como a pessoa se vê. Rogers; Kinget afirmam que:

⁵Heteronomia é um conceito criado por Kant, para justificar as leis que recebemos. Heteronomia é o contrário de autonomia, e é quando um indivíduo se sujeita à vontade de terceiros (HETERONOMIA, 2013).

a noção do *eu* é uma estrutura perceptual, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas ao próprio indivíduo. Como exemplo destas percepções citemos: as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe como constituindo sua identidade. (1977, p. 44).

O “eu” ou a “noção de eu” para Rogers tem um papel importante ao ser humano, pois é a partir desta ideia que nos relacionamos com as demais pessoas e, principalmente, como nos vemos e nos compreendemos como um ser individual e em relação. O *Self* está diante da ação da tendência atualizante, e desta forma age sempre buscando a conservação e o enriquecimento, se colocando contra todo tipo de situação tida como ameaça ao “eu” (ROGERS; KINGET, 1977).

O *Self* se origina gradativamente a partir da percepção que a criança faz em relação aos elementos de seu ambiente, ligando-os a um significado próprio. Esta configuração da experiência se dá através de percepções do indivíduo em relação a si mesmo, às relações que estabelece com os outros, com o ambiente em que está inserido, à vida em geral e também ao significado e valor que a pessoa dá a cada uma destas percepções. O *Self* é o aspecto central do crescimento da pessoa, formando-se constantemente ao longo da existência, pois, segundo Rogers, está em fluxo contínuo, em mudança, porém organizado e coerente. As mudanças do *Self* são relativas à ação de forças internas e externas. Logo, o ser humano se constrói a partir de si e do outro (JUSTO, 1987).

Também relacionado ao *Self* está o “*Self* ideal” ou o “eu-ideal – esta noção refere-se ao conjunto das características que o indivíduo desejaria poder reclamar como descritivas de si mesmo” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 165). O desejo que algo faça parte da estrutura do ser pode ser tanto uma contribuição quanto um prejuízo para o processo de evolução da pessoa. Uma contribuição se pensarmos que a pessoa pode idealizar e colocar em prática o que necessita para sua evolução. Por outro lado, um prejuízo se a pessoa acreditar que as características que deseja já são absolutamente reais, vivendo uma mentira ou uma “fantasia do desejo” (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 140).

A partir da compreensão do *Self*, podemos apresentar outro conceito importante: “*a abertura à experiência ou à realidade*”. Somente se o indivíduo estiver “aberto à experiência”, segundo Rogers, será possível viver de forma coerente em sua estrutura do *Self*. Justo afirma que a liberdade experiencial ou abertura à realidade consiste “na capacidade de reconhecer (o que não quer dizer necessariamente aprovar) como nossas as vivências que dentro de nós se passam: imaginações, tendências, desejos, disposições, etc., de qualquer natureza que forem” (JUSTO, 1987, p. 39). A abertura à realidade refere-se à atitude de ver-se a si mesmo, assumindo vivências e experiências interiores. Não significa dizer tudo o que pensa e sente, mas viver a experiência de ser livre e responsável por atos e palavras. Também não significa ter consciência de tudo o que a pessoa pensa ou sente, “o mais importante é a ausência de barreiras que impeçam a experientiação do que estiver organismicamente presente” (ROGERS, 1969 apud JUSTO, 1987, p.41). Com a abertura à realidade as pessoas se sentem livres para reconhecer, expressar e elaborar experiências e sentimentos como os vivenciam. Em palavras diferentes, Rogers e Kinget afirmam ser uma postura em que “o indivíduo não se sinta obrigado a negar ou a deformar suas opiniões e atitudes íntimas para manter a afeição ou o apreço das pessoas importantes para ele” (1977, p. 46).

A falta de abertura e a percepção incorreta da realidade são, para Rogers, providenciadas por um comportamento chamado por ele de “*defesa*”. Este seria um conceito muito importante para esta teoria, pois nele residem grande parte das dificuldades ou impedimentos do crescimento das pessoas como seres em processo de atualização. Rogers e Kinget explicam que a finalidade da defesa é “manter a estrutura do eu; em outras palavras, a defesa representa uma oposição a toda mudança suscetível de atenuar ou de desvalorizar a estrutura do eu” (1977, p.171). Dessa forma, a defesa seria um comportamento como reação à percepção de uma ameaça à estrutura do *self*.

Rogers apresenta a tendência atualizante como central em sua teoria, contudo, defende o funcionamento ótimo ou pleno como um ideal necessário, que seria a direção do indivíduo em crescimento.

O “*funcionamento ótimo*” diz respeito ao acordo entre o eu e a experiência, sendo que o organismo neste estado é visto como um processo, num movimento para o crescimento e na direção escolhida por ele próprio (ROGERS; KINGET, 1977). Este conceito é também entendido por Rogers como “vida plena”, mas não num sentido de felicidade ou satisfação, é considerado por ele não como um estado de ser ou algo fixo, parado, é um processo, uma direção. Por meio da

mudança, da abertura crescente à experiência e da liberdade, para o autor, será possível mover-ser no caminho deste ideal de funcionamento ótimo da personalidade, passando de um estado de fechamento e rigidez para a constante abertura e flexibilidade (ROGERS, 1991).

Conforme Justo (1987), buscar o funcionamento ótimo é afastar-se de “máscaras” ou “fachadas” que podem estar impedindo a pessoa ser quem realmente é. E aproximar-se da verdade sobre si mesmo, aceitando-se, adquirindo o autoconhecimento e a autodireção, ou seja, o indivíduo procurar a autonomia. Quando um ser age e reage num sentido de acordo e coerência entre o que pensa ou idealiza para si e o que consegue praticar ou experienciar de fato, pode-se afirmar, fundamentado em Rogers, que este indivíduo é congruente. Entretanto, se ocorrer o contrário, ou melhor, se não houver correspondência entre o que a pessoa fala, sente e de fato o que experiencia, estará num estado de incongruência, confusão e tensão.

2.4 AS ATITUDES BÁSICAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Carl Rogers estudou, praticou e definiu que são necessárias algumas atitudes para que o ser humano em relação possa, de fato, crescer ou aprender. Para ele, o terapeuta ou professor não assume a função de direção do processo, seja terapêutico ou educacional. O professor, por exemplo, é um facilitador da aprendizagem do aluno, o ensino é centrado no educando e não no educador. Dessa forma, o docente precisa praticar/vivenciar algumas atitudes no contato com o aluno, para permitir que este esteja aberto e em condições de se desenvolver em suas potencialidades.

Rogers definiu as condições básicas para que ocorra a aprendizagem significativa, nestas incluem-se as atitudes do educador. Entretanto, para ele, “aprendizagem significativa”⁶ tem um conceito

⁶ O conceito de aprendizagem significativa, segundo Rogers, difere do conceito de aprendizagem significativa para Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Rogers a define “como 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 sua personalidade” (ROGERS, 1991, p. 258). Os autores mencionados acima, por sua vez, afirmam: “A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma

específico. Pontua como “aprendizagens que sejam funcionais, que provoquem modificações no comportamento, que invadam a personalidade e as suas ações” (ROGERS, 1991, p. 259).

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe que o conteúdo a estudar se relaciona com seus próprios objetivos. Segundo Rogers (1978a), a pessoa aprende de forma significativa somente se perceber a implicação do que aprendeu na conservação ou na promoção de si mesma. Ou seja, “a essência da aprendizagem é o significado. Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo” (ROGERS, 1986a, p. 30). Aponta ainda que, para que isso ocorra, o professor precisa criar um clima em sala de aula que facilite o processo de aprendizagem significativa.

O passo inicial para a aprendizagem seria o aluno se perceber “diante de”, em real contato com situações, problemas ou temas importantes da sua existência e pretendendo resolvê-los ou aprender sobre eles. Na sequência, de acordo com Rogers, o aluno precisa perceber um professor possuidor de três atitudes básicas, sendo a primeira: *autenticidade ou congruência*, ou seja, coerente em sua vivência, como assinalam as palavras do autor: “o que quero dizer com isto é que ele deve ser na relação exatamente aquilo que é – não uma fachada, um papel ou uma ficção” (ROGERS, 1991, p. 260). Para ele, quando um aluno percebe que o professor engana ou vive uma mentira, o grau de aprendizado pode diminuir em função do aluno se afastar deste professor; dessa forma, esta relação não contribui para a eliminação de defesas, condição importante do processo do aprender. A segunda atitude básica seria a *consideração ou aceitação positiva incondicional*, com a qual o professor aceita positivamente e incondicionalmente o aluno, ou melhor, aceita a pessoa como ela é, sem julgamentos ou preconceitos. Essa atitude implica ver o aluno como alguém independente, permitindo que experimente seus próprios sentimentos e vivencie suas experiências significativas. A terceira atitude seria a *compreensão empática*. Nesta postura, o professor é capaz de compreender os sentimentos e o que se passa com o aluno,

relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum *aspecto relevante existente* na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34).

através do movimento de colocar-se no lugar de, como se fosse ele, porém, não esquecendo o caráter de “como se” (ROGERS, 1991). O professor compreende os sentimentos do aluno tais como ele manifesta, sendo medo, desânimo, ódio, etc. Para Rogers, essa compreensão está relacionada com a “[...] evolução da pessoa, a sua aprendizagem eficaz e o seu funcionamento efetivo [...]” (ROGERS, 1991, p. 266). As atitudes que formam as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem significativa não terão resultado, segundo Rogers, se não forem vivenciadas verdadeiramente pelo professor e percebidas de alguma forma pelos alunos em sua atuação, ou melhor, se não forem reconhecidas pelos alunos na prática do professor.

O autor, diante das atitudes básicas, dá muita ênfase para a “congruência”, e afirma, em relação à pessoa que encobre a sua verdade: “[...] reconhecemos que o que ele está dizendo é quase que com certeza uma fachada, uma máscara. [...] Temos tendência para desconfiar e ser cautelosos com um indivíduo desse gênero”. (ROGERS, 1991, p. 301). A incongruência do docente, de alguma forma, pode prejudicar a aprendizagem significativa.

Rogers aponta, em seus estudos sobre educação, que é necessário conhecer e se embasar em alguns princípios teóricos para a prática de educador.

O primeiro princípio é que “todos os seres humanos têm natural potencialidade para aprender” (JUSTO, 1987, p. 137). Este se refere à tendência à atualização, segundo a qual o indivíduo tende ao crescimento e ao desenvolvimento.

O segundo defende que “a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos” (JUSTO, 1987, p. 138). Neste, Rogers coloca como primeira condição da aprendizagem significativa “um problema importante da sua existência” (ROGERS, 1991, p. 265), ou seja, o conteúdo tem que fazer sentido para o aluno, dessa forma, ocorrerá um maior interesse e envolvimento do mesmo.

O terceiro princípio alerta que “a aprendizagem que implica uma mudança da organização do *self* – na percepção de si mesmo – é ameaçadora, e tende a provocar resistências” (JUSTO, 1987, p. 139). Entendendo o *self* como a imagem que o indivíduo possui de si mesmo, quando ocorrer algo que pode mudar o modo como ele estava acostumado a ser, este tende a agir como uma ameaça, pois, segundo Rogers, o indivíduo procura manter a imagem que possui de si mesmo, principalmente quando não está aberto à experiência ou à realidade.

O quarto sugere que “as aprendizagens ameaçadoras do *self* são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas forem reduzidas ao grau mínimo” (JUSTO, 1987, p. 140). Quando Rogers se refere a ameaças externas, ele pontua a atuação do professor na promoção de um clima ou atmosfera que promova a segurança, sem ameaças, para que o aluno se sinta livre e respeitado em seu aprender. O aluno terá mais condições de se perceber se não sentir a cobrança externa, ou seja, se as ameaças forem bem reduzidas. As aprendizagens ameaçadoras, em Rogers, precisam ser reduzidas porque aparecem como empecilho à aprendizagem significativa (JUSTO, 1987).

O quinto princípio propõe que “se a ameaça ao *self* for débil, a experiência pode ser percebida de modo diferenciado, possibilitando ocorrência da aprendizagem” (JUSTO, 1987, p. 141). Se o aluno se sentir humilhado, afrontado ou ridicularizado, por exemplo, esta ameaça age negativamente para a aprendizagem, ou o contrário, se não ocorrerem ameaças ao *self* existirá grande possibilidade de aprendizagem.

O sexto defende que “a maior parte da aprendizagem significativa é adquirida pela prática” (JUSTO, 1987, p. 141). Neste princípio, Rogers aponta novamente a importância da relação com a vivência, com o real contato com os problemas da existência do aluno, com tudo aquilo que é percebido por ele como útil. Assim, o seu aprendizado será mais bem assimilado.

O sétimo revela que “a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no processo de aprendizagem” (JUSTO, 1987, p. 142). Segundo o mesmo autor, a aprendizagem ativa, participante, é superior à passiva e dependente. Para Rogers, o aluno deseja estar no processo de aprendizagem e não apenas recebendo os conteúdos, sem nenhuma atuação.

O oitavo princípio coloca que “a aprendizagem voluntária, a engajar totalmente o estudante – tanto a sensibilidade como a inteligência – é mais duradoura e a mais percuciente” (JUSTO, 1987, p. 142). Para Rogers, é preciso ter confiança no organismo de um ser dotado de potencialidades e “digno de confiança”, pois isso permite uma aprendizagem voluntária e envolve a emoção e a inteligência do aluno.

O nono e penúltimo princípio sustenta que “independência, criatividade, autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a auto-avaliação são básicas, passando a avaliação dos outros a um segundo plano” (JUSTO, 1987, p. 142). Segundo Rogers, a melhor avaliação sobre o ser humano é feita por ele mesmo, portanto, o indivíduo conhece

a si mesmo de forma mais segura do que o outro possa fazê-lo, por este motivo o conceito de autoavaliação é tão forte nesta teoria.

O décimo e último princípio advoga que “a aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno consiste em aprender o processo da aprendizagem, a permanente abertura à experiência e a assimilação do processo de mudança” (JUSTO, 1987, p. 142). Como citado anteriormente, Rogers defende o conceito de funcionamento ótimo, ou seja, o aluno precisa estar em constante abertura, sem barreiras ou defesas, para que ocorra a assimilação de conteúdos e também a mudança de comportamentos.

Rogers, através de sua teoria, apresenta uma pedagogia que defende a aprendizagem centrada no aluno, colocando o professor como um facilitador da liberdade do aluno em busca da aprendizagem significativa (ROGERS, 1978a). Nessa abordagem, o processo de aprendizagem parte do aluno, do mundo vivido por ele, como cita, “o aprendiz é o centro” (ROGERS, 1983, p. 98).

2.5 O PLANO DE ROGERS PARA O EDUCADOR: “SER UM FACILITADOR”

Rogers vê o processo de “facilitar a aprendizagem do outro” como “o objetivo da educação, a modalidade de desenvolver o homem-aprendiz, a forma de aprender a viver como indivíduos-em-processo.” (ROGERS, 1969 apud JUSTO, 1987, p. 149). Para que ocorra esse processo do “homem-aprendiz”, o autor entende o professor como um “facilitador”, assim como define também o psicoterapeuta como um “facilitador da terapia”. Para Rogers o conceito de “facilitador”, está relacionado a uma atitude e não à utilização de uma técnica. Afirma que:

um facilitador pode desenvolver num grupo que se reúne intensivamente um clima psicológico de segurança, no qual a liberdade de expressão e a redução de defesas progressivamente se verifiquem. Em tal clima psicológico, muitas das reações imediatas de cada membro em relação a si próprio, tendem a expressar-se. Desenvolve-se, a partir desta liberdade mútua de expressar os sentimentos reais, positivos e negativos, um clima de confiança mútua. (ROGERS, 1986b, p. 19).

Para ele, como condição essencial para se tornar um facilitador, o professor deve ter o desenvolvimento e a vivência das *três atitudes*

básicas já mencionadas neste estudo: a autenticidade, a consideração positiva incondicional e a compreensão empática. Além dessas atitudes, enumera algumas indicações práticas ou proposições para a atuação no sentido da aprendizagem centrada no aluno:

“1. *O facilitador terá muito que fazer a fim de criar a adequada disposição ou clima do grupo*” (JUSTO, 1987, p. 149). A vivência autêntica das atitudes básicas promove o clima facilitador que Rogers propõe. A partir delas o clima será de liberdade, estímulo e compreensão.

“2. *O facilitador auxilia a explicar e esclarecer tanto os objetivos individuais como os propósitos mais gerais do grupo*” (JUSTO, 1987, p. 150). O professor como facilitador não pode se eximir da responsabilidade de elucidar constantemente os conteúdos que são complexos ou que ainda não são de domínio dos alunos. Este é o papel do professor: facilitar, esclarecer e promover a boa leitura e o entendimento por parte dos alunos.

“3. *O facilitador confia no desejo de cada aluno para alcançar os objetivos significativos para ele, como força motivadora subjacente à aprendizagem significativa*” (JUSTO, 1987, p. 150). O aluno tem condições de autodirigir o seu aprendizado, porém, o professor precisa facilitar o desenvolvimento das habilidades e capacidades necessárias para o “aprender” com autonomia.

“4. *Diligência por organizar e tornar facilmente acessível a mais ampla série de recursos para a aprendizagem*” (JUSTO, 1987, p. 150). O professor contribui para ampliar os conhecimentos dos alunos, porém estes estão no centro da responsabilidade, não dependendo totalmente do professor para aprender. O professor precisa estar sempre disponível e facilitando o processo do aprender do aluno.

“5. *Considerar-se-á a si mesmo como recurso flexível utilizável pelo grupo*” (JUSTO, 1987, p. 151). O professor está sempre disponível para fornecer informações, sem forçar ou insistir, ou o contrário, estimular a iniciativa do aluno em pedir auxílio se necessitar. Sempre que um aluno precisar pode falar sobre sua forma de ver e organizar o seu próprio conhecimento, pois as experiências do educador podem ser úteis ao educando.

“6. *Reagindo às manifestações da aula, aceita, ao mesmo tempo, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas, procurando dar a cada aspecto o grau de ênfase que tem para o indivíduo ou o grupo*” (JUSTO, 1987, p. 151). O indivíduo é visto e respeitado pelo professor como ser integral, não somente no que é cognitivo e intelectual, mas em

relação a seus sentimentos, angústias, dúvidas e preferências em relação ao estudo e à vida como um todo.

“7. Uma vez estabelecido o adequado clima na aula, o facilitador estará apto a se tornar, progressivamente, um aprendiz-participante (“a participant-learner”), um membro do grupo, expondo suas opiniões como qualquer indivíduo” (JUSTO, 1987, p. 151). Rogers coloca seu desejo de ser ao mesmo tempo facilitador da aprendizagem e participante deste processo, tão ativo no grupo como os demais “estudantes”, pois acredita que o educador é um aprendiz de fato.

“8. Tomará a iniciativa de partilhar com o grupo tanto sentimentos como ideias, porém, de modo a não exigir e nem impor, mas denotando participação pessoal, que os estudantes podem admitir ou recusar” (JUSTO, 1987, p. 152). O professor é alguém que precisa se colocar como pessoa, um ser que possui angústias e alegrias, um indivíduo que também possui limites e desejo de aprender, não como um ser superior. Agindo assim, estará, por meio de sua atitude, expressando que o aluno também pode ser real, inteiro e verdadeiro.

“9. No decorrer desta experiência, ficará atento às expressões indicativas de sentimentos profundos ou intensos” (JUSTO, 1987, p. 152). O professor procura compreender e acompanhar o que se passa com o aluno em sala de aula, conhecendo-o e identificando momentos apropriados para intervir caso seja pertinente. Compreender o aluno e facilitar o seu processo de autoconhecimento pode promover a confiança e maior aprendizado.

“10. Em sua função de facilitador de aprendizagem, procurará o mestre reconhecer e aceitar as próprias limitações” (JUSTO, 1987, p. 152). O professor, para Rogers, é um profissional que precisa agir de forma franca e verdadeira. Ter máscaras ou fachadas é uma eficiente forma de prejudicar o processo de aprendizagem e de crescimento de qualquer indivíduo. Como já mencionado anteriormente, quando um indivíduo percebe que o outro não é autêntico a tendência é o afastamento, ou seja, podemos afirmar que a verdade e a congruência podem aproximar as pessoas umas das outras. Portanto, reconhecer e aceitar as próprias limitações são condição de quem está aberto à realidade e vive de forma coerente.

Para Rogers, existem algumas atitudes que não tornam o professor um facilitador da aprendizagem, quais sejam:

- Desconfiança com relação aos alunos;
- impossibilidade de aceitar-lhes certas atitudes;
- incapacidade de compreender-lhes alguns

sentimentos; - ressentimentos provocados por atitudes dos alunos a seu respeito e outros comportamentos deles e tendência a julgar e avaliar. (JUSTO, 1987, p. 153).

Na citação acima o autor aponta como o professor pode prejudicar o aluno com atitudes de incompreensão, de julgamento e de avaliação externa. A avaliação externa, para Rogers, pode prejudicar o desenvolvimento da personalidade (JUSTO, 1987). A avaliação da aprendizagem na teoria rogeriana, bem como a sua análise de significação, é efetuada inicialmente pelo próprio estudante, mas essa autoavaliação pode ser enriquecida pelo retorno dado pelos demais estudantes e pelo facilitador (professor).

Para Rogers, além da avaliação, a disciplina necessária para o estudante atingir as suas metas de aprendizagem também é de sua autoria, ou seja, é uma autodisciplina. “Sendo reconhecida e aceita pelo estudante como de sua própria responsabilidade. A autodisciplina substitui a disciplina externa” (ROGERS, 1986a, p.195).

O facilitador procura proporcionar um “ambiente facilitador” de aprendizagem, onde prevaleça uma “atmosfera de realidade, de interesse e de empatia” (ROGERS, 1986a, p. 195). Esse ambiente ou clima que facilita a aprendizagem é, inicialmente, promovido pelo “líder” do processo de aprender, que neste caso é o professor. É o professor que principia este processo, porém, depois partilha com os outros, sejam estudantes, pais e a comunidade escolar.

Rogers defende que, pelas atitudes do facilitador, é possível promover um clima de liberdade para aprender e o foco precisa estar concentrado em desenvolver um processo contínuo de aprendizagem. Para ele, o ideal ou o sucesso de um curso, por exemplo, não é ter aprendido todo o conteúdo, mas principalmente ter aprendido “como aprender o que deseja saber” (ROGERS, 1986a, p. 195). Diante desse clima que promove o crescimento, “a aprendizagem tende a ser mais profunda e progride a um ritmo mais rápido, difundindo-se mais na vida e no comportamento do estudante que a aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional” (ROGERS, 1986a, p. 195). O autor afirma que isso ocorre por se tratar de uma iniciativa do próprio aluno, por ele escolher o conteúdo e pelo envolvimento como “pessoa integral”, que leva em conta os sentimentos e o intelecto neste processo.

O plano de Rogers para a atuação do professor é principalmente que este procure esquecer todo “sistema determinante” de ensinar que a escola tradicional está direcionada a realizar, onde o professor formula

as perguntas do que é mais importante para seus alunos estudarem e ele mesmo as responde. “Tornar-se um facilitador” não é fazer as perguntas a si mesmo, mas fazê-las aos alunos, aguardar as respostas com o intuito de planejar as aulas diante do que precisam aprender, do que lhes causa curiosidade, que tipo de coisas os deixam intrigados, enfim, quais assuntos ou problemas querem aprender a resolver. Essa posição teórica concede uma maior liberdade para aprender. Alguns profissionais podem considerar muito arriscado aguardar a posição ou sugestão do aprendiz para trabalhar o tema ou o conteúdo. Porém, o autor afirma que correr o risco é respeitar e confiar na escolha responsável de quem, de fato, deseja aprender (ROGERS, 1986a).

O facilitador, segundo Rogers, é alguém que procura entender, defender e estimular a criatividade do aprendiz. Nessa ótica, o professor precisa se questionar: “Como posso preservar e liberar a curiosidade?” (ROGERS, 1986a, p. 149). Isso seria uma forma de pensar em desenvolver meios ou recursos para promover a liberdade de expressão e criação. Entende-se curiosidade, em Rogers, como um desejo livre de saber, sem medo de perguntar e de ser julgado ou oprimido por alguém, ou seja, a “inquisitividade, esse espanto, amplo e indagador, sobre o mundo e seus habitantes” (ROGERS, 1986a, p.151). Sugere ainda outras indagações ao professor que deseja ser um facilitador:

disponho da coragem e da humildade para alimentar idéias criativas em meus estudantes? Possuo a tolerância e a humanidade para aceitar as irritantes – às vezes desafiadoras, às vezes malucas – questões de alguns daqueles que têm idéias criativas? (ROGERS, 1986a, p. 150).

O professor que busca facilitar o processo de aprendizagem de acordo com as ideias rogerianas terá que possuir a confiança no indivíduo como uma certeza em sua prática diária.

Já tendo visto os princípios fundamentais das teorias de Freire, no capítulo 1, e de Rogers, neste capítulo, no próximo serão abordadas as concepções formativas advindas da área da educação e as concepções administrativas, para se poder pensar a formação no contexto empresarial.

3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E O CONTEXTO EMPRESARIAL

Neste capítulo, num primeiro momento, exploro sobre as concepções de formação sob o prisma da educação: as abordagens que tratam das diferentes maneiras de realizar o processo ensino-aprendizagem. No segundo momento, apresento as concepções ou teorias advindas da área da administração, para que se possa compreender a formação na organização.

Quando me refiro à “formação”, neste estudo, entendo-a como um processo que reúne conteúdos e informações que objetivam preparar o funcionário no exercício de seu trabalho.

3.1 CONCEPÇÕES FORMATIVAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO

As concepções formativas, abordagens, correntes ou escolas pedagógicas são citadas com estas várias denominações e tratam da ação do educador em várias épocas, como uma construção histórica. Embora pareçam tentativas de superação de uma sobre a outra, não foi isso que ocorreu de fato. Mesmo que se pense ou deseje que ideias conservadoras, tradicionais e/ou mecanicistas tenham sido superadas, em âmbito geral isso não aconteceu.

Segundo Libâneo (1995, p.19), a forma como os educadores “realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos teórico–metodológicos, explícita ou implicitamente”. Por sua própria natureza, o fenômeno educativo é concebido de várias formas, não é uma realidade dada como acabada, vista de forma única e precisa em seus diversos aspectos. No fenômeno educativo está presente a dimensão humana, a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e a cultural (MIZUKAMI, 1986). Para esclarecê-lo existem as teorias ou abordagens do processo de ensino-aprendizagem, como citado inicialmente, que serão apresentadas a seguir. Com o objetivo de apresentá-las de forma sucinta e clara ao mesmo tempo, serão expostos para cada abordagem: aspectos gerais, papel da escola, visão de homem, objetivo central, métodos e relação educador/aluno. Ressalto que nem todos esses aspectos foram tratados por todos os autores em quem me fundamentei para caracterizá-las. Apesar das diferenças, muitas vezes de foco de cada autor em sua análise, procurei trazer o que eles, considerados clássicos da educação neste assunto, entendem sobre elas.

3.1.1 Abordagem da Pedagogia Tradicional

A abordagem do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia Tradicional se fundamenta na prática educativa e na sua transmissão de ano a ano. Trata-se de uma concepção e uma prática na educação que permaneceu no tempo, em suas diversas formas, e que fornece uma referência para todas as outras abordagens que foram surgindo na sequência (MIZUKAMI, 1986).

Para Libâneo (1995, p.23), nessa abordagem a escola assume um papel que incide “na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade”. Segundo ele, a responsabilidade da escola é com a cultura, já os problemas sociais cabem à sociedade. Diante dessa responsabilidade com a cultura afirma que “o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem”. E deixa explícita a ênfase no ensino padronizado, defendendo que “os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino profissionalizante” (LIBÂNEO, 1995, p.23). Nessa relação, o homem é considerado um ser inserido no mundo já preparado para ele, como um “receptor passivo” (MIZUKAMI, 1986, p.8), o qual recebe informações que necessita e pode, na medida em que for útil, repassar a outras pessoas que ainda não as possuem. Dessa forma, é visto como uma espécie de “tábula rasa” (MIZUKAMI, 1986, p.9), na qual se imprimem informações vindas do ambiente, deste o início da sua vida, e cresce recebendo conteúdos externos e prontos para sua compreensão sobre o mundo que o cerca.

Segundo Bomfin (1995, p. 49), “o objetivo central da pedagogia tradicional é conduzir o aluno ao conhecimento da verdade universal, para a qual ele deve estar disponível”. Os métodos dessa abordagem, segundo Libâneo (1995), fundamentam-se na exposição falada da matéria e/ou apresentação de pontos-chave sobre o conteúdo conduzido exclusivamente pelo professor. A ênfase é dada aos exercícios, à repetição de conteúdos, conceitos ou fórmulas, e também na memorização, que visa treinar a mente e criar hábitos (LIBÂNEO, 1995). Segundo o mesmo autor, nessa abordagem, na relação entre professor e aluno prevalece a autoridade do professor, “o qual exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula” (LIBÂNEO, 1995, p. 24). Mizukami (1986, p.14.) corrobora com essa postura dizendo que “a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos polos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula

etc.". Mizukami (1986, p. 14) afirma ainda que o professor domina "os meios coletivos de expressão", desenvolvendo relações distantes como a do "mestre e de seu comandado". O aluno está numa posição de ouvinte passivo. Como cita Mizukami (1986, p.15), a didática usada é tradicional e poderia ser definida como "dar a lição" e "tomar a lição". Os sentimentos dos alunos, ou seja, a vida emocional, nessa abordagem, é vista como algo que pode atrapalhar ou deslocar os alunos do foco do estudo, por isso a ênfase é dada à parte intelectual e aos conhecimentos adquiridos na aula, para que o "patrimônio cultural", como cita a autora (1986), fique garantido por meio da intervenção do professor. Saviani (2009, p.6) também reafirma esse pensamento, dizendo que "a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos."

Com a intenção de disseminar as informações, as instruções e repassar todos os conhecimentos adquiridos na sociedade até o momento, é que essa abordagem é tão focada no professor e nos conteúdos trabalhados em aula.

3.1.2 Abordagem da Pedagogia Nova

Segundo Saviani (2009), em função de questões sociais que se queria resolver, a experiência com a escola tradicional começou a perder força e as críticas sobre seu modelo começaram a aparecer. Logo, alguns estudiosos da área foram formando um movimento de reforma que denominou-se escola nova ou "escolanovismo".

Um ponto muito importante que esse movimento procura destacar, já fazendo a crítica à escola tradicional, é o que Saviani expõe:

a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio do conhecimento. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto. (SAVIANI, 2009, p. 7).

Para Mizukami (1986), nessa concepção as intenções estão voltadas para o sujeito, dando enfoque às relações interpessoais e ao desenvolvimento ou crescimento pessoal que delas resulta, vale dizer,

centradas no desenvolvimento do ser que estuda, bem como a sua personalidade, na sua forma de se construir e fazer-se diante da realidade. Para Saviani (2009), nessa nova maneira de ver a educação, comparando-a com a pedagogia tradicional, pode-se afirmar que “tenha se deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; [...]” (SAVIANI, 2009, p.8).

A escola nessa tendência assume o papel de formação de atitudes, estando assim mais voltada aos problemas psicológicos do educando (LIBÂNEO, 1995). O homem é único, considerado em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, criando-se, construindo-se a si próprio. O indivíduo é visto com propensão a desenvolver-se, a autodirigir-se, a reajustar-se e com capacidades que podem ser liberadas não diretivamente (MIZUKAMI, 1986).

Em relação aos métodos, a ênfase está atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, e não às técnicas ou método para facilitar a aprendizagem (MIZUKAMI, 1986). Segundo Libâneo (1995), a abordagem sugere uma educação voltada ao aluno, visando formar a personalidade do educando a partir da vivência de experiências significativas. E acrescenta (1995, p. 28): “o professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico”. De acordo com Ghiraldelli Jr., o interesse, o envolvimento e a motivação do aluno eram condições iniciais e básicas para o processo do aprender. Sobre os métodos, ele afirma:

o movimento da escola nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 25).

Como a relação professor-aluno é uma relação próxima, essa abordagem surgiu também como crítica ao enfoque tradicional da centralização dos saberes do professor. A tendência da não diretividade procura retirar as intervenções exageradas do professor, pois, para os

defensores dessa concepção, a intervenção pode ser ameaçadora e inibir o aprendizado (LIBÂNEO, 1995). O autor acrescenta ainda que: “[...] seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela” (LIBÂNEO, 1995, p. 26).

Quanto à abordagem que acabei de apresentar, cabe a ressalva de que alguns autores a dividem em outras escolas, como a humanista, como a tendência liberal renovada progressista e não diretiva, mas optei por apresentá-la como escola nova porque assim é mais comumente conhecida.

3.1.3 Abordagem da Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista se firma em modelos ou métodos desenvolvidos a partir da análise de processos, por meio dos quais o comportamento humano é modelado ou refeito. Nesta pedagogia a subjetividade cede espaço para a objetividade. Saviani deixa claro sobre o surgimento dessa concepção:

a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 11).

Os conteúdos ou as informações que são transmitidas procuram sempre corresponder e/ou dar conta de objetivos e habilidades que levem à competência de cada educando. A educação, nessa ótica, se preocupa com aspectos palpáveis e observáveis. Conforme cita Libâneo (1995), a escola funciona com a função de modelar o comportamento humano e, para isso, se apropria de técnicas específicas, e se compromete com a organização de processos que visam levar o indivíduo a adquirir as habilidades, atitudes e conhecimentos próprios, específicos, e que serão úteis e indispensáveis para a integração na sociedade.

O homem é visto nessa teoria como “uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente” (MIZUKAMI, 1986, p. 21). Segundo Libâneo (1995), trata-se de uma abordagem diretiva de ensino, centrada no controle das condições que estão em torno do

organismo que se coloca como aprendiz. Para Mager (1981 apud BOMFIN 1995, p. 76), “o importante é que se estabeleça o objetivo que se quer atingir. Assim, o planejamento de situações passa a ter importância para antecipar o que se pretende conseguir”.

Libâneo (1995, p. 29) declara em relação ao método nessa abordagem, que são utilizados “procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações”. Além disso, afirma que cabe ao professor ter as respostas apropriadas para garantir o comportamento adequado pelo controle do ensino. E acrescenta que a tecnologia educacional é algo fundamental nessa abordagem, definindo-a como a “aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente” (LIBÂNEO, 1995, p. 29). Na tecnologia educacional, o autor coloca como essencial o uso de programação ordenada, sistemática, com os passos definidos na sequência para serem executados pelo professor. Ghiraldelli Jr. corrobora com esta ideia afirmando que na “ótica do ‘enfoque sistêmico’, num sentido de processo organizado, planejado, o tecnicismo pedagógico buscou sua superioridade científica sobre as teorias pedagógicas concorrentes” (GHIRALDELLI, 1994, p. 197).

Mizukami (1986) sustenta que para a Pedagogia Tecnicista cabe ao professor o compromisso de planejar e desenvolver o processo ou sistema que utilizará em aula, porém terá que dar conta de atingir o máximo de desempenho do aluno, levando em consideração o tempo investido, o custo e os esforços de ambas as partes. O professor seria o que a autora chama de “engenheiro comportamental” (MIZUKAMI, 1986, p. 32), ou seja, alguém que faz o plano e analisa as situações, contingências, buscando o resultado desejado. Conforme Libâneo (1995, p. 30), “a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento”. O autor acrescenta que o professor é uma ligação entre o conteúdo, a verdade científica e o aluno. O aluno é expectador frente à verdade que está sendo colocada diante dele. Saviani (2009) menciona que nessa linha de pensamento o professor e o aluno têm uma posição secundária, ou seja, eles são executores do processo, pois quem define os conteúdos, as melhores técnicas, o sistema adequado para atingir os melhores resultados são os especialistas habilitados para este fim.

3.1.4 Abordagem da Pedagogia Libertadora

Libâneo (1994) afirma que do ponto de vista didático, a Pedagogia Libertadora não apresenta uma didática de maneira explícita, como na concepção tecnicista, instrumental e prescritiva. Para este autor, a didática da pedagogia libertadora se dá como “uma didática implícita na orientação do trabalho escolar, pois, de alguma forma, o professor se põe diante de uma classe com a tarefa de orientar a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 69). Os trabalhos escolares vão além do conteúdo de ensino, e priorizando o processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata, discutem-se temas sociais e políticos. O papel da escola nessa tendência seria questionar a realidade, o meio em que se vive, de forma concreta, discutindo a relação do homem com a natureza e com os demais, visando o despertar da consciência para agir num sentido de transformação social, por isso é considerada uma educação crítica.

Tal concepção vê o homem e o mundo numa interação constante. Na obra de Paulo Freire, principal expoente dessa abordagem e um de meus referenciais teóricos, fica clara a importância do ser humano como ser ativo em sua educação, como analisa Mizukami:

[...] o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis. (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

Em relação ao método de ensino, Libâneo (1995) considera que o autêntico diálogo entre educadores e educandos tornará de fato o processo de alfabetização um ato de conhecimento. Mizukami (1986) compartilha dessa ideia ao referir que o método é a utilização de situações de vivências no grupo, em forma de debate, discussões sobre a cultura, com as seguintes “características básicas: ser ativo, dialógico e crítico, criar um conteúdo programático próprio, e usar técnicas tais como redução e codificação” (MIZUKAMI, 1986, p. 100). O relacionamento professor-aluno se dá a partir de um método básico, o diálogo, onde educador e educando se colocam na posição de sujeitos no ato de conhecimento (LIBÂNEO, 1995). A relação professor-aluno é

uma relação no mesmo nível, horizontal, e não determinada por alguém (MIZUKAMI, 1986).

Para Libâneo (1995), a abordagem libertadora estaria incluída na pedagogia progressista. Segundo ele, esta pedagogia se revelou em três tendências: a libertadora, acima citada, e mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, defendida pelos adeptos da autogestão pedagógica, e a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, aponta dominância dos conteúdos na confrontação com as realidades sociais. Ademais, o autor afirma que as versões libertadora e libertária defendem em comum o antiautoritarismo, o valor dado à experiência vivida como suporte na educação, especificamente na relação educativa, e ainda, a autogestão como uma forma de emancipação na educação.

3.1.5 Abordagem da Pedagogia Libertária

A Pedagogia Libertária defende a ideia de que as instituições de ensino devem possuir projeto autogestionário, ou seja, o próprio grupo que forma a escola deve querer crescer numa vivência coletiva, com suas aspirações e necessidades. Sendo assim, a escola assume diante dos alunos um papel de transformar a personalidade, a forma de agir e pensar para adotar um sentido libertário e autogestionário. Como cita Libâneo (1995), a escola deseja, por meio de experiências de participação grupal, criar mecanismos de mudança, e que o aluno leve para outras atividades externas o que nela aprendeu. E avalia que:

[...] há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto político. (LIBÂNEO, 1995, p. 36).

Essa tendência procura lutar contra as formas de burocracia. Como observa Ghiraldelli Jr (1987), a escola deve trabalhar como uma comunidade de autogestão, talvez sem necessidade de funcionários, com alunos e professores sem relação hierárquica, para juntos definirem questões administrativas e pedagógicas da instituição.

Pelos aspectos mencionados, o homem é visto como um resultado do social, formando-se no coletivo. O ser vive, aprende e decide na

coletividade. Essa abordagem procura, através do vivido e experimentado em grupo pelo aluno, fazer aumentar nele a vontade de continuar crescendo e sistematizando seu saber na coletividade, e que este tenha extrema validade prática em seu dia a dia.

Como forma de atuação do professor dá ênfase a posturas antiautoritárias. Segundo Ghiraldelli Jr. (1987), a pedagogia libertária sugere a retirada “do sistema punitivo de notas, exames, frequência, etc. Os trabalhos individuais e coletivos são utilizados. Tanto a aula expositiva como os métodos de estudos grupais são aceitos” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 29). A aula se dá através da vivência grupal, onde os próprios alunos se administram, tomam iniciativas e retiram toda e qualquer forma de poder, para se seja estimulada a autonomia do aluno e do grupo como um todo.

A relação entre professor e aluno é livre e fluida, sem hierarquia e com total liberdade entre ambas as partes, pois para os defensores dessa abordagem, o estudo através de obrigações e ameaças é ineficaz e nocivo ao aluno.

3.1.6 Abordagem da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Segundo Ghiraldelli Jr. (1987), a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende que os conteúdos sobre a cultura universal da humanidade devem ser amplamente divulgados, pois estes foram construídos por todos e muitas vezes ficam sob o poder e o cuidado de uma minoria. Ghiraldelli Jr. aponta (1994) que José Carlos Libâneo, educador brasileiro que fundamenta as demais abordagens apresentadas, foi quem criou a denominação para esta pedagogia. Para Libâneo (1995, p. 39), “a função da pedagogia ‘dos conteúdos’ é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes”. Ou seja, Libâneo (1995) indica que a escola tem um papel fundamental na apropriação do saber, e através do professor e do aluno age numa participação ativa para contribuir com a prática social global. Como afirma em síntese sobre a atuação da escola: “consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1995, p. 39)”. Nos autores pesquisados não foi possível encontrar uma definição sobre a visão de homem defendida por essa abordagem, mas entendo que caminha num sentido de ver o homem como alguém que aprende com a sua experiência vivida, na relação com o outro e associado ao estudo das

realidades sociais, mas, principalmente, o aprendizado acontece diante da difusão, por parte do professor, de conteúdos culturais universais.

Essa concepção busca proporcionar ao aluno a capacidade de obter e entender informações, lidando com o ambiente, aproveitando a sua experiência e, essencialmente, adquirindo a habilidade de reavaliação crítica frente aos conteúdos. Como afirma Libâneo,

o esforço de elaboração de uma pedagogia ‘dos conteúdos’ está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação ‘a serviço da transformação das relações de produção. (LIBÂNEO, 1995, p. 42).

Segundo o autor, nessa abordagem os métodos respeitam e se subordinam ao conteúdo. Como o grande objetivo é a aquisição do saber, da cultura, os métodos, a didática terá que favorecer, além do interesse do aluno, a compreensão real de sua prática vivida. O autor afirma ainda que “uma aula começa pela constatação de prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de confronto entre a experiência e a explicação do professor” (LIBÂNEO, 1995, p. 41).

A relação professor e aluno se configura, nesse entendimento, como colaboração para que ocorra a troca de informações pertinentes ao crescimento do aluno. O professor é considerado um mediador dos conteúdos, que se envolve com a forma e o estilo de vida de cada aluno. Nessa pedagogia o adulto, no caso o professor, assume um papel importante e sem substituição, contudo, a participação do aluno é também valorizada na apresentação da experiência real vivida por ele. O professor não ficará trabalhando apenas as necessidades apresentadas pelos alunos, mas procurará despertar o interesse em outros conteúdos que possam tornar o aluno envolvido com a prática social.

As concepções apresentadas neste item são aquelas que considero mais citadas e discutidas nos materiais que foram consultados nesta área. Sobre as duas últimas (Libertária e a Crítico-social dos conteúdos) nem todos os autores discorrem, porém, referem-se a vertentes que discutiam as ideias apresentadas por elas, por isso julguei pertinente incluí-las no texto.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E AS ABORDAGENS ADMINISTRATIVAS NO ÂMBITO EMPRESARIAL

A formação no meio empresarial a que me refiro neste trabalho e, especificamente, neste item do capítulo, está relacionada aos processos que envolvem programas de treinamento e desenvolvimento: os cursos, as capacitações, os encontros instrucionais e de orientação. Procurei abordar esta atividade considerada comum e muito utilizada em empresas de todos os portes, sendo elas pequenas, médias ou grandes.

Como cita Marcos A. Baumgartner (2001), muitos donos de empresa afirmam que as pressões resultantes da insatisfação dos clientes, a má qualidade de um produto ou serviço e os altos custos de produção já são motivos mais que suficientes para justificar a necessidade de capacitação, ou seja, de treinamento para os profissionais que atuam desempenhando estes trabalhos. Dessa forma, a decisão da empresa acaba sendo por estruturar programas que poderão melhorar a competência profissional dos funcionários, com perfis que promovam a produtividade e tenham flexibilidade frente às mudanças da organização. Diante do contexto que aponta para a preparação do profissional, a área de treinamento e desenvolvimento torna-se uma das atividades fundamentais na empresa.

Os processos de treinamento iniciaram com o advento das organizações, pois atendiam, assim como também nos dias atuais atendem, a uma ação de instrução para a qualificação da mão de obra, objetivando alcançar os resultados da empresa. As mudanças que vêm ocorrendo ao longo da história se devem à intervenção da tecnologia e às próprias empresas que foram alterando suas demandas de trabalho.

No princípio, as ações de treinamento eram mais voltadas a capacitar os operários para desenvolverem tarefas prescritas pela organização, porém esta perspectiva aparentemente mudou (talvez tenha mudado parcialmente), como citam Borges-Andrade et al.:

Com a evolução do processo administrativo, a crítica ao modelo de administração científica e o aparecimento das escolas de valorização do homem dentro do ambiente de trabalho, a lógica do sistema de treinamento transformou sua função, de mero adaptador do homem à prescrição da tarefa a um elemento de promoção da qualificação entendido de forma mais ampla. A partir desse período surge o conceito de desenvolvimento dentro das ações de capacitação

nas organizações. (BORGES-ANDRADE et al, 2006, p. 161).

Mesmo com a intenção e com as discussões em torno de um processo de treinamento e desenvolvimento que trate o ser humano em seu conceito mais amplo de desenvolvimento de potencial, as ações acabam perseguindo ainda o modelo prescritivo, porém, moderno e dinâmico. Os programas de treinamento são preparados de forma que consigam qualificar os trabalhadores para desempenhar a atividade e enfrentar com maestria a concorrência.

Observar e analisar as práticas de T&D e o que há de estudos nos livros sobre esta área é uma maneira de verificar se este modelo prescritivo ainda permanece. Segundo Borges-Andrade et al. (2006), as ações de treinamento, desenvolvimento e educação têm se aproximado do comportamento humano no trabalho, com estudos das competências de cada profissional e, dessa forma, contribuem para o melhor desempenho no trabalho. Porém, algo que preocupa Oliveira (2006), inclusive que considera inconcebível, é que os treinadores não se veem como educadores:

[...] entendendo-se mais como gestores de um especial recurso para produção (*expertise* ou saber profissional). Uma evidência disso está no fato de que, enquanto os educadores citam constantemente os trabalhos de teóricos como Montessori, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferrero, Vygotsky e outros, os treinadores sempre ignoraram sumariamente. O contrasenso está no fato irrefutável de que o T&D existe, em última análise, para produzir aprendizado relevante para o trabalho.” (OLIVEIRA, 2006, p. 35-36).

É importante pensar: até que ponto os programas de T&D podem contribuir com o desenvolvimento e com o desempenho humano, se o formador na empresa está restrito ou focado apenas num especial recurso para a produção?

Para compreendermos um pouco mais sobre os caminhos, bem como os cenários percorridos pelos processos de formação nas empresas, discorrerei sobre alguns modelos socioculturais discutidos por Kanaane; Ortigoso (2001) que nascem da Administração. Esses possibilitam entender as práticas administrativas e, principalmente para este estudo, farão luz às práticas de treinamento nas empresas. Os

conceitos da administração chegam às escolas, por exemplo, de forma indireta. Já na empresa a relação é direta, os conceitos, as teorias e as evoluções tecnológicas agem inteiramente sobre os processos de formação. Um dado interessante que cabe realçar se refere às épocas de surgimento de cada teoria ou abordagem. A primeira que será citada, a “abordagem por tentativa e erro”, por exemplo, surgiu por volta de 1800; já a “abordagem científica”, próximo a 1900. Embora muito tempo tenha decorrido, são dados escritos no passado. O conteúdo delas, podemos afirmar sem exagero, ainda faz parte do nosso presente, nas ações e no dia a dia de muitos processos administrativos nas empresas. Da mesma forma, esta é a situação das primeiras abordagens educativas que vimos anteriormente. Ou seja, as abordagens não são excludentes umas das outras, não termina uma para começar a outra, estas vão se constituindo historicamente, havendo períodos de predomínio de uma sobre as outras, e havendo também modificações destes contextos.

A primeira abordagem administrativa, já mencionada, trazida para contribuir com esta discussão, é a “**Abordagem por Tentativa e Erro**”. Nessa, segundo Kanaane; Ortigoso (2001), a preocupação da administração está voltada para as práticas apenas da própria empresa. As organizações que utilizavam esta abordagem como norte em suas ações estavam mudando de uma concepção de sistema familiar para fabril. O homem era visto de forma mecanicista. O individualismo prevalecia, por isso as boas práticas não eram externamente publicadas, o aprendizado de uma empresa era somente para aquela empresa. Essa era um realidade ocidental, mas que acabou abrangendo outras realidades.

A **Abordagem Científica** responde exatamente aos princípios preconizados pela Escola da Administração Científica, representada por grandes ícones da administração: Taylor, Fayol, Ford, entre outros. A ênfase dessa abordagem recai na busca pela execução eficiente das tarefas, com foco na produção, na racionalidade e na eficiência dos processos. Foi a partir dessa abordagem que aumentou o interesse em sistematizar, padronizar e especificar os processos de treinamentos técnicos. O fato de deixar cada profissional mais especializado, juntamente com a departamentalização, poderia resultar em aumento da produtividade. O que mais a diferencia da anterior é justamente este caráter de cientificidade da administração. Com o sistema fabril e logo a industrialização, as fábricas precisavam de sistemas mais estruturados que aquele utilizado na abordagem anterior.

O modelo apresentado na sequência, segundo Kanaane; Ortigoso (2001), é a **Abordagem Comportamental**, cuja ênfase está na

disseminação do caráter humanista, pois esta proposta se fortaleceu em oposição ao foco restrito ao desempenho e à produtividade da abordagem científica. Apontam-se como representantes desse enfoque: Robert Owen, Hugo Munsterberg, Elton Mayo e Mary Parker Follet. Na abordagem comportamental ocorreu uma discussão diferente das anteriores, pois os estudiosos destacados acima, apesar de possuírem estudos diferentes entre si, acabam tendo uma preocupação comum com o “homem”, aquele que está atrás da máquina ou que está produzindo algo. Antes não se falava em “social”, agora já surgiam sugestões de trabalhos em grupo, ou seja,

têm-se nessa abordagem as bases do conceito de responsabilidade social, ao assinalar, entre outros pontos, que a empresa tem “alma” e que os administradores têm responsabilidades sociais “como um importante sócio da comunidade, ao lado do capital e da mão-de-obra”. (OLIVER SHELDON, apud KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 81).

A relação entre a administração da empresa e o funcionário, nessa concepção, é caracterizada pela busca em identificar e compreender os interesses e objetivos de ambas as partes. Os aspectos psicossociais estavam sendo observados para serem tomados como planos de incentivo e como fatores motivacionais no trabalho. Como citam Kanaane; Ortigoso, “o modelo para esta abordagem era: moral alto, satisfação no trabalho, maior produtividade” (KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 81). O foco estava voltado para os relacionamentos entre os funcionários e a interação entre eles, ou seja, o lado social e relacional estava chamando a atenção dos administradores. Isso ocorreu após experiências de estudiosos das áreas de ciências humanas e sociais.

A próxima abordagem que Kanaane; Ortigoso (2001) apresentam é a **Abordagem Quantitativa**, que se originou com a Segunda Guerra Mundial, e especificamente com as experiências e técnicas de tomada de decisão apoiadas em modelos matemáticos e computadorizados. Com a ajuda de físicos, estatísticos e matemáticos às forças armadas, os resultados para decisões estratégicas foram ainda mais satisfatórios. Por isso, os profissionais que viveram essas experiências produtivas, quando retornaram da guerra, procuraram aplicar as técnicas aprendidas em seus ambientes organizacionais para resolver as situações administrativas do

dia a dia. A organização, a partir dessa experiência, é vista por esses profissionais, e por todos os que começaram a usar a computação como um local possível de aplicar técnicas e a tecnologia para resolver as variadas situações e operações com mais eficiência. A relação entre administradores e funcionários estava pautada num mecanismo que levava em conta técnicas quantitativas para o entendimento, o estudo e o relacionamento propriamente dito com as pessoas (KANAANE; ORTIGOSO, 2001).

Com o crescimento do número de empresas e o aumento dos trabalhos na organização, os administradores começaram a perceber que os vários aspectos que envolvem o ser humano no trabalho e a estrutura como um todo estavam interligados. E, ainda, que um gerava influência sobre o outro, por isso surgiu a chamada **Abordagem Sistêmica**. As funções de uma empresa estavam ligadas a um sistema, interagindo. Sistema é definido por Richard Johnson, Femont Kast e James Rosenzweig (1963 apud KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 82) “como um todo complexo ou organizado; uma reunião ou combinação de coisas ou partes que formam um todo complexo e uno”. Foi a partir dessa concepção que as empresas se voltaram, assim como hoje, para os planejamentos estratégicos, com ênfase pautada na maneira de pensar a organização, ou seja, os objetivos, as metas, a finalidade de cada operação e a relação entre elas para que o sistema funcione da melhor maneira possível. Com a valorização de cada parte do sistema, a tendência é que cada pessoa responsável por um sistema queira dar opiniões sobre ele. Dessa forma, os conflitos entre administração e funcionários começaram a aumentar, pois a alta administração resistia em acatar as sugestões, só escutaria o que lhe fosse útil e produtivo. Porém, para esta abordagem o olhar deve estar atento em cada setor, pois um interfere no outro, e os treinamentos que visavam a especialização tomaram uma força ainda maior. O foco das empresas está na “eficácia global da organização” (KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 82).

A última abordagem apresentada pelos autores é a **Abordagem Contingencial**, na qual a busca é por flexibilidade de conhecimentos, para que seja possível aplicar uma técnica diferente para cada situação, objetivando a eficácia administrativa. Para essa concepção todo conteúdo pode ser válido, desde que seja bem aplicado à situação presente. A organização aplica a abordagem contingencial dando ênfase em “liderança situacional, potencialização de times autogerenciáveis, estruturas matriciais, planejamento estratégico” (KANAANE; ORTIGOSO, 2001, p. 83). A relação entre a administração da empresa e

o funcionário está fundamentada em competências que cada um possui para desenvolver, ou seja, a empresa quer valorizar, de forma monetária ou não, o funcionário que procura melhorar e dinamizar os processos de comunicação e desenvolvimento humano. Com tal abordagem surge uma abertura nas organizações para as mais variadas propostas de intervenção às diversas necessidades de desenvolvimento humano no trabalho.

As abordagens apresentadas de forma bastante sucinta por Kanaane; Ortigoso (2001) já nos dão a possibilidade de entender o sentido que os processos de formação tomaram nas empresas. Podemos ainda acrescentar que as mais novas tecnologias, o uso frequente da internet e outros fatores da atualidade provavelmente já apontaram outras abordagens. Mas o que cabe neste momento é compreender o caminho percorrido pelos profissionais nas empresas, especificamente os que atuam na formação, e sobretudo se atentar ao que de fato foi superado ou, ainda, perceber que muito temos do pensamento individualista da primeira abordagem.

Além das abordagens explicitadas, outro dado importante pode contribuir nesta apresentação das teorias administrativas que fazem luz para entender a formação na empresa. É o fato de que os livros da área de T&D – consultados e citados neste estudo –, em sua maioria são manuais ou guias básicos com abordagens aplicadas às estratégias de negócios. Ou seja, são materiais que informam, ensinam e fornecem instruções de como realizar os processos de T&D, portanto o caráter prescritivo, a meu ver, aparece de forma evidente, por se tratar de uma atividade que foi se formando com o objetivo claro de instrução e de repasse de informação. Logo, os profissionais que vão atuar nessas áreas se munem de informações pelos livros, com casos de sucesso de outras empresas e, principalmente, com os procedimentos mais usados para o aumento de eficiência no trabalho por meio do desenvolvimento das competências dos funcionários. Nos manuais de T&D com que tomei contato são raras as discussões que apontam questões a respeito de abordagens dos profissionais que realizam o treinamento.

Entre uma e outra abordagem pedagógica percebe-se que ocorreu uma modificação de pensamentos e visão de homem e de mundo. Com a experiência, a vivência e a luta social de cada época, as atuações foram sofrendo alterações. Uma se contrapondo a outra, superando em alguns quesitos e em outros não. Mas se vê claramente, como cita Libâneo (1995), correntes pedagógicas com pensamentos liberais e outras progressistas. Nas abordagens ou teorias administrativas, o que se percebe é que as alterações estão voltadas ao desenvolvimento das

organizações, no que tange a questões de gerenciamento, competitividade e crescimento tecnológico. Logo, os processos formativos nas empresas, partindo deste ponto de vista, estão afastados da reflexão sobre a ação educativa que ocorre no ambiente organizacional e, conseqüentemente, do crescimento no sentido mais pedagógico, relacional e de totalização do ser humano que trabalha, assim como algumas abordagens pedagógicas voltadas apenas ao repasse de conteúdo, ou ao aprendizado técnico, sofrendo também de um reducionismo. Na educação, especificamente, igualmente ocorre prescrição e determinismo, como se pôde confirmar em abordagens pedagógicas explicitadas anteriormente.

Com tais reflexões acerca das concepções formativas advindas da área da educação e da administração, o último capítulo buscou trazer a crítica à formação empresarial à luz de Paulo Freire e Carl Rogers.

4 A CRÍTICA AO PROCESSO FORMATIVO NA EMPRESA A PARTIR DAS DISCUSSÕES TEÓRICAS DE FREIRE E ROGERS

Realizar uma comparação entre abordagens nascidas na Educação com as abordagens ou teorias da Administração não é um exercício simples e nem é o propósito neste trabalho, pois não se pode desejar que cientistas de uma área pensem junto ou de forma semelhante aos pensadores de outra ciência. Porém, quando duas ou mais áreas se agrupam por ocasião de um trabalho, faz-se necessário o diálogo, ou seja, os profissionais da área de formação estão inseridos no contexto organizacional, e por isso é preciso aproximar e/ou distanciar alguns apontamentos para que ocorra um maior entendimento e melhor desempenho dos processos formativos nas organizações. Embora esta discussão já esteja em pauta no meio acadêmico e também, de forma tímida, nas organizações, existe ainda um caminho a ser percorrido até que a psicologia e a educação, especificamente em relação ao objeto de estudo deste trabalho, possam, de fato, fazer luz para que no contexto empresarial o funcionário tenha voz diante da sua formação. É nesse sentido que iniciarei minha análise crítica acerca dos processos de formação amparada em Paulo Freire e Carl Rogers.

Olhando para as concepções ou modelos de abordagens adotados pelas organizações, segundo Kanaane; Ortigoso (2001), é possível perceber a tendência e a busca constante por mecanismos e estratégias de produtividade e eficiência, bem como o aumento e o cuidado com a competência do trabalhador no desempenho de sua atividade. Este foco determinado tende a ser o mesmo dos processos de formação na organização. Assim como as teorias demonstram de que modo ocorrem os processos administrativos, da mesma forma Tonelli; Lacombe; Caldas (2002) têm evidenciado e direcionado o caminho percorrido pelos profissionais no desempenho dos programas de T&D nas organizações. Os autores afirmam:

a partir de 1995, ainda que dentro de condições de maior estabilidade econômica no país, as empresas passam a enfrentar maior concorrência no mercado, o que as leva a adotar políticas e práticas de recursos humanos voltadas para a gestão de competências. (TONELLI; LACOMBE; CALDAS, 2002, p. 79).

Buscar a “competência” do trabalhador, que mal há nisso? Não há mal algum em buscar a competência, a não ser que a busca seja com mecanismos autoritários, sem a participação livre e desejosa do aprendiz, como afirma Freire (2001a), quando se refere que falta ao ser a marca da liberdade:

Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 2001a, p. 50).

Para dar conta dessa demanda, numa análise da ação educativa do profissional de T&D, pode-se afirmar que tende a atuar pautado numa pedagogia tradicional e tecnicista, como confirma a pesquisa resultante da dissertação de mestrado de David Bonfim, defendida em junho de 1993 na Universidade Federal do Rio de Janeiro e publicada em livro em 1995, a qual procura responder à seguinte questão: quais correntes pedagógicas orientam os trabalhos dos profissionais de treinamento? A resposta aponta que os profissionais de treinamento, em sua maioria, procuram atuar tendo como base as abordagens da pedagogia nova e libertadora. Porém, o autor afirma que isso responde a um ideal que os profissionais possuem em relação a uma atuação mais democrática, pois a metodologia, segundo o autor, “que dá suporte à ação de treinamento desenvolvida por esses profissionais, fica centrada na pedagogia tradicional e tecnicista” (BONFIM, 1995, p.133). Corroborando com o que aponta a pesquisa, para Curado, Pereira Filho e Wood, apesar da diversidade, da busca por um trabalho de gestão de pessoas mais estratégico e consultivo, o discurso não coincide com a prática, como salientam: “a prática de RH no Brasil, vista cruamente, é ainda tipicamente retrógrada, pesquisas feitas desde 1995 mostram, por exemplo, que enquanto o discurso predominante é o de recursos humanos, inclusive no papel estratégico, a prática tende a ser a do velho DP” (1995 apud TONELLI; LACOMBE; CALDAS, 2002, p. 80).

Na citação anterior, os autores se referem ao distanciamento que existe entre o que se idealiza e o que, de fato, se pratica no dia a dia da organização. Esclarecendo o exemplo citado pelos autores, o início da atividade de RH nas empresas estava voltado para o que a legislação exigia: folha de pagamento, direitos do trabalhador, benefícios em geral,

sendo estas atividades do departamento de pessoal, como citam, do “DP” (Departamento de Pessoal). Porém, com o passar dos anos, a necessidade fez com que as empresas se estruturassem para o setor chamado RH (recursos humanos), com atividades que também atingissem o treinamento e desenvolvimento das pessoas. Entretanto, diante do citado pelos autores, infere-se que muitas empresas publicam ter um setor de recursos humanos, com o intuito de divulgar uma preocupação com o crescimento das pessoas, mas, na verdade, realizam atividades apenas burocráticas ou, quando estruturam atividades formativas, o fazem a partir de abordagens reducionistas do humano, não considerando o ser sujeito de seu aprendizado.

Assim podemos pensar sobre os processos de formação, sendo que os profissionais (aqui amparada na pesquisa de Bonfim) idealizam uma atuação que prioriza a participação de quem aprende, empenhados no desenvolvimento de pessoas como sujeitos em sua formação no trabalho, mas acabam cedendo à pressão do mercado e tomando os métodos tradicionais e tecnicistas como suporte.

Marco A. Oliveira (2006) faz uma discussão que caminha nesse sentido onde afirma, problematizando o T&D nas empresas, que no Brasil, há algum tempo, faz-se um debate em torno de duas ideologias relacionadas ao ensino profissional:

[...] a ‘do mercado’ e a ‘humanista’ – ou, dito de outro modo, entre uma educação de resultados, que enfatiza o ensino de competências para a empregabilidade, e outra que busca a formação de sujeitos socialmente autônomos e politicamente conscientes, além de bons trabalhadores. Esse debate acirrou-se a partir dos anos 80 e 90, com evidente vantagem para a ideologia ‘de mercado’. As áreas de T&D das empresas que, em tese, se interessariam tanto por uma quanto por outra, defrontaram-se nos anos 70, com a necessidade de fazer uma escolha nessa pendência ideológica, tomando nitidamente o partido da ‘formação de competências’. (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Diante de tal afirmação, é possível perceber e confirmar, com base nas abordagens ou teorias administrativas citadas no capítulo anterior, que os profissionais que atuam na formação nas empresas tentem a agir no sentido mais mecanicista, reproduzindo, por meio da instrução, um saber na maioria das vezes inquestionável. Bonfim (1995)

argumenta que a oportunidade de formação na empresa deve ter o caráter educativo do ser enquanto totalidade e não somente em sentido mais mecânico, de adestramento, seja no treinamento ou em processos de desenvolvimento. Também acrescenta que a formação deve ocorrer para que, neste ato, possa-se romper com a divisão do trabalho, onde o treinamento, no sentido de adestrar, é realizado para quem opera ou executa e os processos mais voltados para desenvolver o ser humano são somente para quem pensa.

Tomando como base as abordagens pedagógicas, podemos ver a evidente influência dos princípios da eficiência e da produtividade sobre a pedagogia tecnicista, por exemplo (SAVIANI, 2009). A ideologia que é tomada como hegemônica num determinado período acaba por direcionar processos em vários âmbitos, isso é claramente visualizado através da lógica empresarial que adentra na escola, desde a parte administrativa escolar até a sala de aula. Nesse sentido, também na pedagogia tradicional (cujo nome ou rótulo dado pelos autores já denuncia algo) percebe-se a ênfase no determinismo, como se fosse necessário criar um mundo de pessoas iguais e perfeitas, e isso seria possível através da “ilusão” de que tudo o que o outro diz, neste caso, o professor, é uma verdade que não pode ser questionada. Ser um aprendiz na abordagem tradicional é colocar-se como “receptor passivo”, como cita Mizukami (1986, p. 8). Isso implica ficar calado e aprender tudo. O “tudo” que se aprende é o suficiente para se “dar bem” na vida. Tais abordagens são reducionistas, como já mencionado, e assim como sofrem na educação a influência dos ditames empresariais ou capitalistas, melhor dizendo, também estão sendo e já foram as experiências de aprendizado que os “treinadores”, ou profissionais de treinamento, receberam em seu período escolar, e acabam levando para a empresa a vivência prática da escola para fazer luz ao dia a dia da ação educativa nos processos de formação.

Já a abordagem libertadora é completamente diferente das mencionadas acima, uma vez que a crítica, a discussão e a atitude propostas por parte dos educadores estão num sentido de libertação e não de opressão. O principal autor dessa abordagem é Freire, o mesmo em que me apoiei para realizar a crítica aos sistemas reducionistas de formação. Para Freire é necessário existir, entre o educador e o educando, um autêntico diálogo, é uma relação de troca, em que o educador também é um aprendiz. Nesse sentido – que será melhor explicitado adiante – essa abordagem apresenta o “aprender”, a educação como prática da liberdade, porém um aprender que prioriza a participação ativa de quem é sujeito do conhecimento: o próprio

aprendiz. É uma perspectiva que não segue os ditames do determinismo, ao contrário, ela denuncia e procura promover a consciência crítica para que o homem possa ser mais pela sua própria voz. Fica claro que essa abordagem entra em confronto com o sistema capitalista de produção, o mesmo que oprime o trabalhador.

4.1 FREIRE E A FORMAÇÃO NA EMPRESA

Trazer Freire para discutir os processos formativos da empresa não é uma tarefa que caminha no sentido de criar possibilidades de aplicar a “sua teoria ou o seu método” na prática organizacional. Freire é um teórico que propõe a ação, porém uma ação que caminha na contramão da desumanização e de processos que oprimem a voz do indivíduo. Desse modo, podemos nos apropriar do que Freire escreveu para entendermos a ação do profissional que pratica a formação na empresa, no sentido de que ela pode gerar o enfrentamento, resistindo às diversas formas ou processos que não respeitam o “ser mais”. O profissional de T&D, que é o “treinador”, como comumente chamado (termo que advém de treinamento e será na sequência melhor esclarecido), em Rogers seria o facilitador, e em Freire, poderia ser considerado o “coordenador”, assim como usava o termo “coordenador do círculo de cultura” em espaços não escolares e “coordenador do processo ensino aprendizagem” quando se referia à escola.

Se nos apoiarmos na visão de liberdade segundo Freire, vamos perceber que a efetividade e a eficácia a ser alcançada no processo de formação que ele propõe não é a mesma desejada pelos processos na empresa. Visto que Freire fala de “participação livre e crítica dos educandos”, para ele, o exercício da liberdade é poder discutir a situação e a realidade vivida, o que levaria à conscientização, à liberdade de “ser mais”. E diante desse exercício de liberdade, as pessoas se tornam mais sujeitos de seu próprio aprendizado. Com a preocupação voltada para os sistemas de competitividade, os processos na empresa acabam sendo direcionados e sobram mínimas ou nulas oportunidades do exercício da liberdade no processo de formação.

Os manuais de treinamento e desenvolvimento apontam que as teorias administrativas que norteiam as formações na empresa dos anos 90 para cá estão voltadas para o desenvolvimento de competências. Muitos processos usam o famoso “CHA” (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) com o intuito de atingir o desenvolvimento do profissional, tornando-o apto para desenvolver a sua atividade na empresa com a maior eficiência possível. Com Freire podemos problematizar essa ação

por meio do que ele chama de vocação ontológica de “*ser mais*”. Para ele, o homem faz o movimento de voltar-se para fora e possui a liberdade de se construir. Nesse aspecto, o que se faz na empresa parece estar de acordo com o conceito de Freire, pois os funcionários podem se desenvolver na relação com outras pessoas. Porém, Freire aponta que é sem determinismo, e que a presença do homem no mundo não é para se adaptar e sim para se inserir nele e construir a história, sendo sujeito dela. O ser mais se obstaculiza em ambientes opressivos, a busca pela eficiência acaba oprimindo o trabalhador. Assim, será que podemos afirmar que nos processos formativos na empresa existe espaço para cada funcionário fazer a sua história? Como é possível tornar este funcionário sujeito do seu aprender?

O funcionário é um aprendiz que precisa ter a consciência de seu inacabamento, desejando o fazer, o aprender e o refazer do seu próprio trabalho. A competitividade gera opressão, pois ela é apressada e seletiva, como cita um estudioso da área de gestão da qualidade:

[...] a necessidade de se manter operando em um mercado cada vez mais competitivo, no qual as exigências vão além da alta qualidade, baixo custo e menor prazo, levou as empresas a procurar novos patamares de qualidade, agora com ‘ênfase nos processos empresariais’, em especial nos projetos para assegurar a qualidade do desenvolvimento de novos produtos demandados pelos mercados globais. (MATSUMOTO, 2006, p. 243).

A lógica explicitada pelo autor acima é a lógica que direciona os trabalhos de formação nas organizações, pois afinal, é preciso “dar conta” desta demanda. Dessa forma, o funcionário é “convocado” a entrar nessa correria em busca de uma qualificação determinada, procurando ser cada vez mais e mais competitivo, sem a oportunidade ou a liberdade de escolher como desejaria seu “ser mais”. Em Freire, podemos dizer que o funcionário que não escolhe suas oportunidades de qualificação está impedido de alguma forma de “ser mais”, portanto está numa condição que oprime o seu desejo de ser mais no mundo, que pode ser intensificada considerando-se a lógica opressiva do mercado.

Para Freire não é possível existir diálogo quando existe relação de dominação, ou seja, quando uma pessoa se coloca superior à outra. No processo de T&D, analisando as ideias explicitadas nas abordagens ou teorias administrativas, há sempre um conteúdo para ser passado ao

funcionário, porém, como estas informações são discutidas? Os funcionários são convidados a pensar junto? Será que tudo precisa ser como está posto? O funcionário é ouvido em seu conhecimento prático?

Em Freire o diálogo permite que o homem pronuncie a palavra, dessa forma, pronuncie o seu próprio mundo, podendo transformá-lo a partir de si mesmo. Ensinar exige saber escutar, que é base para o diálogo:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1998, p. 127).

Freire (FREIRE; SHOR, 1986), quando indagado sobre que tipo de assunto ele solicitava que os alunos escrevessem, responde de maneira simples, que pedia para falarem sobre o fim de semana, sobre coisas concretas, e que estava convencido de que o diálogo era a melhor forma de aprender, pois, partindo dele, poder-se-ia problematizar as próprias experiências de vida. O que se pode apontar é que o “sonho” que anima a empresa não é democrático e solidário, é autoritário e competitivo, autoritarismo servil à competitividade. E a questão desta pesquisa reaparece: mas não se pode efetuar a crítica a esse “sonho” para que se possa ir construindo um outro, se não ideal, mas dentro do possível?

A ausência de um diálogo livre e fluido pode ocorrer, por exemplo, em T&D nas implantações de programas e sistemas de gestão que já vêm prontos, impostos, um pacote definido com todos os passos e procedimentos. A tarefa dos profissionais de T&D é implantar e acompanhar o desempenho. E a construção? E o fazer junto? Como o funcionário pode se sentir sujeito de um sistema completamente estranho ao que ele sabe ou viveu até o presente momento?

Após a Segunda Guerra Mundial, no momento em que se estava implantando nas organizações processos mais eficazes, de rápida produtividade e, principalmente, de recuperação pós-guerra, ocorreu o surgimento de um grande marco nos processos administrativos e de gestão que repercutiu no setor produtivo, era o “boom” da qualidade total, o famoso processo 5 “Ss”. Este surgiu com intenção de otimizar o processo e o ambiente de trabalho e continua forte hoje nas

organizações. Outros sistemas semelhantes e mais sofisticados também foram implantados, como as certificações da qualidade de ISOs, etc. Mas o que Freire tem a ver com tudo isso? De fato, nada. Ou, vindo por outro prisma, tem tudo a ver, só que no sentido oposto. Podemos afirmar que em Freire os processos não são ditados e definidos por outro e para outro, ou seja, o mais implicado no processo, aquele que de fato vive a situação no dia a dia, deve ser ouvido e não restar-lhe somente a tarefa de executar. Pensar, construir, refazer acaba ficando a cargo de uma minoria, um grupo menor que desenvolveu o programa para ser implantado em muitas empresas, ou melhor, em grupos maiores.

Posso afirmar, com base em Freire, que os sistemas de qualidades são modismos sem um espírito crítico, pois, segundo ele, as mudanças não ocorrem sem a participação efetiva das pessoas, e ainda num passe de mágica, como esses processos costumam prometer. E isso porque, de fato, esses programas não almejam uma transformação do sistema, mas sim modificações que possam fazer com que o sistema seja mais produtivo.

Posso correr o risco de dizer que se Freire fosse convidado para falar a profissionais de T&D nas empresas, uma das coisas que ele pediria era que estes pudessem ser pessoas “radicais”. Radicais no sentido que defende, ser um profissional com opinião clara e crítica sobre o seu trabalho, que entenda que estar diante do ser humano é uma possibilidade de “educá-lo como prática da sua liberdade”, estando na formação com o funcionário num processo de conscientizar-se sobre si e sobre o mundo que o cerca. Mas ele tambémalaria que o homem, apesar de não ser determinado, é condicionado pelo seu meio, pela sua unidade epocal. Nesse sentido, às vezes calar significa um retrocesso, mas que deve ser compreendido, em Freire, como um momento da luta, da resistência, pois do contrário o profissional poderia ser desligado da empresa sem que nenhuma possibilidade de mudança mais houvesse para ele naquele meio.

Não podemos falar de “treinamento” em Freire, como cita Ana Maria de Araújo Freire, quando expõe sobre sua vida e obra:

Professores de diversas áreas ministravam cursos de formação, pois Paulo Freire se negou a tratar a educação como treinamento. Treinamento é uma coisa animal, as pessoas não são animais. Têm-se uma existência e nessa existência se é capaz de transformar a realidade. Houve uma verdadeira mobilização. Um entusiasmo muito grande. (Freire, 2001).

Sobretudo, o que cabe deixar claro é que a posição freireana não é uma briga de termos, mas principalmente o que o termo significa, a ação que resulta desta posição tomada diante do outro, na vivência e na relação com o funcionário que aprende, neste caso, esclarecendo o termo “treinamento”. Teóricos da área de T&D já descreveram a mudança de entendimento do termo “treinamento” há décadas, substituindo-o para outros termos mais dóceis, mas aí é que reside o engodo do mascaramento; muda-se o nome, mas a prática continua sendo massificadora e determinista.

“Treinamento”, em Freire, nada contribui para a construção da transitividade ou da dialogação, pois seria um aprender sem problematizar, ficando num nível ingênuo e passivo diante de sua vivência, ou seja, não seria propriamente uma aprendizagem. O depósito de conhecimento sem questionamento e sem participação do aprendiz, em Freire a educação bancária, de algum modo é o que acontece no treinamento na empresa. Um processo de formação que problematiza é aquele que sai de formas mudas, quietas e rígidas para uma discussão crítica, aumentando o envolvimento do funcionário com a sua existência.

Com Freire, procurei discutir os processos e a estrutura das formações na empresa. Com Rogers, faço a discussão em relação às atitudes básicas do formador nesta estrutura autoritária que prevalece nas organizações.

4.2 ROGERS E A FORMAÇÃO NA EMPRESA

Rogers escreveu e se preocupou com processos administrativos, porém, isso ocorreu depois de uma caminhada pela psicoterapia, onde foi o início dos seus trabalhos. Sua teoria se estendeu além da psicoterapia. Em um de seus livros, por exemplo, intitulado *Psicoterapia e Relações Humanas*, abordou o processo psicoterápico, a teoria de personalidade, mas também escreveu sobre a importância das relações interpessoais. Rogers não cita o termo formador, porém define o profissional que ensina e orienta, conforme o já mencionado, como facilitador.

Os profissionais de T&D nas empresas acabam adquirindo atitudes que são próprias de um contexto capitalista, ou seja, agilidade, competitividade, determinação e foco em dar conta de desenvolver as competências necessárias e exigidas pelo perfil de cada cargo. Em Rogers poderíamos afirmar que um ambiente tão apressado e

competitivo, e ainda, estruturado com rígidas e autoritárias hierarquias, está longe de ter “um clima facilitador” da aprendizagem significativa. O clima propício ao crescimento, segundo Rogers, é um clima resultante de confiança, relações mais próximas e grande fluidez na comunicação; sobretudo a competitividade pode atrapalhar ou impedir este processo.

A aprendizagem significativa, sustenta Rogers, transportando para o contexto da empresa, seria quando o funcionário não aprende somente os conteúdos, num sentido de acúmulo de conhecimentos, e sim quando consegue provocar de alguma forma uma modificação em sua vida, no comportamento, nas tomadas de decisão e nas atitudes em geral. Para colocar em prática essa ideia rogeriana, os funcionários teriam que se sentir completamente aceitos, respeitados em seus projetos e pensamentos. O profissional de T&D, segundo Rogers (1991), teria que, além de vivenciar as atitudes básicas de congruência, compreensão, empatia e consideração positiva incondicional, de alguma forma, e num certo grau, comunicá-las com êxito ao funcionário. Dessa forma, a exigência está direcionada à postura do profissional de T&D, pois este é, em Rogers, peça importante do processo que promove a aprendizagem significativa, neste caso, no contexto organizacional, o que não difere de Freire. Como em empresa falamos em coletividade; nem sempre o que uma pessoa deseja será possível na íntegra, mas, para Rogers, quando o indivíduo é ouvido e entendido na sua relação no grupo, não prevalecerá a individualidade, pois este se sente respeitado e com desejo de permanecer no grupo em que é aceito. Claro está que a postura do profissional de T&D, assim como de todos os demais, é condicionada pelo contexto em que está inserido, não depende apenas de sua vontade. Se o profissional de T&D pode usar de sua autonomia para construir um espaço de aprendizagem significativa com os funcionários, por outro lado, nem sempre ele terá este espaço de autonomia para decidir isto.

Os processos de T&D na empresa costumam ser aplicados para muitas pessoas ao mesmo tempo, dessa forma, como é possível promover a aprendizagem significativa?

Como vimos no capítulo sobre as teorias administrativas, a busca é pela quantidade ou produtividade, pela eficiência, por resultados, e não pela qualidade das relações interpessoais. A qualidade almejada é a de produtos. Logo, em Rogers, a prioridade deveria estar voltada à qualidade de uma relação e da comunicação interpessoal, é o voltar-se ao ser humano e não à quantidade ou números de horas de T&D ministradas no mês.

Analisando uma das abordagens apresentadas no texto sobre as concepções ou teorias administrativas, a Contingencial, a qual afirma

que tudo precisa ser de acordo com a contingência, com a situação, um leitor leigo em Rogers poderia imaginar que esta abordagem está sendo centrada na pessoa, ou na situação, pois está respeitando cada necessidade. Segundo a base rogeriana, não será considerado um processo centrado no grupo se os objetivos, a definição do que potencializar, estão sendo definidos por alguém fora do grupo, neste caso, a liderança situacional. Para Rogers, o funcionário precisa ter liberdade de se expressar e de conduzir o seu próprio processo de aprendizado, inclusive dizer o que deseja aprender.

Rogers escreveu em seu livro *Sobre o poder pessoal*, editado em 1977, alguns textos que falavam sobre as relações de poder, e um deles, especificamente, trata sobre a política da administração. No texto, ele expõe a sua ideia de uma empresa ou de setores que escolhem adotar a abordagem centrada na pessoa como forma de administração. Afirma que as tendências construtivas da abordagem são geralmente neutralizadas, ou melhor, contrariadas por dois importantes elementos: “um é o fato de que, quase sem exceção, a gerência detém o “direito” de admitir ou demitir. O segundo é o fato do aumento dos lucros, mais do que o crescimento das pessoas, ser considerado como objetivo principal” (ROGERS, 1978b, p. 93). Nessa análise ele apresenta a força do contexto capitalista, que paralisa as tendências construtivas de desenvolvimento do ser humano. Porém, também relata que, em sua experiência na aplicação da abordagem em uma universidade, na parte administrativa, o seu relacionamento com as pessoas gerou a consequência da liberdade de ação na atividade que exercia. Segundo ele, isso ocorreu por meio de atitudes de coerência e segurança vividas e expressadas. Consequentemente, aconteceram mudanças no resultado dos trabalhos. Nesse ponto Rogers apresenta a possibilidade de enfrentamento da realidade opressiva pela postura firme e corajosa, porém muitas vezes silenciosa. Para o autor, a abordagem não atinge um impacto que se desloque verticalmente na organização, mas em ações pequenas que podem fazer a diferença (ROGERS, 1978b). Como já citado, ele defende que se não é possível gritar, é preciso fazer uma revolução silenciosa. Rogers afirma que o poder e o controle nos processos organizacionais destroem qualquer forma de liberdade ou até mesmo nem permitem construir um clima de liberdade pessoal e de comunicação. E assegura que:

a política de uma organização centrada-na-pessoa é diametralmente oposta à organização tradicional. Baseia-se em valores diferentes,

trabalha com princípios diferentes, chega à eficiência através de operações diferentes. Uma organização centrada-na-pessoa não é uma modificação da organização tradicional. É um organismo coletivo, totalmente diferente das organizações atuais. É uma revolução na realização dos propósitos humanos. (ROGERS, 1978b, p. 105-106).

Diante das colocações acima, é possível inferir que os trabalhos de T&D na empresa podem ser uma forma de enfrentar e modificar essa prática ainda tão tradicional nos processos organizacionais. Assim como Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, faz a reflexão sobre se devemos ficar parados esperando a revolução acontecer para que algo mude, ou mudamos e construímos a própria revolução, Rogers sugere grupos de crescimento ou grupos de encontro ao invés de cursos com programas de conteúdo preestabelecido. Claro que Rogers, neste ponto, difere de Freire, pois este estava se referindo a uma revolução social e Rogers está se referindo a uma mudança no procedimento do processo de crescimento que coloca o homem como passivo e determinado. Segundo ele, a aprendizagem é facilitada quando as pessoas se sentem livres e percebem que podem participar responsabilmente do seu próprio processo de aprendizagem.

A figura do facilitador, segundo Rogers, pode ser o líder, o administrador, mas, para este estudo, seria o profissional de T&D. Entretanto, o facilitador não pode ser, em Rogers, um diagnosticador, como normalmente os selecionadores e treinadores costumam atuar. O que muito encanta nas empresas são os rápidos processos seletivos e, na sequência, um eficiente treinamento técnico para o profissional sair com o conteúdo certo e decorado. Para Rogers, este não é um processo de crescimento, ou ainda, não provocará uma aprendizagem significativa segundo seu conceito. Melhor dizendo, não causaria a modificação no comportamento do aprendiz como fruto de uma escolha pessoal.

Rogers, do ponto de vista de Libâneo (1995), está incluso no grupo dos estudiosos e construtores da escola nova ou renovada não diretiva, e esta foi considerada, pelo autor, como uma pedagogia liberal. Ele esclarece que na pedagogia liberal “os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual” (LIBÂNEO, 1995, p. 21-22). Portanto, como é possível em Rogers fazer a crítica a processos ditos como deterministas se ele, como cita Libâneo, é considerado

liberal? Essa discussão é importante e extremamente pertinente. Procuro esclarecer a seguir alguns pontos para fundamentar como Rogers me permite fazer a crítica caminhando com ele nas questões abordadas neste trabalho.

Ronny Francy Campos (2005), em seu artigo que discute a abordagem centrada na pessoa na história do Brasil, afirma que a ACP (Abordagem Centrada na Pessoa), embora seja acusada de não considerar os fatores históricos e culturais, se instala no Brasil através de pessoas envolvidas em questões sociais do país, como cita:

A proposta de psicologia rogeriana, assim que chegou ao Brasil, contou imediatamente com a adesão de pessoas que eram tidas como de vanguarda, especialmente por suas militâncias políticas. Algumas, inclusive, estavam literalmente engajadas nas lutas de resistência contra a ditadura militar, como era o caso, por exemplo, de Iara Iavelberg. Em São Paulo, as principais representantes dessa recém-surgida proposta de psicologia foram Rachel Rosemberg e Iara Iavelberg, ambas alunas regulares dos cursos de Oswaldo de Barros. Iara Iavelberg, particularmente, esteve também envolvida na luta armada contra o regime militar. (CAMPOS, 2005, p. 16).

Esse argumento não rebate a questão de Libâneo, mas sinaliza que os interessados na abordagem rogeriana não estão fora da discussão sobre o social. Henrique Justo, um dos representantes da abordagem rogeriana no Rio Grande do Sul, quando questionado, numa entrevista, sobre se as pessoas que simpatizam com a proposta de Rogers podem estar alienadas da realidade política e social do país, assim responde a Campos (2005):

Eu, particularmente, nunca lutei com os militares, não do jeito deles. Eu pensava assim: como eu não posso enfrentar, desarmado, homens que andam de fuzil e baionetas. Contudo, sempre acreditei na possibilidade de enfrentá-los de outras maneiras. Tanto é que no auge da ditadura militar eu orientei uma dissertação de mestrado sobre o Paulo Freire. (JUSTO, 2002, apud CAMPOS, 2005, p. 17).

Rogers apresenta em sua abordagem a “pessoa emergente” como “ponta de lança para uma revolução silenciosa” (ROGERS, 1978b, p. 241), um pensamento que vai ao encontro do que Justo (2002) aponta acima. Para Rogers (1978b, p. 245), “mesmo sob os regimes totalitários mais estritos, nos quais política governamental, organização econômica, comportamento pessoal e pensamento individual, tudo é controlado por um grupo central, as *peessoas emergem*” (grifo do autor). O pensamento de Rogers está no sentido de ver no homem, partindo dele, a força e a possibilidade de enfrentamento de estruturas deterministas, pois, mesmo diante delas o indivíduo pode emergir. Quando em seu livro *Sobre o poder pessoal* apresenta “A pessoa emergente”, ele não a coloca como uma preocupação, mas como uma solução, como alguém que pode resistir e enfrentar as mais diversas formas que oprimem a liberdade de pensamento e expressão:

Acho que essas pessoas têm, antes de tudo, uma profunda preocupação com autenticidade. A comunicação é especialmente valorizada como meio de contar as coisas como são, com sentimentos, idéias, gestos, modo de falar e movimentos corporais, tudo transmitindo a mesma mensagem. Foram criadas em um clima de hipocrisia, enganos e mensagens confusas e estão fartas de aturar pensamentos e conversas com duplo sentido. [...] Ouviram conscienciosamente falsas declarações das ‘mais altas autoridades oficiais’ do governo. Observam que a palavra ‘paz’ é usada para dizer ‘guerra’ e a expressão ‘lei e ordem’ usada com o significado de ‘repressão dos dissidentes por meios ilegais’. [...] Rejeitaram esta atual cultura hipócrita e anseiam por estabelecer relações interpessoais nas quais a comunicação seja real e completa ao invés de artificial ou parcial. [...] Estas pessoas são pela realidade. (ROGERS, 1978b, p. 250).

Rogers defende uma posição crítica diante das estruturas alienantes e que carregam ideologias de poder. Este Rogers parece bem diferente do Rogers citado por Libâneo, portanto cabe um esclarecimento sobre o posicionamento desse autor. O pensamento rogeriano, no início de sua teoria, tinha por ênfase principal a não diretividade, porém sofreu reformulação, conforme Gobbi; Missel

(1998), por exemplo, na sistematização do processo terapêutico e, conseqüentemente, em sua teoria, como afirmam: “o processo passou a ser considerado como movimento ou fluxo experiencial (...)” (GOBBI; MISSEL, 1998, p.177). Nessa época, Rogers define que o processo de crescimento do cliente em terapia dependia da sua relação com o terapeuta, e também passa a entender que existem condições necessárias para que isso ocorra. Dessa forma, o conceito de não diretividade continua no processo dessa abordagem, porém a ele o autor agrega outros princípios, deixando evidente a participação do terapeuta na relação, sendo essa uma condição necessária para que o cliente, na relação psicoterápica, ou o aluno, na escola, sinta-se num clima propício ao seu desenvolvimento. Clima, promovido pelo terapeuta, educador, ou, melhor dizendo, facilitador. Quando Rogers entende a relação como um fluxo ou um movimento, ele não diz que a intervenção do educador ou terapeuta passa a ser diretiva. A partir disso, defende que o educador continua sendo não diretivo, mas precisa assumir sua importante participação como facilitador do processo de aprender do outro.

Nesse sentido, é possível afirmar que, por meio desse enriquecimento da teoria, Rogers parte de um contexto e de uma formação na qual não se implicava tanto enquanto facilitador para uma postura mais presente, ainda que centrada no aprendiz. Em todo caso, o autor faz a crítica ao sistema, está comprometido com um sujeito que emerge e não com um ser passivo que procura se adaptar. Quando afirma, retomando o que foi dito, que a Abordagem Centrada na Pessoa não é “uma modificação da organização tradicional. É um organismo coletivo, totalmente diferente das organizações atuais. É uma revolução na realização dos propósitos humanos” (ROGERS, 1978b, p. 106), não está defendendo a ideia de adaptação ao meio, pelo contrário, está dizendo que não é somente modificar uma coisa aqui e outra ali e tudo fica certo. Está propondo algo totalmente diferente, que promova a liberdade e o crescimento do ser enquanto sujeito. É com esses argumentos de Rogers que faço a crítica aos processos formativos a partir deste autor.

Em relação à sua distinção de outras abordagens, sobre a postura das profissões de ajuda (inclui-se o facilitador que trabalha nos processos de formação na empresa), ele afirma que:

a maioria dos procedimentos em psicoterapia pode ser colocada numa escala relacionada com poder e controle. Em uma extremidade da escala estão os freudianos ortodoxos e os behavioristas

ortodoxos, acreditando em uma política de controle autoritário ou elitista das pessoas “para seu próprio bem”, seja para produzir um melhor ajustamento ao *status quo*, ou felicidade, ou contentamento, ou produtividade, ou tudo isso. (ROGERS, 1978b, p. 28).

Na citação acima Rogers faz sua crítica à “política das relações de ajuda” (ROGERS, 1978b), onde expõe a sua posição em relação às abordagens autoritárias que inibem a autenticidade e a espontaneidade. No livro *liberdade para aprender*, escrito em 1969, Rogers apresenta o seu posicionamento, deixando evidentes os efeitos danosos da política do poder nos modelos de educação, e aponta que “(...) os estudantes se acham na escola para serem ensinados, não para debater problemas ou efetuar escolhas” (ROGERS, 1986, p. 10).

Para Rogers, qualquer relação de ajuda, ou seja, qualquer oportunidade de crescimento entre duas ou mais pessoas, deve iniciar com um facilitador que vivencia as atitudes básicas, condição essencial para um clima de crescimento. Segundo ele, o facilitador não é alguém que rotula e toma decisões sobre a vida do outro. As escolhas precisam ser resultados da livre oportunidade de decidir, numa atmosfera que permita a liberdade, estando o aprendiz na condição de responsável por suas próprias escolhas. Assim podemos relacioná-lo aos processos de formação na empresa: num formato de programas de treinamento mais prescritivos não sobra espaço para o “profissional de treinamento” ser um facilitador e também não se abre espaço para a participação do aprendiz. Esse modelo de programa de formação é reducionista e não promove o crescimento do trabalhador como sujeito do seu aprender. Em Rogers o facilitador precisaria possuir uma postura diferente da atualmente praticada. O facilitador, para Rogers, é alguém que precisa ser congruente, coerente entre o que acredita e realiza em suas ações; empático, colocando-se no lugar do funcionário/aprendiz e procurando compreendê-lo em sua realidade; e ainda um profissional que aceita incondicionalmente e positivamente seu aprendiz, procurando ensinar sem possuir julgamentos que desrespeitam o jeito de ser e a forma de pensar de quem aprende. Partindo desse postulado rogeriano, o profissional que atua na formação na empresa precisaria, como cita Freire, ser “radical” em sua postura, pois, caso contrário, não terá coragem suficiente para enfrentar e resistir aos ditames tradicionais e bancários (também em Freire) que permanecem nas estruturas formativas nas organizações.

4.3 FREIRE E ROGERS: UM DIÁLOGO DIANTE DA CRÍTICA AOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EMPRESA

Fonseca (2006) 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:

o afastamento das questões relativas ao oprimido e às classes oprimidas, o afastamento das questões relativas ao imperialismo, não é uma característica exclusiva da Abordagem Rogeriana. A psicologia e a psicoterapia que praticamos, seja qual for a linha, surgiram e se desenvolveram num contexto que não é o contexto do terceiro mundo. (FONSECA, 2006, p. 9).

Porém, afirma Fonseca (2006), por mais que as oportunidades de trabalhar com minorias raciais e étnicas foram a ele (Rogers) limitadas, ele não deixou de se preocupar com a opressão, com o efeito nocivo do poder e das relações autoritárias nos variados espaços de trabalho.

Um marco nos trabalhos de Rogers é a ênfase dada aos processos grupais, sem distinção de participante, demonstrando a sua certeza de que as pessoas crescem e se autodesenvolvem na relação com outras, todavia, dotadas individualmente de uma tendência à atualização. Nesse aspecto podemos aproximá-lo de Freire em relação ao “ser mais”, o que em Rogers seria a tendência à atualização e ao crescimento. Outro ponto seria que este crescimento, para Freire, é mediatizado pelo mundo, e em Rogers é promovido pelo clima facilitador, que também é resultado da relação com outras pessoas e por meio delas. O que parece distinguir-se entre ambos é que para Freire o mundo é condição fundamental, o outro é o coletivo: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011a, p.96). Freire ainda acrescenta: “a consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros” (FREIRE, 2000, p. 40).

Então, ainda que se possa aproximar a figura do facilitador de Rogers à de coordenador de Freire, ambos considerando o educando como sujeito do processo, vale apontar uma diferença: em Rogers, o facilitador propiciaria o desenvolvimento de potencialidades do

indivíduo, afastando os obstáculos para tal. Em Freire, o coordenador entraria em uma relação dialógica com os educandos para que, ambos mediatizados pelo mundo, e a partir de vários confrontos dos diferentes saberes sobre o mesmo objeto cognoscente, pudesse haver o conhecimento crítico, o qual levaria à conscientização. Em Rogers, o facilitador é o mediador; em Freire, o mundo é o mediador para o ato de conhecer.

Rogers não fala do mundo, assim como Freire, ele coloca como fundamental o clima facilitador que é promovido pelo outro e com o outro:

‘a hipótese central dessa abordagem pode ser brevemente especificada. Quer dizer que o indivíduo tem, dentro de si mesmo, vastos recursos para autocompreensão, para alterar seus conceitos sobre si mesmo, suas atitudes e seus comportamentos autodirigidos e que esses recursos podem ser liberados somente se um clima definido de atitudes psicológicas facilitativas, puder ser provido’. (ROGERS, 1987 apud GOBBI; MISSEL, 1998, p. 178-179).

Rogers aponta que para que ocorra o crescimento ou a modificação da personalidade, como afirma em relação à aprendizagem significativa, é necessário um conjunto de condições que vão formar o clima facilitador. Quando se refere ao terapeuta e à condição para a psicoterapia, ele esclarece: [...] “em tudo o que vou dizer sobre o processo de modificação da personalidade admitirei como uma constante uma condição ótima e máxima de ser aceito” (ROGERS, 1991, p. 113). A aceitação a qual se refere é do terapeuta em relação ao cliente, e que este somente se modificará no que é importante para ele se de fato se sentir aceito pelo outro. Assim aplicado também à educação, o aluno precisa se sentir aceito pelo educador (facilitador da aprendizagem).

Pode-se aproximar também o conceito de abertura à realidade em Rogers ao conceito de consciência crítica em Freire, o que os distingue é que a abertura à realidade se volta a dois aspectos: para si mesmo, tomando consciência das próprias limitações, e também em relação ao outro, para estar sem defesas na experiência e na vivência com o outro. Em Freire, o sentido da consciência crítica é a superação da consciência ingênua, voltando-se mais para a criticidade em relação ao mundo e à possibilidade de transformá-lo. Não se pode afirmar que a consciência

ingênua ou crítica para Freire é uma consciência para Rogers, pois este não discutiu o voltar-se às transformações sociais. Rogers buscou a autocompreensão e a ausência de defesas para si mesmo, estava preocupado com o voltar-se para o interior, entendendo-se como um ser capaz e com as mais fiéis condições de conhecer-se a si mesmo. Na psicoterapia, no momento histórico do surgimento da abordagem centrada na pessoa, quem melhor conhecia, diagnosticava e sugeria soluções sobre a vida do cliente era o terapeuta, e esta era a grande crítica, ou melhor, a indignação de Rogers diante das abordagens deterministas. Ou seja, os atendimentos psicológicos eram de base comportamentalista ou psicanalítica, em ambos o terapeuta exercia o poder de interpretar e definir algo sobre a vida do outro. Para Rogers, o papel do terapeuta, na escola ou na empresa, do facilitador, não é de interpretar, mas de compreender e facilitar o processo de autodesenvolvimento.

Fonseca (2006) aproxima os dois autores em seu artigo intitulado “Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido: um diálogo possível? A filosofia do diálogo de Buber”, afirmando que “tanto a Abordagem Rogeriana quanto a Pedagogia do Oprimido tem a filosofia de Buber como uma importante fonte de inspiração conceitual e metodológica” (FONSECA, 2006, p. 35). Pontua a ênfase dada por ambas as teorias na valorização e no privilégio do encontro entre pessoa e pessoa, educando e educador, terapeuta e cliente, facilitador e grupo (FONSECA, 2006). Da mesma forma também corroboro com Fonseca (2006), pois a dialogicidade, o diálogo em Freire, algo fundamental em sua pedagogia, encontra ressonância, como mencionado, na abordagem de Rogers. Em Rogers, o diálogo autêntico⁷, citado por Buber, é resultado de uma relação que exige a vivência genuína da abertura à realidade do outro, como ele mesmo alega, transcrevendo partes de um diálogo com Buber:

[...] serei capaz de ver esse outro indivíduo como uma pessoa em processo de *transformação*, ou estarei prisioneiro do meu passado e do seu passado? Se, no meu encontro com ele, o trato como uma criança imatura, como um aluno

⁷ “[...] o diálogo autêntico, que inclui a dimensão da fala e o silêncio, ‘onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a ele se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva’ [...]” (HOLANDA, 1992 apud GOBBI; MISSEL, 1998, p. 194).

ignorante, como uma personalidade neurótica ou psicopata, cada um destes conceitos limita o que ele poderia ser na nossa relação. Martin Buber, o filósofo existencialista da Universidade de Jerusalém, emprega a expressão ‘confirmar o outro’, expressão que teve para mim um grande significado. Disse ele: ‘Confirmar significa (...) aceitar todas as potencialidades do outro (...). Eu posso reconhecer nele, conhecer nele a pessoa em que ele se tornaria por sua *criação* (...) Confirmo em mim mesmo e nele em seguida, em relação a essas potencialidades (...) que agora se podem desenvolver e evoluir’ [...]. (ROGERS, 1991, p. 59, Grifo do autor).

Por meio da citação acima pode-se reconhecer a importância de Buber para a construção da teoria rogeriana. Rogers, diferente de Freire, não cita a dialogicidade como um conceito principal de sua teoria, porém cita Buber em várias obras. Segundo Gobbi; Missel (1998), a dialética de Martin Buber serve de fundamentação filosófica à abordagem de Rogers. Em Freire, o diálogo é posto como base para uma educação para a liberdade. Quando se refere aos coordenadores dos Círculos de Cultura, apresenta o diálogo como uma dificuldade, ainda que o diálogo seja tão antigo, e fala sobre “a atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não ‘domesticação’. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos” (FREIRE, 2001a, p.123). O diálogo em Rogers 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.

Em se tratando de afastamento, ou seja, o que difere nas abordagens de Freire e Rogers, uma diferença importante pode partir do próprio contexto em que ambas surgiram, levando o foco de estudo e/ou prática a serem distintos. Freire num contexto econômico e político marcado por opressões, fazendo também nascer o desejo por transformações a partir de lutas sociais. Rogers em um país já considerado desenvolvido, num momento em que os militantes da terceira força em psicologia estavam lutando por mudanças na visão de homem praticada pela ciência psicológica. Freire foca a práxis social como forma de transformação, bem como a educação para a formação

de um ser humano livre e crítico de sua realidade. Rogers foca a valorização do potencial do ser humano como força para o pleno funcionamento, objetivando a melhora nas relações humanas. Segundo Fonseca (2006), a abordagem rogeriana não coloca como base a leitura da realidade sociocultural e histórica, porém, salta sobre estas mediações reportando-se em seus estudos de maneira mais geral, preocupando-se com a humanidade como um todo. Freire se preocupa com a base que gera a desigualdade, ele questiona e deseja que o indivíduo faça seu próprio questionamento, discutindo a realidade e se posicionando diante dela. Rogers discute o poder, questiona a hierarquização, aponta as formas desumanizadoras e implica o indivíduo para que se fortaleça na luta contra o poder que o despersonaliza. Freire também discute o poder, denuncia a opressão, aponta a busca da liberdade pela educação como meio, não como fim, e implica o indivíduo para a luta, mas o coloca como coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica posta neste trabalho não foi uma tentativa de propor, solucionar, e tão logo tudo estaria resolvido. Não tive a pretensão de criar modelos ou receitas que podem ser aplicadas para mudar a realidade da empresa. A intenção é simples e radical ao mesmo tempo: é preciso identificar as realidades, denunciar mecanismos de desumanização, para que cada profissional, no exercício de sua profissão, possa fazer seu propósito de ser um “humanizador”, no sentido de enfrentar e resistir às formas que oprimem a voz de quem trabalha e aprende nas organizações em que estamos inseridos. O presente trabalho de pesquisa teve como finalidade contribuir com a problemática acerca da atuação do profissional de treinamento e desenvolvimento como formador de pessoas no trabalho em organizações, por isso entendo que, a partir das reflexões realizadas, esta contribuição, de alguma forma, se concretizou.

Atendendo à principal indagação e, ao mesmo tempo, ao objetivo geral deste trabalho, que interroga quais apontamentos, a partir de Paulo Freire e Carl Rogers, nos levam a construir uma crítica ao processo de formação nas empresas, pude chegar a algumas constatações, que seguem norteadas pelos objetivos específicos. Busquei: analisar os princípios freireanos como resistência ao processo de aprendizado que torna o ser que trabalha sem autonomia. Diante desse propósito, foi possível perceber que Freire, embora não tenha se ocupado com estudos empresariais no contexto capitalista, muito tem a contribuir num sentido de denúncia em relação aos mecanismos desumanizantes do ambiente organizacional. A sua teoria e prática trazem em si um conteúdo que chama à crítica diante da realidade opressora. Não será possível ocorrer aprendizado com autonomia se o silêncio permanece na relação entre o profissional de treinamento e o aprendiz/trabalhador. Para Freire, é preciso dar voz a quem deseja se construir como sujeito de sua história. Em Freire – respondendo ao objetivo inicial –, o diálogo, a problematização e a postura radical de quem coordena os processos de formação na empresa podem oferecer a possibilidade de resistência ao processo de aprendizado que torna o funcionário sem autonomia sobre o seu aprender. O ser mais, a consciência crítica e a participação livre devem ser o desejo de quem ensina, para que se promovam oportunidades de enfrentamento. Não é preciso gritar quando ninguém está disposto a ouvir, mas também é inadmissível que se fique quieto quando o ouvido está aberto. É indignado com as forças que oprimem que o profissional de T&D poderá pensar e criar modos de

transformação. Por isso, em Freire, o profissional de T&D pode ser entendido como alguém “radical”. Claro, no limite de suas próprias possibilidades dentro da organização.

Outro propósito desta pesquisa foi compreender as atitudes rogerianas que podem provocar um aprendizado significativo em T&D. Entendendo que a aprendizagem significativa é uma mudança importante e desejada pelo aprendiz, não é possível tê-la por meios determinados por outro que não seja o próprio ser que aprende. A partir dessa percepção, é possível afirmar que as atitudes rogerianas de congruência, consideração positiva incondicional e compreensão empática precisam ser adotadas pelo profissional de T&D para que ele promova a liberdade necessária ao aprender. Não é com atitudes autoritárias que o aprendizado autêntico e significativo ocorre, segundo o autor. Os processos formativos assumem um novo rumo se forem tomados como base os princípios rogerianos de liberdade para aprender. Porém, também são apontados como resistência, pois o que normalmente ocorre são processos de treinamentos já prontos, com conteúdos fixados e definidos pela empresa. Nessa realidade a postura do profissional de T&D é de enfrentamento, procurando formas e fendas para que a liberdade ocorra, por menor que pareça ser: uma abertura para a participação e apresentação de opiniões, ideias, temas por parte do aprendiz já é uma luz que aparece em meio a tantos processos prescritivos. A atitude é de abertura, portanto, os programas ou processos de formação serão pensados e conduzidos com a participação ativa do funcionário/aprendiz.

Também apontei como objetivo identificar as concepções formativas no contexto organizacional. Contudo, não foram encontradas “concepções formativas” nesse âmbito, mas sim concepções ou teorias administrativas que acabam direcionando o trabalho de formação, ou melhor, de T&D nas organizações. Por meio da busca de abordagens, optei inicialmente pela investigação das abordagens pedagógicas, e estas foram muito úteis na compreensão no nosso objeto de estudo, a formação na empresa, uma vez que, a partir dessas formas de conceber o fenômeno educativo, ficou mais clara a atitude de quem ensina e o resultado deste modo de ensinar. As teorias administrativas tornaram possível entender o rumo tomado pelos profissionais de T&D no exercício e aplicação dos programas de formação. Observa-se que o esforço pela eficiência e produtividade tem direcionado a prática dos processos de formação. O modo prescritivo e a busca pelo desenvolvimento de competências são formas ditadas pela lógica do

mercado e respeitadas e adotadas pelos profissionais de T&D nas empresas.

O último objetivo estabelecido foi analisar a possibilidade, pelo enfrentamento, a partir das teorias freiriana e rogeriana, de que os funcionários da empresa sejam tratados como sujeitos de seu aprender e não como objetos de uma engrenagem. Quanto a esse propósito, podemos afirmar que a possibilidade é, de fato, por meio do enfrentamento, como o próprio objetivo já coloca, pois o contexto organizacional está voltado ao desenvolvimento de competências, com ênfase ao fazer, ao operacional, num formato prescritivo. Dessa forma, propor um novo modelo de T&D e tentar aplicá-lo seria uma ilusão; não é possível mudar o processo sem mudar o modo das pessoas pensarem o processo. Em Freire e em Rogers, o ser que trabalha tem condições de se desenvolver e de construir sua história. Conforme afirma Leitão (1990), não é que Rogers pretenda fornecer poder às pessoas, o autor sugere que não tirem o poder de crescimento que é do ser. Do mesmo modo em Freire, o indivíduo não se desenvolve em seu “ser mais” diante da opressão, a opressão é o obstáculo para o ser ampliar seu potencial criador. Portanto, o profissional de T&D é uma peça fundamental neste processo. Como assegura Freire (2000), o homem é um ser capaz de intervir no mundo e não somente de se adaptar. Entretanto, esse profissional não deve pensar e agir sozinho como resistência e enfrentamento às formas opressoras. É preciso estar com o outro, no coletivo, e é pelas pequenas ações, firmes, radicais e problematizadoras, que a transformação pode acontecer, a partir “das brechas”. Assim como o modelo liberal conduz ao sentimento de “culpa” do trabalhador quando ele não consegue atingir as metas, fazendo a crítica a este modelo não se pode atribuir toda a responsabilidade da formação empresarial ao profissional de T&D. Ele também é um ser inserido em um contexto, por isto deverá ter clareza de que o possível em seu trabalho dependerá de cada momento, de cada “brecha” encontrada, brecha que ele poderá ajudar a aumentar. Para isso, a importância de manter sua “indignação”, mas sempre situada.

Os desafios desta pesquisa já estavam, a meu ver, de certo modo delineados, pois não encontrar livros ou trabalhos que discutem a formação na empresa de maneira crítica já denuncia uma realidade fechada, tecnicista e tradicional. Os livros na área de T&D, em sua maioria, como já mencionado no texto, são prescritivos, no formato de manual, onde se encontra o que fazer e como fazer, e muito pouco o que pensar, refletindo a realidade e a formação das pessoas. Diante desse desafio, percebi a necessidade e a responsabilidade de escrever e discutir

sobre essa realidade, fazendo a crítica e, de alguma forma, procurando mexer com o que fica estagnado e posto como verdade sem discussão.

Acredito que um importante aprendizado que levo desta experiência como pesquisadora está no fato de ter estudado os autores – Freire e Rogers – e ter percebido que cada um, com suas ideias, apresenta ao leitor uma grande riqueza. Com o aprofundamento em cada teórico, pude respeitá-los ainda mais e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância de trazê-los a outro contexto. A pesquisa bibliográfica me oportunizou ir mais a fundo aos teóricos e, partindo deles, entender o meu objeto de estudo. Cada teórico se construiu em um contexto e procurou entendê-lo na época em que viveu. Não se pode querer que eles pensem o contexto atual, esta é a tarefa dos pesquisadores do hoje, na qual, deste modo, me incluí.

Em relação aos processos formativos na empresa, fica um estudo que denuncia e procura, de alguma forma, chamar os profissionais de T&D para que voltem sua atenção e, com suas ações, possam fazer luz, transformando os processos prescritivos de treinamento em processos abertos de participação, oportunizando ouvir a voz de quem trabalha diante do seu processo de aprendizagem.

A educação, assim como a psicologia, são ciências que podem contribuir com os processos de T&D na empresa, principalmente para torná-los mais humanizados. Porém, ambas dependem da ação engajada das pessoas que fazem parte do processo.

Para um segundo momento, caberá proceder a uma pesquisa empírica. A empiria terá o intuito de confirmar em uma ou mais empresas, de fato, como os profissionais se veem atuando, porém, também de averiguar como os funcionários se sentem em relação a este aprender e até mesmo sobre a relação com os profissionais de T&D.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAUMGARTNER, Marcos A. O Papel do Treinamento na Empresa. In: BOOG, Gustavo G (Coord.). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**: um guia de operações. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

BOMFIN, David. **Pedagogia no Treinamento**: correntes pedagógicas no treinamento empresarial. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.

CABRERA, Luiz Carlos de Queirós. Visões Tradicionais e Modernas de Empresa, Trabalho e Pessoas. In: BOOG, Gustavo; BOOG, Magdalena (Coord.). **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes**: Estratégias e Tendências. 5. ed. . São Paulo: Gente, v. 1, 2002.

CAMPOS, Ronny F. A Abordagem Centrada na Pessoa na história da psicologia no Brasil: da psicoterapia à educação, ampliando a clínica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 21, 2. sem. 2005. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9752005000200002>. Acesso em: 14 jan. 2014.

CARL RANSOM ROGERS. Wikipédia. Enciclopédia Virtual Livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers>. Acesso em: 26 jul. 2013.

CARL ROGERS. E-biografias. Portal de Biografias. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/carl_rogers/>. Acesso em: 6 jul. 2013.

CODO, Wanderley. O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o “lobo mau” em psicologia) In: LANE, Silvia T. M; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 195-202.

FONSECA, Afonso H Lisboa. **Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido: Um Diálogo Possível?** Sítio do Grupo SER – Encontro, Psicoterapia, Espiritualidade, 2006. Disponível em: <<http://gruposerbh.com.br/textos/artigos/artigo03.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FREIRE, Ana Maria de A. Paulo Freire: sua vida, sua obra. **Educação em Revista**, Marília, v. 2, n. 1, 2001 Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/663/546>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001b.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira, Prefácio de Jacques Chonchol. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001c.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995a.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho d'água. 1995b.

_____. **Cartas a Cristina.** Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. **A importância do ato de ler.** Prefácio de Antonio Joaquim Severino. 26. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991b.(Coleção polêmica do nosso tempo).

_____. **Educação e mudança.** Prefácio Moacir Gadotti, tradução Lilian Lopes Martin. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Tradução Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987a.

_____. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. (Educação e Comunicação, v. 19).

_____. **Cartas a Guiné- Bissau -** Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

_____. **Sobre educação (Diálogos).** 3. ed. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b. (Educação e comunicação, 9).

_____. **Educação popular.** Lins: Todos Irmãos, 1983.

_____. **Ideologia e educação:** reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Alfabetização e conscientização.** Porto Alegre: Emma, 1963.

_____. **A propósito de uma administração.** Recife: Imprensa Universitária, 1961.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 1959, 139 f. Tese (Concurso Público)- Cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco, Universidade Federal do Recife, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 8. ed. São Paulo Ática. 1994.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia.** O Cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o Ser Humano Emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r28.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GALEFFI, Dante A. O que é isto - A fenomenologia de Husserl? **Ideação**, Feira de Santana, n. 5, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nef/dante5.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **História da Educação.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O que é Pedagogia. São Paulo: brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos, 193).

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas:** enfoque nos papéis profissionais. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GOBBI, Sérgio L.; MISSEL, Sinara T. **Abordagem Centrada na Pessoa: vocabulário e noções básicas**. Tubarão: Universitária Unisul, 1998.

HONORIS CAUSA. Dicionário virtual. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=doutor>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

JUSTO, Henrique. **Cresça e Faça Crescer**. 5. ed. Canoas: La Salle, 1987.

KANAANE, Roberto; ORTIGOSO, Sandra Aparecida F. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento do Potencial Humano**. São Paulo: atlas, 2001.

LEITÃO, Virginia. M. **Para além da pessoa: uma revisão crítica da psicoterapia de Carl Rogers**. 1990. Tese (Doutorado)- Universidade Católica de São Paulo, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MATSON, Floyd W. Teoria Humanista: A Terceira Revolução em Psicologia In: GREENING, Thomas C. (Org.). **Psicologia Existencial-Humanista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 69-81.

MATSUMOTO, Wilson Koji. Gestão de qualidade e processos de certificação: a contribuição do T&D. In: BOOG, Gustavo; BOOG,

Magdalena (Coord.). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: gestão e estratégias.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 241-251.

MILHOLLAN, Frank. **Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MOREIRA, Gardênia G. B. **Gestão do Conhecimento no Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas.** 2009, 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, Marco A. Evolução do T&D nas organizações do Brasil: lições do passado e tendências para o futuro. In: BOOG, Gustavo; BOOG, Magdalena (Coord.). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: gestão e estratégias.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 32-43.

PALANYI, Michael; ROGERS, Carl R. **O homem e a ciência do homem.** Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Terapia centrada no cliente.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Tornar-se Pessoa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Liberdade para Aprender em Nossa Década.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986a.

_____. **Psicoterapia e Consulta Psicológica.** São Paulo: Martins Fontes, 1986b.

_____. **Um Jeito de Ser.** São Paulo: EPU, 1983.

_____. **O tratamento clínico da criança-problema.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

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

_____. **Sobre o Poder Pessoal.** São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

_____. **Grupos de encontro.** 2. ed. São Paulo: Martins. Fontes, 1978c.

_____. **A pessoa como centro.** São Paulo: EPU, 1977.

_____. **Tornar-se pessoa.** 2. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1976. (Psicologia e pedagogia).

ROGERS, Carl R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia & Relações Humanas.** Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl R.; STEVEN, Barry. **De pessoa para pessoa o problema de ser humano,** uma nova tendência na psicologia. São Paulo: Pioneira, 1976.

SANTOS, Antonio M. dos; ROGERS, Carl R.; BOWEN, M. C. Villas-Boas. **Quando fala o coração:** a essência da psicoterapia centrada na pessoa. Porto Alegre: Artmed, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SILVA, Kátia Augusta C. P. da. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-emancipadora. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 17, n. 32, jan./abr. 2011. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

TAMBARA, Nilton; FREIRE, Elizabeth. **Terapia Centrada no Cliente:** teoria e prática – um caminho sem volta. Porto alegre: Delphos, 1999.

TEIXEIRA, Eraldo Candeco. **O Processo de Formação *in company* na Perspectiva de Professores e Alunos/Trabalhadores.** 2011. 97 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011.

TONELLI, Maria José; LACOMBE, Beatriz Maria B.; CALDAS, Miguel P. Desenvolvimento Histórico de RH no Brasil e no Mundo. In: BOOG, Gustavo; BOOG, Magdalena (Coord.). **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes: Estratégias e Tendências**. 5. ed. São Paulo: Gente, v.1, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

AMATUZZI, Mauro Martins; CARPES, Marcela. Aspectos Fenomenológicos do pensamento de Rogers. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 19, out. 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/revista/wp-content/uploads/2010/12/Amatuzzicarpes01.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ARAÚJO, Luis César G.; GARCIA, Adriana Amadeu. **Gestão de Pessoas**. Edição compacta. São Paulo: Atlas, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BOOG, Gustavo; BOOG, Magdalena (Coord.). **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes: Estratégias e Tendências**. 5. ed. São Paulo: Gente, v. 1, 2002.

_____. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: processos e operações**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

BOOG, Gustavo G. (coord). **Manual de Treinamento e de Desenvolvimento: um guia de operações (Manual Oficial da ABTD)**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos, 4).

CODO, Wanderley. et al. **Saúde Mental & Trabalho: Leituras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CODO, Wanderley. **Por uma Psicologia do Trabalho: ensaios recolhidos**. 1. ed. São Paulo: casa do psicólogo, 2006.

COULSON, R. William ; ROGERS, Carl R. **O Homem e a Ciência do Homem**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

DESSLER, Gary. **Administração de Recursos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Prendice Hall, 2009.

DUARTE, Vera Cabrera. Relações Interpessoais: professor e aluno em cena. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 18, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. São Paulo: autores associados, 2001.

FEUILLETTE, Isolde. **RH, o Novo Perfil do Treinador**: como preparar, conduzir e avaliar um processo de treinamento. São Paulo: Nobel, 1991.

FISCHER, André Luiz; DUTRA, Joel Souza; WILSON, Aparecido C. de A. (Orgs.). **Gestão de Pessoas**: desafios estratégicos das organizações contemporâneas. São Paulo: Atlas, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e Crise de Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire Hoje. **Carta fundamental**. São Paulo, p. 50-53, jun./jul. 2013.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/ensaio7.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **Didática e Teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HETERONOMIA. Site dos Significados, conceitos e definições sobre os mais variados assuntos. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/heteronomia/>>. Acesso em 2 ago. 2013.

KANAANE, Roberto; ORTIGOSO, Sandra Aparecida F. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento do Potencial Humano**. São Paulo: Atlas, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação** - História, filosofia e temas transversais. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MASLOW, Abraham H. **Maslow no Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MAY, Rollo. **Psicologia Existencial**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

BORGES FILHO, João N.O Contexto Político Cultural das Ideias de Paulo Freire... **Página do Prof. Borges**: socializando saberes. Disponibiliza textos sobre educação e filosofia. Disponível em <http://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/O-Contexto-Pol%C3%ADtico-Cultural-das-Ideias-de-Paulo-Freire-et-al.pdf>. Acesso em 14 set. 2013.

RIBEIRO, Amélia E. do Amaral. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007.

_____ **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SENNETT, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____ **O Declínio do Homem Público: As Tirantias da Intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TACHIZAWA, Takeshy; FERREIRA, Victor C. Paradela; FORTUNA, Antônio A. Mello. **Gestão com Pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Flávio de. **O que são Recursos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

ZANELLI, José Carlos. **O psicólogo nas Organizações de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Recife: Massangana, 2010.