

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL — *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA
Clovis Martins Costa

**APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA: A PERTINÊNCIA E A
ATUALIDADE DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE CARL ROGERS**

Americana - SP

2018

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL — *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA

Clovis Martins Costa

**APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA: A PERTINÊNCIA E A ATUALIDADE
DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE CARL ROGERS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo — UNISAL. Linha de Pesquisa 2 — CAIPE: Análise das Intervenções na Práxis Educadora Sociocomunitária, sob orientação da professora Dra. Renata Sieiro Fernandes.

**Americana - SP
2018**

COSTA, CLOVIS MARTINS

APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA: A PERTINÊNCIA E A ATUALIDADE DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE CARL ROGERS / CLOVIS MARTINS COSTA. -- AMERICANA, 2018.

143 f.

Orientador (a): Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes.
Dissertação (MESTRADO EDUCAÇÃO) -- UNISAL - CAMPUS MARIA AUXILIADORA, AMERICANA, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Educação sociocomunitária. 3. Carl Rogers. 4. Aprendizagem centrada no aluno. I. Fernandes, Profa. Dra. Renata Sieiro (orient). II. Título.

CLOVIS MARTINS COSTA

APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA: A PERTINÊNCIA E A ATUALIDADE DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE CARL ROGERS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa: A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes

Dissertação defendida e aprovada em **28 de fevereiro de 2018**, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Mauro Martins AmatuZZi – Membro Externo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes – Orientadora
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

AGRADECIMENTOS

A Deus, símbolo do Bem, da Verdade, da Perfeição e da Infinitude, pela inspiração para o reconhecimento da brevidade e da finitude da vida humana carregada de possibilidades e expectativas a reclamar uma vida plena no aqui e agora.

A Carl Ransom Rogers, pelo resgate do humano com a Abordagem Centrada na Pessoa.

À minha mãe Ignácia e ao meu pai José Corrêa, com minha irmã Vera e meu irmão José, pelas primeiras e perenes aprendizagens na vida.

À Luzia Maria, ao meu filho Clovis e à sua mulher Giovana, ao meu filho Ignácio Araújo e à sua namorada Viviane, à minha filha Luma Corrêa, à minha neta Giulia Maria e ao meu neto Pedro João pela experiência da vida em família.

À minha filha Luma Corrêa, jovem e entusiasta professora, pelo seu interesse próximo neste trabalho, pelas muitas conversas compartilhando experiências e pela ajuda nas leituras e revisões do texto com paciência e carinho.

À professora, Dra. Renata Sieiro Fernandes, pelo interesse demonstrado ao tema, desde o início, pelas aulas estimulantes e participativas, pela orientação séria, profissional, humana e leve, respeitando a direção e o ritmo do autor, disponível para orientar de maneira mais centrada nas necessidades do orientando do que talvez nas suas próprias.

À professora Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos, pelas aulas animadas e significativas e por ter aceito fazer parte das bancas de qualificação e defesa com atenção e considerações que muito contribuíram com o trabalho.

Ao professor Dr. Mauro Martins Amatzuzi por sua reconhecida atuação e contribuição, teórica e prática, na psicologia humanista, em especial na Abordagem Centrada na Pessoa, por ter aceito e participado das bancas de qualificação e defesa enriquecendo o trabalho com sua atenção e conhecimentos.

Ao professor Dr. Renato Kraide Soffner, coordenador do curso, pela sua atenção para com a conclusão desse trabalho.

Aos demais professores e às demais professoras do Programa com quem tive aulas ou participei de eventos, pela oportunidade da convivência e da aprendizagem.

Aos colegas e às colegas do mestrado com quem convivi e tanto aprendi dentro e fora das aulas, em tempo tão curto e tão intenso, que não ousou citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém, ciente de que cada um deles ou cada uma delas aqui se reconhece.

À Vaníria Felipe, secretária do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, pela sua atenção, disponibilidade e presteza no atendimento das informações e providências solicitadas.

Aos Salesianos, pela reconhecida e importante presença educacional no mundo e em especial ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, pela oportunidade dessa formação singular.

À Ms. Samanta Maria Visigalli Martins, amiga querida, pelo incentivo, apoio e confiança, desde o pré-projeto até a finalização da escrita da dissertação, expressos em muitos encontros e em muitas horas de apoio técnico e emocional com genuínas atitudes de congruência, empatia e consideração positiva incondicional.

Às professoras que compartilharam informalmente suas experiências em salas de aula, constantes no Capítulo 4, pela disponibilidade interessada em conversar sobre educação e aprendizagem, na busca de maior sentido no que fazem, para si e para o outro e a outra.

Ao Centro Universitário de Jaguariúna – Unifaj, pela oportunidade do exercício de ser professor junto aos colegas professores e às colegas professoras e aos alunos e às alunas, estes, que me mantêm jovem e incentivado para o constante processo de aprendizagem.

À Ms. Ana Cristina Cezar Zamberlan, pela escuta terapêutica atenta, envolvida, presente e de significativa ajuda.

Aos colegas e às colegas da Associação Paulista da Abordagem Centrada na Pessoa e a todos os colegas e as colegas da Comunidade Centrada, pela oportunidade de tantas vivências e convivências de aprendizagem.

A todos os “professores” e a todas as “professoras”, nas escolas ou fora delas e em todos os lugares, a todas as pessoas envolvidas na maravilhosa aventura humana do Aprender...

A todos, a todas e a tudo...

Muito obrigado!

Não podemos ensinar alguém diretamente; só podemos facilitar seu aprendizado. (Carl ROGERS)

RESUMO

Nesta dissertação o problema da pesquisa é a pertinência e a atualidade do pensamento de Carl Rogers na Educação, ou não. O objetivo é apresentar e analisar os conceitos e o pensamento de Rogers de modo a trazer as contribuições dele no campo da Educação para o contexto atual. De modo geral, o pensamento de Rogers trata da aprendizagem centrada no aluno e na aluna, buscando condições, atitudes e estratégias que facilitem o processo de aprender, de modo a torná-lo mais significativo. Isto implica passar do foco do ensino para o da aprendizagem e do centro no professor ou na professora para o aluno ou a aluna. A pesquisa é qualitativa, de campo teórico, do tipo bibliográfica e documental. É feito um levantamento e revisão de teses, dissertações e artigos sobre o assunto, comparando os resultados neles encontrados com as propostas e experiências feitas por Rogers no intuito de perceber se há pertinência e validade em tais propostas, ou não, bem como se elas representam uma contribuição à educação brasileira. Também apresenta-se uma revisão da biografia de Rogers e da bibliografia do autor no campo da Educação, apresentando seus conceitos e pensamento, passando da dimensão clínica para a educacional, em contexto escolar. E, por fim, são buscadas 5 experiências de docentes que, de alguma forma, conversam com o pensamento rogeriano, convergindo em seus aspectos principais. O referencial teórico é a obra de Carl Rogers, aplicada à educação e a abordagem centrada na pessoa. Os dados encontrados na revisão bibliográfica, bem como os extraídos das experiências docentes dos sujeitos escolhidos, indicam resultados positivos no sentido da validade e da atualidade da proposta humanista e humanizadora, assumindo-se a dimensão humana, cultural, social e comunitária da educação. E confirmam aqueles encontrados por Rogers e seus colaboradores à época, e as experiências atuais se mostram possíveis de serem feitas mesmo em ambientes educacionais mais conservadores e tradicionais. A atualidade do pensamento rogeriano se constitui numa possibilidade de educação para a consciência crítica, para a autonomia e para a emancipação, valores tão ausentes no (des)atual modelo de educação tradicional vigente, de elevado conservadorismo, reprodutivista, conteudista em diferentes níveis de escolarização.

Palavras-chave: Educação. Educação sociocomunitária. Carl Rogers. Aprendizagem centrada no aluno.

ABSTRACT

In this research, the investigated problematic deals with the pertinence and the contemporaneity - or not - of Carl Rogers' thought in the field of Education. The objective is to present and analyze the concepts and the thinking of Rogers in order to bring his contributions in the field of Education to the current context. Generally speaking, Rogers' thinking focuses on a student-centered learning, seeking conditions, attitudes and strategies that facilitate the learning process to make it more meaningful. This implies moving away from the focus on teaching to that on learning, and from a teacher-centered approach to the student-centered one. Methodologically, the research is qualitative, theoretical, bibliographical and documentary. It is based on a survey and review of theses, dissertations and articles on the subject, which compares the results found with proposals and experiences made by Rogers. In this way, it is possible to see whether or not there is still relevance and validity in such proposals, as well as if they represent a contribution to Brazilian education. Alongside this, it was also performed a review of Rogers' biography and of the author's bibliography in the field of Education, presenting his concepts and thinking, going from the clinical to the educational dimension, in a school context. Finally, 5 experiences of teachers are sought that, somehow, converse with Rogerian thinking, converging in its main aspects. The theoretical reference is Carl Rogers' work, applied to education and the person-centered approach. The data found in the bibliographic review, as well as those extracted from teaching experiences of those chosen individuals, indicate positive results in the sense of the validity and the actuality of the humanistic and humanizing proposal, assuming the human, cultural, social and communitarian dimension of education. The results also confirm those found by Rogers and his collaborators at that time, and current experiences are shown to be possible even in more conservative and traditional educational settings. The current relevance of Rogerian thought constitutes a possibility of education for the critical conscience, for the autonomy and emancipation - values that are so absent in the current model of traditional education, based on high-conservatism, an only-replicating and heavily content-focused approach in different levels of schooling.

Key-words: Education. Social and community education. Carl Rogers. Student-centered learning.

LISTA DE SIGLAS

ACM - Associação Cristã de Moços

ACP - Abordagem Centrada na Pessoa

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EUA – Estados Unidos da América

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

PUC - Pontifícia Universidade Católica

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo

UNIUBE - Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento total da produção bibliográfica na BDTD.....	24
Quadro 2: Levantamento total da produção bibliográfica no <i>Scielo</i>	35
Quadro 3: Bibliografia de Rogers.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA.....	20
1.1 - Pesquisas, experiências e relatos sobre Aprendizagem Centrada no Aluno.....	23
CAPÍTULO 2 – CARL ROGERS POR “ELE MESMO”.....	40
CAPÍTULO 3 – ROGERS E O ENSINO CENTRADO NO ALUNO.....	57
CAPÍTULO 4 – LIBERDADE PARA APRENDER.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE 1: GLOSSÁRIO.....	116

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa é motivada por experiências pessoais e por vontade de contribuir, de alguma forma, tanto para o conhecimento como para o enfrentamento de problemáticas relativas e advindas das dinâmicas da realidade.

Desta forma, animei-me com a escola e com a Educação e resolvi prestar um concurso para professor de Filosofia para o qual fui aprovado e, em 1999, assumi o cargo. Em seguida fui estimulado a me candidatar à substituição de cargo de Diretor de Escola e o fiz assumindo, em seguida, uma vaga numa escola de 1^a a 4^a séries, uma experiência completamente nova e desafiante para mim. Ali fiquei dois anos e aprendi muito, refleti muito sobre Educação, convivi com diretores e diretoras, participei de muitos congressos, cursos de formação continuada, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Nesta experiência como diretor estive mais próximo das crianças e conversava muito com elas tanto nos horários de recreio quanto em momentos em que elas eram encaminhadas a mim pelas professoras. Havia problemas de disciplina, de agressão verbal e de agressão física entre elas. Eu comecei a conversar mais com elas em minha sala, que era grande, onde fizemos muitas rodas de conversa. Eu achava difícil puni-las, como era esperado pela Coordenadora e pelas professoras e fui ampliando o diálogo e percebendo que isso trazia resultados.

As crianças, rapidamente, começavam a perceber que eu gostava delas e a desenvolver um afeto por mim, uma proximidade. Nessas conversas, além do motivo que as tinham trazido ali, falavam também de suas vidas, suas casas, seus pais e suas mães, suas histórias. E eram histórias muito pesadas, tristes, de sofrimento. Havia um número significativo de crianças que tinham as mães falecidas e viviam com avôs e avós, padrastos e madrastas, tios e tias ou mesmo em abrigos. Algumas com os pais, outras não. Eu me punha muito no lugar dessas crianças quando estava conversando com elas.

Fui aprendendo, ao acolhê-las e ao escutá-las, que elas precisavam de outra educação naquele momento, além de regras e punições. Eu não sabia bem o que fazer, mas minha intuição me dizia que as acolhesse e conversasse com elas. A partir daí, conversava, também com os pais e as mães, juntos ou não, com as professoras e com os funcionários e as funcionárias. A parte mais difícil de

sensibilizar eram as professoras e a coordenadora, mas aos poucos houve mudanças também. Algumas delas se abriram para pensar noutra possibilidade diferente de lidar com as crianças, de fazer educação, enfim. Nesse tempo, surgiu um concurso para Diretor de Escola e eu prestei também.

Fui aprovado e chamado a assumir, no início de 2002, em uma escola pequena na periferia de Campinas. Ali funcionavam 1ª a 4ª séries, pela manhã, 5ª a 8ª, à tarde e supletivo de Ensino Médio, à noite. Ali trabalhei por sete anos, até o ano de 2009.

Foi um período de intensa vivência e convivência, mas também, de conhecer de perto as dificuldades da escola pública, as limitações impostas aos desejos de atender às demandas, o excesso de burocracia exigido do diretor e outras tantas dificuldades.

As dificuldades se mostravam desde a estrutura física da escola que tinha seis salas de aula em dois blocos distintos, duas num e quatro em outro. O primeiro, além das duas salas de aula era composto por uma sala que abrigava, em comum, a secretaria, a diretoria, a coordenação e o acervo de livros destinados à consulta e ao empréstimo aos alunos. Ainda, nesse bloco, estavam os banheiros dos professores e das professoras, a cozinha, pequeno espaço com mesas e cadeiras destinado a refeitório dos alunos e das alunas e banheiro dos alunos e das alunas. No segundo bloco, além das quatro salas de aulas, havia uma sala pequena destinada aos professores e às professoras, separada por um pequeno pátio coberto.

Além dos dois blocos, havia uma quadra de esportes, num terreno anexo, de propriedade da prefeitura municipal, que fora ocupada ao longo do tempo pela escola onde os alunos e as alunas faziam as atividades de educação física e que nos finais dos períodos diurnos e início da noite era utilizado por moradores do bairro para jogar bola. A situação “irregular” desse espaço também era outro dificultador para que o Estado fizesse a cobertura da quadra.

Essa estrutura física dá uma dimensão das limitações impostas às atividades pedagógicas, sobretudo aquelas fora das salas de aulas, fossem elas reuniões, espaços para os alunos e as alunas pesquisarem, estudarem, lerem, fazerem trabalhos em grupos fora de seus horários de aulas. Havia falta de privacidade para se atender a algum aluno ou aluna, professor ou professora ou pai ou mãe; os espaços eram praticamente todos comuns. Foram feitas solicitações de readequação dos espaços, que foram aprovadas após visitas de engenheiros e

arquitetos, mas as obras não foram executadas dentro do período de 7 anos que estive lá, apesar de várias cobranças encaminhadas.

A falta de planejamento do Estado não estava só aí. À época o Estado estava implantando as salas de informática e foram enviados à Escola dez microcomputadores, mas não havia sala para a sua instalação. Fui orientado de que não poderia recusar o recebimento e que deveria adequar o espaço para recebê-los e posteriormente usá-los. Decidimos colocá-los numa das salas de aula, próximo às paredes, à sua volta, e mantendo as carteiras no espaço central onde continuavam as aulas. Esses equipamentos aguardaram por um ano a sua instalação e então o mantenedor decidiu substituí-los antes de os instalar. Novo prazo se transcorreu para então pôr em funcionamento a “sala de informática” que quando era utilizada exigia que os alunos e as alunas daquela sala trocassem de espaço com os usuários e as usuárias da informática naquele período.

Outra dificuldade era compor o corpo docente, sobretudo para as aulas da 5ª série em diante uma vez que eram poucas aulas e dificilmente formavam uma carga horária dentro dos critérios do mantenedor. Assim, as aulas eram atribuídas a professores e professoras não concursados e numa escala de classificação onde os candidatos e candidatas melhores classificados escolhiam as cargas horárias maiores e as escolas mais bem localizadas. Assim, o corpo docente era alterado todos os anos dificultando a continuidade de planos de ensino e projetos pedagógicos construídos de um ano para outro. Mas essa preocupação nem era percebida em outras instâncias como algo importante.

Vários desses professores e dessas professoras tinham formação deficiente e dificuldades para se relacionar com os alunos e as alunas. Não havia reciclagem nem formação continuada oferecida pelo Estado de maneira a minimizar essa situação e as iniciativas feitas na própria unidade encontravam bastante resistência. A preocupação de muitos e muitas ali era ter, por um ano, algum emprego e algum salário e falar de educação ou de aprendizagem parecia soar como algo estranho ou mesmo desnecessário. A Escola era vista como um funcionamento “automático” e não era pensada.

A entrada no mestrado de Educação, no UNISAL, em Americana, em 2015, se deu a partir das inquietações havidas desde o início de minha vida estudantil quanto ao processo de aprender e suas dificuldades ou facilidades. Tais inquietações, despertadas pela consciência crítica no decorrer da vida de contínuo

estudante remontam às primeiras experiências de aprendizagem na escola marcadas por um enorme interesse naquele mundo novo, tão diferente, do que até então eu vivia, mas ao mesmo tempo pelo medo do professor e da professora, medo do autoritarismo e das repressões psicológicas e até mesmo físicas.

Depois dos quatro anos primários fica patente a falta de sentido naquilo que era ensinado sendo mantido o autoritarismo acompanhado da impossibilidade de qualquer aluno ou aluna questionar algum conteúdo ou metodologia. Quando reflito sobre isso, sempre penso em quão frios e fora de contexto eram os conteúdos que despejavam em nós, às vezes em forma de ditados, às vezes em forma de cópias de textos escritos na lousa.

A distância que o professor e a professora mantinham do aluno e da aluna, a sua forma fria ou indiferente de tratar, quando não deseducada, áspera ou mesmo agressiva era um fator dificultador no processo do aprender. A completa ausência de participação dos alunos e das alunas no processo do que constituiria a sua aprendizagem, sendo mantida sempre de forma passiva a sua presença, tornava desinteressante a grande maioria das aulas. Raramente havia alguma valorização do que vinha do aluno ou da aluna; ele ou ela era mesmo aquele ou aquela que nada sabia e deveria estar ali para aprender do professor ou da professora, sujeitando-se ao seu modo de ser, à sua habilidade ou não em ensinar.

Nos poucos anos como docente no ensino superior, tenho me questionado quanto às propostas de uma Educação mais centrada no aluno e na aluna, como propunha Carl Rogers¹, sintetizadas no livro “Liberdade para Aprender”. Tenho feito muitas experiências na busca de ser um facilitador da aprendizagem aos alunos e às alunas, mais que ser um “ensinador”. Tenho me esforçado em ter as atitudes facilitadoras: congruência, consideração positiva incondicional e empatia e vejo o quanto elas de fato podem ser facilitadoras.

Outro fator que tem sido muito importante nessa relação professor e alunos e alunas é o quanto tenho gostado deles e delas e o quanto isso tem sido recíproco e gratificante. As aulas, leituras e convivências no mestrado, com professores, professoras e colegas têm tido para mim um significado e um sentido especiais, num processo de retroalimentação com a prática docente. O processo de aprender e de

¹ Os conceitos relacionados a Carl Rogers, à Aprendizagem centrada no aluno e na aluna e à Abordagem centrada na pessoa constam do Glossário como apêndice.

Educação tem se dado dentro e fora das aulas, num movimento contínuo de crescimento e de muito sentido de vida.

Ao iniciar a apresentação deste trabalho pensando nas motivações desta pesquisa, faço uma retrospectiva na minha história de vida refletindo no processo de me tornar professor. É um processo que começa com o meu ser aluno que depois vai se intercalando com ser professor numa continuidade ao longo da vida. Essa reflexão vai evidenciando o processo de ensinar e aprender que começou muito cedo quando fui à escola pela primeira vez, aos sete anos de idade, e com ela me encantei. No mundo rural aquela escola era a novidade que encantava e ampliava o meu desejo de aprender, agora, de alguma maneira pensando no que aprendia. Não havia uma consciência clara, mas hoje vejo aquele espaço como o lugar onde pensava sobre o que aprendia. Os primeiros quatro anos foram de grande aprendizagem e, apesar do autoritarismo de alguns professores e de algumas professoras, prevaleceu o entusiasmo para continuar estudando.

O próximo período de quatro anos, na cidade, foi um choque ao menino da zona rural que agora experimentava um distanciamento completo dos professores e das professoras, dos conteúdos e do ambiente urbano. Não consigo elencar, ao menos, um professor ou professora que tenha me marcado com sua presença no sentido positivo ou quanto a ter aprendido algo significativo. A maior aprendizagem é a de me dar conta de que muito pouco aprendi naquele período do então curso ginásial. Essa experiência me remete ao conceito de “tendência atualizante”, de Carl Rogers, que afirma que mesmo diante das adversidades, a tendência ao crescimento e à atualização podem acontecer: "todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento" (ROGERS, KINGET, 1975b[1964]).

A tendência atualizante, inerente a todo ser vivo, não morre, ainda que possa ficar sufocada, diante de condições muito desfavoráveis. Foi uma adaptação difícil, minha origem já me denunciava, poucos pré-requisitos para acompanhar o então Colegial, hoje Ensino Médio, a postura de professores e professoras da Escola como um todo era semelhante à anterior, bastante autoritária. Tentei desistir, mas a diretora, apesar de brava e autoritária, mostrou um outro lado dela e insistiu para que eu ficasse e fiquei. Vejo essa atitude dela como uma confiança incondicional em mim, uma aceitação de minha pessoa, um olhar humanista, que fez uma diferença

significativa nos rumos da minha vida. Essa atitude está identificada com outra condição facilitadora de Rogers, a consideração positiva incondicional, que eu viria a aprender mais tarde, e que no campo da educação ele refere como aceitação calorosa, apreço e consideração pela pessoa do outro.

Nessa etapa, além desse gesto importante da diretora, pude experimentar outras considerações de respeito, afeição e humanidade por parte de alguns professores e de algumas professoras que praticavam as atitudes facilitadoras propostas por Rogers de autenticidade, empatia e consideração positiva incondicional.

As atitudes empáticas criaram ambientes facilitadores para aprendizagens, permitindo o acontecimento de experiências em relação à tendência atualizante em que “em clima psicológico adequado, essa tendência é liberada, tornando-se real, ao invés de potencial” (ROGERS, 1991[1961])

No curso de Técnico em Contabilidade ocorreu mais uma experiência de facilitação da aprendizagem. Era um professor de Português, um dos poucos que tinha curso de licenciatura e que se destacava pela proximidade e pela amizade com os alunos. Ele tinha uma proposta de “aula de fala” que consistia numa atividade de final de aula, de poucos minutos onde cada aluno e cada aluna, a cada noite, deveria apresentar, oralmente, um tema. E havia liberdade, sem qualquer restrição, para que cada um e cada uma pudesse escolher o assunto a ser falado. Destaco o exemplo de uma aluna que tinha muita dificuldade na atividade e então preparava um bolo que era distribuído a todos enquanto ela apresentava a receita e o modo de fazer aquele bolo. A aceitação do professor em relação àquilo que a aluna tinha a oferecer pode facilmente ser identificado com as atitudes de empatia e aceitação positiva incondicional preconizadas por Rogers. Foi uma das raras vezes em que vi os alunos e as alunas, com liberdade, fazendo uma escolha do que desejavam aprender, tendo uma postura ativa na aula. Uma citação de Rogers deixa mais claro o que pretendo mostrar:

Estou certo de que esses exemplos são mais do que suficientes para mostrar que o facilitador que cuida, que preza, que confia no aprendiz, cria um clima de aprendizagem tão diferente do de uma sala de aula usual, que qualquer semelhança é mera coincidência (ROGERS, 1978, p. 116-117[1969]).

Vários anos mais tarde, na minha formação de psicólogo, viria conhecer a Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, com a qual me identificaria, cujos

fundamentos epistemológicos estão na fenomenologia e no existencialismo. Carl Rogers tem uma inspiração profunda numa expressão de Kierkegaard que é “ser o que realmente se é”.

Como terapeuta os fundamentos dessa abordagem fizeram muito sentido para mim. A crença de Rogers numa tendência inata ao crescimento e à atualização, presente em todo ser vivo, fazia da pessoa humana um ser merecedor de toda confiança uma vez que era quem podia melhor saber de si e assim melhor saber quais as saídas para as suas dificuldades. Assim, o processo psicoterapêutico ganhava também uma outra conotação, deixando a ideia de cura ou de ajustamento para a ideia de aprendizagem e de crescimento. O poder do terapeuta ou da terapeuta deslocava-se para o cliente ou para a cliente, que já não era mais visto ou vista como paciente por não mais ser apenas uma pessoa passiva e sujeita ao conhecimento do especialista ou da especialista e de suas orientações, mas um sujeito ativo em busca de ajuda e consciente de si. O papel do terapeuta ou da terapeuta era agora o de facilitador ou facilitadora, daquele e daquela que proporcionam um ambiente acolhedor ao cliente e à cliente através das atitudes facilitadoras de empatia, congruência e consideração positiva incondicional.

A atividade de terapeuta me ajudou a crescer ao mesmo tempo em que ajudava outros e outras a crescerem. Foi possível acompanhar, na prática, os resultados de aprendizagem e crescimento de pessoas facilitadas pelas condições propostas por Carl Rogers. Os estudos nessa abordagem mostraram, também, a aplicação de seus princípios em outras áreas, dentre elas a Educação. Como Rogers, eu também me perguntava: “Se confiava em meus clientes, por que não confiava em meus alunos?” (ROGERS, 1977, p. 202).

De toda esta história, alguns questionamentos foram surgindo e poderiam assim ser sintetizados: Ensino ou aprendizagem? É possível haver aprendizagem sem que haja ensino? É possível haver ensino sem que o aluno e a aluna aprendam? O que seria uma aprendizagem centrada no aluno e na aluna? Seria possível falar de aprendizagem sem que ela estivesse centrada no aluno e na aluna?

Estas são algumas das questões que têm me mobilizado no exercício de ser professor e na pesquisa que venho fazendo em Educação. Sendo psicólogo e conhecendo a Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, e tendo-a como referencial para trabalhar como psicoterapeuta, sei também que Rogers amplia a

sua compreensão de mundo e de pessoa humana, a partir da compreensão que tem de aprendizagem e conhecimento na relação terapêutica para as demais relações de ajuda tais como médico e médica com paciente, marido e mulher, pai e mãe com filhos e filhas, professor e professora com aluno e aluna, facilitador e facilitadora com o grupo.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar e analisar os conceitos e o pensamento de Rogers de modo a trazer suas contribuições no campo da Educação para o contexto atual. E os específicos são: 1) fazer um levantamento histórico da obra de Carl Rogers, seus conceitos e sua biografia; 2) realizar levantamento bibliográfico da produção relacionada à concepção centrada no aluno e na aluna: teses, dissertações e artigos; 3) comparar os resultados neles encontrados com as propostas e experiências feitas por Rogers; 4) identificar, pelos trabalhos encontrados, se há pertinência e atualidade nas propostas educacionais de Rogers; 5) identificar se há contribuição das propostas educacionais de Rogers à educação brasileira.

A abordagem humanista e humanizadora, como a de Carl Rogers, aposta na afirmação e valorização da vida e da diferença na e entre as pessoas, assumindo-se suas singularidades e a construção do que há ou pode haver de humano em nós, na interrelação, buscando uma convivência melhor e mais significativa em todas as suas possibilidades. Desta forma, apresentar e pensar as práticas e os processos educativos humanistas atuais aproxima-se da educação sociocomunitária, em suas dimensões social e comunitária, das quais participam as pessoas, intersubjetivamente, e os grupos.

A educação sociocomunitária caracteriza-se por assumir uma lógica que atenda às “necessidades propriamente humanas: a sobrevivência, o cuidado e a identidade (em seu viés comunitário) e a liberdade, a autonomia e a criação (em seu viés societário). (GROPPO et al, 2013, p. 106)

Então, a educação humanista e a educação sociocomunitária convergem no sentido de construírem pensamentos, sentimentos e ações contra discursos hegemônicos e massificadores, no âmbito pessoal e coletivo, que evitem a “regressão humana” por meio de resistências. (GROPPO et al, 2013, p. 114)

A estrutura da dissertação divide-se em 4 capítulos, sendo que no capítulo 1 é feita e apresentada a pesquisa de levantamento e de revisão bibliográfica sobre publicações recentes sobre o tema, de modo a se tomar conhecimento do

pensamento de Rogers no campo acadêmico e apresentar o contexto em que esta pesquisa se encaixa.

No capítulo 2 é feita uma apresentação da história e vida de Carl de Rogers e de como vai surgindo a Abordagem Centrada na Pessoa. Os dados são apresentados por “ele mesmo” em 3 capítulos de livros dele.

No capítulo 3 discorre-se sobre Carl Rogers e o ensino centrado no aluno e na aluna, quando o autor mostra como os princípios e atitudes da abordagem centrada na pessoa, surgidos na relação terapeuta e cliente, na psicologia, são aplicados na Educação, na relação professor e professora com alunos e alunas

No capítulo 4 são apresentados os conceitos principais dessa forma de se trabalhar em Educação a partir da obra principal de Rogers sobre o assunto em que ele apresenta uma seleção minuciosa de experiências para promover liberdade para aprender.

O percurso metodológico está delineado nos capítulos teóricos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que também é feita uma discussão unificadora, e no Apêndice é incorporado um Glossário com os principais termos utilizados por Rogers na educação e as definições conceituais a fim de facilitar o entendimento do leitor não necessariamente familiarizado com o contexto rogeriano.

Com o propósito de respeitar e tratar mulheres e homens em igualdade e no intuito de evitar que a linguagem seja instrumento que reforce a sobreposição de um grupo sobre o outro ou que faça parecer que um deles é superior ao outro, este trabalho está escrito utilizando um recurso de forma análoga ao utilizado por Carl Rogers em seu livro Sobre o Poder Pessoal: “em um capítulo todas as referências gerais a membros de nossa espécie são colocados em termos femininos – no capítulo seguinte, em termos masculinos” (p. 7, 1989[1977]). No Resumo, na Introdução e nas Considerações Finais são utilizados os dois gêneros.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma revisão da literatura existente sobre aprendizagem centrada na aluna ou educação centrada na estudante, enfim, processos educacionais em que o foco esteja mais na aluna do que na professora, em que os interesses das alunas, ou estudantes, estejam contemplados mais que os interesses das professoras ou dos currículos ou das instituições.

Esta pesquisa é caracterizada como sendo de abordagem qualitativa, do tipo descritivo e analítico, sendo de campo teórico, e o procedimento usado é o bibliográfico.

Sobre a abordagem qualitativa Menga Lüdke e Marli André (2013) afirmam:

A pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, p.14, 2013²).

Na pesquisa em Educação não há separação entre a pesquisadora e o objeto de estudo, na medida em que a subjetividade é considerada e valorizada. Portanto, a pesquisa de abordagem qualitativa é a que melhor se adequa às problemáticas advindas da realidade do campo educacional e, ainda que recortes quantitativos possam se justificar em algum caso, este não prescinde de análise qualitativa.

Todo ato de pesquisa é um ato de posicionamento político bem como de aproximação entre a motivação da pesquisadora e a realidade observada, sendo impossível a neutralidade bem como o total afastamento do que é familiar.

E, ainda,

pesquisa envolve produção de conhecimento e deve ser tratada com toda sua complexidade e potencialidade. Trata-se de um trabalho que requer muito estudo, planejamento e organização. A incerteza e a inquietação do pesquisador geram questionamento sem resposta evidente. Esse é o ponto que origina uma investigação científica. O caminho escolhido pelo pesquisador para obter respostas ao seu questionamento consiste na metodologia de pesquisa utilizada, que inclui métodos, técnicas e toda a atuação do pesquisador. (TEIXEIRA, 2015, p. 16)

²A primeira edição desta obra é de 1986 e as autoras continuam sendo referência na pesquisa qualitativa no campo educacional.

Assumindo-se que não há neutralidade científica, sempre a pesquisadora se coloca em um lado da realidade e a assume sob determinada perspectiva, bem como seu compromisso e responsabilidade ética para com os efeitos físicos, sociais e pessoais.

A pesquisa de campo teórico e o procedimento bibliográfico são utilizados tomando como base materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos, nem sempre organizados e sistematizados.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é descritiva e analítica a partir de um levantamento cuidadoso, metódico e exaustivo de fontes bibliográficas, que vise dar contribuições ao campo da pesquisa bem como ao campo de conhecimento a que se filia.

O problema que instiga a pesquisa é a pertinência e a atualidade do pensamento de Carl Rogers na Educação, ou não. Desta forma, o objetivo é apresentar e analisar os conceitos e o pensamento de Rogers de modo a trazer suas contribuições no campo da Educação para o contexto atual.

Para buscar o enfrentamento do problema, algumas perguntas motivadoras são levantadas e busca-se responder a elas ao longo da dissertação, como: as muitas dificuldades encontradas por professoras e alunas no processo educacional escolar sugere perguntar se outras formas de fazer poderiam contribuir nessa tarefa e até mesmo perguntar pela tarefa em si que parece se repetir, com pequenas variações, dentro de um mesmo script já estabelecido há muito tempo: a professora ensina e a aluna aprende. Seriam fixos esses lugares do ensinar e do aprender? Ou poderiam ser flexíveis? Por que há tanta resistência e dificuldade em aprender o que se pretende ensinar? A quem interessam esses conteúdos propostos? Poderiam as alunas se manifestarem e até sugerirem o que e como aprender? A propósito, o foco poderia ser mudado, o eixo poderia se inclinar mais para o aprender do que para o ensinar?

A professora é tão importante quanto as alunas como facilitadora do processo de aprendizagem, oferecendo os mais variados recursos para isso bem como se oferecendo a si mesma como importante recurso flexível na criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito, propícia ao aprender e ao estabelecimento de vínculos fundamentados em atitudes de autenticidade, empatia e consideração positiva incondicional.

Carl Rogers explicita o sentido de cada uma delas no contexto da Educação. A atitude de autenticidade ou congruência significa que a professora é uma pessoa real, de verdade, é gente. Ela entra em contato com a aluna como pessoa, ela se mostra e se deixa conhecer. Não é alguém apenas no desempenho de um papel, uma representante da instituição ou do sistema. Ao ser empática a professora tem a habilidade de compreender as reações íntimas da aluna, pode ter a percepção sensível de como a aluna vê o processo de aprendizagem de forma significativa. É uma atitude indispensável para estabelecer um clima de aprendizagem auto iniciada.

Se há um programa prévio a ser trabalhado, como será que a aluna o vê e, dentro dessa exigência, como ela poderia escolher fazer, de que maneira seria melhor para ela? A consideração positiva incondicional se traduz no apreço, na aceitação e na confiança que a professora tem na aluna. É aceitar a aluna como ela é, com os seus medos, as suas inseguranças e a sua ansiedade. Mas é também aceitar a sua euforia, a sua alegria, a sua adolescência, a sua juventude. É ter estima por ela, gostar dela, querê-la bem. Considerá-la positiva e incondicionalmente na sua condição humana imperfeita, mas cheia de potencialidade, a leva a confiar na professora a ponto de confiar-lhe segredos. Essa confiança na tendência atualizante da aluna gera respeito pela professora.

A fim de conhecer o campo da pesquisa em Educação sob a perspectiva de Carl Rogers, em que esses conceitos e outros podem estar presentes, mas especialmente o da aprendizagem centrada na aluna, foram buscados teses, dissertações e artigos relacionados ao assunto e disponíveis em bases acadêmicas.

A metodologia se valeu da técnica de pesquisa de levantamento, revisão e análise documental-bibliográfica a partir dos livros de Carl Rogers, de Teses e Dissertações e de artigos já publicados constantes no site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e no site do banco de dados *Scielo*. A análise será feita à luz da teoria educacional de Carl Rogers.

O que foi possível encontrar é apresentado no próximo tópico.

1.1 – Pesquisas, experiências e relatos sobre Aprendizagem Centrada na Aluna

Para a revisão bibliográfica realizada durante o mês de janeiro de 2017, no site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), foi feito um levantamento de produções acadêmicas usando-se determinadas conjunções de palavras-chave (Educação Centrada no Aluno; Abordagem Centrada na Pessoa e Escola; Educação Centrada no aluno; Abordagem Centrada na Pessoa e Educação; Carl Rogers e Educação), e foram encontradas 8 investigações científicas, localizadas nos anos 1980 e 2015, sendo 3 teses e 5 dissertações, a maior parte na região sudeste, em Programas de Pós-graduação de instituições públicas (federais e estaduais) e privadas, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 1: Levantamento total da produção bibliográfica na BDTD

Autores e Autoras	Konopka	Pereira	Gaspar	Oliveira	Pereira	Gomes	Duarte	Costa
Ano	2015	2013	2009	2015	2009	2002	1988	1980
Instituição	Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal do Rio Grande	PUC SP	Mackenzie	PUC SP	UNICAMP	PUC SP	UNICAMP
Produção	Tese	Tese	Tese	dissertação	dissertação	dissertação	dissertação	dissertação
Objetivos	O objetivo deste trabalho é analisar a influência da concepção humanista de Carl Rogers através (1) das qualidades positivas de autenticidade, valorização, confiança e empatia da professora e (2) dos princípios da aprendizagem significativa na modificação das atitudes das alunas do 7º semestre do curso de graduação em medicina da UFSM.	Reconhecer o perfil humanista preconizado por Carl Rogers na prática docente de uma professora da Disciplina de Clínica Médica II e como objetivos específicos: identificar na minha prática pedagógica os preceitos de Carl Rogers: a empatia, a congruência, a aceitação e o perfil facilitador; identificar as contribuições e influências da docente para a formação de uma médica com perfil humanista, tendo como referência a perspectiva discente; e refletir sobre a contribuição de Carl Rogers, um dos autores da corrente humanista, no processo educativo do ensino médico.	Busca compreender o Projeto Conviver, desenvolvido numa escola pública da região periférica da Grande São Paulo, cujo objetivo é dar melhor qualidade às relações interpessoais, considerando que uma melhor convivência promove um clima mais propício à aprendizagem. O foco deste estudo consiste em compreender a gestação e os movimentos do Projeto Conviver, com ênfase em suas singularidades.	Discutir a aplicabilidade da abordagem humanista de Carl Rogers na educação de ensino médio.	Compreender o posicionamento de professoras do ensino básico frente a quatro mitos da boa professora: 1) a boa professora é sempre calma e equilibrada, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes; 2) a boa professora aceita todas as alunas de igual maneira, não tendo favoritismos; 3) a boa professora consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calma e sossegada, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre; 4) a boa professora conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior à das alunas.	Apreender as contribuições da psicologia humanista, tendo em Carl Rogers o interlocutor central, para o repensar das práticas de formação das futuras médicas.	Trata da importância das relações interpessoais na situação de ensino/aprendizagem de inglês, em especial da disciplina de Prática Oral em curso de Língua e Literatura Inglesas.	A partir do levantamento dos diversos movimentos pedagogia libertária do século XX, o presente trabalho tenta caracterizar a pedagogia libertária de Carl Rogers.
Referências de Rogers	- Liberdade para aprender; - Tornar-se pessoa; - Aprendizagem centrada no aluno; - Liberdade de Aprender em nossa década; - Aprendizagem significativa na terapia e na educação.	Não disponível	- Terapia centrada no paciente; - Tornar-se pessoa; - Liberdade para aprender; - Grupos de encontro; - Um jeito de ser; - Sobre o poder pessoal; - Psicoterapia e consulta psicológica; - A pessoa como centro; - Psicoterapia e relações humanas; - Em busca de vida; - De pessoa para pessoa; - Quando fala o coração.	- Liberdade de aprender em nossa década; - Grupos de encontro; - Liberdade para aprender; - Sobre o poder pessoal; - Tornar-se pessoa; - Um jeito de ser; - Novas formas de amor; - Em busca de vida; - O homem e a ciência do homem; - Psicoterapia e relações humanas; - A pessoa como centro; - De pessoa para pessoa.	- Liberdade para aprender; - Tornar-se pessoa; - Psicoterapia e relações humanas; - A pessoa como centro.	- A pessoa como centro; - Tornar-se pessoa; - Liberdade para aprender; - Sobre o poder pessoal.	Não disponível	- O homem e a ciência do homem; - Terapia centrada no paciente; - Liberdade para aprender; - Psicoterapia e relações humanas; - Novas formas de amor; - A pessoa como centro; - Tornar-se pessoa; - Grupos de encontro; - Sobre o poder pessoal; - Terapia, personalidade e relações interpessoais; - De pessoa para pessoa; - O tratamento clínico da criança-problema.
Algumas referências na Educação	LIBANEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 1990.	Não disponível	DELORS, Jacques. Educação, um tesouro a descobrir, 2001. MORAIS, Régis de. Sala de aula: que espaço é esse?, 1995.	FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 2005. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, 1996. GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas, 1999.	DELORS, Jacques. Educação, um tesouro a descobrir, 2001. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, 2000.	LIBÂNEO, José Carlos. A democratização da escola pública, 1986. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, 2000.	Não disponível	FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade, 1979. DEWEY, John. Vida e educação, 1959. FREINET, Célestin. Para uma escola do povo, 1973. FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade, 1967. FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade, 1967. FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade, 1976. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 1977.

Palavras-chave: Educação Centrada no Aluno; Abordagem Centrada na Pessoa e Escola

Usando-se especificamente as palavras-chave: Educação Centrada no Aluno; Abordagem Centrada na Pessoa e Escola não foi encontrado nenhum trabalho indexado.

Palavra-chave: Educação Centrada no Aluno

No mesmo banco de dados, usando-se somente a palavra-chave Educação Centrada no aluno, foram encontradas quatro produções.

Uma delas, “A aprendizagem na concepção humanista de Carl Rogers e sua contribuição para o desenvolvimento das atitudes dos estudantes em medicina na UFSM” de Clóvis Luis Konopka (2015), no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, tese de doutorado, que analisa se a prática educativa humanista de Carl Rogers modifica a atitude de estudantes de graduação em medicina na UFSM.

É uma pesquisa do tipo descritivo-analítico, observacional, de corte (longitudinal) e quali-quantitativo. O objetivo do trabalho é analisar a influência da concepção humanista de Carl Rogers por meio (1) das qualidades positivas de autenticidade, valorização, confiança e empatia da professora e (2) dos princípios da aprendizagem significativa na modificação das atitudes das alunas do 7º semestre do curso de graduação em medicina da UFSM.

A amostra foi constituída por 42 alunas, que participaram em grupos de encontro semanais. Foi aplicado um questionário para avaliação de atitudes antes e depois da intervenção rogeriana durante o 2º semestre letivo de 2014, para determinar se havia ocorrido modificação nas atitudes frente a cinco aspectos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais: social, ambiência, crença, conhecimento e ética.

Pode-se concluir que a intervenção rogeriana promoveu um aumento no escore de atitudes em todas as dimensões, demonstrando tendência de positivação entre o início e o final da pesquisa e influenciou de modo significativo o desenvolvimento de atitudes positivas na dimensão crença. Nenhuma aluna demonstrou atitudes negativas em qualquer uma das dimensões.

O autor, conclui, ainda, que os princípios humanistas de Rogers podem ser utilizados adequadamente em qualquer disciplina ou curso, sem causar desconforto ou ameaça tanto à aluna quanto à professora. O ensino centrado na aluna não é um método ou uma teoria, mas um estilo na relação entre a professora e suas alunas, onde o aspecto formativo supera o informativo. Muito do que Rogers propôs pode ser utilizado para o desenvolvimento de atitudes positivas em estudantes de graduação em medicina.

Ainda nesta busca foi encontrado “Aprendendo a conviver: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolar”, de Maria Aurora Dias Gaspar (2009), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo, tese de doutorado. Trata-se de um estudo de caso com observação do contexto escolar, análise documental e entrevistas.

A pesquisa busca compreender um projeto denominado Projeto Conviver, desenvolvido numa escola pública da periferia da Grande São Paulo que tem por objetivo promover melhor qualidade nas relações interpessoais, considerando que uma melhor convivência promove um clima mais favorável à aprendizagem.

O estudo se pautou pelo referencial teórico da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, que tem como pressuposto básico a confiança na pessoa humana e valoriza as relações interpessoais na compreensão e solução de problemas.

A autora pode concluir que o referido projeto produziu resultados positivos naquela escola atingindo seus objetivos com a participação da equipe gestora, professoras, alunas e pais e mães de alunas, ainda que não contasse com uma completa adesão. Mas, conclui, também, que as professoras poderiam ter-se apropriado do processo, desenvolvido maior autonomia como grupo e chegado ao empoderamento pessoal a ponto de replicar semelhante projeto noutra escola independente da presença decisiva da diretora. A seu ver, faltaram ações que garantissem o que Rogers chama de “o poder pessoal de cada um”.

Outro trabalho encontrado nessa mesma busca foi “Desvendando os mitos do bom professor: um estudo com professores da educação básica”, de Ana Lucia Pereira (2009), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo, dissertação de mestrado, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, que tem por objetivo compreender o posicionamento das professoras frente a quatro mitos da boa professora: 1) a boa professora é sempre

calma e equilibrada, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes; 2) a boa professora aceita todas as alunas de igual maneira, não tendo favoritas; 3) a boa professora consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que permanece calmo e sossegado, favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre; 4) a boa professora conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior à das alunas. Estes mitos fazem parte dos “oito mitos do bom professor”, estabelecidos por Thomas Gordon (2003) aluno de Carl Rogers.

Foi uma pesquisa qualitativa e utilizou como instrumento de coleta de dados os incidentes críticos que são definidos como “descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de forma a oferecer base para o participante emitir uma opinião, julgamento ou tomada de decisão”. Para cada mito foi elaborado um incidente crítico e apresentado a cada professora participante da pesquisa para que se posicionasse frente àquela situação.

A análise foi feita a partir dos pressupostos de Educação de Rogers e os resultados mostraram que a maioria das professoras se identificou com essa imagem idealizada e defensiva do papel da professora distante daquela defendida por Gordon e Rogers considerada como fundamental na relação professora-aluna, em que a humanidade da professora aparece numa relação verdadeira, autêntica, de pessoa para pessoa. Para eles a professora é uma facilitadora do processo de aprendizagem da aluna, aquela que cria um ambiente acolhedor a partir de posturas de congruência, aceitação incondicional e empatia.

A partir dessa constatação a autora faz uma leitura que busca compreender a realidade de vida das profissionais professoras pesquisadas. Salienta que mesmo separados pelas professoras de Gordon por um espaço de tempo de 34 anos eles guardam semelhanças entre si na expectativa de ser o “bom professor”.

Uma delas é a angústia de precisar se vigiar o tempo todo para ser a melhor, a mais equilibrada, a mais compreensiva, a mais conhecedora, a mais perfeita. E, por conta de todas essas expectativas irreais, também a angústia de ser aquela que sente cansaço, culpa, desânimo, frustração e tantas vezes dificuldade em estabelecer com suas alunas relacionamentos verdadeiros e facilitadores da aprendizagem.

Outra é o sofrimento docente. Sofrimento pela longa jornada, por lecionar em várias escolas e estar sempre correndo e cuidando para não se atrasar. Sofrimento

pela pressão entre atender as necessidades das alunas e as exigências burocráticas das instituições.

Constata, por fim, que as professoras de hoje estão sujeitas às mesmas representações que levaram Gordon a descrever os mitos do bom professor e chama à atenção para a importância do assunto que deve ser contemplado nos programas de formação de professoras como uma possibilidade de lidar com essa dificuldade com soluções criativas a partir da confiança na capacidade inovadora das pessoas.

Na mesma busca foi encontrado “Carl Rogers na educação de ensino médio”, de Igor Alves Dantas de Oliveira (2015), da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, em que o autor pesquisa a partir de suas próprias aulas em Filosofia e Sociologia a aplicabilidade da proposta humanista de educação, de Carl Rogers, para alunas de Ensino Médio numa escola particular na cidade de São Paulo.

A pesquisa é qualitativa e a metodologia utilizada foi a etnopesquisa uma vez que o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa estavam imbricados. O pesquisador entrevistou 19 alunas de um total de 29 de uma turma de 3º ano do Ensino Médio. As alunas não conheciam as obras, ideias ou conceitos de Carl Rogers, o que só é dito a elas no final da entrevista.

Foram utilizados dois materiais de apoio antes da entrevista: Os trechos iniciais do filme “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989), do diretor Peter Weir, e a poesia “O Colegial”, presente no livro Baú de Espantos, do poeta gaúcho Mario Quintana (2006).

O primeiro material foi escolhido com o intuito de chamar a atenção das alunas para dois modelos diferentes de ensino. O primeiro modelo é representado pelo grupo de professoras tradicionais da escola retratada no filme. O segundo modelo apresentado é o humanista. Este modelo é representado pelo professor John Keating (Robin Williams), um ex-aluno da escola que a conhece profundamente e que, portanto, opta por lecionar de uma forma divergente das demais professoras. O segundo material foi escolhido com o intuito de sensibilizar as alunas para que, ao interpretarem o poema, pensassem sobre a sua própria realidade do Ensino Médio.

Após a sensibilização, de posse de algumas questões previamente elaboradas o pesquisador fez uma roda de conversa com as alunas buscando relacionar o filme, o poema e a educação no Ensino Médio. Surgiram temas como relação professora e aluna, modelos de educação, vestibular e carreiras futuras, modelos de escolas, escola ideal, formação humana, conceito de pessoa, o sentido do ensino médio, importância da escola para a vida, currículo e conteúdos, importância do que aprendem para a vida e outros.

A análise da entrevista mostrou que as alunas, apesar de não conhecerem a teoria de Carl Rogers e sua abordagem, estão em busca de uma educação bastante próxima à sugerida pelo autor.

A pesquisa conclui que existe uma aproximação grande entre as propostas de Rogers para a educação e os pensamentos das alunas em relação à educação em que estão inseridos. Elas que nunca haviam lido nada do autor, e mesmo nunca haviam ouvido falar deste psicólogo, acabaram apresentando em suas falas uma série de reclamações e inquietações que também são mostradas nos livros de Rogers, inclusive com debates sobre possíveis mudanças.

Palavras-chave: Abordagem Centrada na Pessoa e Educação

Em outra busca a partir das palavras-chave “abordagem centrada na pessoa” e “educação” foi encontrado “A pedagogia libertária de Carl Rogers: um estudo de suas características”, de Carlos Alberto Jales Costa (1980), da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação, dissertação de mestrado em que o autor, a partir de um levantamento dos diversos movimentos pedagógicos libertários do século XX, numa pesquisa bibliográfica, busca caracterizar a pedagogia libertária de Carl Rogers.

A pesquisa tem como objetivo principal caracterizar os traços de uma pedagogia libertária na obra educacional de Carl Rogers. O autor conclui ter atingido tal objetivo e o demonstra sob três aspectos:

1) a Abordagem Centrada na Pessoa e os movimentos libertários. A partir de uma retrospectiva histórica, desde Rousseau, no século XVIII, com a criação de um estilo e uma imagem da infância e sua caracterização como um período da vida em si, mais que um vir-a-ser adulto, situa os movimentos libertários em Pedagogia no século XX. São movimentos que contestam e rejeitam a pedagogia conservadora e autoritária, aquela que transforma a instituição escolar ou a professora no poder supremo em relação à

educanda. Toda a obra de Rogers e em especial a que trata da Educação é percebida como alinhada a esse sentido libertário na medida em que está ligada aos valores ocidentais e defende o ideal de liberdade pessoal como um objetivo a ser alcançado. Ao poder emanado da professora e da instituição que sufoca a criança Rogers propõe o poder pessoal de viver, aprender e crescer.

2) Poder e educação. Muitos estudiosos da Educação criticam Rogers alegando que ele negligencia a questão política ao tratar do assunto. No seu livro *Sobre o Poder Pessoal*, Rogers (1978) responde afirmando que toda a sua atuação, nas diferentes áreas, incluindo a Educação, é política e que não poderia ser diferente disso. Toda a sua trajetória foi marcada pela luta contra toda forma de dominação e opressão da pessoa, desde a relação terapêutica até então marcada pela autoridade e direção da especialista, da luta por espaço e reconhecimento da psicologia frente à psiquiatria, até a Educação, onde a sua teoria e prática sempre apontam para a autonomia da estudante em busca de liberdade. As relações de poder são alteradas e a professora não mais é visto como aquela que sabe e que despeja conteúdos na estudante passiva que nada sabe. A aluna é estimulada à autoaprendizagem, à auto avaliação e à criatividade. Ao poder instituído que impõe o conteúdo, a frequência, provas e notas e que vigia, pune e reprime a educanda Rogers proclama o poder pessoal do indivíduo capaz de traçar sua trajetória. Politicamente nessa educação libertária o poder instituído sai das mãos de uma pessoa ou de uma hierarquia e vai para as mãos dos seus interessados diretos, as aprendizes.

3) A utopia rogeriana. As utopias pedagógicas sempre marcaram a luta pela autonomia da educação e a pedagogia libertária de Rogers não fugiu à regra. Ao valorizar a pessoa dentro do universo como um organismo digno de confiança e desmistificar os papéis institucionalizados e questionar o poder institucionalizado, a burocracia e o autoritarismo Rogers está propondo a substituição da estrutura, ordem e sociedade vigentes. E esse é o caráter utópico do seu projeto onde o poder deixará de estar nas mãos de uma minoria autoritária que decide por todos para estar em cada pessoa e as relações deixarão de estar fundamentadas na opressão para estarem fundamentadas na compreensão do outro com uma individualidade digna de respeito. E esse respeito levará a um mundo mais socializado e cooperativo. Numa sociedade cada vez mais hierarquizada, etiquetada e conformista a proposta de Rogers pode parecer romântica e ingênua quando na verdade é utópica, no sentido de um lugar ainda não existente em que a dignidade humana será recuperada e as formas de dominação estarão suprimidas. Na educação ela abala os alicerces do credo pedagógico. Afirma que a aluna como

organismo é mais importante e mais digna de confiança que todas as forças externas. Elege a experiência como fonte de autoridade e dá o poder à estudante reduzindo a administração escolar, a instituição e os sistemas escolares à sua real dimensão. A aluna como centro desmantela as estruturas burocráticas e autoritárias dando lugar a uma nova forma de organização e convivência.

Palavras-chave: Carl Rogers e Educação

Outra busca foi realizada durante o mês de julho de 2017, na BDTD, com as palavras-chave: Carl Rogers e Educação e foi encontrada a seguinte produção: “Educação médica a partir da perspectiva humanística de Carl Rogers: uma vivência de sala de aula”, de Hugo Cataud Pacheco Pereira (2013), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, tese de doutorado, em que o autor, professor da Faculdade de Medicina é o sujeito da pesquisa. Insatisfeito com o modelo tradicional de docência e com os resultados observados na prática médica das egressas do curso questiona se a formação humanista tem sido suficientemente trabalhada durante a formação. E se sentindo deficiente nessa condição para oferecê-la às alunas inicia uma pesquisa sobre Educação indo identificar-se com a proposta humanista de Educação de Carl Rogers. Depois de estudar, pôr em prática e estar convencido da proposta humanista ele quer saber se tem o perfil de professor preconizado por Carl Rogers.

A pesquisa é qualitativa buscando-se compreender as interações verbais que revelam os significados da prática docente e tem por objetivo geral reconhecer o perfil humanista preconizado por Carl Rogers na prática docente de um professor da Disciplina de Clínica Médica II. Tem como objetivos específicos: identificar na prática pedagógica os preceitos de Carl Rogers: a empatia, a congruência, a aceitação e o perfil facilitador; identificar as contribuições e influências do docente para a formação de um médico com perfil humanista, tendo como referência a perspectiva discente; e refletir sobre a contribuição de Carl Rogers, um dos autores da corrente humanista, no processo educativo do ensino médico.

O estudo teve duas fases: na primeira, contou com a participação de 32 alunas, em aulas práticas da referida disciplina, em que estas eram gravadas e

posteriormente analisadas tendo como foco as condutas do professor frente às alunas. Esta se deu de março a novembro de 2010. A segunda fase se deu em outubro de 2012 com a participação das alunas envolvidas na primeira fase e que estavam concluindo o curso. Nesta, as alunas deveriam responder a uma única questão aberta: “Ao término do curso de medicina, considerando a experiência que tivestes na disciplina de Clínica Médica II, da qual eu era docente, que contribuições e influências (positivas e negativas) eu exerci na tua formação?”

Os resultados da pesquisa, a partir das transcrições das gravações e das respostas à questão aberta permitiram inferir que o professor possui o perfil humanista compatível com os preceitos de Carl Rogers, num nível satisfatório. A partir da análise pode fazer reflexões críticas sobre as próprias práticas de ensino, questionando os seus fundamentos e os postulados tácitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino, visando à formação profissional humanística. Ao final propôs que a instituição mantenedora do curso crie um programa de capacitação permanente para a melhoria da qualidade da educação médica que possa dar sustentação à docente do ensino médico baseado nos conhecimentos técnicos, saberes didático-pedagógicos e no comportamento docente preconizado por Carl Rogers.

Com as mesmas palavras-chave foi encontrada, também, uma dissertação de mestrado, mais uma sobre a formação humanista das médicas, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Educação. O trabalho denomina-se: “Formação humanista do médico: contribuições para uma reflexão na concepção de Carl Rogers”. Regina Célia Nogueira Gomes (2002), médica e professora no curso de Medicina, está engajada no resgate de uma formação médica mais ética e humanista e sua pesquisa visa apreender contribuições da psicologia humanista, tendo em Carl Rogers o interlocutor central, para o repensar das práticas de formação das futuras médicas.

É uma pesquisa documental de abordagem qualitativa em que a autora, considerando as suas experiências docentes e o contexto nacional e internacional de discussão sobre a Educação Médica, seleciona quatro documentos fundamentais dentro do ensino médico brasileiro para o estudo onde se propõe a discutir criticamente os conteúdos relativos ao humanismo neles presentes.

São os documentos:

1. Contribuições das Américas à Conferência Mundial de Educação Médica. Projeto de Educação Médica nas Américas (EMA), 1988– Contribuição das Américas à Conferência Mundial de Educação Médica.
2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Minuta de Resolução do Conselho Nacional de Educação – Agosto de 2001.
3. Preparando a Transformação da Educação Médica Brasileira (1999-2000) Projeto CINAEM.
4. Abrindo a porta para a Dona Saúde entrar– Uma estratégia de reorganização do modelo assistencial, vigente no país – SUS. Programa Saúde da Família. Levando saúde mais perto da família. Ministério da Saúde. Governo Federal.

Para cada documento é construída uma tabela com três colunas indicativas de três eixos de análise: Referência, Articulação e Atitude em que são destacados os pontos convergentes, bem como frisada a recorrência com que a tendência da perspectiva humanista surge nos documentos.

O eixo Referência apresenta os termos que aparecem explicitamente na proposta de Carl Rogers, como por exemplo, experiência significativa, centrado na aluna, facilitadora, etc., caracterizando assim, os pontos de convergência.

O eixo Articulação apresenta as expressões afins, como por exemplo, ética, cidadania, promoção à saúde integral, etc., caracterizando as tendências.

O eixo Atitudes apresenta as atitudes que remetem para o humanismo, como por exemplo, compreensão, comunicação, confiança, etc.

As análises feitas permitem identificar uma relevante convergência em torno da formação humanista, bem como reconhecer que as concepções de humanismo podem ser resignificadas a partir de novas formas de configurar o objeto/sujeito da prática médica, reconstruindo-o a partir das reais necessidades das pessoas.

Também foi encontrada a dissertação de mestrado de Vera Lúcia Cabrera Duarte (1988), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, denominada: “As relações interpessoais em sala de aula num curso de inglês na universidade: o desempenho do aluno numa situação de medo”, em que é discutida a importância das relações interpessoais na sala de aula a partir de pesquisa com alunas de “prática” oral em diversos cursos. São feitas algumas considerações sobre a Abordagem Centrada na Pessoa no enfrentamento da questão e são destacadas

as três atitudes facilitadoras da professora, propostas por Carl Rogers, para lidar com o medo que as alunas apresentam ao se expressarem oralmente em inglês, tidas como facilitadoras no processo de aprendizagem.

São analisados cento e vinte depoimentos de alunas de diversos cursos de “Prática Oral” que foram recolhidos em finais de semestre, a título de avaliação do curso, no decorrer de alguns anos de trabalho da autora, como professora dessa disciplina. Uma primeira análise quantitativa permitiu demonstrar a importância das relações interpessoais em sala de aula e do planejamento dos cursos de Prática Oral. Uma segunda análise é feita à luz de princípios da Aprendizagem Significativa, de Carl Rogers, evidenciando no discurso da aluna não só o medo, mas também sua opinião e expectativas sobre a redução dessa emoção. No final, são sugeridos alguns procedimentos que, adotados em sala de aula, podem favorecer a aprendizagem significativa.

Nota-se que as obras de Rogers que mais aparecem são Liberdade para Aprender, Tornar-se Pessoa, A pessoa como Centro, Sobre o Poder Pessoal e Psicoterapia e Relações Humanas. Em primeira análise isto se deve ao modo como está escrita a obra do Rogers, da maneira como ele foi construindo todo o seu pensamento e sistematizando a Abordagem Centrada na Pessoa. Aos que se interessam em estudar as suas propostas na área da Educação, o livro Liberdade para Aprender impõe-se como obrigatório pois é nele que o autor reúne a sua filosofia educacional, os conceitos principais e a fundamentação para a aprendizagem centrada na aluna.

A proposta educacional de Rogers está dentro de uma visão ampla de mundo e de pessoa humana que é Abordagem Centrada na Pessoa e para compreendê-la na sua grandeza e inteireza é fundamental conhecer como essa Abordagem surgiu, se desenvolveu e se consolidou. Assim, a consulta aos demais livros oferecerá material para compreender a história, filosofia e política que embasam e sustentam esse “jeito de ser” nascido no mundo da teoria e prática da psicologia e psicoterapia que se estendeu para outros campos do domínio do conhecimento aplicando os mesmos princípios da relação interpessoal sistematizados por Rogers.

Dentre algumas obras referência no campo da Educação, nota-se que Morin aparece como um teórico que apresenta a argumentação da complexidade para abordar e interpretar os aspectos do real, bem como a interlocução possível é aproximada entre, por exemplo, Freire, Dewey e Freinet.

Em julho de 2017 foi feita uma busca no banco de dados *Scielo*, em artigos científicos procedendo-se da mesma maneira anteriormente feita na base da BDTD. Os resultados encontrados são apresentados, em sua totalidade, no quadro a seguir.

Autores e Autoras	de Deus et al	Araújo e Vieira	Pettengill
Ano	2014	2013	2003
Objetivos	Avaliar a aceitação, o comportamento e a aprendizagem das alunas do quarto ano de Ginecologia em relação a aulas centradas na professora (ACP) e aulas centradas nas alunas (ACA).	Verificar a presença da concepção humanista nas práticas educativas das professoras da área da saúde de uma universidade em MG	Apresentar a experiência de ensino de enfermagem pediátrica na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realizando análise qualitativa das avaliações das alunas no ano de 2000, das quais emergiram duas categorias: 'sendo uma experiência diferente' e 'modificando o olhar para a criança e família'.
Referências de Rogers	Não há	- Liberdade para aprender; - A terapia centrada no paciente; - Um jeito de ser; - Sobre o poder pessoal; - Tornar-se pessoa.	- Liberdade para aprende; - Para além do divisor de águas.
Algumas referências na Educação	Não há	- TARDIFF, Maurice. Saberes docentes. Formação profissional, 2002.	FISCHER Beatriz Terezinha Daudt. Prática docente na universidade: uma questão menor?, 1996.

Quadro 2: Levantamento total da produção bibliográfica no *Scielo*

Palavras-chave: Carl Rogers e Educação

Com as palavras-chave: Carl Rogers e Educação foi encontrado o artigo “Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers”, de Eliana Silva Cassimiro de Araújo e Vânia Maria de Oliveira Vieira (2013), da Universidade de Uberaba (UNIUBE) em que as autoras, preocupadas com a exigência do binômio competência técnica e interação pessoal na área da saúde empreendem uma pesquisa numa universidade de Minas Gerais em cinco cursos dessa área para saber se haviam concepções humanistas nas práticas docentes que possibilitassem aos egressos uma prática profissional com essas características.

A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e de campo e foi feita nos cursos de Odontologia, Medicina, Fisioterapia, Biomedicina e Enfermagem. Participaram 41 (quarenta e um) professoras, sendo que a maioria leciona em mais de um dos cursos pesquisados.

São encontradas propostas humanistas nos projetos pedagógicos preconizando que o processo esteja mais centrado na aluna que na professora, mas na prática as aulas mostram tímidas experiências dessas propostas e uma predominância de centralidade na professora e nos métodos tradicionais.

As autoras observaram que a maioria das professoras, ainda que já tenha pós-graduação, é jovem, com idade entre 25 e 35 anos e com experiência docente entre dois e cinco anos. Outro dado relevante é o fato de a formação delas ocorrer predominantemente nas áreas biológicas e da saúde. Essa informação corrobora outro dado apontado -a questão de a maioria das professoras não ter, durante a formação acadêmica, lido ou estudado sobre a teoria de Carl Rogers. Além disso, nas leituras realizadas por elas, não estão incluídas as referentes à psicologia, à educação e à filosofia.

Assim, propõem preencher essa lacuna com a formação continuada das professoras como possibilidade de reflexão sobre suas práticas docentes sobretudo quanto à formação humanista.

Palavras-chave: Aprendizagem centrada no aluno e educação

No mesmo banco de dados, com as palavras-chave: “Aprendizagem centrada no aluno” e “educação” foi encontrado o artigo “Aula centrada no aluno versus aula centrada no professor: desafios para mudança”, de José Miguel de Deus e outros

(2014), da Universidade Federal de Goiás (UFG). As autoras e os autores conduzem a pesquisa na Faculdade de Medicina, no quarto ano, a partir do que constatarem como estando estabelecido no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Medicina (DCN), reafirmado nas recém-aprovadas (DCN-2014), mas aguardando homologação, que estabelece que o projeto pedagógico do curso de Medicina deve ser construído coletivamente, centrado na aluna, como sujeito de aprendizagem, e apoiado na professora, como facilitadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem.

A experiência distribuiu, num período, a mesma quantidade de aulas de uma disciplina, com três professoras, que revezaram entre modalidade centrada na professora e modalidade centrada na aluna, de tal modo que a mesma professora conduzia, na mesma turma, as duas modalidades.

Foram avaliados vários aspectos como participação, leitura prévia para as aulas, cochilos, resultados nas provas. Nos itens participação e leitura prévia sobressaíram positivamente os resultados na modalidade centrada na aluna. Também nessa modalidade a quantidade de cochilos foi muito menor que na outra. Porém as alunas optaram pela modalidade centrada na professora considerando o item resultado nas provas e por ser um modelo já estabelecido e consolidado.

Nas aulas centradas na aluna foram utilizadas técnicas de metodologias ativas. Das referências bibliográficas do artigo não constam quaisquer obras de Carl Rogers ou a ele relacionadas. Também não consta nenhuma autora referência na educação.

Outro artigo identificado foi “Professor e aluno compartilhando da experiência de ensino-aprendizagem: a disciplina de enfermagem pediátrica”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de Myriam A. Mandetta Pettengill e outros (2003). As autoras, docentes no curso de Enfermagem, estão preocupadas em responder às exigências de formação de uma profissional mais crítica e consciente de seu papel social, preconizadas nas diretrizes do currículo mínimo do curso de Graduação em Enfermagem, aprovado pelo Parecer do CFE nº 314/94 e homologado pela Portaria nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto.

Tal preocupação de escolas e professoras tem levado à revisão e reflexão sobre as posições pedagógicas que levam à formação dessa profissional. Nesse contexto se dá a experiência na disciplina de enfermagem pediátrica dentro da

proposta de educação centrada na pessoa, de Carl Rogers, em que as autoras acreditam que para se tornarem cuidadoras de pessoas as alunas devem ser igualmente consideradas por suas professoras como pessoas e se sentirem cuidadas no processo de sua formação.

A coleta de dados se deu a partir de um instrumento de auto avaliação utilizado no final da disciplina, no ano 2000, que era composto por uma pergunta norteadora: conte-nos como foi sua experiência de aprendizagem na disciplina e como você percebeu a relação com o professor, a criança e família e a equipe de trabalho.

Procedeu-se a uma análise qualitativa das avaliações das alunas, das quais emergiram dois temas que retratam a sua experiência: 'sendo uma experiência diferente' e 'modificando o olhar para a criança e família'.

Conclui que a opção pela abordagem de ensino centrada na pessoa tem sido fundamental para que a aluna consiga alcançar autonomia pessoal e profissional. A experiência mostrou-se significativa contendo elementos preconizados por Rogers tais como: a aluna consegue superar as dificuldades e cresce com a experiência; adquire mais autonomia e responsabilidade pelo processo de aprendizagem; amplia e modifica sua concepção de cuidar, indo de uma abordagem centrada na patologia para a abordagem centrada na criança e família; a professora cumpre seu papel de facilitadora da aprendizagem, propiciando à aluna que aprenda a aprender.

Alguns outros trabalhos foram localizados expressando a mesma preocupação de tornar a aprendizagem centrada na estudante destacando-se os cursos voltados para a área da saúde como Enfermagem, Odontologia e principalmente Medicina. Em uns, Carl Rogers é tido como a referência maior para se chegar a esses objetivos e em outros, em menor escala encontrados, outros referenciais teóricos são tomados para se buscar os mesmos intentos.

Verifica-se que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desses cursos preveem a necessidade de se formarem profissionais mais críticas e mais inteiradas da realidade social brasileira, assim como mais sensíveis às necessidades das pessoas a serem por elas atendidas. Tais DCNs têm em comum a preconização da necessidade e urgência de mudar o paradigma do processo de formação estabelecendo um ensino mais centrado na aluna promovendo-a à protagonista do

seu aprender e tendo a professora como uma facilitadora. A relevância de formação ética e humanista é destacada em todas as Diretrizes.

Conclui-se a partir do levantamento e dos filtros do sistema que Rogers e Educação não tem sido tão pesquisados, sendo mais comum na área da Saúde e da Psicologia. Esse aspecto aponta para uma lacuna que merece ser preenchida com, inclusive, esta pesquisa de Mestrado, e outras que possam vir a somar conhecimento para a área da Educação valendo-se de tal referencial de ancoragem.

Após o conhecimento da produção atual sobre o assunto levantado, o capítulo seguinte apresenta o autor Carl Rogers a partir de suas obras.

CAPÍTULO 2

CARL ROGERS, POR “ELE MESMO”

O objetivo deste capítulo é apresentar a biobibliografia de Carl Rogers a partir de suas obras, em que ele elege pontos que considera importantes e fundamentais de sua vida influenciando sua prática e suas reflexões teóricas, vindo a compor o corpo de seu referencial teórico tanto para a área da psicoterapia como da educação.

A análise contempla a cronologia das obras de Rogers sendo que, na maioria delas há um capítulo dedicado à Educação. E também nos dois livros inteiramente dedicados à Educação. Estão localizados temporalmente nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970 e 1980.

O quadro a seguir sistematiza as principais obras escritas e apresenta, sucintamente, alguns dados relevantes para o acompanhamento da trajetória do autor e de seus conceitos e pensamento que embasam a proposta educacional.

Quadro 3: Bibliografia de Rogers

Ano	1942	1951	1961	1964	1968	1969	1970	1972	1977	1977	1980	1983	1983
Obra	"Psicoterapia e Consulta Psicológica	"Terapia Centrada no Cliente"	"Tomar-se Pessoa",	"Psicoterapia & Relações Humanas" vol 1 e vol 2. (escrito com G. Marian Kinget)	"O homem e a ciência do homem" (escrito com William R. Coulson)	"Liberdade para Aprender"	"Grupos de Encontro"	"Novas Formas do Amor- o casamento e suas alternativas"	"Sobre o poder pessoal",	"A Pessoa como Centro" (escrito com Raquel L. Rosenberg)	"Um jeito de ser"	"Liberdade de aprender em nossa década"	"Em busca de Vida" (escrito com outros autores)
Local	EUA	EUA	EUA	BÉLGICA	EUA	EUA	EUA	EUA	EUA	BRASIL	EUA	EUA	Brasil
Assunto	Propõe a terapia centrada no cliente, compara com as demais terapias e lança as bases para a Abordagem Centrada na Pessoa.	Desenvolvimento da teoria da Terapia Centrada no Cliente da teoria da personalidade e.	A filosofia de Rogers	Visão sistematizada da terapia e da prática da Abordagem Centrada no Cliente.	Coletânea de vários textos resultantes de um seminário que reuniu cientistas e especialistas para tratar de Ciências e Ciência humana.	Desenvolvimento de uma nova abordagem na educação.	Surgimento e desenvolvimento da teoria e da prática dos grupos de encontro.	Pesquisa e apresentação das possibilidades e alternativas das relações amorosas entre homens e mulheres.	A perspectiva política do pensamento de Rogers.	Atualização do pensamento e atuação de Rogers.	Retrospectiva de sua trajetória de vida e da Abordagem Centrada na Pessoa.	Atualização do livro "Liberdade para Aprender", incluindo pesquisas de uma década.	Abordagem Centrada na Pessoa em diferentes áreas: Saúde Mental, Aconselhamento e Serviço Social.

Na década de 1940, ele já havia publicado artigos sobre o assunto e em 1951 reúne suas ideias num capítulo do livro “Terapia Centrada no Cliente”, denominado “O Ensino Centrado no aluno”, publicado nos Estados Unidos, em 1951.

Em 1961, noutro livro, “Tornar-se Pessoa”, que se tornou um *best-seller*, escreve outro capítulo denominado “A aprendizagem significativa na terapia e na educação”. O interesse suscitado e as experiências que começaram a surgir por professores interessados no assunto o levaram a publicar um livro específico sobre Educação intitulado de “Liberdade para aprender”, nos Estados Unidos, em 1969.

Em 1977, publica dois livros, sendo um deles intitulado “Sobre o poder pessoal”, em que há outro capítulo relacionado à Educação, chamado de “Poder ou pessoas: duas tendências em educação”.

No outro livro, que é “A Pessoa como Centro”, o capítulo em educação é “A política da educação”. Em 1980, no livro “Um jeito de ser”, há um capítulo denominado de “O processo educacional e seu futuro”. Em 1983, publica um segundo livro dedicado à Educação que é “Liberdade de aprender em nossa década”.

Alguns capítulos da obra de Rogers são dedicados para falar dele mesmo. No livro “A Pessoa como Centro”, em parceria com Rachel L. Rosenberg, editado originalmente no Brasil, em 1977, o capítulo X é um deles e se denomina “Minha filosofia das relações interpessoais e como ela se apresenta”. Originalmente, fora publicado em forma de artigo, em 1973, nos Estados Unidos da América. Nele, discute o desenvolvimento e as mudanças de suas atitudes e posições em relação às pessoas, dos pontos de vista profissional e pessoal.

Sua infância foi numa família religiosa, fundamentalista, cujos valores eram bastante diferentes dos valores das demais pessoas e ele tinha esses valores introjetados de modo a manter distantes todos os demais que não fizessem parte de sua família extensa. Sua vida se deu mais em família, com os pais e irmãos e ele resume sua infância dizendo: “o que hoje eu consideraria uma relação interpessoal, próxima e comunicativa com o outro, esteve completamente ausente durante este período”. (ROGERS, 1977 p.196)

Nos anos seguintes, no ensino secundário, vai tomando consciência dessa vida solitária e da falta de companhia. Mas as atitudes dos pais, aliadas ao fato de morar sempre longe da escola, a duas horas de trem, não permitiam uma maior intimidade nas suas relações. E, assim, sua adolescência se passa sem nenhum amigo, ou amiga, íntimo. Avalia que seu interesse pela ciência, em parte, se deu como forma de compensar

essa solidão. Seus contatos eram superficiais, suas fantasias bizarras, e poderiam, com certeza, diz ele, serem consideradas como esquizoides, se tivesse passado por um diagnóstico psicológico da época.

A entrada na faculdade foi a abertura para esta vida solitária. Entrou para a Escola de Agricultura e associou-se à Associação Cristã dos Moços (ACM). Ele diz: “descobri, pela primeira vez, o que significava ter companheiros e até mesmo amigos”. (ROGERS, 1977, p.197). Depois de dois anos transfere-se para o curso de História. Nesse período vai se firmando como profissional. Foi líder num clube de meninos, conselheiro em acampamentos de jovens menos favorecidos. É dessa época que se lembra de uma tentativa de estabelecer uma relação de ajuda, que não deu certo. No sumiço de dinheiro e alguns objetos no dormitório as evidências apontavam para um rapaz. Ele e outros conselheiros tentam convencer o rapaz a se confessar acreditando que assim poderiam orientá-lo no caminho correto. Isso não acontece e mais tarde ele considera o ocorrido uma “lavagem cerebral”. É, também, nesse período que ele começa a sair com garotas e conhece Helen, sua futura mulher. O casamento significou a experiência mais íntima e profunda que ele havia vivido; de grande aprendizagem e crescimento.

Na pós-graduação, entre 1924 e 1926, se preparava para ser pastor, no Union Seminary. Apesar de já ter diminuído esse interesse pela vida religiosa, dois acontecimentos marcam sua vida. O primeiro é um seminário que ele e um grupo realizam sem qualquer liderança dos membros da faculdade. Isso possibilita um estreitamento do grupo que passa a discutir outros assuntos de interesse pessoal, profundo, que vai marcar a vida de muitos deles. O segundo é um curso sobre “Trabalho com jovens” oferecido por um educador progressista que lhe mostra que trabalhar com pessoas poderia ser uma profissão. Ele se transfere para o Teacher’s College e vai estudar psicologia clínica. Aqui entra em contato com o pensamento de John Dewey³ por meio de William Kilpatrick⁴.

Do relacionamento com os outros vai aprendendo o que seria fundamental na sua vida futura: a confiança no outro e no grupo; que um professor poderia confiar no aluno e ter resultados positivos e que as pessoas com problemas poderiam ser ajudadas, a partir de ideias e modos diferentes de fazê-lo.

³ John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira. Disponível em: < <https://novaescola.org.br>>. Acesso em: 22 jan.2018.

⁴ William Heard Kilpatrick (1871-1965), filósofo norte-americano influenciado por Dewey. Disponível em: < www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 22 jan.2018.

Durante sua formação no Teacher's College aprendeu que havia dois modos de ajudar as pessoas com problemas psicológicos. O primeiro, nas aulas, era o método behaviorista, com testes, medidas, entrevistas diagnósticas, que ele considera um modo muito "frio" e que aprendera muito mais com a pessoa da professora do que com o conteúdo. O segundo foi o método psicanalítico, que encontrou ao trabalhar no Instituto de Orientação da Criança. Aqui um exaustivo diagnóstico não só de todas as etapas da criança, mas inclusive da família dela e que só depois de muitas entrevistas com os pais e familiares é que se chegava ao atendimento da criança. Mesmo assim foi aqui que ele conduziu o primeiro caso de terapia, que começou com um acompanhamento e foi progredindo para entrevistas cada vez mais pessoais. Esse período lhe deu "segurança profissional" e ele resume dizendo que o processo era diagnosticar, prognosticar e fazer repetidas sugestões eficientes, sem envolvimento pessoal, e os resultados deveriam vir.

Vai para Rochester, em Nova York, onde trabalha num instituto de crianças delinquentes e pobres entre os anos de 1926 e 1938. Acreditava estar seguro dos procedimentos a serem adotados a ponto de oferecer previamente uma receita para o tratamento: "trazia-se um problema, recebia-se um diagnóstico especializado e uma orientação de como a dificuldade poderia ser corrigida" (ROGERS, 1977, p.201). Não demorou a perceber que a receita muitas vezes não dava certo por mais que estivesse certo de suas interpretações; os resultados nem sempre correspondiam. E ele começava a aprender com a vivência. Ele se torna o diretor dessa instituição, em 1929.

Uma experiência em psicanálise marca o seu posicionamento ao participar de um caso clínico envolvendo um garoto. Sua participação no caso era acompanhar a mãe e interpretar a ela que o problema estava na rejeição dela pelo filho, conforme diagnóstico da equipe. Após 12 sessões, sem sucesso no convencimento, ele propõe a ela o encerramento do caso, ao que ela concorda. Na saída ela pergunta a ele se ali atendiam também adultos e ele diz que, eventualmente, sim. Ela retorna e passa a lhe falar sobre a sua vida, sua angústia e necessidade de ajuda na compreensão de sua vida conjugal. Ele a ouve ali, e em várias outras sessões, quando vai percebendo uma melhora na sua relação conjugal como também nas questões de conduta do filho. Ele percebe que isso se deve à pessoa mais autêntica e livre que ela vai se tornando. Percebe que seguiu a direção dela e não a sua e os resultados falaram por si.

Nessa mesma época em que está em Rochester, entre os anos 1926 e 1938, entra em contato com a terapia relacional de Otto Rank⁵, mais com a terapia do que com a teoria e aprende muito com ela, corroborando o que vinha descobrindo. Ele chama isso de fase de transição e a registra em seu primeiro livro, editado em 1937, denominado de Tratamento Clínico da Criança Problema.

Em 1940, vai para Ohio e leva consigo essas novas ideias sobre aconselhamento e psicoterapia, e as compartilha com um grupo de pós-graduação, no qual encontra acolhida. Acaba por escrever um livro sobre isso denominado de Psicoterapia e Consulta Psicológica, dando maior ênfase à técnica e a chama de “não diretiva”. Vai se dando conta da confiança que deposita no seu cliente como sendo capaz de resolver os seus problemas. Essa atitude o leva a questionar por que isso não se daria em outras áreas além da clínica. “Se confiava em meus clientes, por que não confiava em meus alunos?” (ROGERS, 1977, p.202). Ao estender essa questão para outras áreas da vida humana percebe não se tratar apenas de um método, mas de uma nova filosofia de vida e de relacionamento.

Em 1944 vai trabalhar em Chicago onde cria o Centro de Aconselhamento da Universidade Chicago dentro de uma nova abordagem das relações humanas: confiança nas pessoas, na sua capacidade de se explorarem, de se compreenderem e de solucionarem os seus problemas, desde que possam contar com um clima de calor e compreensão autênticos.

Essa postura é posta em prática quanto à equipe que ele constitui ali e estende-se à prática em sala de aula nos grupos de alunos que assume. Declara ter aprendido muito em Chicago e muito testado as hipóteses terapêuticas anteriormente formuladas. Em 1957, desenvolve uma teoria da terapia e da relação terapêutica e divulga “as condições necessárias e suficientes para a modificação terapêutica da personalidade” (ROGERS, 1977, p.203), ao nível das atitudes pessoais e não do treinamento profissional. Quinze anos de pesquisas se seguiram e, na maioria das vezes, os resultados confirmaram as suas hipóteses.

Nesta época entra em contato com as obras de Soren A. Kierkegaard, considerado o pai do existencialismo e muito se identifica. Também conhece as obras e a pessoa de Martin Buber e se surpreende com a identidade de sua nova abordagem com a filosofia existencial. Outro autor citado por ele é Polanyi. Diz ele que a leitura serve de

⁵Otto Rank (1884-1939), psicanalista e psicólogo austríaco, teórico da renovação da técnica psicanalítica. Disponível em: <<http://www.revistavortice.com.br>>. Acesso em: 22 jan.2018.

apoio às suas ideias e não o contrário. Uma forma importante que considera quando se propõe ao estudo de algo é a serendipidade, “a faculdade de fazer descobertas felizes e inesperadas, por acaso” (ROGERS, 1977, p.41). Ele ilustra com alguns fatos, por exemplo, quando está escrevendo sobre um tema e lhe vêm às mãos publicações recentes sobre o assunto com ideias semelhantes às suas e que muito lhe facilitam.

Do ponto de vista pessoal também fora rico esse período. A vida de terapeuta acaba por exigir dele que busque uma terapia junto a um dos colegas. E registra dessa experiência aprendizagens significativas. Ele diz: “aprendi que poderia confiar não só nos clientes, na equipe, nos alunos, mas também em mim mesmo... nos sentimentos, nas ideias, nos propósitos que continuamente emergem em mim” (ROGERS, 1977, p. 203). Ia, assim, tornando-se mais livre, mais autêntico, mais compreensivo com seus clientes e com todas as pessoas. E todo esse aprendizado, diz ele, vai sendo aplicado nos grupos de encontro, nos *workshops*, que começam em Chicago e se estendem dali para frente.

Em 1957 aceita um convite para trabalhar em Wisconsin, onde descobre que a maioria dos psicólogos não era aberta a novas ideias, mas confirma que os alunos sim. Aprende, numa experiência difícil, que uma vez delegado poder a um grupo não se deve tentar retomar esse poder. Dá-se conta de que o clima de comunicação interpessoal próxima e aberta não estava estabelecido como deveria.

Em 1968, em La Jolla, ele e um grupo, criam o Centro para estudos da Pessoa, em que uma multiplicidade de projetos é desenvolvida relacionada à psicoterapia, literatura, pesquisa esotérica, consultoria de organizações, grupos de aprendizagens, educação. Sobre a organização desse Centro ou a “não organização”, Rogers diz: “não existe absolutamente nada que nos mantenha unidos, a não ser o interesse comum pela dignidade e pela capacidade das pessoas e a contínua possibilidade de uma comunicação real e profunda entre nós”. (ROGERS, 1977, p. 204). O poder estava no entrosamento pessoal e ninguém exercia autoridade sobre o outro.

Rogers menciona, também, outro aprendizado, que é a relação que vê entre suas ideias e as da cultura oriental, como o budismo, o zen e especialmente palavras de Lao-tse, um sábio chinês que viveu há, aproximadamente, 25 séculos. Ele transcreve a sua máxima favorita, que resume suas principais convicções:

Se eu deixar de interferir nas pessoas, elas se encarregarão de si mesmas.
Se eu deixar de comandar as pessoas, elas se comportam por si mesmas.

Se eu deixar de pregar às pessoas, elas se aperfeiçoam por si mesmas.

Se eu deixar de me impor às pessoas, elas se tornam elas mesmas. (LAO-TSE apud ROGERS, 1977, p. 206)

Ele conclui essa retrospectiva chamando a atenção para a distância existente entre as suas crenças atuais e as iniciais. Sobre as do passado ele diz:

acreditei que o homem é, em sua essência, pecador; de que, profissionalmente ele é melhor tratado enquanto objeto; de que a ajuda se fundamenta na perícia; de que o perito pode aconselhar, manipular e moldar o indivíduo a fim de produzir o resultado desejado (ROGERS, 1977, p. 206).

Sobre as atuais ele afirma valorizar muito a própria experiência e sentimentos e ideias, no seu todo, buscando aceitá-los e incorporá-los como partes dele mesmo, sejam eles adequados, loucos e bizarros. Essa aceitação o leva a ser mais autêntico e, assim, a ter comportamentos mais adequados a cada situação.

Sabe agora que se puder criar um clima de autenticidade, apreço e compreensão as pessoas tendem a ir da rigidez à flexibilidade, da dependência à autonomia, do estático ao processual, da defensividade à auto aceitação, enfim, à auto atualização.

Isto leva a uma confiança em si mesmo, nas pessoas e nos grupos. E a uma crença de que essa filosofia das relações interpessoais se aplica na terapia, nas relações de casamento, de pais e filhos, de professor e alunos e em qualquer relação em que o objetivo seja o crescimento dos envolvidos. Que pode ser valiosa também nas relações políticas incluindo as internacionais.

No mesmo livro, *A Pessoa como Centro*, no capítulo I, intitulado “Em retrospecto. Quarenta e seis anos”, publicado, originalmente, nos Estados Unidos da América, em 1974, em forma de artigo, Carl Rogers faz uma retrospectiva de sua vida. Começa por datar o início de sua atuação como psicólogo no ano de 1927, atuando em estudos diagnósticos de crianças, fazendo aconselhamentos de pais, estudantes e adultos, oferecendo terapia a neuróticos, psicóticos e pessoas normais.

Participou e foi responsável por desenvolver uma pesquisa de psicoterapia e mudança de personalidade e formulou uma teoria rigorosa de psicoterapia. Teve experiência didática por 40 anos promovendo aprendizagem por canais cognitivos e vivenciais. Facilitou o desenvolvimento individual através de grupos e procurou demonstrar tudo isso que fez em gravações de áudios, vídeos e filmes. Também contribuiu atuando em associações de profissionais de Psicologia.

Causa-lhe espanto que seu trabalho e o de seus colaboradores tenham revolucionado o aconselhamento psicológico, permitido que a psicoterapia fosse examinada e pesquisada abertamente, influenciado na mudança dos métodos de ensino em todos os níveis, mudanças nos conceitos de liderança na indústria e na área militar, na prática do Serviço Social, na Enfermagem e na assistência religiosa. Influenciou, significativamente, no movimento de grupos de encontro e, em menor escala, na Filosofia da Ciência.

Começava a ter influência nas relações inter-raciais e interculturais como no grupo de Belfast, na Irlanda do Norte, com católicos e protestantes de diferentes graus de militância, além de ingleses. E influenciou, também, estudiosos de Filosofia e de Teologia.

Sua obra interferiu na vida de pessoas em diferentes países como França, Bélgica, Holanda, Japão e outros. No ano de 1974, sua obra estava traduzida em 12 países e completamente traduzida no Japão.

O que explica tão longo alcance dessa obra? Rogers acredita ter expressado uma ideia num momento propício e os efeitos terem sido análogos aos de uma pedra que caiu no lago formando ondulações cada vez mais distantes. E esta ideia teria sido a de que

a pessoa tem dentro de si vastos recursos para a auto compreensão, para modificar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido – e que para mobilizar estes recursos basta proporcionar um clima de atitudes psicológicas facilitadoras, passível de definição. (ROGERS, 1977, p. 31)

Essa hipótese teria surgido da experiência concreta de Rogers e seus colaboradores diante de situações muito difíceis em que se puseram a escutar o outro de forma compreensiva, empática e a lhe transmitir essas atitudes percebendo um maior acesso ao mundo psíquico e a mudanças terapêuticas.

Formularam hipóteses simples e as testaram. E os resultados eram sempre novas descobertas sobre as pessoas e as relações interpessoais, num processo contínuo. E a percepção de que essas condições e suas repercussões poderiam estar em quaisquer bases das relações interpessoais nas mais diferentes atividades humanas.

Em relação à Psicologia Acadêmica ou Científica, sentiu uma ambivalência. Foi considerado “ingênuo, cultualista, muito condescendente com os alunos, propenso a entusiasmos estranhos e descontrolados por coisas efêmeras como o

self, as atitudes do terapeuta e os grupos de encontro.” (ROGERS, 1977, p.32). Por outro lado, foi coberto por muitas homenagens da mesma Psicologia destacando-se o Prêmio por Contribuição Científica, que o surpreendeu por antes achar que só ele e seus colaboradores soubessem que exerciam a ciência no que faziam. Sobre isso ele diz: “(...) nas fases básicas do trabalho – a observação cuidadosa, a gravação de entrevistas, o levantamento de hipóteses, o desenvolvimento de conceitos incipientes eu estava tão próximo de ser um verdadeiro cientista como jamais almejei ser”. (ROGERS, 1977, p. 33)

Enfrentou dois embates abertos com a psiquiatria que não aceitava que os psicólogos exercessem a psicoterapia, então restrita aos médicos, e nem que assumissem cargos de direção em serviços de saúde mental. Numa delas, em 1939, em Rochester, Nova York, quando dirigia o Departamento de Estudos da Criança e este se tornaria o Centro de Orientação de Rochester. O fato motivou uma campanha dos médicos para que ele fosse substituído por um psiquiatra. A junta diretora, composta em sua maioria por leigos, decidiu em seu favor.

Outro momento foi na Universidade de Chicago, onde estava desde 1944, quando atuava junto a um grupo de psicólogos num novo Centro de Aconselhamento, e este teve seu pedido de fechamento por um dos diretores psiquiatras sob a alegação de que ali se exercia ilegalmente a medicina na oferta de psicoterapia por psicólogos. Desta vez o reitor da Universidade foi decisivo a favor da manutenção do Centro. Fora isso o seu trabalho foi sempre de aliar psicologia e psiquiatria por entender que ambas têm objetivos comuns.

Outra batalha profissional se deu em 1956 em defesa da posição humanística frente à posição comportamental na pesquisa sobre seres humanos. Houve um debate com duração de 9 horas, na Universidade de Minesota, em Duluth, entre Rogers e Skinner⁶ do qual Rogers reclama que, mesmo inicialmente tendo concordado, no final Skinner não tenha autorizado a divulgação do conteúdo gravado, o que para ele veio a se constituir um significativo prejuízo à Psicologia.

Entendeu ele que a diferença básica entre essas duas posições em relação ao ser humano é uma opção filosófica, ainda que essa afirmação seja difícil de ser comprovada. Rogers entende que para Skinner “(...) o ambiente, que é parte de uma

⁶ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um psicólogo norte-americano, seguidor do Behaviorismo de J. B. Watson. Na década de 40, criou o Behaviorismo Radical com uma proposta filosófica sobre o comportamento humano. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

sequência causal, é o único determinante do comportamento individual, que, assim, é uma cadeia ininterrupta de causa e efeito” (ROGERS, 1977, p. 36).

Diz Rogers, ter entendido que, na visão comportamental, tudo é decorrente de condicionamento e não há livre arbítrio, escolhas, decisões e valores pessoais; mera ilusão. Neste sentido, afirma, “(...) Skinner escreveu seus livros não porque tenha decidido apresentar seus pontos de vista ou revelar o tipo de sociedade que valoriza, mas simplesmente porque foi condicionado a fazer determinados sinais no papel” (ROGERS, 1977, p. 36). E, para sua surpresa, Skinner teria concordado com ele.

Por outro lado, baseado em suas experiências com psicoterapia e com grupos considera impossível negar o livre arbítrio humano. Escreve ele: “não acredito que seja uma ilusão considerar o homem, em certa medida, como seu próprio arquiteto. Tenho apresentado provas de que o nível de auto compreensão de um indivíduo talvez seja o fator mais importante na previsão de seu comportamento” (ROGERS, 1977, p. 36).

Vê a abordagem humanística como a única possível ainda que respeite a escolha de cada um. Entende que a sociedade, quanto mais tecnológica e desejosa de maior controle do comportamento humano, se identifique com a abordagem comportamental e considere que o controle esteja na mão de uma elite. Mas que estaria em declínio essa postura nas novas gerações que refutam a manipulação de si e dos outros e almejam por uma sociedade mais humanística, onde o intelecto não é tudo, nem o dogma da autoridade e a passividade das instituições. Vê surgindo pessoas altamente conscientes, autodirigidas, auto exploradoras, talvez mais do espaço interior que do exterior.

Quanto à teoria, na década de 1950, Carl Rogers inquietava-se a respeito de saber se suas ideias poderiam se constituir numa teoria coerente. Surge a oportunidade, ele a formula sobre o processo de mudança da personalidade e do comportamento publicando-a como um capítulo para uma publicação norte americana que ele julgava que o faria conhecido. Intitulou-se “Uma teoria de terapia, Personalidade e relações interpessoais num enfoque centrado no cliente”. Para sua surpresa ele considera ter sido o seu escrito menos lido.

Quanto à liderança criativa ele relembra que na mocidade admirava muitos psicólogos e cientistas ligados à Psicologia pondo-os em um patamar acima e convicto de que eles seriam os grandes líderes a influenciar a psicologia no futuro. Um deles, em 1936, na Universidade de Rochester, Leonard Carmichael, quando

contratado teve um laboratório especial montado para recebê-lo bem como outras condições especiais. Ele, Rogers, sentia-se muito aquém deles, pouco reconhecido. Espanta-se mais tarde ao perceber ter se enganado com todos eles, cada um tomando rumo diferente. E ele se pergunta onde e por que essa liderança teria se perdido ou não teria se confirmado.

Rogers fala das fontes de sua aprendizagem, das correntes férteis de pensamento e experiências que alimentaram sua vida profissional. Os clientes e as pessoas com quem trabalhou em grupos são os mais importantes, a partir dos quais, com a devida autorização produziu vasto material gravado. O estudo minucioso desse material constitui, para ele, “as moléculas da mudança da personalidade”. (ROGERS, 1977, p. 40). Sintetiza esse processo em três passos: “viver totalmente a experiência, re-ouvi-la de forma vivencial-cognitiva e estuda-la mais uma vez, tendo em vista todas as pistas intelectuais.” (ROGERS, 1977, p. 40)

Outra fonte citada são os jovens, alunos de pós-graduação, membros de equipes que integrou, os ouvintes, sempre questionadores, críticos, criativos, com quem muito aprendeu mantendo uma relação simbiótica.

A comunicação também foi uma preocupação durante toda a vida de Rogers. Ele se dedicou a compreender, ao máximo possível, o que procuravam comunicar a ele e fazia o máximo de empenho em se fazer compreender quando propunha se comunicar com alguém, individualmente ou em grupos. Essa falta de compreensão nas comunicações o incomodava a ponto de ter se dedicado a facilitar muitos grupos que se achavam em polos opostos: desconhecidos, membros de culturas diferentes, representantes de camadas sociais diferentes.

Um caso desses acabou por se tornar um filme envolvendo usuários de drogas, pessoas “direitas” e um traficante condenado, com quem manteve contatos constantes por um ano. Outro foi o conhecido “Caso Glória⁷”, em que ele atende uma jovem por meia hora num processo de filmagem demonstrativo de três abordagens. A comunicação foi profunda a ponto de ela manter contatos ocasionais com ele por oito anos.

⁷Trata-se de filmagem educacional feita, com a devida autorização, em 1964, onde Glória é atendida por Carl Rogers, da Abordagem Centrada na Pessoa; por Fritz Perls, da Gestalterapia e por Albert Ellis, da Terapia Comportamental Racional Emotiva. Disponível em: <<http://www.petrusevelyn.com.br>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Outro ainda foi um grupo de pesquisas sobre psicoterapia de esquizofrênicos em que um de seus clientes o procurara oito anos mais tarde para dizer-lhe que estava bem e que não voltara ao hospital.

Nessa época, anos 1970, com mais de 70 anos, ele não mais se dedicava à psicoterapia individual nem à pesquisa empírica. Dedicava-se a grupos de encontro com repercussão social significativa, como por exemplo, um grupo de 200 professores do ensino médico com vistas a tornar o aprendizado da medicina mais humanizado e, conseqüentemente, com médicos mais sensíveis.

Continuava a escrever e assim mostrava que seu interesse já não estava mais na aprendizagem terapêutica individual, mas em problemas sociais mais amplos.

Outra atuação está na jardinagem em que as plantas por ele cuidadas diariamente o colocam diante da mesma pergunta que sempre se fez ao longo de sua vida profissional:

Quais as condições favoráveis ao crescimento? (...) E quando, através de cuidados pacientes, inteligentes e sensíveis, ofereço as condições que resultam na produção de um botão raro e glorioso, sinto o mesmo tipo de satisfação que eu obtenho quando facilito o crescimento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. (ROGERS, 1977, p.45)

No livro “Um Jeito de Ser”, editado no Brasil em 1983, Rogers apresenta um capítulo denominado “Crescer envelhecendo ou envelhecer crescendo?” que fora um artigo apresentado no Brasil, em 1977, e em San Diego e em La Jolla, EUA, no mesmo ano. Na ocasião ele está com 78 anos de idade e faz uma retrospectiva da década que abrange os 65 e 75 anos de vida. Ele aborda a dimensão física reconhecendo a idade que tem, as limitações dela decorrentes, mas afirma que internamente não se sente nem jovem nem velho, mas a mesma pessoa que sempre foi.

Quanto às suas atividades aborda seus novos empreendimentos dando-se conta de que tem em si um estado de prontidão que, se acionado por alguém, responde prontamente. É o caso do surgimento do Centro de Estudos da Pessoa que teria vindo de uma proposta de um colega seu, Bill Coulson, em 1968, importante referência até os dias de hoje na Abordagem Centrada na Pessoa em que ele atuou designando-o de “a não organização mais simplória, mais improvável e mais influente que se possa imaginar.” (ROGERS, 1983, p.19 [1980]).

É também o caso do livro “Liberdade para Aprender” (1978 [1969]) surgido a partir de um questionamento de sua sobrinha, professora Ruth Cornell: “por que não há um livro seu em nossas bibliografias sobre educação?” (ROGERS, 1983, p. 19 [1980]). Outro, ainda, fora o sonho de Orienne Strode, uma colega sua, que lhe propôs fazer grupos intensivos para médicos no intuito de oferecer um impacto humanizador capaz de influenciar no ensino médico. Novecentos médicos participaram desses grupos que continuaram depois com autonomia.

Importantes empreendimentos foram, também, os grandes *workshops* intensivos de dezesseis dias onde a aprendizagem cognitiva e intuitivamente mostra seus positivos resultados. E a sugestão veio de sua filha Natalie, que lhe disse: “por que não fazemos um *workshop* juntos, talvez com uma abordagem centrada no cliente?” (ROGERS, 1983, p.19 [1980]).

Seu livro “Sobre o Poder Pessoal” (1977) também nasce de um questionamento de um aluno seu, Alan Nelson, a respeito da existência de uma política na terapia centrada no cliente.

Outro importante feito foi a primeira vinda ao Brasil, em 1977, aos 75 anos de idade. Ele a atribui aos esforços, à organização e ao convencimento do brasileiro Eduardo Bandeira, na época um jovem estudante universitário de Psicologia. Entre os temores de uma viagem de 15 horas, a dimensão de um país tão grande e o desafio de encontrar grandes plateias e exercer influência da Abordagem Centrada na Pessoa acabou se convencendo de que deveria vir, e veio. Esteve em três grandes cidades, São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, e pela primeira vez fez grupos com 600 e 800 pessoas, avaliando-os como experiências de grande aprendizagem. Voltaria ao país ainda mais duas vezes. (BANDEIRA, 2012)

Rogers considera que nesses eventos uma dose de risco sempre esteve presente e avalia os fatores que o fizeram assumir. Primeiramente, atribui ao grupo de referência ao qual pertence, sem o qual, ou sozinhos, entende que não se arriscariam. Outro fator é a afinidade que tem com os jovens e com a vida que sente que a juventude vem tentando implantar, que ele assim denomina como o homem do futuro. Sobre isso ele cita Mitchell em um estudo do Instituto de Pesquisas de Stanford, de 1973:

estilo de vida que reflete as seguintes convicções: em primeiro lugar é melhor coisas numa escala humana; em segundo lugar, é melhor viver de modo frugal, conservar, reciclar, do que desperdiçar; e em

terceiro lugar, a vida interior é melhor do que a exterior. (MITCHELL apud ROGERS, 1977, p. 21)

Outro fator é que a segurança e a certeza o aborrecem e ele fica entediado com ele mesmo, como vai se tornando repetitivo, não inovador, até mesmo em suas palestras ou aulas, ainda que sejam receptivas ou lucrativas. E o fator principal que o leva a arriscar considera ser a aprendizagem, pois acertando ou errando está sempre num processo de aprender, de aprender com a experiência, que dá sentido à vida e o ajuda a crescer.

Ele considera também as suas publicações nessa década e se espanta que tenha sido a mais produtiva de todas: quatro livros, quarenta textos menores e vários filmes. Além disso, esses livros tratam de assuntos diferentes ainda que ligados por uma filosofia comum. Em 1969, publica “Liberdade para aprender”, em que apresenta sua concepção nada convencional de educação. Em 1970, “Grupos de Encontro”; em 1972, “Novas Formas do Amor”, sobre novos padrões de relacionamento entre homem e mulher e, finalmente, “Sobre o Poder Pessoal”, em que trata da política que emerge da Abordagem Centrada na Pessoa, na medida em que é aplicada em várias outras áreas.

Reflete sobre as motivações para continuar escrevendo nos anos finais da vida. A partir de considerações feitas por outras pessoas em situações análogas, como Arnold Toynbee⁸ e Abraham Maslow⁹ ele se identifica com o que disse o psicanalista Paul Bergman ao afirmar que “ninguém tem mais que uma ideia seminal na vida. Todos os escritos dessa pessoa são explicitações desse único tema” (ROGERS, 1983, p.23 [1980]).

Explica sua necessidade de continuar escrevendo pela sua curiosidade, por ver a repercussão e abrangência de suas ideias e a dos outros também. Também sente que a comunicação continua sendo uma questão para ele desde aquele menino tímido que foi, que preferia escrever, mais que falar e que, em certo sentido, ele ainda o tem dentro dele querendo se comunicar pela escrita, que o ajuda a conceituar o mundo e a entender o seu significado.

⁸Arnold Joseph Toynbee (1889-1975), historiador britânico. Disponível em: <<https://citacoes.in/autores>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

⁹Abraham Maslow (1908-1970), psicólogo norte-americano, conhecido pela Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas ou Pirâmide de Maslow. É uma referência na Psicologia Humanista. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Cita algumas lições aprendidas começando pelo cuidado de si mesmo, o físico e o psicológico. Percebe que, ao longo do tempo, vem se dando conta que não deve fazer tudo sozinho, mas, sim delegar e pedir ajuda aos outros. Outra lição aprendida é sobre a ilusória serenidade que acompanharia a velhice. Vivencia seus sentimentos de forma mais aguda e íntima e eles são mais facilmente desencadeados do que antes. Outra, ainda, é a abertura para novas ideias, com destaque para as que dizem respeito ao espaço interno, aos poderes intuitivos – “o reino dos poderes psicológicos e das habilidades psíquicas da pessoa humana”. “(...) Somos, na verdade, mais sábios do que nossos intelectos”. (ROGERS, 1983, p.25 [1980]).

Valoriza a mente metafórica, não racional, criativa, o lado direito do cérebro. E vai além, interessando-se por premonição, telepatia, clarividência, auras humanas, fotografias kirlianais (fotografia da aura) e experiências que se dão fora do corpo. Está aberto para a hipótese de um novo tipo de conhecimento que possa surgir baseado em uma nova ordem. A intimidade é a outra lição aprendida e ela é vivenciada desde o tocar e ser tocado fisicamente até uma maior intimidade com homens e mulheres, com quem se abre sobre todos os sentimentos, positivos e negativos e quaisquer assuntos bem como eles e elas se abrem com ele nesse mesmo sentido. Não é isento de dor, frustração, mas é mais verdadeiro e também carregado de momentos de alegrias e satisfações.

Alegrias e dificuldades pessoais são outros tópicos que Carl Rogers considera nessa retrospectiva. Destaca a doença da esposa, por vários anos, e como isso alterou a vida de ambos. Sentiu ele que, em determinado momento, precisou viver a sua vida com autonomia em relação à dela e isso a magoou levando-a a também repensar o sentido da própria vida e a reconfigurar um novo modo de ser esposa. Houve dificuldades em ambos para lidar com sentimentos múltiplos surgidos, mas houve também alegria por conta da sinceridade.

Tais lutas e tensões não inibiram grandes momentos com filhos, nora e netos, antes, os aproximou numa amizade crescente, bem como em relação ao grupo de amigos. Celebraram bodas de ouro num clima de grande confraternização familiar. Jardinagem e passeios a pé foram igualmente prazerosos. Recebeu muitos prêmios e honrarias com destaque para o título *honoris causa*, da Universidade de Leiden, da Holanda, acompanhada de dúzias de cartas de pessoas que se diziam atingidas ou

mudadas por suas obras. Muito o impressiona saber que atinge pessoas de locais tão distantes no planeta!

Sobre a morte, que ela possa ser o fim de tudo, parece-lhe continuar sendo o mais provável. Viver a vida num grau de plenitude bastante satisfatório e considerar a imortalidade numa continuação de si nos outros por meio de suas ideias, crenças e modos de viver já lhe parece bastante agradável. Teme mais o como morrer do que a própria morte e almeja morrer com dignidade e não com dependência ou senilidade.

Ainda assim, naquela última década abriu-se para aprendizagens em relação à vida após a morte tais como reencarnação e outras, e considerou interessante o trabalho de Arthur Koestler¹⁰, segundo o qual a consciência individual é um fragmento da consciência cósmica e é por ela reabsorvida após a morte. Para Rogers, a morte é uma abertura para a experiência, seja lá o que ela for. Completa assim: “gosto da analogia do indivíduo como um rio que corre, com o passar do tempo, em direção às águas do mar e abandona seu leito lamacento ao atingir o mar ilimitado”. (ROGERS, 1983, p.29 [1980]).

Rogers compara essa década com o período de 1944 a 1957, em que trabalhara no Centro de Aconselhamento da Universidade de Chicago, onde também houvera riscos, aprendizagem, crescimento pessoal e enriquecimento, mas considera que esta ainda fora melhor e que é feliz por ter sido cada vez mais ele mesmo. Relembra que quando menino fora doente e os pais lhe disseram que a previsão era que morreria jovem. Cronologicamente, a previsão não se confirmou, mas ele afirma que simbolicamente sim, pois não acredita que viverá para ser velho e então, morrerá jovem.

Rogers complementa o capítulo com relatos do ano de 1979, ano marcado pela dor, luto, mudança, satisfação e o risco. Relata o período difícil que antecedeu a morte de sua mulher como também o período da morte e fatos que o envolveram. Ele volta a fazer considerações sobre fenômenos mediúnicos e a mostrar-se mais aberto para a possibilidade da imortalidade do espírito.

Depois da morte de sua mulher aceitou muitos convites para participar de grandes *workshops* em diferentes países bem como escreveu ainda alguns artigos. Viveu na maioria deles experiências de sucesso, mas em alguns, momentos bem

¹⁰ Arthur Koestler (1905-1983), jornalista, escritor e ativista político judeu húngaro radicado no Reino Unido. Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

difíceis, vendo sua teoria sendo posta à prova. Diz ter aprendido sempre, ainda que em alguns de modo muito difícil.

Ele relata que o ano de 1980 foi coroado em dezembro com uma festa de aniversário que os amigos lhe fizeram com muita comida, bebida, música e surpresas. E ele conclui: “sinto-me como alguém que envelhece crescendo”. (ROGERS, 1983, p.33 [1980]).

Depois de ter vivido quase que o século XX por inteiro, uma vez que tenha nascido em 1902, Carl Rogers morreu em 04 de fevereiro de 1987, mesmo ano em que fora indicado ao Prêmio Nobel da Paz. Uma vida longa, produtiva desde a mais tenra idade até à sua morte, e que deixou uma contribuição grande às ciências humanas e em particular à Psicologia e à Educação.

No campo da Educação os conceitos de ensino e de aprendizagem centrados no aluno são fundamentais e, para tanto, são apresentados e analisados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

ROGERS E O ENSINO CENTRADO NA ALUNA

Neste capítulo o foco é estabelecer a relação com o campo da Educação a partir do conceito de ensino e aprendizagem centrados na aluna que o autor desenvolve. Para tanto, metodologicamente, são usadas obras-referência de Carl Rogers, especialmente, no que toca ao campo da Educação, extraindo-se delas dados importantes para se pensar o aprender.

Rogers já havia posto as bases da Abordagem Centrada na Pessoa no livro anteriormente publicado, “Psicoterapia e consulta Psicológica” (1987), editado nos Estados Unidos, em 1942, tendo promovido com isso uma mudança de rumo revolucionária no campo da psicoterapia. Na sua proposta de terapia centrada na cliente o autor vê uma significativa diferença no processo em relação às demais abordagens, considerando-o como uma “aprendizagem” que a pessoa vai desenvolvendo em relação a si mesma e ao seu mundo e, assim, ganhando uma autonomia em relação à sua vida e aos problemas que enfrenta, bem como aos que vier a enfrentar.

Ao escrever o livro “Terapia Centrada no Cliente” (1992 [1951]), Carl Rogers apresenta uma teoria da terapia e uma teoria da personalidade. Na busca por explicar o processo terapêutico e a estrutura básica da personalidade o livro apresenta o perfil das profissionais que trabalham nessa perspectiva humanista complementado pelos depoimentos gravados de pessoas que experimentaram essa forma de terapia.

Neste livro, editado no Brasil, em 1992, originalmente nos Estados Unidos, em 1951, pela primeira vez Rogers relaciona o assunto Educação à Abordagem Centrada na Pessoa em um de seus livros. O capítulo 9 desse livro intitula-se: “O Ensino Centrado no Aluno”. Ele diz que considera natural que alguém conhecendo os resultados da Abordagem Centrada na Pessoa – (ACP) no processo terapêutico se pergunte por que isso não ocorreria em outras áreas de atividade. Ele afirma:

Se, na terapia, é possível basear-se na capacidade do cliente para lidar construtivamente com sua situação de vida, e se a meta do terapeuta é melhor dirigida quando se volta para a liberação dessa capacidade, então por que não aplicar essa hipótese e esse método de ensino? Se a criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito é a base mais eficaz para facilitar o aprendizado que se chama terapia, não poderia ser também a base para o aprendizado que se chama educação? (ROGERS, 1992, p.439 [1951])

A partir destes questionamentos várias profissionais que conheciam a ACP começaram a fazer adaptações em sala de aula. Entre experiências malsucedidas e algumas com relativo sucesso o que se mostrou é que se estava propondo um jeito revolucionário de dar aula, no sentido da originalidade, da inovação, da possibilidade de renovar os padrões até então estabelecidos.

Nesta experiência, Rogers cita que encontra outras autoras com propostas semelhantes para a Educação. Dentre eles Nathaniel Cantor, em seu livro “The Dynamics of learning” (1946), que enfatiza que a professora deve estar preocupada com a compreensão e não com o julgamento da aluna, em manter no centro do processo de ensino os problemas e sentimentos da aluna e não os seus e, sobretudo, perceber que o esforço construtivo deve partir das forças positivas ou ativas existentes na aluna. Cantor, como ele, grava discussões em sala de aula para, posteriormente estudar esse novo método educacional.

Outra autora no assunto, na época, citada por ele é Earl Kelley, que publica, em 1947, “Education for what is real”, em que estuda comportamentos de percepções com conclusões que vão além das percepções e chegam a resultados semelhantes aos de Rogers e de Cantor.

Ainda, um pouco mais tarde, Snygg e Combs (1949), numa abordagem fenomenológica da Psicologia, dedicam dois capítulos à educação e às tarefas da professora. Rogers fica impressionado com as conclusões desses estudos pela semelhança com o que vinha fazendo, em que a educação é um processo de diferenciação crescente no campo fenomenológico¹¹ da pessoa. E tal diferenciação só pode ser feita pela própria pessoa, que como um organismo vivo busca seus meios de automanutenção e aperfeiçoamento selecionando apenas o que lhe é útil e necessário. Há uma automotivação, contínua, enquanto houver insatisfação e que só cessa com a morte. Há um forte impulso para o crescimento e auto aperfeiçoamento requerendo condições viáveis e aceitáveis do ponto de vista social para a sua consecução.

Rogers diz que a descoberta e implementação das implicações da terapia centrada na cliente para a educação, foram impulsionadas pelas suas próprias experiências em sala de aula, bem como de pessoas a ele ligadas, mas que a contribuição dessas outras autoras foi muito importante e enriquecedora. Ele reconhece que suas experiências radicais em educação têm inspiração em princípios de John

¹¹É o campo de experiências de uma pessoa, do qual ela é o centro. Inclui tudo o que é experimentado pelo organismo, experiências conscientemente percebidas ou não.

Dewey, William Kilpatrick e outras, bem como acredita que muitas outras professoras competentes e insatisfeitas com os métodos tradicionais possam ter chegado a resultados semelhantes.

Os princípios de Dewey que chegaram a Rogers através das aulas tidas com Kilpatrick foram os princípios de democracia na escola e na prática pedagógica. Entusiasmaram-no a liberdade de pensar da aluna como também o estímulo à sua participação na aula contrariando as práticas e metodologias vigentes no, então, sistema tradicional de educação. Os conhecimentos da aluna deveriam ser valorizados e problematizados o que representava um foco na aluna como sujeito do processo de aprendizagem.

Carl Rogers esclarece que a educação com os princípios da terapia centrada na pessoa tem como meta educacional uma cultura democrática e não é relevante a uma cultura autoritária nem tampouco é capaz de implementar uma filosofia autoritária. A meta de um ensino centrado na aluna é a de contribuir com a formação de pessoas críticas, capazes de fazer escolhas, de iniciativas próprias, de reconhecer a contribuição dos outros, bem como da solidariedade, de adquirir conhecimentos e deles se servirem para a solução de problemas, enfim de uma formação no sentido da autonomia.

E ele reconhece que a maioria dos métodos aplicados nas escolas básicas, colégios, universidades e colégios técnicos tem meta muito diferente, com vistas a uma aluna capaz de reproduzir o que recebe de aprendizado, com habilidades mais para execução de operações e para reproduzir o pensamento da professora. É uma tentativa de encontrar um método que possa atingir uma meta democrática.

Alguns princípios e hipóteses preliminares surgiram no ensino centrado na aluna decorrentes dos conceitos da Terapia Centrada no Cliente. Princípios e hipóteses que estimularam a pesquisa em educação para se avaliar se eram pertinentes ou não. São eles:

- “Não podemos ensinar alguém diretamente; só podemos facilitar seu aprendizado”¹². (ROGERS, 1992, p.444 [1951]) Em princípio parece sensato a qualquer professora essa hipótese, mas na prática ao se reunirem para o planejamento é comum as professoras estarem centradas mais nelas que nas alunas.

¹²Tomás de Aquino já dizia isso no século XIII, o que mostra o quanto a ideia de ensinar já era rebatida, mas ainda hoje na contemporaneidade insiste em ser o foco da instituição escolar.

As questões por elas levantadas, entre elas mesmas, geralmente abordam “o que devo ensinar no primeiro ano”; “como posso provar que ensinei isso”; “como devo fazer para cumprir todo o programa previsto para o segundo ano?”; “o que é melhor para elas aprenderem agora?” Numa perspectiva centrada na aluna, as questões desse mesmo grupo poderiam ser “quais os objetivos dela no curso?”; “o que ela gostaria de aprender nesse ano?”; “como poderíamos facilitar sua aprendizagem e o seu crescimento?”

- “uma pessoa aprende de forma significativa apenas as coisas que ela percebe como estando relacionadas com a manutenção ou o aperfeiçoamento da estrutura do *self*.” (ROGERS, 1992, p. 445 [1951]).

“O conceito de *self*, também chamado de autoconceito e de noção de eu, é a percepção de si e da realidade pela própria pessoa” (ROGERS, 1992; ROGERS e KINGET, 1975a). É uma hipótese básica da teoria da personalidade concebida pela Terapia Centrada no Cliente. Podemos perceber a diferença entre duas alunas com interesses muito distintos cursando uma mesma disciplina; uma que a absorve ao máximo por ver uma relação estreita com o que faz ou com o que está procurando saber e outra que precisa cursá-la porque ela consta do currículo e ela precisa ser aprovada.

- “experiências que, se assimiladas, envolveriam uma mudança na organização do *self* tendem a encontrar resistência na forma de negação ou distorção da simbolização.” (ROGERS, 1992, p.446 [1951]).
- “a estrutura e organização do *self* parecem tornar-se mais rígidas sob ameaça e relaxarem seus limites quando completamente livre de ameaças. Experiências percebidas como incoerentes com o *self* só podem ser assimiladas se a organização atual do *self* for relaxada e expandida de forma a incluí-las.” (ROGERS, 1992, p.446 [1951]).

A aprendizagem significativa é comumente ameaçadora. Por vezes contribui com o aperfeiçoamento do *self*, mas muitas vezes o ameaça na medida em que toca valores com os quais o *self* está identificado e se vê frente a novos valores que agora não pode negar. Assim se dá quando diz respeito a preconceitos, discriminação racial, injustiça social, distribuição de renda, nas Ciências Sociais, mas também nas demais ciências com relação a um novo método, por exemplo, que se mostra superior aos já assimilados.

- “a situação educacional mais eficaz em promover um aprendizado significativo é aquela em que (1) a ameaça ao *self* do aprendiz esteja reduzida a um mínimo e (2) seja facilitada a percepção diferenciada do campo de experiência.” (ROGERS, 1992, p.447

[1951]). Em educação o que se pretende é crescimento, o que vai significar mudança no *self* e isso poderá representar ameaças ao *self*, o que dificulta o aprendizado significativo.

As hipóteses e princípios referidos são decorrentes de experiências e não apenas pressupostos. Inicialmente partiu-se da técnica da professora. Na medida em que as atitudes da professora foram sendo capazes de criar um clima de aceitação na sala de aula, as técnicas específicas foram ocupando um plano secundário. Paul E. Eiserer (1949), sobre essa relação, diz que se a professora aceita as alunas como são, permite que expressem os seus sentimentos com liberdade e planejam atividades de aprendizagem com elas, e não para elas, o clima da sala de aula será diferente, livre de tensões e pressões emocionais e os resultados numa direção de objetivos democráticos.

Sobre os resultados decorrentes desse clima, Arthur J. A. Shedlin mostra, a partir de sua experiência, que livre de ameaças, tal clima possibilita à aluna examinar o material a partir de sua estrutura interna de referência. A aluna sente-se aceita e passa a se aceitar e a se responsabilizar por suas interpretações e *insights* (a percepção de um novo sentido na experiência do indivíduo; a percepção de si; a compreensão do próprio comportamento).

Percebe-se a extensão desse clima para além da sala de aula favorecendo a comunicação, a aceitação e compreensão em suas demais relações, como de família, de amizade, de namoro, que vão se tornando mais livres e verdadeiras, com mais autenticidade, mais congruência, mais sentido, fluidez, naturalidade. No entanto, para criar esse ambiente é fundamental que a professora sustente uma filosofia coerente com esses princípios. É recomendável que o faça desde o início do período com a classe. A disposição das carteiras deve ser em círculo ou de outra forma que a professora fique em posição de igualdade com os alunos.

Os objetivos das alunas devem estar em primeiro lugar. Rogers sugere que a professora comece por perguntar aos alunos quais são os objetivos de cada um para aquela disciplina ou para aquele curso. Aos poucos vão surgindo as questões e as necessidades e o currículo daquela classe vai sendo construído.

Para Rogers a ideia de currículo implica diretamente na ideia de aprendizagem significativa, com aquilo que faça sentido às estudantes aprenderem. E fica distante do que se encontra nos dicionários, como no dicionário Aurélio, por exemplo, em que o termo currículo se refere a “descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário.” Longe deste lugar aparentemente estático e isento, as ideias de Rogers estão mais próximas de concepções mais dinâmicas de

currículo, como a de Silva (2011) em que currículo é tudo que se ensina e se aprende dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos conteúdos das disciplinas.

O currículo é onde se incluem ou se excluem determinados saberes sob determinadas formas de socialização, em torno de diferentes significados sobre o social, o cultural, o histórico, o político. Para Silva (2010), é pelo currículo que se produzem práticas de significação pela atividade linguística, práticas produtivas, relações sociais e de poder e identidades sociais (p. 17).

Por meio dele os sentidos são construídos, desconstruídos, contestados, negociados, transformados (SILVA, 2010, p. 25). Sendo assim, é lugar de poder, de saber e que produz identidades na medida que

(...) O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p.150)

Para o autor o currículo nos produz.

É compreensão do autor deste trabalho, alinhado com os pensamentos de Rogers e de Silva, que o currículo possa ser um parâmetro e uma referência para a avaliação dos conteúdos nele propostos com a participação ativa das alunas, a serem consideradas nas suas opiniões, percepções e sugestões com possibilidades de modificações, exclusões ou inserções nos conteúdos ali contidos.

É sabido que a Escola, de um modo geral, não acompanha a dinâmica da vida e nem com ela se atualiza podendo assim se tornar muito distante das pessoas, geralmente jovens, que a frequentam. Então, poder apresentar a essas alunas o currículo pré-estabelecido e ouvir delas as suas demandas com o propósito sincero de considerar as suas demandas pode ser uma maneira de torna-lo mais vivo, mais atual e mais significativa a aprendizagem.

Este novo jeito de aprender, proposto por Rogers não se dá sem problemas. Geralmente, as alunas estão acostumadas com o método tradicional, mais centrado na professora que nas alunas, numa sala de aula configurada de forma que as alunas estejam numa posição passiva e só a professora numa posição ativa, com carteiras enfileiradas, umas atrás das outras, todas voltadas para a professora e a professora à frente dando aulas expositivas, com foco maior no ensinar.

E ao entrarem em contato com esse novo jeito, começam a surgir reações negativas a essa novidade chegando mesmo a questionarem a sua validade e a solicitar

que a professora retome o processo e centre-se em si. É momento de acolher as reações negativas e favorecer a compreensão delas, o que possivelmente faça com que as alunas reconheçam estar lidando com uma situação muito diferente das existentes nas aulas habituais.

Rogers relata que nos primeiros cursos centrados na aluna o aspecto que mais se destacava nas avaliações de final de curso era a atmosfera geral da classe e seus efeitos positivos, nela e fora dela, na vida cotidiana das participantes. Tais efeitos eram a liberdade, a autonomia, a autocrítica, a autoconfiança, a aprendizagem significativa processual e contínua. Ele cita pesquisadoras que corroboram essa informação, como Anderson (1945) e Withall (1948).

Eles mediram, através de pesquisas, que não são descritas explicitamente, cujos resultados foram expressos em escalas, a atmosfera da sala de aula em termos de sua natureza: “centrada no professor” ou “centrada no aluno”.

Professoras que desejam fazer essa experiência costumam se deparar com questões relativas às regras da instituição como também critérios de avaliação. Assim ficam temerosas em assumir essa postura. Rogers diz que limitações não são necessariamente restrições. A professora pode falar com as alunas sobre todos esses pontos, abertamente, e questioná-las acerca dos objetivos que gostariam que a disciplina, ou o curso, alcançasse, apesar das limitações que possa haver. O mais importante são a atitude, a permissividade e a liberdade proporcionados pela professora e a responsabilidade da aluna, existentes dentro das limitações.

Um curso centrado na aluna começa e deve continuar em torno dos objetivos das alunas. Carl Rogers experimentou isso de maneira extrema. Começava sempre perguntando o que gostaria de conversar ou discutir naquela aula. É possível que se pense que tal proposta possa se perder a partir de questões pessoais ou emocionais que alguém traga e que não interesse aos objetivos do grupo.

Rogers que experimentou assim o método relata que, curiosamente, se tal acontece, logo o rumo mudará para algo interessante para a maioria das pessoas e o ritmo da aprendizagem em torno dos objetivos da classe se dá de forma mais acelerada que no método tradicional.

Outro ponto importante é que a professora deve apresentar às alunas uma gama de materiais e recursos, como: discussão em sala de aula, aula expositiva, leitura de artigos relacionados ao tema, documentários, visitas a ambientes e outros, que possam facilitar o processo e contribuir para atingir as metas por elas propostas. E isso deve se

dar de forma atualizada, sempre, no início e no decorrer do curso, considerando que os objetivos podem igualmente se atualizar e se ampliar.

E a escolha dos recursos deverá sempre ser feita pelas alunas de tal modo que em determinados momentos poderão solicitar uma aula expositiva por considerarem-na mais eficaz, no que deverão ser atendidas. A diversidade de recursos apresentada favorecerá a liberdade de escolha das alunas não impondo a nenhuma delas a obrigatoriedade de adesão a este ou aquele recurso específico. Assim, parte do grupo poderá usufruir de uma aula expositiva e o restante não. Ressalta o autor que há uma diferença significativa entre uma aula expositiva solicitada pelas alunas e aquela que é continuamente a elas imposta pelo sistema.

Na busca por modos mais eficazes de liberar as capacidades da aluna em aprender, a professora faz vários experimentos, várias tentativas. Ao valorizar as falas e contribuições trazidas pela aluna, a professora deve cuidar para não responder apenas de forma emocionalizada às questões apresentadas, uma vez que questões de ordem emocional podem surgir.

Cabe à professora identificar, com cuidado e respeito, junto à aluna, qual a relação que ela está estabelecendo com o conteúdo ou assunto da aula facilitando assim a continuidade dentro dos propósitos e objetivos estabelecidos¹³. Cabe à professora, sendo ela psicóloga, ou não, cuidar para não se aproximar de uma “terapia de grupo”, se este não for o objetivo combinado. Se ela estrutura com a classe, logo de início, os objetivos do grupo, a maioria das questões trazidas estará ligada aos objetivos propostos e o processo acontecerá.

É importante que a professora confie no grupo e permita que as alunas assumam a responsabilidade pelo curso. Se ela começa a dar respostas definitivas às questões trazidas, ela vai retornando ao processo centrado nela e as alunas vão se tornando novamente dependentes dela e com menos autonomia. Rogers (1992 [1951]) citou os relatos de experiências feitas por Shedlin (1948) para corroborar suas ideias sobre o tema.

Experiências bem-sucedidas nessa proposta de ensino estão aliadas à flexibilidade da professora em atender aos anseios e desejos do grupo e sentir-se bem com isso. Claro que, igualmente, será autêntica tanto em aceitar as exigências do grupo para chegar à aprendizagem como para recusar aquilo que não a deixa confortável.

¹³Experiências relativas a isso são apresentadas e analisadas no Capítulo 4.

Inicialmente a professora favorece o estabelecimento de um clima de confiança no grupo. Depois ajuda a clarear os objetivos do grupo e aceita suas metas. Dispõe muitos recursos às alunas bem como a si mesma como um recurso flexível para ser usado pelas alunas para o seu aprendizado. Aceita os conteúdos intelectuais e os emocionais que vêm do grupo. Uma vez estabelecida a atmosfera de aceitação da sala de aula, a professora pode ter um papel de participante do grupo e pode expressar suas opiniões como membro daquele grupo.

Com a devida autorização, Carl Rogers grava e transcreve no livro, trechos de aulas centradas na aluna. Ele alerta que o contexto pode parecer a um desavisado, e acostumado às aulas tradicionais, discussão solta, que muda rapidamente de um tópico a outro e parece não fazer sentido, pois que está fragmentado e desarticulado. O foco estará na aprendizagem, no processo, e não na quantidade de conteúdos apresentados.

E neste sentido o processo de aprender se mostra mais profundo em relação ao método tradicional. É importante que a professora lide bem em deixar questões em aberto quando isso se faz necessário e não queira, sempre, oferecer um fechamento. Não dar a última palavra possibilitará que todos os envolvidos continuem pensando, pesquisando e aprendendo sobre o assunto. Não tendo a resposta autoritária da professora, só caberá às envolvidas continuarem a aprender, aprender e aprender até uma solução temporária do problema. A professora não deve ser a palavra final, mas possibilitar sempre um degrau para a continuidade do processo de aprendizagem.

Carl Rogers apresenta outras ilustrações do processo. Ele se preocupa em apontar que os primeiros cursos em que se propôs adotar um ensino centrado na aluna eram cursos relacionados à Psicologia e à Terapia Centrada no Cliente, dos quais nasceram os principais conceitos então migrados para a sala de aula.

E, assim sendo, era natural que os conceitos fossem frequentes nas discussões, o que poderia levantar dúvidas se a eficácia estaria restrita à aprendizagem nestas áreas próximas. Então, ele vai buscar e mostrar experiências de outras colegas e em outras áreas como a Estatística e a Matemática e afirma, a partir delas, que o tipo de conteúdo parece ter pouca influência sobre o tipo de aprendizagem que ora pesquisa. Ele cita, mais uma vez, transcrições de aulas feitas por Shedlin (1948), porém não há relatórios transcritos de todas as experiências, como é o caso destas, acima referidas.

Rogers aborda, também, a questão da avaliação da aluna quando este tipo de abordagem é praticado em sala de aula. E para ele a única resposta condizente a esta questão é a auto avaliação, bem preparada e bem-feita, pois só a própria aluna,

responsável, pode dizer se a sua meta foi atingida ou não, e em que grau, e ainda outros aspectos como se a experiência foi significativa ou se fracassou. A auto avaliação não é um processo fácil, mas vai sendo construído a partir da consciência da aluna de que ela é centro da aprendizagem e conseqüentemente o centro da avaliação, também. A auto avaliação é também aprendizagem e crescimento no mesmo processo de educação. Essa avaliação se contrapõe ao processo avaliativo praticado pelo sistema tradicional que avalia a aluna a partir da instrutora ou de uma prova padrão e impessoal.

Ainda que em instituições mais rígidas em relação à avaliação, e que valorize mais o resultado final do processo com provas externas, a professora que confie no método centrado na aluna poderá fazer algumas concessões e avançar no método de modo evolutivo e não revolucionário, ou seja, pode acontecer gradativamente e não, necessariamente, aos saltos. Uma condição básica nessa metodologia é a confiança que a professora deposita na aluna durante todo o processo, ao contrário do tradicional que deposita confiança no exame final para avaliar se a aluna aprendeu ou não. Tais concessões podem ir sendo propostas às alunas, se elas se interessarem em trabalhar nessa metodologia centrada na aluna, de forma clara e transparente e buscando com elas propostas de trabalho e avaliativas que, no final, poderão ser transpostas para uma nota e um sistema exigidos pela instituição.

Ele cita algumas das muitas formas conciliatórias, como: a participação das alunas na elaboração de questões para o exame; a auto avaliação individual escrita; a auto avaliação oral com discussão das demais colegas e professora para validação, quando em grupo pequeno; a auto avaliação com conceito de Aprovado ou Reprovado, quando aceito pela instituição; a auto avaliação escrita com justificativa e combinados para que esta nota fosse entregue pela professora, exceto se ela não concordasse e, então, chamaria a aluna para uma conversa e juntas chegariam à nota.

O método propicia à aluna uma consciência de que a nota atribuída por uma avaliação externa é altamente artificial e pouco significativa. E essa avaliação tradicional, na experiência do autor foi se mostrando como obstáculo ao crescimento da aluna e não contribuindo para o desenvolvimento de seu *self* mais maduro, responsável e socializado. Ao contrário, quando o *locus* da avaliação é interno, o crescimento pessoal é incentivado.

Rogers (1992 [1951]) cita um estudo de Beier (1949) acerca disso. Contudo, Rogers não aboliria toda e qualquer avaliação. Ele entende que há situações em que a sociedade deseja e tem o direito de saber, de forma pública, se uma pessoa estará apta, depois de um curso, para exercer determinadas funções, como uma médica, psicóloga,

arquiteta ou outras. E ressalta que é para o bem da sociedade e não para o crescimento e bem-estar do indivíduo que a avaliação se presta.

Rogers e suas colaboradoras avaliavam os resultados de cada curso oferecido nessa nova modalidade solicitando às participantes que fizessem uma auto avaliação no seu final. E salienta que ao ler tais relatórios de um mesmo curso e de uma mesma instrutora, se tinha a impressão de se tratarem de cursos diferentes e de instrutoras diferentes, tão singulares eram os campos de experiência de cada pessoa.

Apesar da singularidade, algumas tendências gerais puderam ser observadas nessas avaliações. Uma delas é o espanto, que pode ir da curiosidade à sensação de confusão e frustração ao se sentirem “por conta própria”. Outra é que a maioria relata, mesmo com alguma frustração, trabalhar com mais afinco e profundidade. Outra, ainda, é o caráter penetrante da aprendizagem centrada na aluna que não se restringe ao aspecto intelectual, mas repercute, de forma significativa, na vida dela, pessoal e profissional. Rogers (1992 [1951]) refere-se aos relatórios de alunas apresentadas por Cantor (1946) que confirma, com suas experiências, resultados semelhantes.

Ainda que nem todas as alunas possam responder favoravelmente a este tipo de ensino, a grande maioria apresenta atitudes favoráveis. E Rogers vê, mesmo naquelas poucas que não se sentem beneficiadas com a modalidade, um aspecto positivo, que é uma tomada de consciência a partir da experiência. Ele cita o caso de um aluno que relata não ter lido nada durante o curso por não lhe ter sido cobrado, por não ser obrigatório. E ele mesmo se dá conta de que talvez devesse mudar de área, uma vez que não sentiu vontade de ler nada relacionado a ela, espontaneamente.

Carl Rogers cita vários trabalhos contemporâneos que corroboram as suas pesquisas, como Gross (1948) que comparou o aprendizado de auto *insight* entre um curso centrado na aluna e outro centrado na professora. Schwebel e Asch (1948) demonstraram que alunas relativamente bem ajustadas tendem a aprovar este método enquanto que as de pior ajustamento tendem a preferir o método centrado na professora.

Faw (1949) conduziu uma experiência dando o mesmo curso em três classes diferentes e ao mesmo tempo. Numa delas trabalhou centrado na aluna, noutra centrado na professora e na terceira alternando a metodologia. A pesquisa traz resultados interessantes, mas Rogers aponta uma falha séria que é o desempenho de papéis do professor uma vez que a autenticidade só poderia estar existindo na condição em que o método fosse condizente com a sua crença.

Rogers conclui esse capítulo avaliando em comparação o ensino tradicional e o ensino centrado na aluna. Entende ele que no tradicional não há uma confiança na aluna e então a professora deve, o tempo todo, estimular a aluna e cobrar dela leituras e estudos através de provas, trabalhos e exames com notas. Entende, também, que no ensino centrado na aluna a confiança nela, na sua capacidade de escolha e conseqüente responsabilidade, é o diferencial. Que ela é capaz e deseja aprender de múltiplas formas de modo a preservar e aperfeiçoar o seu *self*. Que se pode confiar no seu crescimento, na sua capacidade de se valer de múltiplos recursos e de se auto avaliar, desde que haja um clima propício e facilitador.

Aos interessados em trabalhar nessa perspectiva, Rogers relembra algumas condições fundamentais tais como a crença da professora nessa filosofia, a criação de uma atmosfera de confiança e aceitação das alunas com todos os seus projetos e metas naquele momento, a própria auto aceitação como membro do grupo e a confiança na capacidade da aluna em aprender de forma significativa aquilo que for interessante no seu projeto pessoal de vida.

A proposta de ensino centrado na aluna, de Carl Rogers, encontra dificuldade no meio de professoras, na sua grande maioria, formadas no ensino centrado na professora. Ainda que a queixa seja constante na dificuldade de ensinar, dificuldade esta geralmente atribuída às alunas, a grande maioria busca compreender o fenômeno valendo-se dos mesmos critérios de sempre, muitas vezes repetindo bordões que as suas professoras já proferiam.

É pouco comum, de maneira autêntica e genuína, que a professora se coloque como parte fundamental nessa problemática. Que ela questione o seu método e a sua postura na relação com as alunas, avaliando se elas podem não estar contribuindo para facilitar a aprendizagem ou, se até mesmo, podem estar dificultando a aprendizagem. E, geralmente, isto se dá pela condição estabelecida de não se colocar no lugar da aluna, de não se pensar a Educação a partir dela, com ela, mas a partir da professora, que representa a instituição, que por sua vez representa um sistema de valores e interesses pouco democrático, não aberto a questionamentos.

E a formação de professoras se repete pelo mesmo caminho, claro. Aí se fala muito de senso crítico, de reflexão, de democracia, de liberdade, mas, via de regra, repete-se o ensino centrado na professora, na instituição e no sistema. Há um discurso deslocado da prática. Não se experimenta, não se vivencia na prática, o ensino centrado na aluna. Aqui, também, as alunas continuam recebendo um currículo previamente

elaborado, sem sua participação, pouco opinando quanto aos conteúdos, a depender mais da vontade pessoal da professora, instituição e mercado¹⁴. Autoras que questionam essa ditadura do ensino são estudados, mas não são postas em prática.

Não é condição indispensável, mas favoreceria a possibilidade de uma educação mais humanizada se as professoras pudessem experimentar nos seus cursos de formação essa mesma educação humanizada. Se pudessem ser consideradas pessoas ativas, pró-ativas, capazes de pensar, opinar, escolher, construir os seus conhecimentos com vistas nos seus interesses incluindo o de vir a ser professora. Se fossem consideradas merecedoras de confiança e facilitadas, pelas suas professoras, pelo ambiente e pela instituição formadora, fornecendo-lhes recursos múltiplos para desenvolverem as suas potencialidades ao máximo. Para Rogers (1992 [1951]), quem vive a experiência de se sentir aceita e considerada positivamente é capaz de estender isso na experiência com a outra.

O incômodo com a dificuldade de aprender no sistema tradicional e a busca constante de outros jeitos de promover a aprendizagem, para Carl Rogers, vai além da aprendizagem em si. Ele vê na Educação, como em outras relações humanas, uma expressão de vida mais plena ou menos plena. Ele busca aí mais um sentido em aprender aquilo que é significativo, que faz sentido para a vida de cada um, que contribua para a realização da pessoa em termos de uma vida mais plena. E esse processo como fundamental para a realização de uma sociedade de pessoas humanizadas, que possam se respeitar e serem respeitadas.

Rogers escreve:

A abordagem educacional que descrevemos aqui é uma tentativa de encontrar um método que possa alcançar a meta que designamos de democrática. Uma vez que nossa cultura é, em grande medida, organizada sobre uma base autoritária e hierárquica, e apenas parcialmente sobre uma base democrática, pode parecer para alguns que a educação deva refletir essa ambivalência. (ROGERS, 1992, p. 444 [1951]).

A aprendizagem centrada na aluna está em consonância com sociedades democráticas no seu sentido mais genuíno, onde todas as pessoas possam assim se sentirem livres para serem pessoas humanas com condições de viver de forma plena o

¹⁴ Reforça-se a necessidade da mudança nos cursos de formação das futuras professoras (licenciatura e bacharelado), pois a perspectiva assumida pelo Rogers vai na contramão de uma formação que prima pela segurança, pela centralidade, pela cobrança, ou seja, as professoras precisam ser educadas para poderem educar de modo diferenciado. Atualmente, é bem comum uma formação de professoras que sejam técnicas, com manuais e livros didáticos que preparam tudo e não são flexíveis e abertas ao que vem das alunas.

seu crescimento e realização. A condição de liberdade, no modo como entende Rogers, é o foco do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

LIBERDADE PARA APRENDER

O objetivo deste capítulo é tratar, mais especificamente, da ideia de liberdade na relação com a educação e com a aprendizagem, a partir dos argumentos de Carl Rogers. Ele apresenta três experiências envolvendo aprendizagens significativas constantes de suas obras, com professoras de diferentes níveis de escolarização no livro “Liberdade para Aprender” (1978 [1969]).

E ao final o autor deste trabalho acrescenta outras cinco experiências atuais, de cinco professores, atuantes em diferentes níveis de ensino e cotejadas com os princípios rogerianos, a fim de encontrar semelhanças e pontos convergentes à sua proposta educacional. Tais experiências são descritas a partir da escuta e anotações em conversas informais com esses sujeitos, contando com autorização para uso e serão identificados pelas duas primeiras letras do nome de cada um, a fim de garantir o anonimato.

. No livro “Liberdade para Aprender” (1978), original de 1969, Carl Rogers reúne seus artigos, suas pesquisas e suas ideias sobre Educação. Na Introdução ele elenca algumas perguntas que o mobilizavam para tratar do assunto. É interessante destacá-las perguntando se elas guardam atualidade com o nosso tempo e contexto brasileiros (ROGERS, 1978, Introdução [1969]):

- “Pode a educação preparar indivíduos e grupos para viverem confortavelmente num mundo em que a mais acelerada transformação é o tema dominante?”
- “Pode a educação desempenhar o seu papel central no trato efetivo das explosivas tensões sociais, em agravamento constante?”
- “Pode a educação preparar-nos para viver com responsabilidade, com espírito de diálogo, num mundo de crescentes tensões internacionais, de nacionalismo irracional em ascensão?”
- “Podem os educadores ir ao encontro da crescente revolta estudantil, ao nível do ensino médio e superior – revolta contra todo o sistema social de valores, conter a impessoalidade de nossas instituições educacionais, contra

os currículos impostos? Ou o aprendizado terá de fazer-se fora das ‘casas de ensino, reservadas estas apenas aos conformistas?’

- “Pode o sistema educacional como um todo – a mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática instituição de nosso tempo (e uso essas palavras antes descritiva que mesmo criticamente) – atacar, corpo a corpo, os reais problemas da vida moderna? Ou continuará a ser impelido pelas tremendas pressões sociais em favor do conformismo e do retrocesso, aliados ao seu próprio tradicionalismo?”
- “Deverá a educação ser assumida por corporações interessadas no lucro, as quais possam vir a ser mais inovadoras, mais receptivas às necessidades e às demandas sociais e também governadas mais pelo desejo de produzir engrenagens lucrativas de ensino?”

Rogers anuncia no prólogo do livro o assunto que pretende nele tratar: aprendizagem. E anuncia, também, o tipo de aprendizagem que pretende abordar. Refere-se à aprendizagem entendida como uma insaciável curiosidade que leva a querer saber tudo que diz sentido à vida de quem está aprendendo. Ele diz:

A aprendizagem a que aludo é aquela na qual a experiência do aprendiz progride nos seguintes estágios:

- Não, não! Não é isto que eu quero.

- Espere! Isto está começando a me interessar, é quase aquilo de que eu preciso.

- Ah, isto sim! Agora estou apanhando e compreendendo aquilo de que preciso, o que eu quero saber. (ROGERS, 1978, p.19 [1969])

Carl Rogers considera que, de modo geral, há duas espécies de aprendizagem. Uma delas é a que ele chama “do pescoço para cima”, que lida apenas com o cérebro e não tem relevância para a pessoa como um todo. É aquela que inicia o processo por apresentar às crianças letras e sílabas sem qualquer sentido para elas e progressivamente vai criando e oferecendo currículos que em muito não dizem respeito a elas nem aos seus interesses em saber. Nela se aprende com grande dificuldade e logo se pode esquecer.

Em oposição a essa espécie há outra, que é plena de sentido, denominada de “experencial” ou “significativa”. Essa se dá desde cedo por experiências que a criança tem, por exemplo, quando toca algo quente e aprende a palavra “quente” que será significativa para o resto de sua vida. São experiências que envolvem, ao

mesmo tempo, o seu pensar e o seu sentir. Ou, ainda, quem adquiriu a “habilidade de ler” pode se encantar quando ler um livro de seu real interesse e perceber que as palavras podem transportá-lo para fora de si, para outro mundo e então, terá realmente aprendido a ler.

Ele busca definir os elementos envolvidos nessa aprendizagem significativa ou experiencial: envolve a pessoa como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o cognitivo; é auto iniciada e mesmo que o primeiro impulso seja externo à descoberta, o alcançar, o compreender vêm de dentro; é penetrante e suscita mudanças no comportamento, nas atitudes e mesmo na personalidade do aprendiz; é avaliada pelo educando pois ele é quem sabe se está indo no caminho do que deseja saber, do que necessita aprender em atenção à sua ignorância; o significado é a sua essência e se dá na sua experiência como um todo.

Mestres e educadores prefeririam facilitar a aprendizagem significativa em detrimento daquela sem sentido. Mas, infelizmente, na maioria das escolas e em todos os níveis educacionais ainda a via de acesso é tradicional e convencional, o que torna improvável, se não impossível, a aprendizagem significativa. Nesse esquema em que se reúnem

elementos tais como currículo pré-estabelecido, “deveres” idênticos para todos os alunos, preleções com quase único modo de instrução, testes padronizados pelos quais são avaliados externamente todos os estudantes, e notas dadas pelo professor, como medida de aprendizagem, então quase podemos garantir que a aprendizagem dotada de significação será reduzida a um mínimo. (ROGERS, 1978, p.21 [1969])

A aprendizagem significativa tem no seu processo as seguintes características: a livre escolha do aluno em lugar do currículo previamente prescrito; cada aluno estabelece as suas próprias atribuições no lugar de “deveres” padronizados; aulas expositivas não são o padrão, são infrequentes; testes padronizados perdem a função sagrada e as notas são atribuídas pelo próprio aluno ou são relativizadas.

Nas duas primeiras partes do livro “Liberdade para Aprender” (1978 [1969]), Carl Rogers apresenta três experiências de aprendizagens significativas, três experiências de aprendizagem centrada no aluno. São experiências em níveis diferentes de ensino sendo a primeira a de uma professora com uma classe de 6º ano onde trabalha com várias disciplinas.

A segunda experiência é de um professor universitário, num curso de Introdução à Psicologia, que é disciplina obrigatória para alunos de pedagogia e facultativa a alunos de outras áreas. Nessa turma relatada na experiência, 25% dos alunos eram da Pedagogia e os demais a cursavam como eletiva.

A terceira experiência é do próprio Rogers num programa de doutorado denominado Liderança Educacional e Comportamento Humano. Ele ofereceu nesse programa o curso “Os valores no Comportamento Humano”.

São experiências que corresponderiam, no nosso sistema, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Superior (Graduação) e à Pós-Graduação e são apresentadas a seguir.

1ª Experiência: Classe de 6º Ano (duração: 3 meses)

É uma classe com 36 alunos onde muitos são “socialmente desajustados”, “insuficientemente capacitados” ou “com distúrbios emocionais”. São alunos que frequentemente vão à diretoria, cujos pais não são participativos e que costumam atribuir as responsabilidades só à professora. Assim, o clima é de apatia, com problemas de disciplina, constantes queixas dos pais, o currículo é pré-estabelecido e há dificuldades nas relações professor/alunos.

A professora está há treze anos no magistério da escola elementar, está frustrada com os resultados que vem obtendo com essa classe. Tendo lido sobre o ensino centrado no aluno resolve fazer uma experiência a partir dessas informações. No dia por ela definido inicia a aula explicando aos alunos que fariam uma nova experiência de aprendizagem, um novo jeito. Informa que naquele dia todos os alunos poderiam fazer o que quisessem, o que bem entendessem, e que não precisariam fazer nada que não quisessem fazer.

Muitos trabalharam o dia todo com artes, desenhando e pintando. Outros leram e outros, ainda, fizeram exercícios de matemática ou de outras matérias. Alguns nem foram ao recreio para não interromperem o que estavam fazendo.

No final do dia avaliou com eles. A maioria gostou e alguns reclamaram da algazarra de uns poucos que os atrapalharam. De modo geral avaliaram que trabalharam mais que anteriormente e gostaram de ter feito coisas por eles iniciadas e por terem ido até o final sem a pressão do tempo limitado para concluir a

tarefa. Pediram que a experiência continuasse, o que ficou combinado para mais dois dias.

No dia seguinte a professora propôs um contrato de trabalho. Era uma folha com a lista das matérias e sugestões sobre cada uma delas. À frente, espaço para exporem os seus planos e para que os apreciassem depois de completos. Cada aluno fazia o seu contrato para o dia escolhendo as áreas em que gostaria de trabalhar. Quando terminada a atividade fazia a correção junto ao manual da professora e guardaria o material numa pasta.

A professora esteve com cada um discutindo o plano. Estiveram também em grupos onde decidiram que os planos não seriam rígidos, mas flexíveis, onde poderiam acrescentar ou retirar algo ou mesmo uma área de interesse. Ela disponibilizou material e recursos de pesquisa e de treinamento aos alunos, sobre o que eles puderam participar, opinar e sugerir. Ela dispôs de mais tempo, interagiu mais com cada um deles e com o grupo.

No terceiro dia avaliou, com cada um, a sua pasta de trabalho. As notas foram atribuídas por cada um deles de acordo com o que julgava merecer. Também foi feito um relatório de avaliação sobre a experiência, com a participação dos pais, sendo que a maior parte deles aprovou. Todos os alunos, com exceção de quatro que sentiram mais dificuldade com o novo método, avaliaram positivamente a experiência e solicitaram que ela continuasse até o final do ano. Ela conversou com os quatro e pediu a eles que dessem um tempo a fim de melhor apreciar a experiência e a viabilidade de a ela se adequar mantendo-os com ela, sob sua orientação e direção. Eles concordaram.

Um problema enfrentado e a se destacar foi a disciplina. Nessa nova proposta os alunos passaram a ter a liberdade de se sentarem onde desejassem. Assim, alunos “problema” se juntaram e houve uma incidência de agressões verbais e físicas. Poucas coisas faziam e ela se preocupava com o seu progresso. No entanto lembrou-se que no antigo regime eles também não cumpriam com as obrigações. Cogitou a hipótese de intervir e muda-los de lugar, mas logo lembrou que feriria aspectos importantes da nova proposta que eram a liberdade e o autocontrole, e assim se conteve apostando na experiência. Observou que esses mesmos alunos começaram a se sentar perto dela e a reclamar dos colegas que os importunavam. Isso chama sua atenção quanto a eles e a faz ver que eles não eram tão recalcitrantes.

Havia um encantamento na classe. Os alunos levavam os seus projetos para casa para neles continuarem a trabalhar e acreditavam mesmo que a professora havia mudado. A atmosfera era estimulante, desinibida e feliz, exceto quanto ao aspecto da disciplina, já referido. Começaram a surgir projetos muito interessantes. Um grupo de garotos começou a desenhar modelos de automóveis e chegaram a fazer uma exposição num mural. Valeram-se de material da escola, como a enciclopédia, mas também de outros que pesquisaram fora dela, por suas iniciativas. Alguns alunos que nada faziam agora se engajavam e produziam. Outras ideias e outras pesquisas iam surgindo, a iniciativa e a criatividade começavam a crescer. Alguns completaram o exigido para o ano todo em algumas áreas, mas para ela o mais importante eram a iniciativa e a autorresponsabilidade.

As avaliações se davam por meio de auto avaliação e por relatórios semanais. As crianças levavam os relatórios para casa e esclareciam aos pais se eles precisassem de mais informações.

Ela atribuía um tema para a semana. A cada dia eles faziam um plano para o dia: individualmente, a dois ou a três, e começavam a trabalhar; ela ficava na orientação dos planos, na medida em que ia sendo solicitada. E disponibilizava recursos. Para aulas de Educação Física e Canto reunia o grupo todo. Os assuntos novos eram postos no quadro para todos tomarem conhecimento. Filmes e vídeos eram vistos por todos e a partir daí eles decidiam se queriam ou não trabalhar sobre aquilo.

No final da experiência de três meses a professora teve como resultado que apenas quatro alunos continuavam no grupo dirigido, mas mesmo assim pretendiam passar para o grupo autodirigido. Faziam experiências nele. Cada criança foi se tornando mais responsável pelo seu projeto de aprendizagem. Houve crescimento em comunicação e no desenvolvimento social. Foi perceptível a mudança em atitudes, no aumento de interesse e no orgulho em se auto realizar.

Eram visíveis os progressos em todas as áreas: desenho, matemática, comunicação. Havia mais interesse pela escola e pelo próprio progresso. Era notória uma mudança no autoconceito, na percepção de que conseguiam, de que eram capazes. Desenvolveram valores, atitudes, criaram regras de convivência e agiam dentro delas. Tanto as crianças mais dotadas intelectualmente como as mais atrasadas foram beneficiadas.

A professora, que antes queria se livrar deles para a 7ª série, agora desejava continuar com eles na 7ª série. Por razões outras não foi atendida. Mesmo assim, recebia elogios da nova professora que afirmava que eles continuavam diferentes, num processo de autoconstrução.

Por fim, a professora foi convidada a coordenar um novo programa destinado a crianças educacionalmente prejudicadas. Um programa em que de manhã os professores trabalhavam com as crianças nessa proposta de auto direção e, à tarde, faziam, na mesma escola, a experiência em grupo com um psicólogo facilitador.

Ela relata o sofrimento desses professores e a dificuldade que ela enfrentou considerando a resistência em face da estrutura do sistema e da “harmonia” que isso representava aos professores. Que era mais fácil lidar com a criança real do que com a criança que estava dentro de cada adulto professor.

Rogers avalia que o sucesso se deu pela congruência da professora em atender exclusivamente aos alunos e não a agradar outras reivindicações. Que estava centrada neles e nas suas necessidades, adequando o que era necessário para que eles aprendessem. Que não se trata de truque ou de técnica, mas de compromisso no que se acredita. Que a Filosofia de confiança no auto direção e na liberdade leva a aprendizagem significativa. Que é possível ter flexibilidade para lidar com a imposição do sistema e mesmo assim promover liberdade e auto direção.

2ª Experiência: Professor Universitário concede liberdade dentro de certos limites

(duração: 6 anos)

Como ser livre num curso em que currículo e avaliação são previamente dados, tanto a professores quanto a alunos? Há professores universitários que ousam proporcionar liberdade mesmo nesse clima e apostam nisso. É o caso de um curso de Introdução à Psicologia, com o Dr. Faw em que 25% dos alunos o fazem como obrigatório para a faculdade de Pedagogia e o restante como disciplina facultativa.

Rogers se refere ao Dr. Faw como moderadamente audacioso e conservadoramente renovador. Afirma que ele quer promover a criatividade na solução de problemas e que para promover liberdade para aprender não é preciso

ser necessariamente um rebelde exaltado. O rigor acadêmico e a criatividade podem caminhar juntos.

A experiência do dr. Faw começa assim: no primeiro dia de aula o aluno recebe dele uma folha com a descrição do curso de Introdução à Psicologia. Ele diz ao aluno que vai entregar-lhe uma descrição do curso e que estará dispensado por hoje. Deve ir para casa, ler a descrição e, se continuar interessado, deve voltar amanhã para o início das aulas.

A descrição do curso diz que o aluno deve ler o memorando do curso e mais outros textos de Carl Rogers que estão na biblioteca. Pede que a leitura seja feita criativamente e esclarece que o curso pretende que professores e alunos tentem descobrir, juntos, como se comunicarem uns com os outros como pessoas reais, num ambiente criativo.

O documento informa ao aluno: o curso começará por você. Você será o tema fundamental desse curso. O dado central é que você existe, você está aqui, sente-se a sua presença. A finalidade do encontro com o professor é afirmar a sua existência. Ser! Você não precisa dar a impressão de ser o que você não é; apenas ser você mesmo, nada além disso é necessário.

Quanto à metodologia, o professor Faw começa por afirmar que todo curso tem 5 elementos: pessoas; interações; processos; conteúdo e pressão institucional. Que neste curso dará ênfase maior às pessoas e às interações por acreditar que tal método favorece lidar com o conteúdo de maneira mais criativa e com a pressão institucional de forma mais realista.

Ao dar ênfase à pessoa, do aluno e do professor, a característica a ser realçada é a liberdade: liberdade acadêmica e liberdade interior. Por liberdade acadêmica entende-se a pessoa poder expressar com liberdade suas ideias, pensamentos, sentimentos e convicções sem pressão externa indevida. Por liberdade interior entende-se a redução, ao mínimo, de pressões internas favorecendo que a pessoa possa ser exatamente ela mesma.

Assim, para instrumentar essa prática haviam períodos de expressão centrados no professor e momentos de expressão centrados no aluno. O professor poderia expressar com liberdade as suas ideias e sentir-se sendo exatamente ele mesmo, como ele é. Em outros períodos seriam formados grupos de discussão centrada nos alunos, onde poderiam aprender a ser livres.

As interações referem-se ao relacionamento entre as pessoas e estão instrumentadas pelas condições postas por Rogers com vistas a facilitar a liberdade interior: confronto com um problema real; confiança no organismo humano; autenticidade do professor; aceitação; empatia e provimento de recursos. Esses processos seriam aplicados em três planos de aula: a) na entrevista inicial, entre professor e aluno e entre os alunos b) na primeira metade da aula, centrada nos alunos.

Então, o professor facilitaria a liberdade acadêmica e a liberdade interior dos alunos ouvindo-os com respeito e acolhimento. Procuraria compreender o rendimento do aluno mostrando um genuíno interesse nisso.

Pode se dar de duas formas: discussões centradas no aluno e na apresentação de suas pesquisas, trabalhos, leituras feitas, etc. c) na segunda metade da aula, centrada no professor. Aqui os alunos é que atuarão como facilitadores do professor no sentido de garantir a ele a liberdade acadêmica e a liberdade interior, ouvindo-o e respondendo-lhe de maneira compreensiva. Aqui o professor expõe as suas ideias e os seus pensamentos.

Para pôr em prática essa combinação uma folha de inscrição é deixada no quadro de avisos, fora da sala de aula, com os dias em que o grupo deve se encontrar. O tempo aparece dividido de 5 em 5 minutos. Tanto o professor quanto alunos podem preencher esses espaços indicando que querem usar determinado tempo naquele dia com determinado assunto. A divisão de tempo entre alunos e professor é informal e dependerá da necessidade de um ou de outro. Se nada for inscrito na folha a classe não se reunirá naquele dia.

Os processos são os meios pelos quais se relacionam conteúdos a pessoas dentro dos limites da pressão institucional de forma a estimular a liberdade. Como o curso começa pelo estudante e não pelo conteúdo é importante que o estudante sinta os seus interesses, problemas e objetivos de modo a verificar como aquela disciplina poderá atender aos seus objetivos. Uns a farão por ser obrigatório e a partir daí podem pensar nos objetivos que desejam alcançar. Outros, não obrigatórios, podem ter objetivos diversos: alguns pretendem ser psicólogos, outros professores, outros por estarem lidando com questões psicológicas ou emocionais e em quaisquer dessas situações sentem os seus interesses.

O processo a ser tentado é aquele que favoreça o maior e o mais variado número possível de respostas. Os alunos podem se mostrar inventivos, imaginativos e criativos na busca de respostas e de soluções aos problemas que se apresentam.

A fim de facilitar a realização de objetivos individualmente definidos uma relação de atividades possíveis, relacionada à disciplina, é divulgada, incluindo critérios de avaliação e pontuação, quando estes existirem. Assim, partindo dos próprios interesses cada aluno pode construir um projeto escolhendo, dentro de uma lista de propostas, facultativas, de ações, que o professor disponibilizou aos alunos, as atividades que melhor favoreçam o alcance dos seus objetivos.

A utilização desse processo tem levado à criatividade e à produtividade. O resultado da produção das turmas anteriores está arquivado e é disponibilizado aos alunos atuais.

A responsabilidade de tornar o curso interessante é individual, tanto dos alunos quanto do professor, cada um buscando pelos seus interesses. O professor lê, estuda, pesquisa e quando entende ser importante dá uma aula expositiva, não para preencher o tempo ou por qualquer outra razão que não seja verdadeira. Não procura manter o controle dos interesses dos alunos, antes cuida para que não se desviem deles, atuando assim como um facilitador.

Tal qual o professor o estudante é também uma pessoa autêntica na busca de seus interesses. O curso não é inventado para ele e nem é uma preparação para a vida, mas sim é um processo vivo onde ele pode apresentar suas respostas mais originais e cheias de significado. Ele escolhe os caminhos que irá trilhar e nada que não lhe seja significativo precisa ser seguido ou feito.

O professor é responsável por facilitar que os estudantes atinjam seus propósitos bem como por facilitar a comunicação entre eles, com seus objetivos diferentes e ainda por intensificar o respeito mútuo entre tais pessoas. Também é responsável em responder às exigências da instituição bem como em opinar honestamente sobre a produção de cada aluno.

Os estudantes são responsáveis por escolher suas metas, as atividades que possam levar ao seu alcance bem como no engajamento delas. Devem buscar ampliar os seus interesses com criatividade e primar pela qualidade do trabalho. E se entenderem que a disciplina não os levará na direção de seus interesses podem desistir dela.

Em relação ao conteúdo são oferecidos um esquema sobre o objeto da disciplina e sugestões de leitura. Ele tem caráter instrumental na consecução dos objetivos dos estudantes e por isso o rendimento de cada aluno estará vinculado a como ele se utilizou do conteúdo.

Outro elemento é a pressão institucional representada pela instituição de ensino, pela comunidade, pelos pais de alunos, pelo campo profissional da psicologia. Ela se impõe aos professores e alunos e nem sempre é possível dela escapar. Professores têm que avaliar e atribuir notas, dar aulas, conduzir pesquisas, publicar, etc. Há ainda a pressão institucional das escolas de pós-graduação sobre os professores de graduação. Estes previnem os alunos sobre as tensões que poderão enfrentar em mestrados e doutorados, em bancas orais, etc. Quanto aos alunos estes são pressionados em termos de exigências, exames, tarefas, etc.

E como se pode se dar a liberdade frente à pressão institucional? Não há como eliminar essa pressão; ela sempre se manifesta por um ou por outro meio e a sentimos interna ou externamente. O sistema de avaliação com provas e testes é um bom exemplo. Ainda que pudéssemos eliminar provas e testes num curso ou numa disciplina não evitaríamos que eles aparecessem noutra curso ou noutra nível como a pós-graduação. Não escaparíamos também de sermos testados em outros processos de seleção de emprego ou outros.

Há muitas formas de tentar fugir ou escapar aos testes ou provas. Uma delas é mesmo não vendo sentido procurar responder ao que se supõe que o professor deseja ou espera.

Nesta linha pode-se ir desde a aparente dedicação até à cola. Aqui não se é livre como também não o é quando se rebela inteiramente pois se perde a liberdade de escolher. A liberdade se dá quando não se foge ou não se abate diante dos testes, mas quando se submete a eles buscando compreender o seu sentido, o que está por trás deles, o sentido da resposta certa, da verdade que ela pretende encerrar. Eles dizem mais da instituição ou do professor do que do aluno e do seu conhecimento. Quando o aluno é capaz de se colocar acima dos testes e provas entrando em contato com os próprio sentimentos que emergem como temores, irritações, frustrações reconhecendo-os e aceitando essa experiência como pessoa então é possível se sentir livre em relação ao estresse.

Quanto aos métodos de avaliação eles poderão variar de um professor para outro, mas todos têm em comum o princípio de avaliar quantitativa e

qualitativamente a partir do que foi produzido pelo aluno durante o curso tendo como referência os seus objetivos auto definidos no projeto que elaborou no início do curso.

Os trabalhos de cada aluno vão sendo arquivados cumulativamente. Quando o professor se julga em condições de avaliar recorre a esse arquivo e à auto avaliação produzida pelo aluno e tem à sua disposição os resultados dos esforços criativos do aluno, mais que a sua memória presente nas provas padrão.

Quanto aos resultados dois aspectos poderiam chamar à atenção: os possíveis efeitos negativos do ambiente de liberdade e os possíveis proveitos em relação à criatividade e à produtividade. Em relação aos possíveis efeitos negativos considerou-se a frequência, êxito nas provas objetivas, qualidade dos trabalhos, focalização do material relevante para a essência do curso.

Comparando as aulas em que a frequência era obrigatória com as que eram facultativas, a diferença foi insignificante, 87,2% e 86,8%, respectivamente. Quanto ao êxito nas provas objetivas a porcentagem média das respostas corretas foi 67,18 e 69,55 respectivamente nos grupos de método tradicional e centrado no aluno, considerando que 100% dos alunos de ambos os grupos fizeram as provas. Quanto à relevância dos trabalhos para o objeto do curso menos de um por cento foi considerado insatisfatório.

No que se refere à criatividade e à produtividade foi feita uma tabela com os 14 itens em que houve produção, considerando-se a quantidade de trabalhos e a espécie.

Foram comparados os dois grupos: método tradicional e centrado no aluno. As espécies, ou itens, referiam-se àquelas atividades sugeridas para o alcance dos objetivos em relação ao curso na elaboração do projeto inicial de cada aluno. No item “provas do curso” o resultado para ambos os grupos foi 190 produções. No item “estudos bibliográficos (exames finais)” o grupo do método tradicional apresentou 38 produções e o centrado no aluno, 8. Nos demais itens a quantidade de produções foi maior para o grupo centrado no aluno. Em 11 itens o grupo de método tradicional não apresentou nenhuma produção. No total, a quantidade de produções foi: 233 para o grupo de método tradicional e 523 para o grupo centrado no aluno. A análise também mostrou que os trabalhos do grupo de método tradicional se mostraram mais estereotipados enquanto entre os trabalhos do grupo centrado no aluno não se encontraram dois trabalhos iguais e se mostraram sempre mais originais.

Os alunos também avaliaram o curso. Na sua maioria aprovaram, mas alguns poucos não se adaptaram. Das muitas avaliações o prof. Faw enviou a Rogers duas avaliações negativas e três positivas. Dentre as positivas uma era de um aluno de Pedagogia que cursou a disciplina como obrigatória e que muito a aprovou. Além disso, dado o seu interesse maior por Educação, foi despertado pela metodologia utilizada e resolveu pesquisar junto aos alunos quanto a sua repercussão.

Suas conclusões confirmam a aprovação pela maioria e a insatisfação de alguns poucos. Atende mais ao aprendiz ativo, mas menos ao passivo. Não agrada ao estudante preguiçoso ou aquele tipo rígido. Valoriza mais a criatividade do que a memória, o planejamento do que submissão ao plano do outro, mais a solução que a supressão de problemas. Favorece mais os agressivos do que os retraídos. Reconhece as diferenças individuais e possibilita muitos tipos de produtividade. Diferente de outros cursos os estudantes ou gostaram muito ou detestaram. Alguns fizeram muitos trabalhos para obter pontos mais que para os seus objetivos. Outros se perderam nas excursões e deixaram de ler textos importantes. O professor era um orientador e estimulava os alunos a acharem as coisas por si mesmos. Poucas vezes ocupava o palco. O curso motivou, na média, mais que os outros cursos e atendeu aos objetivos da maioria dos alunos, ainda que para alguns isso não tenha acontecido.

3ª Experiência: O modo de Rogers facilitar uma classe (duração: não indicada)

Carl Roger diz que os professores são diferentes e que cada um tem a sua maneira de facilitar a aprendizagem. Ele se propõe a apresentar a sua maneira de fazer isso deixando claro que não pretende dar uma receita ou um roteiro de como promover liberdade dentro do processo de aprendizagem. Ele valoriza as duas experiências anteriores, de outros dois professores em níveis diferentes de Educação e em instituições com características bem distintas. Considera importante a apresentação de experiências nesse sentido para servir de inspiração a professores novos ou mesmo aqueles que gostariam de trabalhar numa abordagem mais centrada no aluno, mas se sentem inseguros e curiosos para saber como isso se poderia dar.

Ele descreve uma experiência sua em facilitar uma classe numa disciplina que ofereceu dentro de um programa de doutorado. O programa era Liderança Educacional e Comportamento Humano e a disciplina era Os valores no Comportamento Humano (incluindo treinamento de sensibilidade). O programa tinha como objetivos auxiliar o aluno na realização do seguinte: a) melhor compreensão e conhecimento do comportamento humano; b) conhecimento e compreensão das filosofias e dos princípios de liderança; c) capacidade de traduzir esses conhecimentos e essa compreensão em termos de liderança educacional efetiva.

Ao se inscreverem para o curso os alunos precisavam aceitar algumas condições dentre elas as de que deveriam participar de duas reuniões em dias de sábado, no período da manhã, sendo uma no início e outra no final do curso. Outra condição é de que deveriam participar de dois seminários que se dariam em dois finais de semana separados um do outro por três semanas. Eles se dariam desde sexta-feira à tarde até o domingo pela manhã.

Na primeira reunião os alunos recebem um memorando com uma relação de sugestões de temas ou assuntos relacionados aos objetivos do curso que poderiam ser estudados. Mas ele alerta de que aqueles são apenas alguns assuntos sugeridos aos quais eles poderiam acrescentar outros, ou mesmo substituir por assuntos relacionados a valores humanos que fossem do interesse maior de cada um e que cada pessoa, assim, deveria elaborar o seu plano de estudo, o seu currículo. Igualmente, recebem uma lista de livros e orientação semelhante à dada em relação aos temas, de que poderiam acrescentar os livros que desejassem ou mesmo substituí-los para melhor atender aos seus propósitos.

Também são anunciados os temas para os dois seminários. Para o primeiro deles o tema sugerido era: Quais são as fontes dos meus valores? E para o segundo Seminário o tema era: Que valores humanos eu defendo?

Dentre as condições para fazer o curso três exigências são feitas aos participantes: a) ao final do curso apresentar uma lista com os livros que leu e uma indicação de como o fez. b) apresentar um texto escrito, curto ou longo, sobre os valores pessoais mais significativos e como eles se transformaram, ou não, com o curso. c) apresentar, por escrito, a própria avaliação do trabalho que fez e a sua nota, explicitando os critérios que utilizou para se auto avaliar. E, por fim, uma informação de que se o professor não concordasse com a nota ele poderia chamar o aluno para conversar. Além dessas três havia uma exigência final que era a do aluno

fazer uma avaliação final do curso onde deveria dizer com a maior honestidade possível o que o curso tinha significado negativa e positivamente para ele. Deveria avaliar o curso, o professor e a maneira como ele fora conduzido. Essa avaliação deveria ser entregue num envelope fechado com a assinatura do aluno na parte externa. Esclarecia que a avaliação não interferiria na nota final do aluno, mas mesmo assim, se o aluno desejasse, poderia indicar, junto à sua assinatura, de que o envelope não deveria ser aberto antes da publicação das notas finais. E isso seria respeitado.

Ainda nessa primeira reunião Rogers sugere que os participantes falem de seus interesses e motivos para estarem no doutorado e começa, ele, falando de seus interesses. Cada um falou de si e à sua maneira. O público era variado e nele se achava pastor protestante, professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, psicólogos que lidavam com delinquentes e pessoas ligadas a escolas de grandes e pequenas cidades. Alguns falam com mais liberdade enquanto outros se restringem a uma apresentação mais formal.

Rogers vai ouvindo a cada um com atenção e fazendo anotações, perguntas e comentários. Em seguida comenta sobre a lista de livros apresentada e apontam-se nela algumas falhas. Um participante se apresenta como voluntário para corrigi-la. Com a participação dos candidatos outros livros são acrescentados à lista. Outra pessoa se oferece para fazer a lista dos participantes do curso.

Ele encerra essa reunião pedindo que os alunos escrevam numa folha e a entreguem, sem se identificarem, uma resposta à questão: “Qual o problema de valor singular, mais importante, ainda não colocado para você, neste exato momento?” (ROGERS, 1978, p. 75) [1969]

Ao examinar essas respostas percebeu que três delas eram relativas a questões pessoais e as separou. As demais poderiam ser de interesse do grupo e as enviou a todos como forma de provocar discussões.

Quanto aos grupos de encontro de finais de semana o grupo se reunia como um todo e depois se subdividia em grupos menores tendo cada um deles professores auxiliares como facilitadores. Rogers circulava entre os pequenos grupos não ficando fixo em nenhum deles. Avaliou, no final dos seminários, não ter sido uma boa estratégia pois sentiu-se fragmentado e que entendia ter sido melhor ficar num único grupo, por inteiro, o tempo todo. Avaliou também pelas respostas vindas dos alunos e dos seus auxiliares que houve um fortalecimento da

autoconfiança, uma valorização das próprias experiências e que os alunos puderam ter um conhecimento maior sobre os temas tratados por não terem feito apenas um processo intelectual de aprendizagem.

Rogers insiste em não direcionar ninguém sobre como pensar ou agir mas em ser facilitador no sentido que a pessoa avalie e escolha as suas leituras considerando se elas são importantes, ou não, para sua vida profissional e pessoal.

No final do livro apresenta uma proposta de plano prático de mudanças no sistema educacional através de experiências de grupo. Entende que as pessoas devam aderir à proposta voluntariamente, mas acredita que seja importante que todos que têm função de mando devessem participar para garantir o sucesso da experiência. Explica que se apenas uma ou duas pessoas participarem será muito difícil fazer a mudança no sistema.

Os grupos se dão, os líderes vêm e esperam por orientações de como se comportar. O facilitador explica o processo e propicia liberdade ampla para que eles se auto organizem como grupo e possam então se interagir.

Há um caos inicial, mas aos poucos as defesas vão diminuindo, os sentimentos vão sendo explicitados e o encontro entre eles vai se dando. Há muitas surpresas em relação ao que sabem e ao que não sabem uns sobre os outros trabalhando há tantos anos juntos e o que isso tem representado como facilidade ou dificuldade nas relações e no trabalho.

Mais distantes das regras burocráticas e do seu rigor impessoal as pessoas vão ficando mais à vontade e os sentimentos que vem à tona vão encontrando mais segurança para serem comunicados e compreendidos. Assim, as pessoas podem ser mais democráticas e se acham mais dispostas a arriscar jeitos e formas inovadoras de pensar e de fazer as mesmas coisas que sempre fizeram.

Assim, a obra se conclui com a evidência da crença de Carl Rogers na pessoa humana sempre aberta à experiência e ao crescimento. É o aluno aberto para aprender, sempre, de modo significativo, desenvolvendo as suas potencialidades.

Nessas três experiências Rogers ressalta alguns aspectos do método por ele proposto, pelos quais entende que ele seja útil aos educadores. Nos mais diferentes níveis em que foi experimentado mostrou-se facilmente adaptável, podendo ser utilizado em qualquer área do conhecimento, em qualquer instituição.

Outro aspecto é o caráter não ameaçador, deslocando a atenção e o foco para o aluno quando o processo da aprendizagem mantém elementos da academia e da erudição como provas, escritas, pesquisas, leituras de modo a não assustar os responsáveis pela instituição.

Realça a escolha e a iniciativa, o que faz com que o curso pertença ao aluno desde o início, tendo que escolher com bases nos seus objetivos e continuar escolhendo durante todo o curso os meios para a consecução de seus propósitos não lhes faltando alto estímulo e recursos nessa jornada. Assegura um lugar para o professor, o que o valoriza sem trazer para si o centro da aprendizagem possibilitando que o professor seja igualmente uma pessoa verdadeira, autêntica, e que quando sente que tem algo a comunicar o faz sem com isso se impor ao grupo, mas sendo parte dele.

O fundamento racional da avaliação e das notas pode e deve ser compatível com as convicções e personalidade do professor. E o fato de avaliar e dar nota não o exime de considerar a auto avaliação feita pelo aluno. Os resultados encontrados em todas as experiências ficaram muito acima dos encontrados em um curso convencional tanto quantitativa como qualitativamente.

Enfim, considera Carl Rogers que dentro da estrutura convencional de educação o professor pode criar um curso que trabalha focado no aluno, transferindo-lhe os meios para que atinja os seus objetivos a partir de seus interesses e curiosidades. E essa experiência tem sido feita por alguns professores em diferentes instituições, de diferentes maneiras, mas sempre procurando facilitar a aprendizagem num processo que permite maior liberdade com responsabilidade mais centrado no aluno que no professor ou no currículo ou na instituição.

O interesse deste pesquisador faz com que sempre esteja em contato com professores que igualmente têm interesses em novas formas de dar aulas, novas formas de se relacionar com alunos, novas formas de fazer experiências de aprendizagens. Assim é que sempre que ouve alguma experiência que resulta em maior aproximação com os alunos, maior facilitação da aprendizagem e que, de alguma forma, esteja mais centrada no aluno ou mesmo que lhe permita uma participação mais ativa no processo de aprender respeitando-o como sujeito nesse processo, interessando-se, verdadeiramente, por ela.

Desta forma, registrou algumas dessas experiências relacionadas a professores com quem, de alguma maneira, entrou em contato, alguns

conhecedores e outros não da obra de Carl Rogers, e que considera, em maior ou menor grau, certa proximidade relacionada à proposta educacional de Rogers, atestando a sua atualidade e contribuição, aqui vistas a partir do professor, mas com repercussão clara nos alunos conforme os próprios relatos mostram.

Uma delas é com alunos de Ensino Fundamental, duas com alunos de Ensino Médio, uma com alunos de ensino superior e outra com alunos de pós-graduação (mestrado). São apontamentos e notas feitos a partir do que contaram esses professores, informalmente, o que não diminui o seu valor como expressões de condições facilitadoras como que numa continuidade da busca feita por Rogers e seus colaboradores, antes registradas neste capítulo.

4ª Experiência: Aulas de Recuperação Intensiva - 3º Ano Ensino Fundamental¹⁵ (duração: não indicada)

Este é o relato de uma experiência com alfabetização de crianças de 3º ano do ensino fundamental, de uma professora auxiliar, em uma escola da rede pública na periferia de Campinas (SP), no período de maio a dezembro de 2014, com o objetivo principal de recuperação intensiva definido como um mecanismo de “recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno”.

Esta professora tem se mostrado insatisfeita com o modelo tradicional de educação vigente nas escolas por onde tem trabalhado e tem buscado novas formas de lidar com o processo da aprendizagem a partir dos conhecimentos que tem na área em níveis de mestrado e doutorado. Tem sido uma estudiosa do assunto com conhecimentos em educação humanista de Paulo Freire, Carl Rogers e outros.

Na referida experiência ela dispunha de 10 horas/aula semanais distribuídas em dois dias para trabalhar um programa de recuperação com os alunos. O grupo se constituiu de 10 crianças, entre meninas e meninos, com acentuadas dificuldades em ler e escrever.

Com algumas desistências e algumas mudanças feitas pela escola o grupo se reduziu a cinco crianças. Mas um pouco antes dessa redução acontecer a professora conta uma experiência que teria redefinido todo o trabalho. Enquanto faziam uma atividade, com dificuldades, uma menina começa a dizer em voz alta que o pai havia matado um velhinho e por isso teria voltado à prisão e que, por isso,

¹⁵Professora Ro.

não conseguia se concentrar para fazer a atividade. Os demais pararam as atividades e voltaram a atenção a ela, que agora mostrava sinais de agressão no corpo, deixados pelo padrasto que tentou matá-la.

Mobilizados, os colegas passaram a compartilhar suas experiências relacionadas ao crime e à prisão de seus familiares. Um deles contou que o pai fora assassinado antes mesmo dele nascer. A professora possibilitou que todos interagissem, inclusive ela, alterando, momentaneamente, a dinâmica da aula. Na sua percepção ali abriu-se uma nova perspectiva de trabalho, visto que as relações, a partir de então, se humanizaram e acabaram os sérios problemas de indisciplina. Ainda que a aluna desencadeadora desse processo tenha se transferido, por questões alheias ao fato, o desenrolar das aulas se manteve nesse novo padrão.

Depois de algumas tentativas para encontrar um caminho adequado para trabalhar com o grupo, a professora escolheu um projeto denominado “Bichodário” com o qual as crianças muito se identificaram e passaram a trabalhar com entusiasmo mediados pelo laboratório de informática que havia na escola. Para ela isso redefiniu as aulas de maneira significativa, pois ali surgia uma estratégia de trabalho que se mostrava criativa.

A professora utilizou o método das palavras geradoras de Paulo Freire, que ao valorizar a experiência de mundo do aprendiz dá um outro sentido ao processo. As crianças deixam de ser meros repositórios de conteúdo e passam a criar seus próprios significados. A professora concluiu, que além da técnica utilizada a aprendizagem desse grupo, teria sido facilitada pela *liberdade para aprender* de que fala Carl Rogers (1902-1987) uma vez que considera que a dor daquela menina e de seus colegas estivessem bloqueando a tendência ao aprendizado deles e ao assegurar-lhes liberdade para se colocarem acolhendo-os com autenticidade, aceitação e compreensão empática puderam se desbloquear e se abrir para o desenvolvimento e crescimento

5ª Experiência: Classes de 1º ano de Ensino Médio¹⁶

(duração: não indicada)

Este é o relato de experiência de uma professora de Química, de Ensino Médio, do ano de 2017. Ela relata que assumiu duas salas de primeiro ano de uma

¹⁶Professora Br.

escola particular com aproximadamente 40 alunos cada uma, no meio do primeiro semestre. Que uma das salas conversa muito gerando indisciplina o que a leva a dar muitas broncas. A outra sala a respeita mais, conversa menos gerando menos problemas.

Ela relata que em maio os professores foram avaliados pelos alunos através de um instrumento disponibilizado pela escola e que ela não foi bem avaliada. Em agosto ela recebeu o resultado dessa avaliação por e-mail e ponderou que poderia estar refletindo o fato de ter começado o trabalho no meio do semestre. Em setembro, num dia de aula, na hora do intervalo, recebeu o feedback com os comentários dos alunos daquela sala onde tinha mais dificuldades de trabalhar. E os comentários, dentre outros, afirmavam que ela não dominava a classe.

A professora conta que ficou muito nervosa e que a palavra “dominação” ficou em evidencia em seus pensamentos. Não fazia sentido a ela os alunos pedirem que ela dominasse a classe sendo que eles mesmos eram os responsáveis pelas conversas em excesso. Portanto, na sala dos professores começou a escrever em seu celular o que gostaria de falar, caso se sentisse encorajada, uma vez que iria dar aulas justamente naquela sala após o intervalo.

Ao entrar na sala de aula, os alunos estavam bastante agitados e ela iniciou pedindo silêncio e atenção a uma pergunta que faria: “Qual a primeira coisa que vem na cabeça de vocês quando escutam a palavra dominação?”

Os alunos inicialmente acharam a atitude um tanto estranha, mas logo começaram a falar as seguintes palavras:

Jaula	Zoológico	Sadomasoquismo	Repressão	Rede Social
Sexo	Machismo	Hitler	Ditadura	Algemas
Animal	Selvagem	Aula	Líder	
Correção	Faca	Chicote	Homossexualismo	

Na sequência, circulou essas palavras e disse: “Vocês querem mesmo ser dominados?”

E então a sala ficou em silêncio por alguns segundos. Logo em seguida disse palavras que compunham as ideias abaixo: “Eu não acredito em uma educação vertical onde eu ensino e vocês aprendem, eu também aprendo muito com vocês.”

“Eu encaro a bronca como se fosse uma discussão, e eu não consigo conversar com quem eu “discuto” logo depois do ocorrido como se estivesse tudo bem, vocês conseguem? Pois é o que eu tenho que fazer, dar aula normalmente logo após chamar a atenção de vocês”

“Após a nossa discussão, não temos tempo para pedir “desculpas”, ficamos separados por uma semana e esse é o tempo que fico chateada quando a nossa aula tem que ser interrompida por discussões”

“Sei que ainda posso vir a dar bronca em vocês, porém espero que de alguma forma vocês possam refletir sobre isso que falei”

“Estou aliviada em falar isso para vocês, assim como fico aliviada quando consigo me acertar com quem acabei de brigar”

Logo após, passou ao conteúdo previsto para aquela aula e a classe ficou pensativa pelos próximos minutos, mantendo silêncio até o final da aula.

No restante do semestre observou que os alunos ficaram mais próximos dela e até mesmo mais participativos. Uma aluna até a procurou para compartilhar um problema pessoal.

6ª Experiência: Classes de 1º ano de Ensino Médio¹⁷

(duração: não indicada)

Este é o relato de uma professora de matemática no Ensino Médio de uma escola particular em duas turmas de 1º ano com 25 alunos em cada uma delas, aproximadamente.

Ela conta que no segundo semestre de 2017, preparando uma aula de Progressão Aritmética, depois de já ter apresentado o conceito e a primeira parte da teoria, chegou um momento em que precisava falar de Interpolação de Termos Aritméticos. O tópico “Interpolação” era apresentado, no livro didático, como uma aplicação da fórmula de Progressão Aritmética, porém, mesmo sendo classificada como uma aplicação, no momento em que estava preparando a aula percebeu que talvez não fizesse tanto sentido. A aplicação ali era simplesmente substituir valores, sem contextualização alguma e sem relação estabelecida com o “mundo real”, como os alunos costumam dizer quando se referem ao mundo fora da escola, fora dos livros didáticos, enfim, o mundo em que se vive. Apesar de ter pensado nisso continuou o preparo da aula deixando a aplicação para um exercício.

¹⁷Professora Lu.

No dia da aula, seguindo o livro, apresentou o exercício de Interpolação e fez a sua resolução na lousa. De fato, interpolar termos aritméticos fica mais fácil usando a teoria da progressão aritmética, mas por que interpolaria termos aritméticos, no “mundo real”? A pergunta voltava à sua cabeça e, pelo visto, não só na dela pois terminado o exercício, um aluno perguntou:- “Professora, eu entendi como faz, mas eu não entendi o porquê. Quando eu vou precisar interpolar valores, na minha vida?”. E ela respondeu: - “Matheus, eu também não sei. A gente pode tentar achar um exemplo agora, que todos já sabem o que é e como funciona. Será que conseguimos?”

Ele pensava, alguns alunos ajudavam, outros só conversavam. Para a sua tranquilidade, no momento em que começaram a pensar juntos e ela se acalmou conseguiu imaginar uma situação em que aquilo faria sentido e apresentou a eles.

- “Vamos supor que eu tenha 8 outdoors para serem colocados em uma rodovia, entre o km 137 e o km 256, e eu quero que eles estejam igualmente espaçados. Eu posso, para resolver isso, chamar o km 137 de primeiro termo da progressão, os 8 outdoors serão interpolados, e o km 256 é o décimo termo da progressão. Resolvendo isso, consigo achar em qual km deve estar cada outdoor”.

Eles se deram por satisfeitos, mas a professora continuava a achar que ainda poderia haver um exemplo mais próximo da realidade deles. Terminada aquela aula, era a vez da outra sala e daria o mesmo conteúdo. Como ninguém perguntou ela resolveu dividir aquela experiência com eles.

- “Na sala do 1º A, um aluno me pediu uma aplicação para Interpolação de Termos Aritméticos. Até aquela hora eu também não sabia, mas pensamos juntos e o que eu apresentei para eles foi um problema para espaçar, igualmente, outdoors em uma rodovia...” Fez todo o detalhamento da situação, do mesmo jeito que já havia feito na outra sala e então perguntou se alguém teria alguma outra ideia.

Enquanto alguns pensavam e outros conversavam, uma aluna, muito tímida chamou-a até a sua carteira e disse em tom baixo: - “Professora, eu pensei em uma coisa, não sei se está certo. A gente pode pensar que tem um remédio para tomar, 3 vezes ao dia, entre dois horários específicos. Acho que fica um caso parecido com o outdoor e pode resolver com Interpolação...”

Ela respondeu: “Genial! Um exemplo extremamente simples e muito mais próximo do cotidiano.” Com a devida autorização da aluna a professora contou à classe e desenvolveu o exemplo na lousa, valorizando a aluna e possibilitando que

todos vissem mais sentido no conteúdo. Posteriormente compartilhou o exemplo com a outra sala também.

O assunto foi pauta da avaliação e a maioria dos alunos acertou. A professora diz: “Acredito que, a partir do momento em que o conteúdo, até então abstrato, “conversou” com uma situação tão próxima do cotidiano deles, a aprendizagem se tornou significativa, eles puderam, de fato, compreender e conseguiram aplicar aquela fórmula.”

Ao passar por situação como essa, a professora avalia que, mesmo durante a graduação em Matemática, os conteúdos estudados não eram contextualizados. Lembra-se de uma aula de exercícios, em que perguntou ao monitor (ele era responsável por dar as aulas de exercícios) para que servia o Sistema Homogêneo e aquela solução que ela estava tentando entender, mas ele riu e disse que também não sabia. Recorda, ainda, que nas aulas teóricas, não sentia liberdade para fazer esse tipo de pergunta ao professor. Além disso, também sempre lhe vem à mente o quanto a formação em matemática sequer tratava de conteúdos matemáticos estudados no Ensino Médio. A discussão sobre esses conteúdos ou o currículo do Ensino Médio acontecia somente em algumas disciplinas da Faculdade de Educação, mas não de maneira a passar por todos os conteúdos que, quando atua como professora, têm que ser trabalhado.

7ª Experiência: Classe de 1º semestre de Ensino Superior¹⁸ **(duração: não indicada)**

Este é o relato de uma experiência de um professor universitário num curso de psicologia na disciplina Bases Filosóficas da Psicologia.

Dentre os objetivos da disciplina está o de “desenvolver a consciência crítica”, que será aqui considerado nesta experiência. Buscando tornar a disciplina mais interessante aos alunos e considerando esse objetivo o professor propôs o primeiro trabalho bimestral a partir da roda de apresentações no primeiro dia de aula. Sugeriu que fizessem uma grande roda e disse que gostaria de conhecê-los, mas que ninguém estava obrigado a se apresentar. Sugeriu que pudessem dizer o nome, de que cidade vinham, e o que o tinham feito pensar em cursar Psicologia, por que teriam escolhido aquele curso. Disse que poderiam dizer isso e o que mais

¹⁸Professor Cl.

desejassem ou achassem interessante ou importante dizer, o que quer que fosse, ou mesmo, dizer coisas diferentes do que havia sido sugerido ou ainda, não se apresentar.

Logo um aluno se apresentou, outro também e o professor também se apresentou. Foram surgindo muitas informações interessantes. E na medida que alguém falava de si, de sua história de vida, outro se via nela e emendava, às vezes pela origem, às vezes pelo problema trazido, às vezes pelo desejo manifesto quanto a ser psicólogo. Ele lista alguns exemplos que foram compartilhados pelos alunos: “vim do nordeste e estranhei muito quando cheguei aqui, tudo era muito diferente e as pessoas riam da gente”; “vim de Minas, e é muito diferente lá, nunca tinha ouvido falar calçada, lá era passeio”; “frequentei psicólogo quando era criança por bastante tempo, minha mãe era depressiva e isso me ajudou muito”; “eu também, porque eu era hiperativa e tomava remédio e ia na psicóloga, fui bastante tempo até deixar de tomar remédio”; “eu também tinha transtorno de déficit de atenção e frequentei uma psicóloga bastante tempo”; “eu era seminarista e lá conversávamos com psicólogo toda semana, sempre se discutia se era mesmo isso que queria ser”; “ah... sempre gostei de ajudar as pessoas e acho que a psicologia vai me ajudar nisso”; “eu sou artista, artesão, e viajei o país todo trabalhando e fui conhecendo outros artesãos, é uma vida muito diferente de quem nunca saiu de casa”; “o que me marcou muito foi uma professora de psicologia, tudo que ela falou sobre o assunto me fez querer ser psicóloga também”; sou pastora e acho que a psicologia vai me ajudar no trabalho, na minha igreja é tradição os pastores fazerem psicologia”; “sempre fiz trabalho voluntário e acho que isso tem a ver com psicologia”; gostaria de entender a mente das pessoas”.

Nesta turma havia cerca de 70 alunos e nas duas semanas seguintes ela teria mais de 80 pessoas e seria dividida em duas turmas. Mas nessa primeira aula, ao final de todos os que desejavam, se apresentarem, eles foram convidados a pensar um pouco sobre tudo que tinham falado deles mesmos, dos mais diferentes assuntos que haviam surgido ali. Surgiram comentários rápidos, com expressões de surpresa sobre o que acabavam de ouvir. E então o professor falou sobre o trabalho bimestral e perguntou-lhes o que achavam de trabalhar sobre temas relacionados aos que ali surgiram. De novo fizeram cara de surpresa, de “como assim?”. O professor foi à lousa e os convidou a levantar, com ele, alguns temas que poderiam estar presentes nas falas deles e que poderiam ser interessantes estudar. Foram

surgindo, com a ajuda do professor, aqui e ali, os temas listados no final desse relato. Então pediu-lhes que naquela semana formassem os grupos por interesse de tema e buscassem um artigo acadêmico ou um documentário que tratasse sobre o assunto.

Muitos não tinham tido ainda contato com um artigo científico e outros não sabiam o que era um documentário, sobre o que conversaram, então, com o professor. Deveriam enviar ao professor, por e-mail, os membros do grupo, o tema, e o artigo ou documentário que encontrassem. Foram e voltaram muitos e-mails até que foram definidos os artigos e documentários constantes do final deste relato.

Alguns não gostaram e sentiram dificuldade em escolher tudo isso e pediam ajuda e orientação, o que foi feito. Mas a maioria aprovou e se disse surpresa, não imaginando que alguém tivesse escrito sobre algo que ela tinha vivido.

Foram feitos trabalhos em grupos e apresentados à sala bem como entregue uma versão por escrito. Havia liberdade de escolha para formação dos grupos e para o tema podendo inclusive mais de um grupo escolher o mesmo tema. Alguns fizeram isso e outros preferiam mudar o tema quando sabiam que outro grupo também havia escolhido o mesmo tema. E o critério para decidir quem ficava com o tema era definido entre os grupos envolvidos.

Na preparação dos trabalhos, apresentação em sala e discussão houve uma ampliação dos assuntos levantados, percepção de muitos outros a eles relacionados e qual a relação que tudo isso poderia ter com o querer ser psicólogo bem como as muitas maneiras de exercer essa profissão. Questões ideológicas, sociais, econômicas, políticas, religiosas, emocionais e outras emergiram e deixaram abertas as possibilidades para nelas pensar e refletir. Considerou o professor que a temática e esse jeito tenham estado mais próximos dos interesses dos alunos e por isso facilitado a aprendizagem e favorecido atingir o objetivo de desenvolver uma maior consciência crítica a partir de questões por eles vivenciadas.

Relação de temas e artigos escolhidos, trabalhados no 1º bimestre

TEMA: Hiperatividade na infância

Artigo escolhido: **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: uma análise histórica e social**

Autor: Rita Signor^{*}

TEMA: Hiperatividade na infância

Artigo escolhido: **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral.**

Autores: *Fabiola Colombani*¹; *Raul Aragão Martins*²; *Alessandra de Moraes Shimizu*³

TEMA: **Vida Religiosa**

Artigo escolhido: **Análise Institucional na vida religiosa:** caminhos de uma intervenção

Autores: William César Castilho Pereira ^{*}, I; Adriana Maria Brandão Penzim

TEMA: **Clientes da Psicologia**

Artigo escolhido: O Tratamento psicoterapêutico e seus meios.

Autores: Ana Carolina Wolf Baldino Peuker.

TEMA: **Transtorno Bipolar**

Artigo escolhido: **Transtorno bipolar de humor:** percepção familiar

Autores: Jéssica de Carvalho Cardoso, Thamires Albuquerque de Carvalho e Márcia Astrês Fernandes

Tema: **Pessoas que se beneficiaram com a psicoterapia**

Artigo escolhido: **Mudança em pacientes de clínica-escola:** avaliação de resultados e processos¹

Autores: Giovanna Corte Honda; Elisa Medici Pizão Yoshida

Tema: **Pessoas que trabalham com arte.**

Artigo escolhido: **Criatividade e motivação dos artistas como preditores da sua saúde mental**

Autores: Saul Neves de Jesus¹, Susana Imaginário¹, Inês Moura¹, João Viseu¹, & Cláudia Rus²

Tema: **Psicologia como desejo de ajudar o próximo**

Artigo escolhido: **Eu quero ajudar as pessoas:** a escolha vocacional da psicologia

Autores: Mauro Magalhães^{*} ¹; Márcia Stralio[†]; Márcia Keller^{**} ¹; William B. Gomes^{***} ¹

||

Tema: **Migrantes - Culturas diferentes dentro do Brasil.**

Artigo escolhido: **MIGRAÇÃO E DIREITO À MORADIA:** problemas que impactam a vida dos migrantes na capital São Luís – Maranhão

Autores: Priscilla Swaze Anchieta Silva¹ Patricia de Sousa Moura²

Tema: **Migrantes- Culturas diferentes dentro do Brasil.**

Artigo escolhido: **Ensino de história e diversidade cultural:** Desafios e possibilidades.

Autor: José Ricardo Oriá Fernandes*

Tema: **Trabalho Voluntário**

Artigo escolhido: **Trabalho voluntário:** uma alternativa para a promoção da saúde de idosos

Autores: Luccas Melo de Souza¹, Liana Lautert²

Tema: Trabalho Voluntário

Artigo escolhido: **A importância Social do Desenvolvimento do Trabalho Voluntário**

Autores: Aldo José Fossa de Sousa Lima e Paulo Bareli

**8ª Experiência: Disciplina em curso de pós-graduação (mestrado)¹⁹
(duração: não indicada)**

Este é o relato de uma experiência, no ano de 2012, de uma professora no curso de Mestrado em Educação numa disciplina totalmente nova para ela, “Epistemologia e Educação”, que afirma ter assumido como um desafio no que toca as discussões teóricas, bem como no fazer docente em termos da prática em aula.

Ela busca construir um percurso com conteúdos e textos que possam responder à ementa da disciplina e o apresenta aos alunos. Essa proposta poderá ser refeita e redirecionada a partir das contribuições dos alunos. Acredita que o foco não é ensinar, mas, a partir de proposições, de desafios, de questões, pensar. Logo, por uma curiosidade e interesse despertados pelas leituras, tentar provocar possibilidades de aprendizado coletivo. Sendo assim, “cada aula não tem como ser desenhada a caneta, mas rascunhada a lápis”.

O objetivo inicial era amplo, mais um propósito do que um lugar definido a chegar: Pensar a Educação por meio de bases epistemológicas oriundas da filosofia da Educação visando refletir sobre: o que é o conhecimento? Como obtemos conhecimento? Como defender e argumentar sobre os modos de conhecimento e interpretação válidos, mas nem sempre suficientes e duradouros.

A primeira parte da aula era mais teórica, baseada em leitura, conversa e discussão da bibliografia indicada. Neste momento, a ideia é que os conceitos e argumentos dos autores servissem para ajudar a pensar sobre a realidade da vida, da pesquisa, do ser/fazer professor, do ser/fazer pesquisador, e então, ir percebendo como as leituras ecoam e repercutem em cada um, ou seja, o que faz sentir e pensar. Aqui a ideia não era ensinar, mas ver o que era possível fazer pensar e talvez, aprender. Aprender cada um o que fosse possível naquele dia, naquele momento, para aquela pessoa e para o grupo na sua multiplicidade

¹⁹Professora Re.

A segunda parte da aula era prática e consistia, a cada encontro, de oficina de escrita de cartas ou diários sobre o processo de escrita acadêmica e de construção da pesquisa e do fazer-se pesquisador, baseando-se numa escrita ensaística, onde mais se pergunta do que se encontra respostas. A escrita é o exercício de visibilidade do movimento do pensamento. Escrevia-se para um suposto e desconhecido leitor.

Ao final de cada aula a professora recolhia as cartas e as levava para casa, onde as lia e tomava contato com os processos internos de cada um. Na aula seguinte, as produções eram trocadas aleatoriamente e cada um lia o conteúdo e conversava por escrito com o texto lido no sentido de alimentar as discussões e o pensamento sobre si e sobre o outro, promovendo subjetivação.

O percurso durou 15 aulas. Ao final do curso, pediu a cada um uma narrativa tomando como base a seguinte proposição: Os sujeitos constroem-se nos processos de sua escrita e nesse exercício pensam-se desta ou daquela forma, elaboram, digerem leituras e sensações e sentimentos, entram em dilemas com o pensamento e com a página em branco, deslocam-se, duvidam, silenciam, portanto, passam por processos de subjetivação. A partir das trocas efetuadas ao longo do semestre, reescrever um texto em que estejam presentes as tentativas de se pensar, de se subjetivar como sujeito-pesquisador. Esse exercício foi tomado com uma das formas de avaliação, já que é preciso, institucionalmente, atribuir um conceito a cada aluno.

A professora relata que a experiência foi interessante e peculiar, especialmente porque todos toparam fazer o percurso assumindo este modo e, ao longo do percurso, cada um foi podendo conhecer mais de si e do outro e também, de como é pesquisar algo que toca e atravessa por todos os sentidos.

As narrativas finais foram entregues à professora e compartilhadas entre os alunos como uma forma de avaliar os aprendizados havidos. A professora afirma que apesar de ter um considerável repertório docente se sente desafiada pelo novo e desconhecido e é assim que vê, para ela, o ser professor, desde as experiências na educação infantil e no ensino fundamental.

Tentando avaliar aonde chegaram acredita não haver respostas fechadas para “o que é o conhecimento?”; “como obtemos conhecimento?” e “como defender e argumentar sobre os modos de conhecimento e interpretação válidos, mas nem sempre suficientes e duradouros”, o que é ótimo, mas refletir a partir de chaves

teóricas e práticas e repensar-se para tentar fazer e viver de forma alinhada entre pensamento, sentimento, enunciação e ação, no sentido da ética foucaultiana

Estas recentes experiências colhidas em anotações e aqui apresentadas demonstram a presença das condições facilitadoras em professores que buscam criar condições favoráveis para a aprendizagem significativa resultando num sentido maior não só aos alunos como também àqueles que não se satisfazem apenas em dar aulas ou acreditar que possam ensinar sem a preocupação de saber se está ocorrendo a aprendizagem. Um conhecimento sobre a proposta educacional de Carl Rogers, na formação desses professores, poderia favorecer, em muito, essa tendência de facilitadores já neles presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo geral desta pesquisa procurei apresentar e analisar os conceitos e o pensamento de Carl Rogers de maneira a trazer as suas contribuições no campo da Educação para o contexto atual. E procurei fazê-lo considerando os objetivos específicos então elencados: 1) fazer um levantamento histórico de Carl Rogers, seus conceitos e sua biografia; 2) realizar levantamento bibliográfico da produção relacionada à concepção centrada no aluno e na aluna: teses, dissertações e artigos; 3) comparar os resultados neles encontrados com as propostas e experiências feitas por Rogers; 4) identificar, pelos trabalhos encontrados, se há pertinência e atualidade nas propostas educacionais de Rogers; 5) identificar se há contribuição das propostas educacionais de Rogers à educação brasileira. É propósito desta parte final do trabalho fazer uma discussão unificadora de todo o percurso realizado bem como as considerações finais.

Considero que esta pesquisa pode trazer uma contribuição para a área da Educação, na medida em que pode ampliar a presença de Carl Rogers nas questões educacionais. As discussões e os debates atuais pouco o incluem e, para muitos, ele nem é conhecido no meio.

Tendo em vista que o campo da Educação assume uma dimensão social, na medida em que parte de problemáticas extraídas do cotidiano e busca, a partir de análises e interpretações, o enfrentamento delas, o que implica em mudanças em curto, médio e longo prazo de forma a criar condições de superação de dificuldades e de inclusão de todas e todos, bem como uma dimensão comunitária, na medida em que gera pensamentos e ações em grupos, coletivos, localidades, comunidades, atingindo micro realidades que se conectam a macro realidade, esta pesquisa e sua temática se inserem no campo da Educação Sociocomunitária, viés do Mestrado em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, especificamente na linha "A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis".

Ao fazer um levantamento da produção mais recente envolvendo Carl Rogers na Educação, este trabalho mostra, ao mesmo tempo, quão pouco Rogers tem sido estudado nessa área e como tão relevantes e pertinentes são as contribuições de suas ideias, conceitos e propostas para promover uma educação mais significativa no cenário atual brasileiro.

Acreditando que o presente trabalho possa ajudar a preencher essa lacuna, ressalto a importância da metodologia utilizada, que partindo das obras de Rogers e de sua história, passando pelo levantamento da publicação acadêmica recente, pode oferecer um mapa panorâmico do que existe e do que está faltando nesse cenário.

Os dados obtidos no levantamento e na revisão bibliográfica se mostraram positivos e otimistas como respostas à investigação principal. Apesar de não terem sido tão expressivos em quantidade, foram bastante significativos nos resultados chegados, representando uma amostra do frescor das ideias de Rogers para a educação

A partir dessa pesquisa bibliográfica serão bem-vindas futuras pesquisas de campo empírico com entrevistas feitas junto a alunos e alunas, egressos e egressas de escolas que tenham foco maior nos alunos e nas alunas, sobretudo aquelas de inspiração construtivista e escolanovista ou humanistas, de inspiração rogeriana, ou não.

Tais pesquisas estariam, também elas, como queria Rogers, centradas nas pessoas que vivenciaram uma educação centrada no aluno ou na aluna e poderiam oferecer dados dessa experiência em relação à continuidade de seus estudos, se teria sido facilitadora ou dificultadora na continuidade da vida estudantil ou acadêmica. Poderiam, também, saber de tais pessoas, o impacto dessa experiência na vida, se teria sido significativo ou não, em que sentido.

Retomando o percurso de Rogers, quando, a partir de sua longa experiência como psicólogo e psicoterapeuta, ele percebe que podia e deveria deixar a direção do processo psicoterápico nas mãos do paciente e da paciente ele estava dando início ao que viria chamar de uma importante “revolução silenciosa” no campo da psicoterapia. Estava abrindo mão da direção do processo psicoterápico, até então centrado no especialista e na sua expertise, em favor do paciente e da paciente, por entender, a partir de sua experiência nessa área, que estes e estas eram quem de fato sabiam qual direção deveriam tomar no processo, que dizia respeito às suas vidas.

Deixaria de usar a expressão “paciente”, herança da relação médica, com sentido de doente, de passividade, daquele ou daquela que busca no outro ou na outra a cura, a solução, e passaria a adotar “cliente” com um sentido mais ativo de alguém que busca ajuda para resolver seus problemas, sem abrir mão de seu poder. Estava nascendo a terapia centrada no cliente e na cliente.

Como também já conhecido e exposto ao longo deste trabalho, essa mudança de paradigma se deu fundamentada numa crença que vinha acompanhando Rogers e que ia se consolidando na sua prática de que havia em todo ser vivo tendências naturais ao crescimento e ao desenvolvimento. E esta força presente em todo ser vivo, quando encontrava condições favoráveis, promovia naquele ser o crescimento e o desenvolvimento, sem que outros tivessem que lhes dar a direção, ou seja, era autogerida. E mesmo quando não encontrava essas condições favoráveis e suficientes tal força se apegava ao mínimo de condições para não morrer e para manter a vida.

De sua adolescência e espírito observador, num tempo em que viveu na fazenda com o pai, a mãe, irmãos e irmã em contato próximo com a agricultura lembra uma interessante passagem que ilustra essa tendência que viria a ser designada como Tendência Atualizante:

A caixa em que armazenávamos nosso suprimento de batatas para o inverno era guardada no porão, vários pés abaixo de uma pequena janela. As condições eram desfavoráveis, mas as batatas começavam a germinar – eram brotos pálidos e brancos, tão diferentes dos rebentos verdes e saudáveis que as batatas produziam quando plantadas na terra, durante a primavera. Mas esses brotos tristes e esguios cresceram dois ou três pés em busca da luz distante da janela. Em seu crescimento bizarro e vão, esses brotos eram uma expressão desesperada da tendência direcional de que estou falando. (ROGERS, 1983, p.40 [1980])

Na atividade psicoterapêutica, ele recebia pessoas buscando ajuda, pessoas com problemas. E Rogers, nesta mudança de percepção e de visão do processo de ajuda passa a se preocupar com o que poderia fazer em termos de oferecer condições que pudessem despertar, desbloquear ou liberar os recursos que acreditava existirem ali naquela pessoa e que, por alguma razão, não estava em seu funcionamento satisfatório. Às vezes, este funcionamento estava mesmo precário, como ele relata nessa passagem, fazendo uma analogia aos brotos de batatas:

Ao tratar de clientes, cujas vidas têm sido terrivelmente emaranhadas, ao trabalhar com homens e mulheres em relegadas enfermarias de hospitais públicos, penso frequentemente naqueles brotos de batatas. Foram tão desfavoráveis as condições nas quais essas pessoas se desenvolveram que suas vidas muitas vezes parecem anormais, distorcidas, dificilmente humanas. Entretanto, deve-se confiar na tendência direcional que nelas existe. O indício para entender seu comportamento é de que estão lutando, do único modo que lhes é possível, para alcançar o crescimento, para tornar-se alguém. (ROGERS, 1989, p. 17 [1977])

E é assim que, como também já visto no trabalho, ele vai, a partir da prática, desenvolvendo e elaborando o que viriam a ser as “condições facilitadoras” que possibilitariam fazer emergir a força da tendência atualizante: congruência, empatia e consideração positiva incondicional. Ele as chamará de condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento do processo psicoterapêutico, acrescentando, apenas, uma outra condição qual seja que a pessoa, na condição de quem recebe a ajuda possa, minimamente, perceber a presença das condições facilitadoras na relação.

É sabido, também, que Rogers se tornara professor universitário e exerceu esse trabalho por vários anos concomitantemente ao de psicoterapeuta. Como professor conhecia as dificuldades dos alunos e das alunas em aprender, a apatia, o desinteresse. Conhecia também as estruturas educacionais, seu funcionamento, sua hierarquia, seus currículos previamente estabelecidos. O sistema era autoritário, rígido, hierarquizado, centrado na autoridade dos administradores e administradoras, dos professores e professoras e do currículo. Não satisfeito com suas aulas e com os resultados delas, Rogers não demorou em começar a questionar aquele contexto e uma frase dele sobre isso sintetiza bem o seu questionamento: “Se confiava em meus clientes, por que não confiava em meus alunos?” (ROGERS, 1977, p. 202).

Convencido dos resultados de sua prática psicoterápica, já então bastante pesquisada e divulgada por ele e por uma equipe que com ele trabalhava, sendo já conhecidos os conceitos básicos dessa teoria nascente, ele não demorou em considerar se as mesmas condições facilitadoras poderiam também favorecer o processo de aprendizagem.

Para Miguel de La Puente, de certa forma, começara até bem antes:

O Ensino Centrado no Estudante nasceu embrionariamente durante os anos universitários de Carl Roger em Nova York (1924 –1928), onde propusera uma nova forma de ensino, que tomava o aluno como centro do processo educativo, mediante um estilo de aula tão diferente quanto atrativo e estimulante, e que consistia em suprimir a aula expositiva e em aprender sozinho ou em grupos de trabalho sem a autoridade do mestre, cada qual se ocupando dos seus próprios interesses. (PUENTE, 1978, p. 7)

Rogers vai compreendendo que aquelas condições facilitadoras, necessárias e suficientes, dentro do processo psicoterápico eram condições que produziam o seu efeito na relação terapeuta e cliente uma vez que a pessoa que

buscava ajuda encontrava um ambiente acolhedor e se sentia segura para se relacionar com o terapeuta e a ele confiar seus problemas.

Ao se sentir acolhida, aceita incondicionalmente e ao perceber que o terapeuta a escutava com atenção e interesse autênticos, não buscando direcioná-la, mas sim compreendê-la empaticamente, a pessoa também ia fazendo uma experiência de auto aceitação, pouco a pouco despindo-se suas defesas e de suas máscaras, podendo então, ser mais autêntica consigo própria e livre para iniciar o seu próprio desenvolvimento na direção que lhe parecia significativa.

Ora, a novidade estava então na maneira de estabelecer as relações interpessoais. E aí esse modelo é proposto, por Rogers, para as demais relações humanas em que se pretende o crescimento, o desenvolvimento e a maturidade da pessoa humana. E pouco a pouco vai nascendo, a partir da terapia centrada no cliente e na cliente, do ensino centrado no aluno e na aluna, uma abordagem que seria designada de Abordagem Centrada na Pessoa como um “jeito de ser” ampliado às mais diferentes possibilidades de relações humanas.

Ao levar para a Educação esse “jeito de ser”, Rogers propõe uma relação com o aluno e com a aluna considerando este e esta como pessoa integral, digna de confiança e dotada de vontade, liberdade e recursos próprios para aprender. Assim, o processo de aprendizagem deveria estar centrado no aluno e na aluna, não no professor ou na professora. Aquele e aquela é que deve saber o que precisa e quer aprender, o que lhe é significativo aprender. O professor ou a professora deve ser o facilitador ou a facilitadora no processo, disponibilizando os recursos necessários, bem como disponibilizando-se, ele próprio ou ela própria, como recurso ao aluno.

Analogamente ao processo de psicoterapia deve o professor ou a professora criar um clima acolhedor e facilitador à aprendizagem. Deve ter as atitudes facilitadoras, que em educação Rogers assim as designa: a) autenticidade; b) apreço, aceitação, confiança e c) compreensão empática.

Por autenticidade entende-se a postura ou atitude presente no professor ou na professora percebida pelo aluno e pela aluna como uma pessoa real que entra em contato com ele, e não uma representação de alguém ou de alguma função, como a de “ser professor”.

Por apreço, aceitação, confiança entende-se outra postura ou atitude presente no professor ou na professora percebida pelo aluno e pela aluna como alguém que aceita ele e ela inteiramente com seus temores, hesitações e alegrias. Sentem-se estimado e estimada, considerado e considerada positivamente por ele ou ela, podendo confiar-lhe suas dúvidas, mesmo as de cunho pessoal.

Por compreensão empática entende-se uma outra atitude presente no professor ou na professora, e que pode ser percebida pelo aluno e pela aluna, como alguém que tem a habilidade de compreendê-lo e compreendê-la em suas reações íntimas, alguém que pode perceber o modo como ele e ela veem o processo de aprendizagem significativa.

Estabelecidas essas condições, Rogers acredita que a aprendizagem significativa se daria em todos os níveis de educação e de idade dos alunos e das alunas. Experimentou, ele próprio, em suas aulas no ensino superior e em cursos de pós-graduação, com avaliações escritas pelos alunos e pelas alunas nos finais de períodos ou de cursos. Ainda que algumas pessoas não tenham aprovado a proposta, a maioria respondia positivamente elencando qualidades superiores à modalidade centrada no professor, ou tradicional.

Experiências foram feitas, também, à época, por outros professores e professoras, próximos ou não de Rogers, em níveis diferentes de ensino, mas sempre em busca de uma aprendizagem mais significativa ao aluno e à aluna, bem como ao professor ou à professora. Das muitas experiências feitas, várias foram publicadas em dois livros de Rogers dedicados à Educação. O primeiro foi *Liberdade para Aprender*, publicado originalmente nos Estados Unidos da América em 1969 e no Brasil, pela primeira vez em 1971. O segundo foi *Liberdade de Aprender em nossa Década*, originalmente publicado nos Estados Unidos da América, em 1983 e no Brasil, pela primeira vez em 1985. Também neles há pesquisas sobre a aprovação ou não em relação às experiências feitas e a maioria mostra-se favorável à aprendizagem centrada no aluno e na aluna.

As motivações para a presente pesquisa, como já dito anteriormente, partiram das inquietações pessoais e profissionais do autor. Suas percepções acerca da Educação e do processo de aprendizagem dão conta de que as dificuldades hoje encontradas são basicamente as mesmas postas por Rogers à sua época: uma educação autoritária, conteudista, centrada no professor ou na professora e no currículo pré-estabelecido. As salas de aulas, na sua maioria, mantêm uma

disposição de carteiras enfileiradas umas atrás das outras, todas voltadas para o professor ou professora que fica à frente, às vezes num nível mais elevado que o dos alunos e das alunas favorecendo o controle da turma. As aulas são predominantemente expositivas, o professor ou a professora continua sendo tido como aquele ou aquela que sabe e que ensina. Por outro lado, os alunos e alunas, ficam sentados e sentadas, voltados e voltadas para o professor ou para a professora numa posição passiva, de quem não sabe e à espera de aprender com ele ou ela. As avaliações, na sua maioria, são classificatórias, se constituem de provas gerais e iguais para todos e todas, sejam elas dissertativas ou objetivas e avaliam exclusivamente o conteúdo que foi passado aos alunos e às alunas. Os alunos e as alunas continuam tendo pouco interesse nas aulas, sendo apáticos e apáticas ou indiferentes e pouco motivados para conteúdos sobre os quais não foram e não são convidados e convidadas a construir ou a opinar.

Ainda que técnicas diferentes possam estar sendo aplicadas em algumas instituições, algumas denominadas de metodologias ativas, consideradas como “centradas no aluno” se elas não contarem com as atitudes facilitadoras do professor ou professora que acredita que o aluno e a aluna são dignos de confiança e devem participar ativamente do processo como um todo, mas somente na execução, efetivamente não estará ocorrendo uma mudança de paradigma e o processo continuará centrado no professor ou na professora, uma vez que é ele ou ela quem prepara, aplica, controla e avalia o resultado da “metodologia” aplicada.

Considerando interessantes as propostas de Rogers sobre Educação e as experiências por ele publicadas, diante de situações concretas de sala de aula e do cenário da educação já descrito, este pesquisador se pergunta se tais propostas estariam sendo postas em prática no Brasil e se seriam elas pertinentes e atuais.

Retomando o que foi encontrado na revisão bibliográfica para se pensar as contribuições de Rogers no ensino, cronologicamente, o mais antigo trabalho encontrado foi de Costa (1980), em que o autor enaltece a contribuição de Rogers dentro da pedagogia libertária enaltecendo a liberdade de aprender, o resgate do poder pessoal do aluno e da aluna frente ao autoritarismo da educação tradicional. O autor, como Rogers, é utópico, no sentido do lugar que ainda não existe, com esperança nessa proposta educacional que criaria uma nova sociedade mais livre e mais humana.

As pedagogias libertárias, incluindo a de Carl Rogers, originárias do movimento Pedagogia Nova ou escolanovismo são criticadas pelas Teorias críticas, dentre elas a teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, que as designa de teorias não-críticas, tidas como ingênuas por, segundo ele, continuarem a acreditar no poder da escola e em sua função de equalização social como acreditava a Escola tradicional, e que esta não teria cumprido a missão de incluir os marginalizados da sociedade, ou seja, os ignorantes por conta de falhas no modo de funcionar.

A pedagogia da Escola Nova viria com uma nova roupagem, um novo jeito de funcionar para cumprir a missão baseada nas mesmas crenças de antes. A tal inclusão se daria uma vez que essa nova pedagogia passava a considerar a ignorância como diferença individual e não mais como falta de conhecimento. E tal ingenuidade se devia ao desconhecimento da ideologia capitalista que mantém, inclusive através da escola, a diferença de classes. E que tal pedagogia, ao contrário de incluir legítima a exclusão na medida em suas propostas não são exequíveis ao sistema público por exigirem grupos pequenos de alunos e alunas e material didático caro e diferenciado, acessível, portanto a escolas mais elitizadas.

Na medida em que professores e professoras das escolas públicas se viram influenciados e influenciadas por esta pedagogia, teriam afrouxado na disciplina e diminuído a exigência de transmitir conhecimentos, o que teria feito piorar a qualidade de ensino dos mais pobres e das mais pobres, ampliando a diferença entre estes e estas e a elite, ao contrário do que se propunha. Ao enfatizar a qualidade do ensino, essa pedagogia teria deslocado o eixo de preocupação do âmbito político, em termos de sociedade, para o âmbito técnico-pedagógico, em termos da escola. Com isso cumpriria a função dupla de manter a expansão da escola em limites suportáveis por interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses e assim manteria a hegemonia dominante. (SAVIANI, 1999)

Considerando que Saviani tece sua crítica ao grupo das pedagogias derivadas do movimento escolanovista como um todo, cabe respeitar sua posição, mas no que tange à proposta de aprendizagem centrada no aluno e na aluna, de Carl Rogers, não vê este pesquisador tal ingenuidade, mas ao contrário vê o estímulo à consciência crítica. Rogers não levanta bandeira ideológica específica nem se propõe a elaborar um sistema teórico de educação, mas teve sempre um

posicionamento crítico contra o autoritarismo, e a favor das liberdades individuais e democráticas. Uma pesquisa que focasse nas análises dessas críticas pode ser empreendida por futuros pesquisadores.

Nos trabalhos pesquisados foram encontradas experiências bem-sucedidas em escolas públicas de periferia, como também em escolas particulares de classe média alta. Em ambos os ambientes se destacaram depoimentos de maior interesse por estudar e aprender, aumento de autoestima, ampliação da consciência crítica, maior autonomia e liberdade nas escolhas e no encaminhamento de solução de problemas escolares e na vida pessoal.

Em nenhum momento encontro Carl Rogers apoiando um movimento por diminuir a quantidade do que se aprende nas escolas, mas sim, questionando o sentido dos conteúdos para o aluno e para a aluna e do que se pretende ensinar. Sim, do que se pretende ou se acredita ensinar, uma vez que ele mostrou, e não é difícil constatar, que grande parte do conteúdo ensinado não é aprendido, mas, no máximo, atende aos propósitos de responder a provas e exames para em seguida ser esquecido.

E, de novo, a proposta é que de tudo o que a instituição ou o professor ou a professora tenham a oferecer ao aluno e à aluna seja-lhe proposto, e não imposto, mostrado e não ensinado. E que o professor ou a professora ofereça tudo o que possa oferecer como recurso, inclusive a si mesmo ou a si mesma como recurso, para que a aprendizagem possa se dar num projeto de construção a partir do aluno e da aluna e de suas necessidades. Mas não são os adeptos de tal proposta de educação ingênuos quanto a ideologias e a políticas públicas por elas permeadas. Quantos alunos e alunas pobres não gostariam de ser médicos, médicas ou pilotos de avião e não o são porque não têm condições financeiras para tanto e não contam com financiamento público.

Dos três trabalhos relacionados ao ensino básico que investigaram a validade da proposta de Rogers por diferentes ângulos, um deles, de Pereira (2009), investiga o processo de ensinar e aprender tomando os professores e professoras como referência e busca saber como eles e elas se veem, concluindo que enquanto professores e professoras se veem de modo idealizado e não como pessoas humanas reais e concretas.

Procuram corresponder ao esperado do “mito do bom professor” que assim sendo não pode mostrar fraquezas, sentimentos ou que não sabe. Assim, não se

aproxima muito do aluno e da aluna, e quando o faz é com certos cuidados para não perder a autoridade, o controle da classe. É um professor ou uma professora de perfil oposto ao preconizado por Rogers, que sendo autêntico, real, humano, acredita no aluno e na aluna como pessoa humana e pode confiar nele e nela. E por isso pode nutrir por ele e por ela sentimentos de afeição e de apreço. E assim, pode ser ele mesmo, ou ela mesma, pessoa verdadeira e estabelecer uma relação mais completa com o aluno e a aluna, de pessoa para pessoa. Esses professores pesquisados e professoras pesquisadas se mostraram cansados e cansadas, insatisfeitos e insatisfeitas, trabalhando muito e mesmo assim preocupados e preocupadas em corresponder aos anseios da instituição, dos pais, das mães, e da sociedade.

O outro trabalho envolvendo o ensino básico, de Oliveira (2015) aponta que o processo educacional centrado no aluno e na aluna foi avaliado tendo o aluno e a aluna como referências. O professor pesquisador possibilitou aos alunos e alunas falarem de como eles veem o próprio processo de educação que estão vivenciando. E a surpresa que sentiram por serem questionados e questionadas, escutados e escutadas com atenção não se esgotou no primeiro encontro da pesquisa, mas continuou durante todo o ano letivo que se seguiu. Ressaltaram, por muitas vezes, o quanto essa atitude do professor era importante para eles e elas e perguntavam, por várias vezes, por que ela não se estendia para outros professores e professoras.

A partir da mobilização feita pelo professor avaliaram o curso Ensino Médio e passaram a fazer considerações, nas aulas seguintes, sobre o mundo particular deles, suas vidas, bem como em relação ao mundo que os rodeava, o contexto em que estavam inseridos.

A partir da liberdade que experimentavam passavam a falar de suas angústias, próprias da idade adolescente, na iminência de ter que fazer escolhas num vestibular e da insegurança que viviam em relação a isso. Reclamavam não terem espaços outros para falar sobre isso suficientemente e serem escutados e escutadas, nem mesmo em casa.

Os dados havidos da pesquisa mostraram que numa classe média alta muitas vezes importa menos se a escolha do curso universitário é de fato o que o aluno ou a aluna quer fazer, se faz sentido para sua vida, mas sim se ele ou ela seria aprovado ou aprovada numa instituição de nome, concorrida e pública para um dos cursos valorizados pela sociedade como medicina e engenharia dentre outros.

A queixa trazida pelos alunos e pelas alunas em relação ao modelo de educação praticado pela maioria dos professores e professoras, ainda que sem conhecer Carl Rogers, podia ser identificada como centrada no professor ou na professora, distante, fria, indiferente e o enaltecimento ao modelo trazido pelo professor pesquisador, por outro lado podia se identificar como centrado no aluno e na aluna, numa relação mais próxima, mais verdadeira, de maior escuta, de maior consideração e confiança. Estava também aqui demonstrada a pertinência e a atualidade das propostas rogerianas.

Os dados obtidos nessa pesquisa se constituem num convite a repensar o Ensino Médio, a sua dinâmica, de modo a torná-lo mais significativo aos que o cursam, possibilitando que tenham nele vozes ativas numa educação mais auto iniciada capaz de facilitar-lhes o crescimento dentro de suas individualidades, quer para o vestibular ou não, mas de maneira mais humana e menos padronizada. Aqui valorizam-se reciprocamente professor, professora, alunos e alunas.

O outro trabalho, ainda na educação básica, de Gaspar (2009) interessa-se por um projeto desenvolvido numa escola pública na grande São Paulo com foco nas relações interpessoais considerando que, se bem-sucedidas, haveria reflexo no processo de aprendizagem. E aqui o referencial para avaliar a abordagem de Rogers na educação foi mais sistêmico, uma vez que o projeto desenvolvia atividades envolvendo toda a comunidade escolar, valorizando todos os seguimentos que a compõem: alunos, alunas, pais, mães, professores, professoras, gestores, gestoras, funcionários e funcionárias. Os resultados confirmaram que as relações verdadeiras e bem-sucedidas promovem crescimento e que a confiança na pessoa humana leva a valorizar as relações interpessoais para a compreensão e a solução de problemas.

Aqui se confirma que a educação proposta por Rogers ao considerar as dimensões afetiva, cognitiva, social e psicomotora é capaz de promover o crescimento no sentido integral da pessoa e do grupo.

Rogers acreditou tanto no poder das relações interpessoais que investiu nele nos trabalhos em grupos, pequenos e grandes, na psicoterapia, na educação e ainda na busca de conciliação em conflitos internacionais, que o fez indicado ao prêmio Nobel da paz pouco antes de seu falecimento, em 1987.

No ensino superior, a validade das condições facilitadoras da ACP foi investigada num curso de Língua e Literatura Inglesas ao lidar com o medo de alunos e alunas em se expressar oralmente em inglês numa disciplina de prática

oral. São destacadas as atitudes facilitadoras da professora, a importância das relações interpessoais em sala de aula e a aprendizagem significativa em que os alunos e alunas podem falar do medo e das expectativas de redução desse sentimento.

Outra resposta importante no sentido de mostrar a pertinência e a atualidade de Rogers na Educação vem dos trabalhos encontrados no ensino superior de medicina. Num deles, de Gomes (2002) a pesquisa analisa 4 documentos importantes na formação médica brasileira e neles destaca os pontos de convergência da tendência de perspectiva humanista, que são analisados à luz da teoria de Carl Rogers.

A pesquisa conclui que a visão de Rogers favorece a compreensão da perspectiva humanista presente nos documentos de modo a ampliar a reflexão sobre a formação humanista e ética de médicos e médicas, possibilitando o reconhecimento de que as concepções de humanismo podem ser ressignificadas a partir de novas formas de enxergar a pessoa paciente ou cliente com suas reais necessidades.

A preocupação com atitudes humanistas esperadas dos novos médicos e novas médicas na relação com os pacientes e as pacientes, ou clientes, frente aos aspectos social, ambiência, crença, conhecimento e ética é constante das DCNs, o que suscitou a pesquisa de Konopka (2015). Os dados mostraram que tais atitudes desejáveis nos médicos e nas médicas podem ser desenvolvidas a partir das qualidades positivas de autenticidade, valorização, confiança e empatia do professor ou da professora e dos princípios da aprendizagem significativa. Ainda que a mudança e o desenvolvimento de atitudes tenham sido em graus variáveis de pessoa para pessoa, o que é esperado, ela ocorreu na maioria dos pesquisados e pesquisadas e verificou-se que a postura centrada no aluno e na aluna, ora adotada, não causou prejuízo a nenhum e nenhuma dos participantes e mostrou-se possível de ser praticada em qualquer disciplina ou curso onde se pretenda adotá-la.

Outro dado a corroborar a eficácia de uma educação com um professor que tem as qualidades humanistas está na pesquisa de Pereira (2013) que confirma ao professor do curso de medicina, sujeito da pesquisa, que ele tem o perfil preconizado por Rogers de professor facilitador e como esse perfil influenciou na formação dos alunos depois de um ano.

As 21 respostas coletadas na etapa final, cujo objetivo principal era oferecer elementos quanto ao perfil do professor, revelam um consenso entre os alunos e alunas quanto à influência positiva, não havendo uma só resposta negativa, considerando sempre dois aspectos fundamentais no professor: competência técnica e competência didático-pedagógica. Destacam-se, de modos diferentes, a percepção de um diferencial em termos de postura, respeito, consideração, ética, relação de amizade e afeição. Em decorrência dessa influência, há depoimentos de mudanças de opção dentro da área médica, de percepção em relação ao paciente e à paciente, agora visto e vista como um todo, de percepção ampliada e crítica em questões sociais e políticas. Há que se destacar que os alunos e as alunas de medicina pertencem, geralmente à classe alta e média e, mesmo assim, os depoimentos apresentam uma maior consciência social e expressam intenções dos futuros médicos e futuras médicas inspirados e inspiradas no mestre, em terem relações mais centradas em seus futuros pacientes e futuras pacientes, de maneira holística e empática, numa relação humanizada.

A variedade das pesquisas e áreas pesquisadas mostraram, em comum, dados reveladores, na sua maioria ampla, da aprovação e do sucesso nos processos educacionais facilitados por relações humanizadas com ambiente acolhedor e atitudes de autenticidade, aceitação incondicional e empatia. Mostraram também a viabilidade da aplicação da proposta nos mais diferentes níveis sociais, bem como nos diferentes níveis de escolaridade, o que pode assegurar a sua contribuição no sistema educacional brasileiro.

A aprendizagem centrada no aluno e na aluna reflete na Educação o todo da abordagem centrada na pessoa, que por sua vez é a expressão, no sentido maior da congruência, de tudo que Carl Rogers acreditou, praticou, viveu e escreveu.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, H.H.; BREWER, H.M. **Studies of teachers classroom personalities:** I. Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. *App. Psychol. Monogr.*, 1945, Nº 6, 157 p.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

ARAÚJO, Eliana S. C. de; VIEIRA, Vania M. de O. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. **Psicol. Esc. Educ.** vol.17 no.1, Maringá, jun., 2013.

BANDEIRA, Eduardo P. **Carl Rogers no Brasil**. São Paulo: GRD Edições, 2012.

BASTIANI, Mara L. **Escola Alternativa – Pedagogia da participação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 184 p.

BEIER, Ernst G. **The effect of induced anxiety on some aspects of intellectual functioning**. Tese de Ph.D., Universidade de Colúmbia, 1949.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANTOR, Nathaniel. **The Dynamics of Learning**. Buffalo, Forter e Stewart, 1946.

COSTA, Carlos A. J. **A pedagogia libertaria de Carl Rogers: um estudo de suas características**. 1980. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

de DEUS, José M.; NONATO, Dejan R.; ALVES, Rosane R. F.; SILVA, Marília M. de M.; AMARAL, Alexandre F.; BOLLELA, Valdes R. Aula centrada no aluno versus aula centrada no professor. Desafios para mudança. **Rev. bras. educ.med.**, vol.38, no.4 Rio de Janeiro, oct./dec., 2014

DUARTE, Vera L. C. **As relações interpessoais em sala de aula num curso de inglês na universidade: o desempenho do aluno numa situação de medo**. 1988. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

EISERER, Paul E. **The implications of nondirective counseling for classroom teaching**. *Growing Points in Educational Research*, Relatório Oficial 1949; Washington D.C.: Associação Americana de Pesquisas Educacionais.

FAW, Volney E. **A psychotherapeutic method of teaching psychology**. *Amer. Psychologist*, 1949, 4, 104-109.

GASPAR, Maria A. D. **Aprendendo a conviver: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolar.** 2009. 216 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOBBI, Sérgio L.; MISSEL, Sinara T. **Abordagem Centrada na Pessoa – Vocabulário e noções básicas.** Tubarão: Editora Universitária. 1998. 271 p.

GOMES, Regina C. N. **Formação Humanista do Médico: contribuições para uma reflexão na concepção de Carl Rogers.** 2002. 162 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GROPPO, Luis Antonio; COSTA, Débora L.; COUTINHO, Suzana C.; MARINHO, Elaine. **Sociologia da educação sociocomunitária: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal.** Holambra: Setembro, 2013.

GROSS, L. **An experimental study of the validity of the nondirective method of teaching.** J. Psychol., 1948, 243-248.

GUEDES, Sulami P. **Educação Pessoa e Liberdade – Propostas rogerianas para uma práxis psico-pedagógica centrada no aluno.** 2ª edição. São Paulo: Editora Moraes. 1981. 95 p.

JUSTO, Henrique. **Cresça e Faça crescer – Lições de um dos maiores psicólogos: C. Rogers.** 5ª edição. Canoas: La Salle, 1987. 207 p.

KELLEY, Earl C. **Education for What is Real.** Nova York, Harper and Bros., 1947

KONOPKA, Clóvis L. **A aprendizagem na concepção humanista de Carl Rogers e sua contribuição para o desenvolvimento das atitudes dos estudantes de graduação em medicina da UFSM.** 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU/, 2013. 112 p.

OLIVEIRA, Igor A. D. de. **Carl Rogers na educação de ensino médio.** 2015. 126 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2015.

PEREIRA, Hugo C. P. **Educação médica a partir da perspectiva humanística de Carl Rogers: uma vivência de sala de aula.** 2013. 171 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2013.

PEREIRA, Ana L. **Desvendando os mitos do bom professor**: um estudo com professores da educação básica. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PETTENGILL, Myriam A. M.; NUNES, Cristina B. BARBOSA, Maria A. M. **Professor e aluno compartilhando da experiência de ensino-aprendizagem**: a disciplina de enfermagem pediátrica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Rev. Latino-Am. Enfermagem vol.11 no.4 Ribeirão Preto July/Aug. 2003.

PUENTE, Miguel de la. **O ensino centrado no estudante**. São Paulo: Cortez e Moraes Ltda, 1978.

QUINTANA, Mário. **Baú de espantos**. São Paulo: Globo, 2006.

ROGERS, Carl R.; COULSON, William R. O homem e a ciência do homem. Belo Horizonte: Interlivros, 1973. 207 p.

ROGERS, Carl R.; KINGET, Godelieve M. **Psicoterapia e Relações Humanas**. V. 1. Belo Horizonte: Interlivros, 1975a. 220 p.

ROGERS, Carl R.; KINGET, Godelieve M. **Psicoterapia e Relações Humanas**. V. 2. Belo Horizonte: Interlivros, 1975b. 220 p.

ROGERS, Carl R. et al. **Em busca de Vida**. São Paulo: Summus, 1983.

ROGERS, Carl R. **Terapia Centrada no Cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ **A Pessoa como Centro**. São Paulo: EPU, 1977.

_____ **Liberdade para Aprender**. 4ª edição. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

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

_____ **Psicoterapia e Consulta Psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

_____ **Novas Formas do Amor** – O casamento e suas alternativas. 8ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987b.

_____ **Sobre o Poder Pessoal**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

_____ **Grupos de Encontro**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____ **Liberdade de Aprender em nossa década**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32ª edição. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWEBEL, M.; ASCH, M.J. **Research possibilities in nondirective teaching**. J.Educ.Psychol., 1948, 39, 359-369.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

SHEDLIN, Arthur J. **A psychological approach to group leadership in education**. Manuscrito não publicado.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SINGER, Helena. **República de Crianças** – Sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SNYGG, Donald; COMBS, Arthur W. **Individual Behavior: a New Frame of Reference for Psychology**. Nova York, Harper and Bros., 1949.

TEIXEIRA, Nádia F. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. WITHALL, John. **The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms**. Tese de Ph.D., Universidade de Chicago, 1948.

APÊNDICE 1

GLOSSÁRIO²⁰

ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA: Termo atual designativo da corrente de pensamento psicológico criado por Carl Rogers. Esta expressão é fruto de toda uma evolução de suas ideias e de suas formulações, tendo sido usada pela primeira vez em 1976 (BOZARTH,1989) e formalizada em 1977, com a publicação de *Carl Rogerson Personal Power* e representa, antes de tudo, uma modificação na aplicação das teorias de Rogers aos mais diversos campos.

A nomenclatura da perspectiva rogeriana passa por uma evolução; desde o "aconselhamento não-diretivo", passando pela "psicoterapia não-diretiva" (primeira fase do pensamento de Rogers); evoluindo para a "psicoterapia centrada no cliente" (formulação que se tomou a mais conhecida de Rogers); alcançando a nomenclatura de "psicoterapia experiencial", até chegar à "abordagem centrada na pessoa". Nesta evolução, as ideias de Rogers, tendo sido propostas inicialmente para o campo psicoterapêutico, foram ocupando espaços em campos diversos tais como Organizações, Educação e escolas, Grupos (pequenos grupos ou *workshops* de grandes grupos), tendo se expandido para aplicação à resolução de conflitos e, ainda, a formação, transformação e desenvolvimento de culturas (isto leva Rogers a ser conhecido pelo "ensino centrado no estudante", ou outras designações).

Convém assinalar que, antes de ser uma mera mudança de nomenclatura, as variações nominais referem-se a clarificações da própria perspectiva teórica e prática de Rogers (Ver Fases do Pensamento de Rogers). A Abordagem Centrada na Pessoa deve ser considerada conforme assinalara Rogers no título de uma de suas principais obras, como *Um Jeito de Ser*, "A Abordagem Centrada na Pessoa não é uma teoria, uma terapia, uma psicologia, uma tradição. Não é uma linha, como, por exemplo, a linha Behaviorista. Embora muitos tenham notado um posicionamento existencial em suas atitudes, e outros tenham se referido a uma perspectiva fenomenológica em suas intenções, não é uma filosofia. Acima de

²⁰ Elaborado por sugestão da banca de qualificação com vistas a facilitar o acesso ao público da área da Educação a termos específicos, utilizados na Abordagem Centrada na Pessoa, mais conhecidos do público da área da Psicologia. As palavras e expressões aqui listadas foram transcritas da obra *Abordagem Centrada na Pessoa – vocabulário e noções básicas* (1998). A autoridade dos organizadores e colaboradores e a credibilidade da obra junto à comunidade da Abordagem Centrada na Pessoa justificaram a transcrição com os devidos créditos da autoria.

tudo não é um movimento, como, por exemplo, o movimento trabalhista. É meramente uma abordagem; nada mais, nada menos. É um jeito de ser (WOOD, 1994, p. III).

Neste sentido, a Abordagem Centrada na Pessoa, que teve a Terapia Centrada no Cliente como a primeira de suas aplicações, pode ser entendida como uma perspectiva positiva de vida (WOOD, 1994), como uma atitude básica ou uma filosofia de atitude (HOLANDA, 1993), atitude esta que se transforma numa 'filosofia básica' (ROGERS, 1987a) ou mesmo numa filosofia de vida (BOWEN, 1987). A Abordagem Centrada na Pessoa se baseia fundamentalmente numa crença na potencialidade interna dos organismos (Tendência Atualizante) e num respeito pela individualidade e singularidade humanas. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 13)

ACEITAÇÃO POSITIVA INCONDICIONAL: A Aceitação incondicional consiste numa postura ou atitude de consideração irrestrita; numa atitude de abstenção de julgamentos, o *que* implica na não aprovação ou desaprovação do terapeuta, ou mesmo na oposição a qualquer elemento expresso, verbal ou não verbal, direta ou indiretamente, pela pessoa do cliente.

Na Orientação "Não-Diretiva" Centrada na Pessoa, este conceito não é apenas um conhecimento abstrato, mas indica na sua execução, um modo próprio de agir, que o facilitador efetiva e vivencia na relação com o cliente. É vivenciado através do respeito pelo modo de ser, agir e pensar do outro.

A expressão "aceitação positiva incondicional" foi a primeira a ser utilizada por Rogers. Posteriormente, devido ao caráter específico da palavra "aceitação" e pela confusão de interpretação advinda de suas conotações éticas e morais, foi substituída pela expressão Consideração Positiva Incondicional,

A Aceitação Positiva Incondicional é uma atitude calcada fundamentalmente na crença, no potencial interno do ser humano. Assim, deriva do principal conceito da filosofia de Rogers, a Tendência Atualizante. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 14)

APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA: Ao falar de uma "aprendizagem centrada na pessoa", Rogers parte de alguns pressupostos. Em primeiro lugar estabelece uma pré-condição. Esta "pré-condição" refere-se ao fato de que os representantes de autoridade "são suficientemente seguros interiormente e em seus

relacionamentos pessoais, de modo a confiarem na capacidade das outras pessoas de pensar, sentir e aprender por si mesmas. Quando essa pré-condição existe, os aspectos seguintes tornam-se possíveis e tendem a ser efetivados" (ROGERS, 1983^a, p. 96).

Os aspectos a que Rogers se refere são: 1) As pessoas responsáveis pela facilitação da aprendizagem, compartilham esta responsabilidade com os estudantes; 2) Estes facilitadores oferecem recursos de aprendizagem e os alunos são encorajados a acrescentar recursos, além da aprendizagem ficar associada à experiência do grupo; 3) Os estudantes desenvolvem a sua própria organização de aprendizagem, seja individualmente ou em grupo, explorando seus interesses; 4) Cria-se um clima de facilitação de aprendizagem, onde se enfatiza a autenticidade, o interesse e a atenção; 5) A ênfase na aprendizagem recai sobre o processo, a continuidade, sendo o conteúdo secundário, ou seja, focaliza-se não "o que aprender", mas o "como aprender"; 6) A disciplina é auto disciplina (em substituição à disciplina externa), sendo reconhecida pelos alunos como de sua própria responsabilidade; 7) A avaliação da aprendizagem é atribuída, primordialmente, ao próprio estudante; e 8) A tendência que a aprendizagem, a partir desta atmosfera, se desenvolva *mais* rápida, penetrante e profundamente do que no modelo tradicional, dado que a direção é "auto escolhida" e os estudantes tendem a se comprometer no processo de maneira global.

(...)

Rogers propõe a criação de uma atmosfera de aceitação que permita o desenvolvimento da aprendizagem pelos alunos. "Se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes livremente sem condenação ou julgamentos, planejam atividades de aprendizagem com eles e não para eles, criam uma atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, as consequências que se seguem são diferentes daquelas observadas em situações onde essas condições não existem. As consequências, de acordo com as evidências atuais, parecem ser na direção de objetivos democráticos" (EISERER, apud ROGERS, 1992, p. 448).

Num ensino centrado no estudante, a partir de um clima facilitador, o próprio aluno se faz, se realiza, torna-se ele mesmo. Para tanto, a educação parte dos problemas reais do aluno, de sua motivação pessoal.

Um dado fundamental advindo desta modalidade de atuação é a facilitação da responsabilidade. Isto possui profundas repercussões políticas que tocam questões como estrutura e modelos de escola, papel do professor, bem como as como relações de poder - questão controversa da Abordagem Centrada na Pessoa (DOXSEY, 1994) - e outros. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 26)

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: Modelo de aprendizagem descrito por Rogers (1973) que possui como características centrais: a) Tem a qualidade de um envolvimento pessoal, ou seja, é engajada, total (envolve o cognitivo e o sensível); b) inicia-se no próprio aluno interessado, parte de sua própria motivação; c) É penetrante, produz mudanças significativas e profundas na pessoa; d) É auto avaliada, ou seja, o próprio aluno define - com base em suas necessidades e objetivos - o nível de aprendizagem; e e) É pautada no significado, 'quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo" (ROGERS, 1973, p. 5) (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 28)

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: Ver Aprendizagem Experiencial

AUTENTICIDADE: Uma das chamadas Condições Necessárias e Suficientes estipuladas por Rogers que, juntamente com a Empatia e a Consideração Positiva Incondicional, constituem a base da atitude proposta como facilitadora do processo psicoterápico. Posteriormente, quando a perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa se ampliou e alcançou outros campos de atuação, estas atitudes foram também aplicadas às diversas situações.

Segundo Rogers, a autenticidade - também chamada de "congruência" ou "acordo interno" - é uma condição que estabelece que "o terapeuta deveria ser, nos limites desta relação, urna pessoa integrada, genuína e congruente. Isto significa que, na relação, ele está sendo livre e profundamente ele mesmo, com sua experiência real precisamente representada em sua conscientização de si mesmo. É o oposto de apresentar uma 'fachada', quer ele tenha ou não conhecimento disto" (ROGERS, 1957, p. 161)

Esta condição, conforme assinala Rogers, não se encaixa em perspectivas de perfeição, mas tão-somente no sentido de que a pessoa seja ela mesma, no

momento exato da relação. Inclui qualquer forma de ser, enquanto esta forma seja verdadeira. Implica num certo sentido, numa consideração do presente imediato de sua experiência, ou seja, na consciência de sua própria vivência, de seu próprio vivido.

Originalmente, Rogers utilizava-se de um conceito que muito se aproximava da ideia de 'sinceridade' (*genuineness*) que, ao traduzir em termos conceituais foi abandonada por não convir às necessidades de teoria. A "sinceridade" referir-se-ia a uma ação de acordo como a representação consciente, ou seja, "com a experiência tal como ela aparece na consciência - não necessariamente tal como é experimentada (...), o acordo de que se trata aqui pressupõe que não há erro na percepção da experiência, e que sua representação é, portanto, autêntica" (ROGERS; KINGET, 1977, p. 106-107).

A autenticidade é muitas vezes definida como "transparência" do psicoterapeuta (ROGERS, 1983a) em relação ao seu cliente, no instante da relação, na direção de que não haja ocultamento de sentimentos ou vivências que digam respeito ao momento da relação. Este ponto é importante de ser frisado, visto que, não se trata de total abertura de sentimentos do psicoterapeuta, mas de abertura à sua vivência imediata com seu cliente.

Rogers ainda usa como sinônimo de "autenticidade" a noção de "congruência": "Com isto quero dizer que quando o que estou vivenciando num determinado momento está presente em minha consciência e quando o que está presente na minha consciência está presente na minha comunicação, então cada um desses três níveis está emparelhado ou é congruente" (ROGERS, 1983^a, p. 9).

Autenticidade, pois, é a qualidade daquele que é verdadeiro, genuíno. Assim, autenticidade mostra um resultado, consistindo no indivíduo ser realmente aquilo que é em profundidade. No percurso da psicoterapia, o cliente pouco a pouco também vai aprendendo a ser mais autêntico, coincidindo este momento com um incremento de sua percepção consciente (pode-se dizer que a autenticidade está intimamente relacionada com a vida consciente. Isto significa que no conceito que o indivíduo tem de si deve figurar apropriadamente aquilo que o organismo é de fato), fazendo com que haja uma gradual aproximação entre o que o indivíduo "pensa" e o que de fato ele "é" (aproxima-se da ideia que o homem deve "ser o que realmente é" presente na filosofia de Kierkegaard).

“Trata-se de um estado de integração da pessoa, no qual, somente seu potencial se encontra mais plenamente liberado para atuar. Isto é visto como objetivo ou meta a ser alcançada, como polo de direcionamento do crescimento que, como tal, vem a caracterizar o que Rogers denomina de vida plena. Buscar a autenticidade é buscar ser o que se é” (AMATUZZI, 1989b, p. 96).

Sendo autêntico, o indivíduo entra num processo de conhecer e aceitar o que ele é, de fato. Assim torna-se sensível a todas as exigências reais de seu organismo. O organismo autêntico não buscará sua segurança em situações fora de si, mas terá autoconfiança para viver e enfrentar as flutuações das circunstâncias. O indivíduo autêntico busca o objetivo de equilibrar suas necessidades e sentimentos, possibilitando-lhes melhor funcionamento e relacionamento mais construtivo com os outros.

Todavia, a autenticidade é uma qualidade que existe na relação intersubjetiva, o que implica numa consideração do outro, num respeito pela individualidade deste outro, não sendo apenas uma qualidade do indivíduo (no caso, o terapeuta). Como assinala Rogers (1983^a, p. 38-39): “O cliente pode ver claramente o que o terapeuta é na relação: o cliente não se defronta com qualquer resistência por parte do terapeuta. Do mesmo modo que para o terapeuta, o que o cliente ou a cliente vive pode se tornar consciente, pode ser vivido na relação e pode ser comunicado se for conveniente. Portanto, dá-se uma grande correspondência, ou congruência, entre o que está sendo vivido em nível profundo, o que está presente na consciência e o que está sendo expresso pelo cliente”.

Esta talvez seja a mais complexa das "condições necessárias e suficientes", dado que envolve diretamente a pessoa do terapeuta. A importância desta atitude pode ser constatada em qualquer tipo de trabalho. (GOBBI; MISSEL, 1998. p. 30)

CONGRUÊNCIA: Ver Autenticidade

CONSIDERAÇÃO POSITIVA INCONDICIONAL: Uma das condições necessárias e suficientes descritas por Rogers como facilitadoras do processo terapêutico e interpessoal (normalmente associa-se este conceito à situação de ambientação

psicoterapêutica. Posteriormente o termo foi ampliado para toda situação interpessoal). Foi inicialmente descrita como aceitação positiva incondicional. Consiste em aceitar (não implicando, necessariamente, em aprovação) o que o próprio indivíduo oferece de si mesmo, tal como ele percebe e/ou se manifesta. Aceitar é acolher o que se oferece; sem necessidade de concordâncias, nem discordâncias. Consiste num interesse genuíno e não possessivo pelo cliente, ou seja, o terapeuta "deseja que o cliente expresse o sentimento que está ocorrendo no momento, qualquer que ele seja - confusão, ressentimento, medo, raiva, coragem, amor ou orgulho (...). O terapeuta tem uma consideração integral e não condicional pelo cliente" (ROGERS, 1983^a, p. 39).

A consideração positiva normalmente está associada a sentimentos e atitudes de calor, acolhida, simpatia, respeito e aceitação. No processo terapêutico, é imprescindível a aceitação do terapeuta para que o cliente vivencie a liberdade experiencial. Normalmente, o cliente possui percepção negativa de si e, proporcionalmente, a este processo (de consideração e aceitação) passa a ocorrer, então, auto aceitação e consideração positiva de si, acreditando e confiando nas mudanças que podem ser realizadas.

Rogers a define como se "... as experiências de uma outra pessoa, relativas a ela própria, me afetam (todas elas) como igualmente dignas de consideração positiva, isto é, se entre todas estas experiências nenhuma existe que eu distinga como mais ou menos digna de consideração positiva, dizemos que experimento com relação a esta pessoa uma atitude de consideração positiva incondicional". (ROGERS; Kinget, 1977, p. 175).

Segundo Puente (1970, p. 117), a consideração positiva incondicional é "aceitação calorosa de cada aspecto da experiência do cliente como ela é propriamente, sem impor condições a esta aceitação, de maneira a fornecer ao cliente uma atmosfera de segurança e de liberdade de expressão. Trata-se de uma "atenção" (*caring*) pelo cliente, que não é possessiva, mas respeitosa, uma "afeição" (*liking*) pelo cliente como por uma "pessoa separada".

Rogers coloca que "à medida em que o terapeuta se encontra experienciando uma aceitação calorosa de cada aspecto da experiência do cliente como sendo uma parte daquele cliente, ele estará experienciando consideração positiva incondicional" (ROGERS, 1957, p. 163). Consiste numa "apreciação" da

pessoa (conceito emprestado a John Dewey), um "cuidado" (não possessivo) pelo cliente; urna consideração da totalidade deste.

Uma nota importante deixada por Rogers coloca que "a frase 'consideração positiva incondicional' pode ser infeliz, por soar corno um conceito absoluto, do tipo tudo-ou-nada. Provavelmente, torna-se evidente a partir das descrições que uma consideração positiva incondicional total nunca existiria, exceto em teoria. De um ponto de vista clínico e experimental, creio que a afirmação mais precisa é a de que o terapeuta eficiente experiencia consideração positiva incondicional pelo cliente durante muitos momentos de seu contato com ele; ainda assim, de tempos em tempos, ele experiencia apenas urna consideração positiva - e talvez, às vezes, uma consideração negativa, embora esta não seja provável de ocorrer numa terapia eficiente. É neste sentido que a consideração positiva incondicional existe como uma questão de grau em qualquer relação" (ROGERS, 1957, p. 164).

Refere-se a uma maneira de perceber o outro. Todavia, esta condição se mostra carregada de interpretações. A ideia central parte do princípio de que o cliente, quando vem ao terapeuta, já possui toda uma história de experiências nas quais foi repellido pelas outras pessoas. Neste sentido, ele procura uma aceitação de si mesmo quando do evento da terapia. A consideração positiva incondicional será, então, um respeito pelo cliente, por sua independência - com seus próprios sentimentos e experiências -, por seu sofrimento e sua dor, visto que na perspectiva rogeriana, é fundamental ter uma profunda confiança no organismo humano e em suas potencialidades.

"É a aceitação do outro corno pessoa destacada, separada, com valor próprio, e, como tal, esta pessoa é merecedora de todo crédito. É o reconhecimento da alteridade. O terapeuta valoriza seu cliente enquanto pessoa. A incondicionalidade desta consideração se refere ao fato do terapeuta experimentar urna estima pela totalidade de seu cliente, percebendo-o e respeitando-o como um ser em vias de crescimento. A analogia de que Rogers lança mão para ilustrar esta condição é a do sentimento de um pai para com uma criança que é apreciada enquanto pessoa, e não em função de um comportamento em particular" (HOLANDA, 1993b).

É uma atitude desprovida de categorização ética ou moral, não implicando em aprovação ou desaprovação de comportamento, mas a consideração de sua

potencialidade e de suas perspectivas. É a prova da crença de Rogers na natureza humana.

Outro ponto a destacar é que, como assina Segrera (1989), "aceitar" o outro incondicionalmente não implica necessariamente na manutenção do cliente num estado de fixação na desordem psíquica, o que equivaleria ao fato de reconhecer a própria incapacidade, enquanto terapeutas, de ajudar a este outro. Seria ainda negar os aspectos dinâmicos da personalidade humana e suas potencialidades. O terapeuta pode aceitar com mais facilidade certos comportamentos ou condutas de seu cliente, dado que também se apresenta como pessoa na relação. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 49)

EMPATIA: Conceitualmente é a capacidade de se colocar no lugar do outro e perceber do ponto de vista dele, "com os nuances subjetivos e os valores pessoais inerentes". Consiste na imersão do mundo privado do Outro, "como se fosse" este outro. É a tentativa de compreender o significado pessoal do outro.

Etimologicamente, o termo "empata" provém de *empathés*, que por sua vez deriva de *en páscho*, que significa "sentir-em", "sentir-desde-dentro. Implica numa extrema sensibilidade, momento a momento, até os significados sentidos e mutáveis que fluem na outra pessoa. Em um sentido poético, é habitar temporariamente a vida do outro, delicadamente, sem causar-lhe prejuízos (HOLANDA, 1993b).

Na Abordagem Centrada na Pessoa, costuma-se utilizar a expressão *compreensão empática*, em vez de simplesmente "empatia", devido à sua conotação mais ampla. (GOBBI; MISSEL, 1998. p. 59)

ENSINO CENTRADO NO ALUNO E NA ALUNA: Ver Aprendizagem Centrada na Pessoa

EXISTENCIALISMO: Nome dado a uma vasta corrente filosófica contemporânea, nascida na Europa pós-Primeira Grande Guerra, e que se toma moda depois da Segunda Grande Guerra. Intimamente relacionada à circunstancialização histórica da Europa, é produto de uma "época de crise", caracterizada pela fragmentação europeia (em termos sociais e políticos), por um pessimismo exacerbado pelas

guerras, por uma "crise de identidade" filosófica e por uma crise do tecnicismo e do objetivismo científicos (REALE, ANTISERI, 1990; AMATUZZI, 1989b).

O questionamento existencialista pode ser resumido através do que Heidegger (1957) assinala quando coloca que, no ato de pensar e repensar a realidade, esquece-se ou abandona-se o sentido do próprio ser pensante.

Uma tentativa de definição pode ser encontrada na obra de Régis Jolivet e refere o existencialismo a um "conjunto de doutrinas segundo as quais a filosofia tem como objetivo a análise e a descrição da existência concreta, considerada como ato de uma liberdade que se constitui afirmando-se e que tem unicamente como gênese ou fundamento esta afirmação de si" (JOLIVET, 1961, p. 21).

Em termos gerais, dá-se o nome de Existencialismo à corrente de pensamento que se preocupa com a existência concreta do homem no mundo, afirmando que a existência precede à essência (Sartre), afirmando assim questões consideradas fundamentais para o homem, tais como liberdade, responsabilidade e a angústia (JAPIASSU, MARCONDES, 1990).

Em termos históricos, o Existencialismo é comumente associado à figura de Jean-Paul Sartre, tido por muitos como seu criador, e Martin Heidegger, que aplica o método fenomenológico à análise da existência. Dentre seus principais difusores, destacamos pensadores como Gabriel Marcel, Martin Buber, Maurice Merleau-Ponty. Além destes citamos: Karl Jaspers, Emmanuel Levinas, Nicolau Berdiaeff, Leon Chestov, Louis Lavelle, Nicola Abbagnano e René le Senne. A gênese do pensamento existencialista é derivada basicamente das filosofias de Sören Kierkegaard e Friedrich Nietzsche, tendo algumas correlações com o pessimismo de Schopenhauer e o humanismo de Feuerbach.

Segundo alguns autores, o existencialismo seria mais corretamente representado por diversas formas de "filosofia da existência". Como assinala Jolivet (1961), haveriam três agrupamentos distintos de existencialismos: o primeiro grupo derivado das concepções de Kierkegaard, que considera a análise existencial como individual e, portanto, não passível de ser realizada pelo ato de pensar (como Karl Jaspers e Nicolau Berdiaeff); outro grupo consideraria o existencialismo como ontologia, ou seja, como uma "filosofia do ser". Este grupo seria representado pelas principais figuras do movimento, como Marcel, Buber, Heidegger, Sartre e Levinas. E o terceiro grupo, seria formado por pensadores que não se enquadram em nenhuma das considerações anteriores. Uma outra forma de subdividir as doutrinas

existencialistas seria agrupá-las em um existencialismo ateu (Heidegger e Sartre, principalmente) e um existencialismo teísta (Jaspers, Marcel e Buber).

O principal fundamento do Existencialismo é a aplicação do método fenomenológico à consideração da existência humana. Dentre suas principais características temos: a consideração da finitude do homem; a preocupação com a existência e com o modo de ser do existente; e questões tais como possibilidade (ênfatisando o "vir-a-ser" do homem) e transcendência.

A influência do pensamento existencialista pode ser percebida em situações as mais diversas, desde movimentos sociais e culturais, até a sua penetração no âmbito científico, em especial nas ciências humanas e sociais. No que diz respeito à Psicologia e à Psiquiatria, o Existencialismo resgata a questão antropológica, situando o homem no curso da sua história. Influencia Abordagem Centrada na Pessoa, outras abordagens psicológicas e psicoterápicas, tais como a Gestalt-Terapia do Perls, Logoterapia de Viktor Frankl, o Psicodrama de J. L. Moreno, e a Daseinanalyse de L. Binswanger, além de outras personalidades da Psicologia Humanista como Rollo May, Medard Boss, J. Van den Berg, Eugene Minkowsky e outros. (GOBBI; MISSEL, 1998. p. 60)

FACILITADOR: Nome dado à pessoa que desenvolve um trabalho a nível da Abordagem Centrada na Pessoa (Dada a diversificação de suas aplicações). Nascido no contexto da psicoterapia, para designar o profissional psicoterapeuta, com a conotação de uma pessoa que "favorece" ou "facilita" o desenvolvimento da personalidade e serve de catalisador para a tendência atualizante.

Segundo Lerner (...), o *modus operandi* do facilitador na Abordagem Centrada na Pessoa não se baseia numa técnica, mas numa atitude. "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, 1986^a, p. 19).

Podemos definir como atributos do facilitador algumas características como: valorizar a capacidade e a potencialidade de cada indivíduo; estabelecer uma atmosfera favorável, composta pela compreensão, empatia e tolerância; criar um

clima no qual se evita julgamentos ou críticas ao cliente, procurando aceitá-lo incondicionalmente a partir de seu referencial; perceber cada indivíduo na sua unicidade e particularidade, respeitando sua individualidade e seu movimento interno (seu ritmo); confiar na capacidade do cliente para solucionar problemas; ser autêntico; estar presente na relação. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 65)

FENOMENOLOGIA: Fenomenologia é o nome dado à disciplina criada por Edmund Husserl a partir dos posicionamentos de Franz Brentano. Inicialmente idealizada como um método de pensamento, a Fenomenologia ganhou contornos de filosofia, influenciando diretamente na formação do pensamento existencial (Ver Existencialismo).

Segundo Husserl, a Fenomenologia é um retorno, ou um "recomeço radical", ao fenômeno (do grego *phainómenon*, que significa "aquilo que vem à luz", que se manifesta). Trata-se de uma disciplina que se preocupa com a fundamentação da ciência, que se propunha a superar a dicotomia sujeito/objeto, através da apreensão das relações do homem com o mundo.

A Fenomenologia se coloca como uma crítica ao modelo positivista da ciência que ignorava a subjetividade na produção do conhecimento. Igualmente se opõe ao naturalismo por não concordar com a concepção de comportamento em termos de simples causa e efeito.

Merleau-Ponty (considerado o principal continuador do pensamento husserliano), ao assinalar a crítica husserliana acerca do psicologismo propõe a ideia de uma "psicologia eidética". Se encarada apenas como psicologia descritiva, a Fenomenologia levaria a um psicologismo, daí a necessidade de se retornar à consciência, aqui encarada não apenas como uma parte do ser, mas como "o princípio pelo qual todo ser qualquer que seja, pode receber seu sentido e seu valor de ser para nós e que é, pois, correlativo de todo ser" (MERLEAU-PONTY, 1967, p. 15).

Uma boa definição da Fenomenologia nos é dada por Merleau-Ponty no prefácio de sua *Phénoménologie de la Perception*. "O que é a fenomenologia? "(..) é o estudo das essências... Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca as essências na existência e não pensa que seja possível compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso para compreender as afirmações da

atitude natural, mas é ainda uma filosofia para o qual o mundo está sempre aí, antes da reflexão, como uma presença inalienável..." (MERLEAU-PONTY, 1976, p. 1)

A proposição da Fenomenologia é a de retornar às coisas mesmas, ou seja, alcançar a realidade como ela de fato é. Para realizar este intento, Husserl estabelece certos conceitos capitais para o método fenomenológico.

A possibilidade de perceber a realidade como ela de fato é deriva da "redução fenomenológica" que é a abstenção de juízos pré-concebidos, a abstração de ideias prévias para permitir a emergência do fenômeno, "redução" é a "epoché" de Husserl, que significa pôr o mundo entre parênteses: "Quando procedo assim, (. .), eu não nego este 'mundo", como se fosse um sofista; eu não coloco sua existência em dúvida, como se fosse um céptico; mas eu opero a epoché "fenomenológica" que me impede de todo julgamento sobre a existência espaço-temporal. Em consequência, todas as ciências que se reportam a este mundo natural - (..) - eu as ponho fora de circuito, não faço absolutamente nenhum uso de sua validade; não faço minhas nenhuma das suas proposições, fossem mesmo de uma evidência perfeita; não acolho nenhuma, nenhuma me dá fundamentos..."(HUSSERL, 1985).

Trata-se de uma abstenção de *a priori* em favor da realidade fenomenal. Esta é a essência empírica da Fenomenologia. A redução fenomenológica significa uma busca do significado subjacente, em detrimento do simples aparente. Como consequência da "epoché", tem-se a *intuição das essências* (produto da redução eidética). A Fenomenologia visa, pois, buscar a essência mesma das coisas, e para a efetivação desta tarefa, procura descrever a experiência tal qual ela surge e tal qual ela se processa. A fenomenologia eidética pode ser entendida como uma metodologia que visa "elucidar vivências como emoção, percepção, aprendizagem verdadeira, imaginação, a partir da experiência comum, por reflexão e via redução fenomenológica" (AMATUZZI, 1996).

A redução evidencia o ser-no-mundo (RIBEIRO, 1985), o ser que se coloca em situação, em função do qual o sujeito não é puramente sujeito, nem o objeto é puro objeto, pois há uma intrínseca correlação entre ambos, visto a consciência fenomenológica ser uma consciência intencional.

A intencionalidade da consciência significa que toda consciência é não somente consciência, mas também consciência de alguma coisa, implicando numa

relação intrínseca com o objeto. A intencionalidade evidencia-se como a própria essência da consciência (LEVIRAS, 1989).

Para a Fenomenologia, consciência é consciência ativa; é a consciência que atribui significados no mundo. Não se trata de discutir a existência das coisas, mas o significado que estas coisas têm para uma subjetividade.

Ao falar da intencionalidade, Husserl assinala que a consciência não ocorre no vazio. Toda consciência é consciência-de-alguma-coisa; e todo objeto é um objeto-para-uma-consciência.

Outro elemento importante da Fenomenologia é o conceito de campo fenomenológico. Corresponde à ideia que a subjetividade existe num campo de interações, portanto, o "campo fenomenológico consiste na totalidade de experiências de um sujeito. Portanto, Husserl releva que a subjetividade não existe em si-própria (como coloca Descartes), mas num campo interacional. Assim sendo, toda subjetividade é intersubjetividade, ou seja, a essência da subjetividade é ser relacional.

A Fenomenologia fornece a base metodológica para a ascensão do Existencialismo. Na questão da intersubjetividade, diversos pensadores elaboram filosofias relacionais tais como Martin Buber, por exemplo.

A Fenomenologia de Husserl influencia diretamente a criação da "Daseinanalytik", ou Analítica Existencial, de Heidegger cuja obra de referência capital é o "Ser e Tempo". Ainda no campo da filosofia, a Fenomenologia de Husserl influencia diretamente o pensamento de Jean-Paul Sartre, Emmanuel Levinas e outros.

No terreno da Psicologia e da Psiquiatria, Husserl influencia o pensamento de Binswanger (criador da "Daseinanalyse" ou Análise Existencial), além dos trabalhos de Rollo May (que elabora uma modalidade de Psicologia Existencial) e Viktor Frankl que desenvolve a Logoterapia. Todavia a maior influência da Fenomenologia é sobre a Gestalt-Terapia e a *Abordagem Centrada na Pessoa*, através de sua ênfase no presente, no aqui-e-agora. na relação existencial entre terapeuta e cliente. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 72)

INSIGHT: Do ponto de vista rogeriano, o *insight* não é considerado pelo prisma intelectual ou cognitivo, mas de um ponto de vista organísmico, ou seja, é produto da

reorganização interna, que se caracteriza por ser profundo e duradouro (GONDRA, 1981).

Rogers constata que não há concordância entre os psicólogos no que tange à descrição do *insight*, embora estes, em sua maioria, concordem com a concepção de que o "*insight*" é, essencialmente, uma maneira diferenciada de perceber.

"Rogers explica três tipos de percepção que compõem o insight tal qual ele o entende: Primeiramente uma nova percepção das relações entre as coisas já conhecidas. Por vezes, chamamos esta percepção como a experiência do "Ah!". Trata-se de um tipo de experiência pessoal, que não podemos substituir a nenhum meio intelectual (...). Em segundo lugar, a aceitação de todos os aspectos do 'eu', visto que, numa atmosfera de acolhimento, o indivíduo não experimentará a necessidade de recusar o reconhecimento dos sentimentos que lhe parecem inaceitáveis do ponto de vista social, ou que não se adaptam ao "eu ideal". A pessoa se encontrará menos dividida e seu funcionamento será de uma maior unidade. Em terceiro lugar, a eleição positiva de objetivos que trazem ao indivíduo uma maior satisfação (...) uma satisfação muito mais profunda e mais estável (PUENTE, 1970, p. 107).

A ideia do "*insight*" é característica da primeira fase do pensamento de Rogers, o que é assinalado tanto por Puente (1970), como por Shlien & Zimring (apud Cury, 1987). Está muito relacionado, nesta fase, ao conceito de "clarificação". (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 92)

SELF: O "self" pode ser definido como "o indivíduo como objeto da própria contemplação ou ação" (ARNOLD, EYSENCK, MEILI, 1982, III, p. 290). Em geral, é definido como o "si-mesmo", como o núcleo central da personalidade.

O "self" ("eu" ou "ego") pode ser definido como "... a configuração experiencial composta de percepções relativas ao eu, as relações do eu com o outro, com o meio e com a vida, em geral, assim como os valores que o indivíduo atribui a estas diversas percepções. Esta configuração se encontra num estado de fluxo contínuo, isto é, muda constantemente, ainda que seja sempre organizada e coerente" (ROGERS; KINGET, 1977, p. 165).

Rogers, ao elaborar sua teoria de desenvolvimento de personalidade, assinala que, uma parte da experiência individual se diferencia e é simbolizada numa awareness (consciência) de si e de seu funcionamento, chamada de self-

experience. Esta se torna mais elaborada com a interação ambiental (particularmente o ambiente composto de significantes), num conceito de self, um objeto perceptual no seu campo experiencial (HOLANDA, 1993b).

"Seu 'conceito de eu' é formado de representações e de valores que têm uma dupla origem, a saber a origem organísmica pessoal e a origem social exterior. Isto supõe que o 'conceito de eu' se sinta 'ameaçado' pelas experiências que podem ser simbolizadas de uma maneira contrária às representações introduzidas na sua estrutura do exterior, e que foram aceitas como sendo-lhes próprias. Como reação, o 'conceito de eu', desencadeará um mecanismo de 'defesa', pelo qual ele se esforçará por 'désavouer' essas experiências ou por 'deformá-las' e aceitá-las desta maneira na sua estrutura" (PUENTE, 1970, p. 124).

Já para Pagès, a concepção de "ego" em Rogers refere-se à: "...percepção que o indivíduo tem de si mesmo, resulta, em parte da diferenciação da experiência total, organísmica, do indivíduo, diferenciação que é ela mesma um aspecto do growth, assim, a experiência total tende a tornar-se mais discernível, a organizar-se em regiões, a ser acessível a uma simbolização consciente; a concepção do eu é um dos produtos desta diferenciação. Mas ele resulta, também, das interações com outrem (com outrem significativos) que dão um sentido particular à experiência de si" (PAGÈS, 1986, p. 17)

Rogers (1992, p. 563) coloca que "uma parte do campo da percepção total torna-se gradualmente diferenciada como self. E mais ainda complementa: "Como resultado da interação com o ambiente, e particularmente como resultado da interação avaliatória com os outros, é formada a estrutura do self - um padrão conceitual organizado, fluido e coerente de percepções de características e relações do 'eu: ou de 'mim, juntamente com valores ligados a esses conceitos" (ROGERS, 1992, p. 566).

Este conceito de "self" levanta a questão da necessidade de atenção positiva de outrem. Também o próprio indivíduo se encontra em situação de dar esta atenção positiva ao outro. Na realidade, este é o início de uma relação intersubjetiva. Percebe-se que tanto se precisa de uma figura significativa de um outro, como se torna esta significativa figura para um outro.

A partir da emergência da consciência do self, surge a necessidade de consideração positiva (Ver Consideração Positiva), universal nos seres humanos, A satisfação desta é baseada necessariamente em inferências relativas ao campo

experiencial de outrem, sendo, pois, ambígua. É ainda recíproca, havendo satisfação pessoal em "satisfazer a necessidade do outro. Trata-se de uma necessidade universal, estando associada a uma larga série de experiências individuais.

É a estrutura do "self" que define a percepção de realidade do indivíduo, conforme assinala Rogers (1992, p. 572): À medida que ocorrem na vida do indivíduo, as experiências podem (a) ser simbolizadas, percebidas e organizadas em alguma relação com o "self", (b) ser ignoradas porque não há relação percebida com a estrutura do self, ou (c) ter uma simbolização negada ou distorcida porque a experiência é incoerente com a estrutura do "self,"

Os comportamentos emitidos pelo indivíduo, em sua maioria, são os que apresentam coerência com seu conceito de "self", ou seja, o comportamento está, em geral, congruente com seu auto-conceito (o que implica em "ajustamento psicológico"). Assim sendo, "o desajustamento psicológico existe quando o organismo nega à consciência experiências sensoriais e viscerais significativas que, conseqüentemente, não são simbolizadas e organizadas na gestalt da estrutura do self: Quando esta situação ocorre, há uma tensão psicológica básica ou potencial". (ROGERS, 1992, p. 580).

O organismo, quando se sente ameaçado, tende a se defender. Com isto, experiências encaradas como ameaçadoras podem vir a ser simbolizadas inadequadamente ou simplesmente não serem simbolizadas. Já quando ocorre o contrário, se sob certas condições, o organismo não se sente ameaçado, mesmo experiências incongruentes com sua estrutura de "self" podem ser examinadas, e "a estrutura do self pode ser revista para assimilar e incluir tais experiências". (ROGERS, 1992, p. 587).

O desenvolvimento deste eu está diretamente ligado a certas condições de valor. Se a criança introjeta valorações condicionais de outrem, é muito provável que este indivíduo também se valorize condicionalmente. Todavia, de acordo com a tendência genérica em direção ao crescimento, este indivíduo experimenta um estado de incongruência entre a sua experiência consciente de si e sua experiência total organismica, ou seja, há contradição entre seu eu e sua experiência.

O processo terapêutico surge então com o objetivo de desfazer estas discrepâncias de funcionamento dissolvendo as condições de valor, e permitir a construção de um eu congruente com sua experiência, restaurando assim o

processo organísmico unificado. É importante assinalar que este conceito - muito importante para a estruturação de sua teoria de personalidade - não pode ser tomado como um constructo ou como uma entidade (isto deixa de ocorrer na terceira fase do pensamento de Rogers), mas tão-somente como uma modalidade organizativa. Atualmente, na literatura, não mais se observa a ênfase neste conceito, mas se releva a questão da dinâmica e do processo organísmico como um todo. (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 138)

SELF IDEAL: "Esta noção refere-se ao conjunto das características que o indivíduo desejaria poder reclamar como descritivas de si mesmo" (ROGERS, KINGET, 1977, I, p. 165).

Self Ideal enfoca o somatório de características na qual o sujeito gostaria que fizesse parte de sua estrutura. No momento em que a pessoa passa a acreditar que estas características por ela desejadas são reais, o processo evolutivo natural torna-se prejudicado, pois está vivenciando a fantasia do desejo ao invés de sua realidade, que poderá distorcer a simbolização do Self Real. Esta situação poderá ocorrer num momento de comprometimento da capacidade perceptual de si. Porém a imagem do Self Ideal, num funcionamento adequado, auxilia o indivíduo a encontrar e vivenciar aspectos desejados, que proporcionarão a satisfação de suas necessidades organísmicas de crescimento e evolução. (GOBBI; MISSEL, 1998. p. 140)

SELF REAL: É o conjunto de características (qualidades e defeitos) próprios do indivíduo. Rogers assinala que o caráter realista do self ocorre quando há correspondência entre os atributos que a pessoa acredita possuir e as características que, de fato, possui (ROGERS, KINGET, 1977). (Ref. ROGERS, 1959, 1992) (GOBBI; MISSEL, 1998. p. 141)

TÉCNICA: O conceito de "técnica" na cultura ocidental está ligado à noção de utilização, instrumentalização, encontrada principalmente numa formulação racionalista de pensamento. Podemos observar esta consideração técnica do pensamento ocidental, a partir do "deslumbramento" do homem em face, principalmente, da Revolução Industrial, a partir da invenção da máquina a vapor,

que impulsionou o progresso industrial e social em direção à "eficácia e rentabilidade" (Marques, 1989).

Nesta consideração "técnica" do pensamento, o ato de pensar e repensar a realidade produz, para Heidegger (1957) um esquecimento ou um abandono do sentido do próprio ser pensante. Pode-se definir a "técnica" como: "...O esforço do homem que emprega as faculdades mentais para dominar e tornar utilizáveis a matéria e suas forças, ou seja, o que se encontra na natureza. Esse aproveitamento da matéria (...) não se restringe de forma alguma a garantir a existência na luta pela vida. Muito acertadamente, Ortega y Gasset definiu algures a técnica como o 'esforço por diminuir os esforços'". (HILLER, 1973, p. VII).

Conceitualmente, compreende-se a técnica num duplo sentido: subjetivamente, como habilidade ou perícia, voltado para a concepção da *téchné* grega, como "arte"; e objetivamente, como um conjunto instrumental, referente aos aparelhos e processos usados na ação humana. (HOLANDA, 1993b). Rogers contrapõe a técnica à atitude, enfatizando esta última. A Abordagem Centrada na Pessoa fundamenta sua ação na atitude e não na técnica. (LERNER, 1974).

Para Pagès, a questão da "técnica" no pensamento de Rogers está relacionada à noção de não diretividade. "O que os rogerianos entendem por técnica é, aliás, diferente do que consideram os psicanalistas, por exemplo. Para os primeiros, trata-se das formas da interação entre a terapia e o cliente, consideradas em seus aspectos operativos, isto é, descritíveis em termos de ações precisas, ao passo que os segundos se interessam mais pelo conteúdo da intervenção do terapeuta, pelo seu lugar na arquitetura da personalidade do cliente e pelos seus efeitos sobre o aumento ou diminuição das resistências". (PAGÈS, 1976, p. 64).

Investe-se cada vez mais em atitudes que estimulem a autenticidade e a individuação das vivências, já que cada indivíduo é único. Este aprimoramento atitudinal proporcionará a viabilização da credibilidade e da aceitação incondicional, ou seja, é fundamental a atitude do facilitador para que ocorra o desenvolvimento da tendência atualizante.

Wood (1987) aponta para pesquisas que comprovaram o fato que psicoterapeutas sem treinamento (e, portanto, sem o conhecimento técnico) são tão eficientes quanto psicoterapeutas treinados. Isto reforça a ideia de que a atitude é primordial em relação à técnica. (Ref.: ROGERS, 1992; ROGERS, KINGET, 1977) (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 143)

TENDÊNCIA ATUALIZANTE: O conceito de "tendência atualizante" é central na teoria da Abordagem Centrada na Pessoa. Corresponde à seguinte proposição: "Todo organismo é movido por uma tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades e a desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e enriquecimento. Observemos que a tendência atualizante não visa somente (...) a manutenção das condições elementares de subsistência como as necessidades de ar, de alimentação etc. Ela preside, igualmente, atividades mais complexas e mais evoluídas tais como a diferenciação crescente dos órgãos e funções; a revalorização do ser por meio de aprendizagens de ordem intelectual, social, prática..." (ROGERS, KINGET, 1977, I, p. 159-160). Segundo Rogers, o conceito de "tendência atualizante" é mais amplo do que a noção de "necessidades vitais" propugnada por Maslow (PAGÈS, 1976).

A tendência atualizante delimita uma confiança no potencial criador humano, considerando que o homem é seu próprio arquiteto (ROGERS, ROSENBERG, 1977). Designa uma tendência direcional à realização das potencialidades construtivas do ser humano, o elemento motivador, a "tenacidade da vida" ou a "força vital". (ROGERS, 1963).

Segundo Rogers, a tendência atualizante se manifesta através de comportamentos que visam manter e nutrir o organismo em direção ao seu crescimento e desenvolvimento: "Quer o estímulo venha de dentro ou de fora, quer o ambiente seja favorável ou desfavorável, os comportamentos de um organismo devem ser vistos como sendo na direção da manutenção, do enriquecimento e da reprodução própria. Esta é a natureza do processo que chamamos vida". (ROGERS, 1963, p. 3).

A noção de "tendência atualizante" encontra similaridades nos pensamentos de Harry Stack Sullivan, quando este coloca que "a direção básica do organismo é para a frente" ou em Karen Horney, quando esta afirma que "a força básica de uma pessoa é no sentido de crescer fisiológica e psicologicamente e de abandonar tudo que lhe impeça de atingir esse fim" (SIMÕES, 1960, p. 66-67).

Para Rogers, a "tendência à realização" é básica para a motivação. "Quer o estímulo provenha de dentro ou de fora, quer o ambiente seja favorável ou desfavorável, os comportamentos de um organismo serão dirigidos no sentido dele

manter-se, crescer ou reproduzir-se. Esta é a verdadeira natureza do processo ao qual chamamos vida" (ROGERS, 1985^a, p. 226-227).

Para sedimentar esta ideia, Rogers (1985a) cita diversos outros pensadores como Ludwig von Bertalanffy (teoria geral dos sistemas), Kurt Goldstein (teoria organísmica), Abraham Maslow, Lancelot Whyte (filosofia da ciência) e Angyal. Além destes refere-se ainda aos experimentos do biólogo Albert Szent-Gyorgyi em relação à diferenciação dos órgãos e das funções, bem como os trabalhos de Hans Driesch com ouriços do mar (ROGERS, 1983a). (Ref.: LEITÃO, 1986, 1990; ROGERS, 1986b; Von BERTALANFFY et alli, 1976; LOFFREDO, 1994) (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 144)

TERAPIA CENTRADA NO CLIENTE: Uma das aplicações mais difundidas da Abordagem Centrada na Pessoa (WOOD, 1994). Rogers parte de sua experiência clínica para elaborar sua teoria, e uma de suas primeiras formulações (logo após o aconselhamento não-diretivo), foi a "terapia centrada no cliente" (Ver Fases da Abordagem Centrada na Pessoa).

Rogers define alguns elementos característicos da Terapia Centrada no Cliente. O primeiro deles seria a "previsibilidade" do processo. Essa cadeia de previsibilidade advém de sinais tais como o uso da linguagem (no caso do aconselhamento) ou através da simbologia do lúdico (como na ludoterapia), por exemplo.

As condições necessárias para que o processo da terapia centrada no cliente se desenvolva são: 1) O pressuposto que o cliente é basicamente responsável por si mesmo; 2) A crença numa tendência à maturação e ao desenvolvimento, além de acreditar que o íntimo do cliente é produtivo; 3) A criação de uma atmosfera caracterizada pelo calor e pela liberdade, onde o indivíduo se permita vivenciar qualquer atitude ou sentimento que lhe é próprio; 4) Que esta atmosfera estabeleça limites apenas para comportamentos, e não para atitudes; 5) Que o terapeuta faça uso do reflexo sensível e da clarificação das atitudes do cliente. Se estas condições forem estabelecidas, então o cliente expressará suas atitudes e reações mais plenamente, tornar-se-á consciente de suas atitudes, chegará a uma apreensão mais clara de suas motivações, escolherá mais livremente seus objetivos. (ROGERS, 1946).

O segundo elemento característico da terapia centrada no cliente é a 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. É a nítida e disciplinada confiança do terapeuta nessas forças internas do cliente que parece explicar a ordenação do processo terapêutico, bem como sua consistência de um cliente para outro" (ROGERS, 1946, p. 417).

O terceiro aspecto é a questão do relacionamento entre o terapeuta e o cliente. Ao contrário das abordagens que centralizam sua eficácia na figura do terapeuta, na abordagem centrada no cliente, as habilidades terapêuticas se direcionam para criar um clima adequado para o cliente. "O terapeuta deve pôr de lado sua preocupação com diagnóstico e sua perspicácia em diagnosticar; deve descartar sua tendência a fazer avaliações profissionais, deve cessar seus esforços em formular prognósticos acurados, deve abandonar a sutil tentação de guiar o indivíduo, e deve se concentrar num único propósito: o de prover uma profunda compreensão e aceitação das atitudes conscientemente sustentadas no momento pelo cliente, enquanto explora passo a passo áreas perigosas que têm sido negadas à consciência" (ROGERS, 1946, p. 420). A atitude do terapeuta é fundamental no estabelecimento desta relação.

Rogers, a partir de sua experiência clínica, define algumas condições do processo terapêutico. Para que este ocorra, é necessário que: 1) Duas pessoas (no caso o terapeuta e o cliente) estejam em contato; 2) O cliente esteja experienciando um estado de desacordo interno ou de angústia; 3) O terapeuta, deve se encontrar num estado de acordo interno, ao menos, durante o tempo da entrevista; 4) O terapeuta deve experienciar uma apreciação positiva e incondicional pelo cliente; 5) O terapeuta deve experimentar uma compreensão empática a partir do referencial do cliente; 6) O cliente deve perceber as três condições anteriores.

A sua "teoria da terapia" pode ser resumida nos seguintes pontos: a) Condições do processo terapêutico (descritos acima); b) O processo da terapia; e c) Efeitos da Terapia.

O processo da terapia em si é descrito por Rogers (1959) em doze pontos, a partir da criação de uma atmosfera onde as condições citadas estejam presentes: 1) O cliente se sente mais aberto para expressar seus sentimentos; 2) Esses

sentimentos estão cada vez mais de acordo com o "eu"; 3) O indivíduo apresenta maior capacidade de discriminação (dos objetos de seus sentimentos, de suas percepções). Resulta nisto, uma percepção menos rígida e mais global; 4) "Os sentimentos que exprime se relacionam, cada vez mais, com o estado de desacordo existente entre certos elementos de sua experiência e sua noção de eu" (Rogers, 1959:216); 5) O indivíduo torna-se consciente da ameaça deste estado de desacordo interno (tornada possível graças à consideração positiva incondicional); 6) O indivíduo chega a experienciar plenamente sentimentos até então negados ou deformados; 7) Dá-se uma mudança na "imagem de eu", o que permite uma integração desses sentimentos negados e/ou deformados; 8) Concomitante à reorganização do "eu", dá-se o acordo entre esta estrutura e a experiência total; 9) O indivíduo vivencia cada vez mais a consideração positiva incondicional do terapeuta (sem sentir-se ameaçado); 10) Ao mesmo tempo, passa a experienciar esta consideração em relação a si próprio; 11) Dá-se conta, então, de que é seu próprio centro de avaliação, e; 12) Sua avaliação torna-se menos condicional e mais orgânica.

Para Rogers, a terapia é um processo, um continuum. Pode-se afirmar que sua teoria refere-se à "mudança de personalidade". "Com base no estudo de um grande número de entrevistas gravadas, desenvolvi uma nova perspectiva do processo de mudança em psicoterapia (...) Um cliente inicia a terapia em algum ponto de um continuum total do processo (...)". (ROGERS, WOOD, 1978, p. 199).

Para Rogers (1956), a essência da psicoterapia é o que chama de "momentos de movimento". Momentos de profunda mudança que ocorrem em terapia dada as condições facilitadoras. Nos atuais modelos de compreensão da terapia centrada no cliente, encontramos um enfoque que privilegia o intersubjetivo, particularmente a partir das ampliações epistemológicas propostas por Moreira (1990), a partir da filosofia de Merleau-Ponty a partir do pensamento de Martin Buber (além destes filósofos, diversos outros são base para o procedimento psicoterapêutico atual como, por exemplo, Kierkegaard, Nietzsche e a Fenomenologia). (GOBBI; MISSEL, 1998, p. 146)