

Contribuições da psicologia de Rogers para a Educação: uma abordagem histórica

Laurinda Ramalho de Almeida

Visto que minha formação inicial e minha trajetória profissional se deram no estado de São Paulo e estão entrelaçadas com o desenvolvimento da Abordagem Centrada na Pessoa – ACP, justifica-se que eu me coloque como pessoa na história da Abordagem e situe as contribuições no contexto de meu estado.

A difusão das idéias de Rogers na educação em São Paulo¹

Na formação de orientadores educacionais

O ano de 1969 foi um ano marcante para um contingente razoável de graduados ligados ao setor educacional ou ansiosos por ingressar nele: aconteceu o 1º Concurso de Ingresso de Orientadores Educacionais no Ensino Médio Oficial do Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria de Educação do Estado. Da bibliografia, constava a obra de C. Rogers *Psicoterapia centrada en el cliente* (1966).

Esse fato permite as seguintes inferências: 1) a Comissão Organizadora do Concurso entendia que o conhecimento da obra de Rogers poderia fundamentar a ação dos orientadores educacionais na rede pública de ensino; 2) a teoria da terapia (a primeira das teorias formuladas por ele) era entendida como possibilitadora de contribuição para a prática na educação.

1 Conte aqui com a colaboração de colegas que trabalharam (e algumas continuam trabalhando) na abordagem rogeriana: Abigail Alvarenga Mahoney, Ana Gracinda Queluz, Myriam Augusto da Silva Vilarinho, Vera Cabrera Duarte e Vera Maria Nigro de Souza Placco. A elas meu agradecimento, por terem compartilhado comigo seu tempo e suas idéias.

A indicação bibliográfica permite ainda uma discussão sobre a terminologia empregada para caracterizar a atuação de Rogers. Abordagem Centrada na Pessoa é a denominação dada por ele, em seus últimos escritos, para descrever sua própria atuação, em substituição a outras denominações anteriores: terapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno, liderança centrada no grupo. Para Rogers (1983), essa abordagem é o tema de toda sua vida profissional, a qual foi adquirindo contornos mais nítidos a partir de sua experiência e da interação com outras pessoas, e do resultado das pesquisas que realizou.²

Da bibliografia do já referido Concurso constava, também, de Oswaldo de Barros Santos, *Orientação e seleção profissional* (1963). Nesse livro, ao focalizar as três técnicas de aconselhamento (clínico ou diretivo, não diretivo e eclético) o autor esclarece: “O aconselhamento não diretivo tem em Carl Rogers seu principal representante” (p. 82).³

O Concurso para o ingresso e a efetivação de orientadores educacionais na rede pública de ensino foi o cume de uma luta de educadores junto ao governo do estado, que contou com o apoio de elementos representativos da área educacional, entre os quais Maria José Garcia Werebe, que coordenava o Setor de Orientação do Departamento de Educação da FFCL da USP, por entenderem que: 1) naquele momento a escola estava passando, para usar o raciocínio de Florestan Fernandes, de funções estáticas universais que dizem respeito à contribuição mínima das instituições escolares, para o exercício de funções mais amplas relacionadas com a preparação do homem para o desempenho de seus papéis sociais, o emprego produtivo de seus talentos e o aproveitamento inteligente das oportunidades de ócio ou de recreação, e isso requeria a criação de serviços capazes de garantir a consecução dos novos objetivos propostos (Goldberg, 1966); 2) já havia um razoável contingente de

2 Rogers (1902-1987) teve uma vida muito produtiva. Wood *et al.* (1994) informam que, em uma consulta a psicólogos clínicos e conselheiros norte-americanos, aos quais foi solicitada a indicação dos dez terapeutas mais influentes, seu nome aparece no topo da lista. Escreveu mais de 250 artigos e cerca de 20 livros. Foram feitos doze filmes sobre seu trabalho. É no livro *Um jeito de ser*, publicado em 1980, que Rogers esclarece o que entende por Abordagem Centrada na Pessoa.

3 Nessa época, Oswaldo de Barros Santos já entrara em contato pessoal com Rogers, nos Estados Unidos.

orientadores educacionais formados pelas universidades paulistas para assumir as funções requeridas para esses serviços. Por exemplo, na USP, o curso de pós-graduação em Orientação Educacional tem início em 1962, sob a responsabilidade da professora Maria José Garcia Werebe. Em 1965, o Setor de Orientação Educacional da FFCL da USP, sob sua coordenação, convida o professor Paul Arbousse Bastide (da Faculdade de Filosofia de Rennes) para ministrar um curso sobre Aconselhamento Rogeriano.

É interessante registrar uma ação de formação continuada, organizada em 1973 pela Secretaria do Estado da Educação, não só para os orientadores educacionais já efetivados pelo Concurso, mas para outros técnicos e docentes da rede estadual. Trata-se do “Seminário visando a capacitação de pessoal técnico-administrativo e docente para a implantação do currículo na escola de 1º grau”. Nessa oportunidade, foi convidado André de Perretti para dirigir grupos e encontros de formação, com base na abordagem rogeriana.

Cumprir observar ainda que, com a promulgação da lei 5692/71, que estabelecia, em seu artigo 10, a obrigatoriedade da orientação educacional nas escolas, o Cenafor, órgão do MEC, promoveu um Curso de Especialização para Coordenadores de Orientação Educacional, na Guanabara (atual RJ), em 1974. A idéia era que os dois representantes de cada estado, presentes nesse Curso, fossem os implantadores das ações em seus estados.⁴ O módulo Aconselhamento foi dado pelo professor Oswaldo de Barros Santos, fundamentado nos pressupostos rogerianos.

Na formação de professores

Na década de 60, a abordagem rogeriana concorria, nos cursos de formação de professor (níveis médio e superior), principalmente, com a teoria behaviorista. A polêmica entre Skinner e Rogers se fazia bem presente. Ao lado dessas, na década de 70, começam a aparecer com força as teorias cognitivistas.

Examinamos dois compêndios de Psicologia Educacional gestados na década de 70 e publicados em 1980, por considerá-los indicativos da discussão que se travava na época.

⁴ As representantes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foram Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida.

O primeiro é *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*, organizado por Juracy Marques (1980). Esta elucidada que o planejamento do livro teve início em 1975. O primeiro artigo do livro, de autoria de Maria Amélia Azevedo Goldberg, propôs uma questão polêmica na época: “Psicologia Educacional – uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente?” Os demais artigos se referem a: “A teoria rogeriana de aprendizagem escolar: uma abordagem histórica”; “A Psicologia Humanista: uma nova visão da pessoa e das relações interpessoais”; “Psicologia Fenomenológica”; “Princípios da análise comportamental aplicados à educação e Psicologia Cognitiva no Brasil”.

Outro livro, publicado em 1980, é *Psicologia e ensino*, organizado por Wilma Milan Penteado (1980). Nele são apresentados os seguintes autores e as *tendências de ensino*: Jerome Bruner, David Ausubel, Jean Piaget, Abordagem Centrada na Pessoa, Modelo comportamental aplicado ao ensino, Modelo ensino-aprendizagem de Robert Gagné, Modelo de ensino para o domínio.

Na metade da década de 80, o cognitivismo começa a ser criticado, como já haviam sido o behaviorismo e a Abordagem Centrada na Pessoa, no final da década de 70. Torna-se evidente que o fator social e o cultural não podem mais ser deixados de lado pelos psicólogos, e diferentes tendências teóricas vão procurar dar conta desse social.

Focalizando especificamente o caso da PUC-SP, cumpre registrar que, em 1977, o seu Centro de Educação promoveu um seminário sobre “O relacionamento de ajuda”, conduzido por Robert Carkhuff, com base nas propostas rogerianas. No Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, em 1971, a professora Abigail Alvarenga Mahoney inicia um curso: “Rogers e a educação”. Os cursos foram se sucedendo, ano após ano, com diferentes nomes, até 1987. A mesma professora, em 1976, constituiu um grupo de estudos sobre Rogers, em parceria com a professora Bernardete Gatti. Sob a orientação das duas professoras, e com elas, mestrandas discutiam textos do autor, de seus colaboradores e intérpretes. Desse grupo, saíram várias dissertações de mestrado, dentre as quais, em um contexto de projeto integrado, estudos sobre os construtos rogerianos: *Autenticidade* (Vera Maria Nigro de Souza Placco), *Compreensão empática* (Ana Maria Quadros Brant de Carvalho) e *Consideração Positiva Incondicional* (Laurinda Ramalho de Almeida). O grupo de estudos perdurou até 1979.

Na década de 60, travou-se uma luta para o reconhecimento da atuação do psicólogo. Rachel Rosenberg expõe esse fato de maneira elucidativa:

Brigava-se, valentemente, por um reconhecimento da profissão de psicólogo, ao nível das licenciaturas, das agremiações profissionais e da sociedade. No Brasil do início dos anos 60 ainda prevalecia, como imagem da Psicologia, um conjunto de especulações e atividades misteriosas ou literárias, pouco válidas ou profundas, que freqüentemente aparecia como intruso à Filosofia, à Educação, à Medicina, à Família ou à Religião, e que por elas, portanto, era antagonizado, com maior ou menor intensidade. O Aconselhamento era uma disciplina vista pelos acadêmicos como “plebéia” por ser claramente profissionalizante. Crescia à semelhança dos que introduziram sua prática entre nós, como o professor Barros Santos em São Paulo, o padre Benko e a doutora Ruth Scheefer no Rio de Janeiro, os quais introduziam entre nós a Psicologia Humanista Aplicada, e nos apresentaram Carl Rogers entre seus autores principais. (Rosenberg, 1987, pp. 1 e 2)

Rosenberg parte desse ponto para fazer a *biografia de um serviço*: o Serviço de Aconselhamento Psicológico – SAP, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, situando o início do mesmo a partir dos atendimentos feitos ou supervisionados pelo professor Oswaldo de Barros Santos, em função de suas aulas sobre Aconselhamento Psicológico (Barros Santos ministrava a disciplina Aconselhamento Psicológico nos três cursos de Psicologia então existentes em São Paulo: o da USP, o do SEDES e o da Faculdade São Bento).

Desde o seu início, o SAP, coordenado por Oswaldo Barros e sua assistente Rachel Rosenberg embasou-se nas idéias rogerianas. E continuou nessa linha. Marco dessa atuação foi a realização, em 1986, do seminário “Vivência acadêmica: o enfoque centrado na pessoa”, coordenado pela professora Rachel Rosenberg, e que teve participação dos seguintes professores: Ana Gracinda Queluz e Mauro Amatuzzi, do Instituto Unificado Paulista; Jaime Roy Dogley e Maria do Carmo Nascimento, da Universidade Federal do Espírito Santo; John K. Wood e Vera Engler Cury, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Myriam Augusto da Silva Vilarinho, das Faculdades São Marcos; Virginia Leitão, da Universidade Estadual do Ceará; William Gomes, da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Henriette T. Penha Morato e Oswaldo de Barros Santos, do Instituto de Psicologia da USP; Margareth Angelo, da Escola de Enfermagem da USP; Marisa Japur, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto e Oswaldo Frota Pessoa, do Instituto de Biociências da USP.

Na PUC-SP, a partir de 1971, são muitos os psicólogos que vêm procurar os cursos da professora Abigail Mahoney, sobre Rogers, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. A partir de 1973 passa a fazer parte do referido Programa a professora Bernardete Angelina Gatti. Desta é o primeiro trabalho brasileiro de tese com enfoque totalmente rogeriano, defendido na Universidade de Paris, em fevereiro de 1972, versando sobre o aconselhamento de grupos de adolescentes. Ao voltar da França, em 1972, junta-se a um grupo de professores do curso de Psicologia da PUC-SP, que trabalhava com dinâmica de grupos, passando então a abordagem rogeriana a integrar a formação dos psicólogos, sob a forma de *workshops* e cursos de extensão. Esses professores fundam o Grupo de Estudos em Psicologia Social Aplicada, que trouxe, nos anos de 1973 e 1974, vários especialistas franceses e americanos para desenvolver trabalhos com psicólogos e outros profissionais da área de Recursos Humanos.

Cumprir registrar também a realização do “Encontro com Rogers e a Psicologia Humanista” em São Paulo, em 1978, evento organizado por Rachel Rosenberg e que contou com a presença do próprio Rogers, que coordenou grupos compostos por psicólogos, orientadores educacionais e professores.

A difícil conciliação entre teoria e prática

Para contextualizar a conciliação entre teoria e prática, considerou-se interessante a realização de entrevistas com professoras que mantêm ou mantiveram contato com as idéias do autor estudado.

Dentre as perguntas feitas às colegas entrevistadas, três originaram depoimentos muito fortes, muito ricos. As perguntas provocadoras foram:

- Como se deu sua adesão à teoria?
- Quais foram as dificuldades de passar da teoria para a prática?
- Quais foram os limites da teoria?

Sem entrar na discussão sobre a técnica da “história de vida”, cuja importância todos conhecemos, porque consegue captar “o que sucede na en-

cruzilhada da vida individual com o social” (Queiroz, 1988, p. 36), confesso que tentei alguns caminhos para discutir as preciosas informações que me foram fornecidas pelas colegas. Concluí que prestaria melhor serviço aos leitores, e particularmente àqueles que se interessam pela história da ACP em suas propostas pedagógicas, apresentando os depoimentos na íntegra. Fiz pequenos cortes, em função do espaço para apresentação.

Seguem os depoimentos, em ordem alfabética de autores.⁵

Depoimento de Abigail Alvarenga Mahoney⁶

Porque minha atração por Rogers? Uma das coisas de que me lembro é que durante minha formação toda eu implicava bastante com a ênfase exagerada no cognitivo. Achava que faltava alguma coisa, que eu não sabia o que era. Por outro lado, quando me formei e fui trabalhar com adolescentes, na escola normal, fui completamente despreparada para enfrentar o lado afetivo. Adolescentes me procuravam, adolescentes gostam de ter um ouvido à disposição, gostam de trocar idéias. Mas para o problema de afetividade me sentia despreparada, assustada. Lendo o Rogers pensei: “Encontrei alguém que, além do cognitivo, pensa no afetivo e dá recursos ao professor para trabalhar com o lado afetivo, que não pode ser ignorado”. Como professora, tinha obrigação de dar cursos. Comecei a ler os livros (havia mandado buscar outros nos Estados Unidos). Quanto mais lia, mais me interessava pela teoria. Resolvi dar um curso. Professor Joel era coordenador e dava muita liberdade. Fiz uma proposta: “Rogers e a Educação”. Em 71, 72, comecei, e o interesse dos alunos foi enorme. Senti que os alunos tinham sede de alguma coisa que cuidasse do lado afetivo. Foi uma experiência por demais proveitosa, e por demais provocadora de mudanças no modo de ver o aluno, de ver o trabalho do professor. Em certo sentido, analisando agora, eu fui um pouco ingênua e os alunos, muito corajosos. Na situação política em que o país estava, de repressão, no país e na PUC, eu, recém-chegada dos Estados Unidos (sete anos fora), entrei um pouco ingênua. Achava que podia dar qualquer autor, falar qualquer coisa. Agora, os alunos que sabiam de tudo, foram muito corajosos. Quiseram fazer, e tudo tudo dentro do figurino de Rogers, com toda a

5 As entrevistas foram realizadas no transcorrer de junho e julho de 1999.

6 Abigail Alvarenga Mahoney, desde 1969, é professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP, do qual foi coordenadora em várias gestões. Sua tese de doutorado: *Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers*, foi defendida em 1976, na PUC-SP.

liberdade para falar o que tivessem vontade, e no fim as coisas foram se encaminhando para uma direção que me forçou a dar uma parada: “Nós não estamos correndo risco aqui? Não precisamos avaliar melhor? Vocês estão partindo para ação fora da Universidade. Vamos analisar”. Isso me deu muito medo. Não encerrei o curso, não. Conversei com os alunos: estou assustada com o encaminhamento. “Precisamos pensar nos limites, para não nos expormos a situações desagradáveis”. Havia até “olheiros” na PUC. O grupo em conjunto encontrou soluções produtivas e menos arriscadas. Dei curso até 86 ou 87. Em certo momento da década de 70 comecei a estudar Ausubel. Porque achava que com Rogers dava para responder muitas coisas, em termos de desempenho do professor, desenvolvimento do aluno, mas ficava sempre uma questão para a qual ficava sem resposta: e o cognitivo, como lidar com ele? Vinha a sugestão dele, sempre via afetivo. “Cuida do afetivo e deixa que o cognitivo vai para a frente”. Simplificando, é claro. O que faltava para mim no Rogers era o professor ter uma boa direção para cuidar do cognitivo. Ausubel, que era da linha cognitivista, dava essa direção bem firme para o professor aproveitar nas suas aulas. Sentia-me com o pé em duas canoas. Era uma situação rica porque dava para cotejar dois autores, mas também bem desconfortável. A teoria de Rogers instrumentalizava pouco o professor e pouquíssimo o pesquisador. Essa era uma coisa que me incomodava muito na perspectiva dele, humanista. Não dava instrumentos seguros de pesquisa. Esse foi um limite da teoria. Apesar disso, dei cursos até 86, formando um grupo grande, muitos trabalhos, dissertações, teses, participei de muitos congressos, entrei de cabeça, participei com o pessoal da Rachel Rosenberg, da USP, com grupos do Brasil todo. Participei de muitos eventos.

Rogers é um autor que não pode ser esquecido. Teve uma contribuição decisiva quando mostrou o afetivo. A grande contribuição que fez foi trazer o afetivo para dentro da sala de aula. Só por isso merece ser usado e lembrado.

Com esse novo interesse pelo emocional, hoje, e porque outras instituições além da escola estão preocupadas, isso vem dar força e espaço para outros, que já se preocuparam com isso. Acho que ele continua sendo muito importante para o professor. O professor precisa conhecer Rogers quando pensa na interação com seu aluno. Rogers mais do que outros autores dá conta disso. Ele, na parte do relacionamento, deu uma contribuição muito especial. Que não pode ser esquecida. E possivelmente ele pode completar outras teorias que tratam bem dos aspectos cognitivos, dos culturais, mas não tratam bem deste. Vejo como uma boa possibilidade.

A adesão não se deu de cara. Não foi uma adesão emocional. Inicialmente seria como uma referência, um convite a uma reflexão maior, e que ficou meio que em maturação, enquanto estudava outras correntes. Mais tarde, em 71, 72, fui estagiar e depois trabalhar no colégio particular em que estudei. Pela primeira vez entrei em contato direto com a Orientação Educacional, como estagiária. A Orientadora Educacional trabalhava na ACP. Unindo a experiência do estágio com as leituras feitas na Universidade, deu um amálgama muito forte e poderoso, no momento em que percebia a evolução dos alunos. Posteriormente, fui trabalhar numa escola em que o índice de agressividade era extremamente alto. Essas crianças vinham da experiência de uma escola especializada que trabalhava com dificuldades de aprendizagem, com crianças com muito potencial intelectual. A agressividade era assustadora. Comecei então a construir um trabalho a partir do credo pedagógico de Rogers, do humanismo da forma que ele colocava, que fundamentalmente contava com a aceitação, a autenticidade, a consideração.

Essas coisas foram básicas. O resultado do trabalho fortaleceu minha convicção – a escola foi mudando, as crianças foram mudando. Produzimos um texto – as crianças mais velhas – para apresentar num Festival de Música que organizei. Foi um desabafo sobre educação:

“Aqui o prédio é pequeno, mas aprendi a crescer por dentro.”

“Aqui a gente pode perguntar, sem ser chamado de burro.”

“Aqui as pessoas dão bronca, mas com amor.”

“Nós queremos deixar nossa marca nesta música, porque não dá para passar pela vida sem deixar marcas.”

Eram crianças de apenas 10 anos e estavam condenadas a serem sempre inadequadas. A Abordagem Humanista foi um holofote iluminando as questões, fazendo refletir sobre adequação/inadequação, aluno/ambiente. E parece que em Rogers eu encontrava autorização para questionar, mudar e pensar currículo em outra dimensão. Quando aconteceu o festival, escrevi uma carta a Rogers. Minha maior surpresa – fui convidada a falar sobre isso em um encontro nos Estados Unidos, em 1980.

Na década de 70 havia um paradoxo – dar voz ao jovem e calá-lo, pelas questões políticas, e o Orientador Educacional estava sofrendo uma crise de vitalidade. Dizia-se do método que era um laissez-faire, que era muito fácil ser rogeriano, bastava deixar

7 Ana Gracinda Queluz é, atualmente, coordenadora do curso de mestrado da UNICID. Sua dissertação de mestrado, defendida em 1981, na PUC-SP, *A pré-escola centrada na criança*, deu origem ao livro *A pré-escola centrada na criança – uma influência de Carl Rogers* (Pioneira, 1984).

tudo nas mãos dos alunos, e que Rogers tinha trabalhado tendo como eixo o indivíduo e que com isso o coletivo se perdia. Então, que os livros eram muito simples, que não tinham nada por trás, que a teoria do Self era muito simplezinha. Havia um certo des-caso. Parecia que o rogeriano estava sempre vendo o mundo com lentes cor-de-rosa, sem uma postura crítica.

Obviamente, isso me irritava, porque não era assim que eu sentia. Foi lá em La Jolla, com tudo que acontecia em outros países, e pela postura segura do próprio Rogers – e até porque ele começava a trabalhar com os grandes grupos –, que foi se mostrando que o que estava em construção era o homem na sua humanidade, inserido no seu contexto socioeconômico, em que ele sempre esteve. Não havia esse deslocamento do homem para um lugar seguro, onde ele não pudesse retornar ao mundo. Como se a Abordagem fizesse da escola uma ilha da fantasia. Não era isso. Tive oportunidade de participar com ele de um evento cross-cultural, e fui uma das pessoas, em parceria com outro facilitador, que trabalhou com uma comunidade de mulheres que discutiam sua condição. Inicialmente, a abordagem de Rogers era mesmo individual, porque era terapêutica. Na década de 80, entra em discussão a questão do Poder pessoal e do Jeito de ser, que são dois livros extremamente importantes para se compreender o que é colocar pessoa como centro. Não é uma atitude ingênua pensar que a pessoa no centro não carrega nada do social. É impossível essa imagem. É impossível ver a si mesma sem ver os outros. A busca desse bem-estar, desenvolvimento do humano, implica enfrentar os conflitos que envolvem as pessoas. Isso fica claro nas experiências dos workshops.

Essa questão dos limites é a coisa mais complicada. A teoria, para mim, esse arcabouço teórico... é do teórico que escreve. Tanto é que quando falei para o Rogers sobre o nome do meu livro, ele disse: “Qualquer coisa não rogeriana. É sobre a influência de, para que crie a partir de”. Ele nunca havia trabalhado com pré-escola. Para ele era também uma novidade.

Veja, eu podia dizer: o limite é – Rogers não escreveu nada sobre pré-escola. Mas deu dados suficientes para pensar a pré-escola. Não escreveu nada sobre coletivo. Mentira. Não escreveu nada sobre como avaliar crianças. Mas tem elementos para extrair tudo isso aí. Ele não fez um manual para uma boa escola. Mas ao assumir o credo pedagógico, os princípios que norteiam sua teoria é que vou efetivamente colocá-la em prática. A prática é que vai me obrigar a refletir sobre as situações novas que surgem. Situações que o próprio desenvolvimento da sociedade, os novos caminhos do humano no trato com a tecnologia, os novos medos, as novas situações de agressividade vão inculcando.

Se a teoria dá conta de discutir tudo isso – não sei. A cada dia é preciso refletir – na ação – para uma nova ação.

Quando defendi minha dissertação, Raquel Rosenberg me encorajou muito para transformá-la em livro, e em 1980 a Pioneira produziu o livro. O que mais me marcou nessa trajetória toda, e estou falando nisso pela primeira vez, foi a força desse livro, que é

a força da Abordagem. Esse livro se transformou numa escola; não, ele abriu a oportunidade para três coisas diferentes e interessantes. É um livro fruto de um mestrado das primeiras turmas do Programa de Supervisão e Currículo. Deu origem ao Programa de TV 0 a 6 no 3º mundo, através da Fundação Roberto Marinho e da Rede Globo. Esse Programa originou 4 livros e 56 programas, passou anos na TV. Foi premiado. O livro que chegou ao produtor do programa e fez com que ele escolhesse foi a dissertação de mestrado e a abordagem que estava nela. Porque lhe parecia mais clara, mais objetiva para falar aos pais de baixa renda. Tudo o que foi falado nos programas estava embutido na Abordagem.

Outra coisa: fui trabalhar em Sorocaba. Lá tinha dois modelos de pré-escola. Precisavam criar um outro através do CATAPE (Centro de Assessoria Técnica e Aperfeiçoamento da Pré-Escola) – que fundei e presidi durante muitos anos e gerou um trabalho de intervenção na rede municipal e nas pré-escolas da região.

Outra coisa: o SESI transformou o livro em proposta educacional com o nome de Centro de Valorização da Infância – CVI. Isso já na década de 90. Essa experiência se expandiu pelo estado, nas cidades onde o SESI possuía unidades. Não sei hoje como está. Como começou tudo: leram o livro e me chamaram.

Depoimento de Myriam Augusto da Silva Vilarinho⁸

Já era orientadora educacional na Bahia; quando foi regulamentada, em 62, a profissão de psicólogo, fui para a PUC do Rio fazer Psicologia. Lá entrei em contato com as idéias de Rogers, que conhecia muito superficialmente através de Mariana Alvim, que havia feito conferências na Bahia, e que conhecera o trabalho de Rogers nos Estados Unidos. Aí entrei em contato mais profundo com Rogers, porque o diretor da Faculdade de Filosofia, que era também nosso professor, Pe. Antonio Benko, havia estudado em Louvain. Era jesuíta, da Hungria, interessado pelas idéias de Rogers; havia viajado para os Estados Unidos para encontrar Rogers. Começou a trabalhar com essas idéias, no curso de Psicologia da PUC do Rio. Fiquei lá de 64 até 68, quando voltei para

8 Myriam Augusto da Silva Vilarinho é professora do curso de Psicologia da Universidade São Marcos, em que leciona Ética Profissional e supervisiona estágio para concluintes, em Psicoterapia de Adulto, com enfoque no atendimento à maturidade e ao envelhecimento. Sua dissertação de mestrado, defendida em 1980, na PUC-SP é: *Padrões de auto-revelação em alunos de um curso de Psicologia, período noturno, na cidade de São Paulo* e sua tese de doutorado, defendida em 1988, na USP: *Disponibilidade para auto-revelar-se a estranhos: um estudo em estudantes de Psicologia.*

Salvador. Em 68 mesmo, voltei, casei com um paulista e vim morar em São Paulo. Comecei a lecionar em São Paulo na Faculdade Medianeira, por recomendação do Pe. Benko. Fui trabalhar nas licenciaturas, com Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento, e também no curso de Orientação Educacional. Na Medianeira, em que fiquei 10 anos, trabalhei com a abordagem rogeriana, não exclusivamente, mas muito fundamentada nela. Dava as idéias centrais de Rogers na disciplina Princípios e Métodos de Orientação Educacional – aconselhamento, atitudes.

Minha adesão, posso explicar como uma questão de crença. Batia muito com minha postura de acreditar no potencial do aluno, da pessoa, do respeito pela pessoa. Uma postura que não era muito diretiva de dizer ao outro o que devia fazer, como tinha que estudar, pensar. Trabalhar com uma pessoa para que ela crescesse e se descobrisse, tomasse a responsabilidade sobre si, implementasse seu desenvolvimento. Talvez porque tive uma experiência de trabalho que dependeu muito de mim, lutei muito por minha profissionalização. Minha família aceitava estudo como cultura, não na direção de uma profissão. Fui adolescente na Segunda Guerra. Quando entrei para o ginásio em 40, fiz o admissão; o ginásio não era uma obrigação para todas as moças. Lutei muito para me profissionalizar. O diálogo com os meus pais, o esforço para conseguir as coisas eram muito intensos. Essa crença no potencial que a gente tem, no que pode fazer, estava na base do meu encanto por Rogers.

Dificuldades de passar a teoria para a prática, eu tive sim. Era uma posição muito nova, numa situação bem fechada. A escola era muito diretiva. Então, dizia-se assim: “Você vai ficar esperando pelo aluno? Que o aluno amadureça? Que ele tome a iniciativa?”. Eram todos muito imediatistas, queriam soluções. Desconfiavam. Não era tão aplaudido assim. Tinha que lutar muito.

Percebi alguns limites, sim. O Rogers falava muito num sujeito, numa pessoa muito abstrata. Quando eu trabalhava, no Rio, era o carioca de Ipanema; na Bahia, num bairro pobre que estava se transformando, as exigências sociais eram outras. No Colégio Militar, uma realidade diferente. Eu achava que a teoria não dava conta de todas as variáveis sociais. Era a crença numa pessoa, mas numa pessoa universal, desenraizada do seu entorno cultural, de sua historicidade. Isso era um limite para mim. A pessoa de que Rogers falava não era muito real, era muito generalizada. Não era uma teoria operacional para o trabalho. Basicamente, nunca saí da Abordagem. Mas todas essas questões me levaram a interpretar, e ler outras coisas.

Depois de 10 anos na Medianeira, fui para a São Marcos, porque era um curso de Psicologia. Na Medianeira, tinha contribuído com as idéias de Rogers na Licenciatura e no curso de Orientação Educacional. Na São Marcos, trabalhava na formação de psicólogos e na clínica. Continuo até hoje desenvolvendo muito da contribuição de Rogers, em atendimento psicológico, na Terapia Centrada na Pessoa. Mas não no ensino. Na supervisão de estágio conservo as concepções de Rogers. A coluna vertebral do processo é

a posição rogeriana. Meu relacionamento com os alunos é muito na linha da ACP. Fiz curso de especialização em Aconselhamento Psicológico na USP, curso coordenado por Rachel Rosenberg, que era a coordenadora do SAP, fundado por Oswaldo de Barros Santos, que esteve nos Estados Unidos com Rogers, na década de 60, e trouxe Orientação Vocacional dentro da Psicologia, voltada para as idéias de Rogers. Rachel e Oswaldo tiveram também um serviço de Aconselhamento Particular, o ETHOS, no Ibirapuera. Quando vim para São Paulo, em 68, fui visitar esse serviço, porque o Pe. Benko conhecia Oswaldo. Fui para a PUC fazer mestrado em Psicologia da Educação, porque não havia mestrado em Psicologia Clínica. Foi em 70, 71. Tive um novo encontro com Rogers, através da Abigail, que foi minha professora e orientadora.

Depoimento de Vera Cabrera Duarte⁹

Cheguei à teoria quase que acidentalmente. Explico. Fazia pós em Psicologia da Educação, já tinha o trabalho de pesquisa voltado para o papel da identidade do professor de inglês, trabalhando com o referencial do Scheibe, baseado nos Espelhos, máscaras, mentiras e segredos. Meu último curso no pós foi com Abigail, um dos últimos cursos que ela deu sobre a Abordagem, que tratava da questão do componente afetivo em sala de aula.

Quando comecei a ler os textos de Rogers, com toda ênfase no componente afetivo, comecei a escutar um eco em resposta às indagações que eu tinha. Pareceu uma forma de pensar e perceber as relações na sala de aula muito próxima do que eu achava que poderia ser minha sala de aula. Aí, deixei de lado um trabalho quase pronto e “parti para outra”. O que tinha feito era superimportante, mas ainda parecia distante de mim. Minha orientadora, Maria do Carmo Guedes, disse: “Vai em frente. Siga seu caminho”. E Abigail ficou muito, muito nervosa.

Em que tipo de práticas tenho aplicado a teoria? Com universitários de Letras, especialmente em dois cursos: Língua Inglesa Oral e Programas de Estudos Individuais. No meu mestrado, coletei 600 depoimentos de alunos de inglês. Trabalhei muito com o medo de falar inglês, e com os elementos que bloqueavam ou facilitavam a aprendizagem. Tudo muito ligado ao relacionamento estabelecido professor-aluno e aluno-aluno. Destaquei as

9 Vera Cabrera Duarte, atualmente, é professora do curso de Letras – Inglês da PUC-SP. Sua dissertação de mestrado, defendida em 1988: *As relações interpessoais em sala de aula num curso de inglês na Universidade, o desempenho do aluno numa situação de medo* e a tese de doutorado, defendida em 1996: *Aprendendo a aprender. Experienciar, refletir e transformar, um processo sem fim*, foram desenvolvidas na PUC-SP.

atitudes facilitadoras e aplico isso comumente num programa de desenvolvimento de estratégias didáticas e psicológicas em sala de aula. As estratégias psicológicas são recursos que proporcionam a facilitação da aprendizagem, como: encontros bimestrais com o objetivo do diálogo entre ambas as partes, professor e aluno. É nesse encontro que vejo meu aluno em seu processo de aprendizagem, tanto em relação à competência lingüística, como nas habilidades de estudo. Outro recurso: o caderno público, no qual os problemas lingüísticos são registrados e apontados – é um caderno mesmo. Escrevo tudo o que eles erram. Outro contexto no qual trabalho é o curso de estudos individuais. Ali, sou muito clara: dou textos, discuto os princípios da ACP à luz de dois textos artísticos: o filme O despertar de Rita e o conto Through the Tunnel. É um curso provocativo sobre o querer aprender, e como aprender.

E os resultados? Não são uma maravilha; não consigo ser autêntica, empática, ter consideração positiva o tempo todo. Às vezes sou empática e tenho consideração por um aluno, mas não tenho por outro. As atitudes facilitadoras são uma estrela-guia, um vir-a-ser... Penso que Rogers foi muito mal interpretado. Às vezes o aluno confunde um jeito de ser com um professor que não cobra, professor que negligencia. Temos que a todo momento retomar. Retomar que o professor é autoridade sim, no sentido de saber alguma coisa, tem uma competência ligada à lingüística e dizer que haverá cobrança sim. Há outras más interpretações que se faziam de Rogers e do papel do professor, mas quando coloca o papel da congruência, da autenticidade, a gente recupera o papel da autoridade.

Coloco sempre a aprendizagem num tripé:

- objetivos educacionais claros;
- relacionamento professor-aluno facilitador;
- recursos, materiais didáticos devidamente utilizados.

Nesse tripé, penso que não posso abrir mão de um em função de outro, mas o relacionamento sempre é enfatizado, ele é muito importante.

O impacto dessas minhas reflexões é muito grande na minha área de atuação. Dei um minicurso no LAEL (Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas na PUC-SP) à luz da Abordagem, e os alunos ficaram fascinados. É difícil dar conta de todas as questões colocadas. Quando vou a congressos, as salas ficam cheias porque este componente afetivo na aprendizagem de línguas é muito fascinante. O último congresso do qual participei, há um ano, foi em Manchester, na Inglaterra: "Aprendizagem significativa e motivação". Reflexões muito interessantes surgiram daí. A aprendizagem autodirecionada é uma tendência da área do ensino de línguas. Essa área está muito sensibilizada para essas questões. Estou trabalhando com professores da rede pública de São Paulo, com um grupo de professores – é um projeto da Cultura Inglesa que se chama "Reflexão sobre a ação – o professor de Inglês aprendendo e ensinando". Trabalho com os dois problemas: a facilitação da aprendizagem – foco no professor, e o aluno responsável pelo seu próprio aprendizado –, foco no aluno que será professor de si mesmo sempre.

O trabalho na rede funciona como um workshop: os professores trazem os problemas da escola pública e eles são discutidos à luz da ACP. A adaptação do pensamento à nossa realidade é muito necessária.

Depoimento de Vera Maria Nigro de Souza Placco¹⁰

O que explica minha adesão à teoria?

Acho que o próprio confronto entre as propostas – havia o grupo de Skinner e o grupo dos rogerianos. Rogers respondia melhor ao que eu acreditava, na época. Havia também a questão política: o pessoal de Orientação Educacional, na USP, naquele momento, tinha um posicionamento político que contrastava com outros grupos profissionais dentro da Universidade. Então, aderir à abordagem do grupo de OE era uma coisa natural. Por outro lado, minha personalidade, meu modo de lidar com as coisas se afinava com o que eu via na teoria rogeriana: a não diretividade, o respeito, os valores humanos – que eram também coerentes com o que a Orientação Educacional propunha como modo de trabalho e atividade no trabalho de Orientação Educacional.

Comecei a trabalhar em Orientação Educacional no Experimental da Lapa – GEPE II, no noturno. Usava a abordagem não diretiva. Tentava usar, mas era muito difícil, até pelo tipo de alunos. Na mesma época, fui para a PUC, trabalhar na Pedagogia, Habilitação em Orientação Educacional.

A concepção de Orientação Educacional que se queria na PUC: era uma concepção humanista, desenvolvimentista, de abordagem integradora, centrada no currículo e não apenas de atendimento individual, mas de cunho humano muito grande. Tinha também um cunho político. Era uma abordagem nova. Porque nova: o orientador educacional sempre tinha sido formado numa fundamentação psicológica. Agora, nossa ênfase não era só psicológica, mas trazia também a parte pedagógica, de trabalhar com currículo; era uma abordagem mais preventiva que terapêutica. Ainda era uma influência rogeriana, especialmente naquilo que nós chamamos de atitudes facilitadoras: empatia, congruência, consideração positiva incondicional. Quanto à consideração positiva incondicional, a gente questionava muito, trabalhando no GEPE II, com noturno. A idéia do não di-

¹⁰ Vera Maria Nigro de Souza Placco é, atualmente, coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP e conselheira da Câmara de Ensino Fundamental do CEE de São Paulo. Sua dissertação de mestrado, defendida em 1978: *Um estudo do conceito de congruência em Carl Rogers*, e a tese de doutorado, defendida em 1992: *Formação de orientadores educacionais: questionamento da sincronicidade consciente e confronto com a mudança*, foram desenvolvidas na PUC-SP.

retivismo – a gente punha muito em xeque. Pegar uma turma com alunos de mais de 14 anos, com 20, 25, até 40, que moravam em bolsões paupérrimos, alguns trabalhadores, alguns favelados – gente muito acostumada com autoritarismo, com uso de força, de violência. Trabalhar a não diretividade com esses alunos causava um choque. Não respeitavam de jeito nenhum. Queriam a manifestação do diretor, da orientadora educacional, dos professores. Nós trabalhávamos as atitudes facilitadoras, mas, ao mesmo tempo, cuidando para que os alunos passassem paulatinamente da heteronomia para a autonomia.

Por outro lado, o que estava acontecendo, naquele momento, em escolas particulares, era a aplicação da Abordagem naquilo que ela tinha de mais negativo – a libertinagem – criança manda, criança faz, criança quer e então se atende. Enquanto a gente tentava, na abordagem rogeriana, passar da heteronomia para a autonomia, em muitas escolas era a passagem da libertinagem para mais libertinagem. Se a criança resolvesse fazer uma cena de agressividade, o professor não podia fazer nada. Muitas escolas particulares tinham essa postura: a criança sempre tem razão. Escolas particulares estavam aderindo de maneira inadequada – é proibido proibir. Na realidade, estavam perdendo critérios do ponto de vista da formação. Não era o que Rogers queria, não era o que ele propunha quando falava em não diretividade. Sabemos que ele estava propondo uma confiança na capacidade orgânica do indivíduo na direção da auto-realização. Mesmo isso, se as condições facilitadoras existissem. Se as condições não existem, o que você pode fazer é libertinagem mesmo. Porque sem critério, sem padrão, ninguém cresce.

Outras dificuldades na transposição da teoria para a prática...

A formação para os professores serem não diretivos não existia. Assim como hoje temos dificuldades na formação de professores, tínhamos na época. Os professores não sabiam ser não diretivos, e atuavam de modo laissez-faire. Uma das dificuldades para a prática era essa: a confusão entre não diretivo e laissez-faire.

A questão da Consideração Positiva Incondicional ser inadequada era outra. Muito difícil, muito complicada. Mesmo autenticidade do professor ou do orientador educacional, que é extremamente valiosa e desejável – precisava ser muito bem trabalhada, o professor precisava ser formado para exercer. A confusão entre autenticidade e privacidade (vida particular do professor) era outra complicação. Muitos professores não deram conta. Agora, trabalhando com os orientadores, os problemas eram os mesmos. Assim, para ser autêntico com meu orientando, precisava tomar muito cuidado.

Na década de 70, tínhamos congressos, a Fenoe (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) forte, as Associações fortes. Nesses encontros, Rogers era muito discutido. Na década de 70, talvez até por reação ao tecnicismo imposto pela 5692, os orientadores conservaram a abordagem rogeriana, até 78, 79, quando ampliam-se as críticas à educação. Um dos alvos dessas críticas foi a Orientação Educacional, um dos alvos prediletos, dizendo-se que a abordagem rogeriana era individualista, que não respeitava o

coletivo, o social, e, de fato, ela não tinha essa discussão mais voltada para o social e o político. O social que ele abordava (na literatura disponível, na época) era mais o social interacional. Foi um alvo forte, assim como Piaget, como Skinner. Com Rogers foi especialmente forte, talvez porque os orientadores educacionais fossem mais frágeis, porque falavam de um não diretivismo que as escolas não permitiam que vivessem. Ao se fazer Orientação Vocacional, na escola pública, fala-se da escolha pelo aluno, quando na realidade o que ele considerava mais adequado não era o que pudesse ser do ponto de vista financeiro e social, era mesmo complicado.

Então, havia razão para algumas críticas, mas outras foram desmedidas. Porque diziam de um orientador educacional responsável pelo autoritarismo, pelo engano da Orientação Educacional, quase que responsável por todos os males da educação. O que eu acho é que o orientador educacional não tinha esse poder, essa influência toda. O orientador educacional não era esse não diretivo que se dizia. Aliás, não dava para ser não diretivo com 2.000 alunos para “tomar conta” (expressão que se usava. Ainda se usa?).

A Pedagogia de Rogers

Sob a direção de Jean Houssaye, a coleção “Formation des enseignants” trouxe ao público, em 1994, a obra: *Quinze pédagoges – leur influence aujourd’hui* e, logo em seguida, em 1995, *Quinze pédagoges – textes choisis*. Esses 15 pedagogos foram escolhidos por um júri internacional de especialistas que se pronunciaram sobre os pedagogos já desaparecidos que consideraram os mais marcantes, depois de Rousseau. A primeira obra permite, graças à apresentação dos especialistas, que se apreendam a emergência e o percurso de concepções e debates que estruturaram o campo educativo e a segunda “propõe-se a colocar à disposição dos educadores um conjunto de textos que foram considerados pelos especialistas da primeira obra como os mais significativos para o estudo da história das idéias pedagógicas”¹¹ (Houssaye, 1995, p. 5). Yves Bertrand e Paul Valois, de Québec, fizeram a seleção dos textos de Rogers. E o fizeram a partir de dois livros de Rogers que foram muito significativos

11 Os quinze pedagogos são: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers. Os comentaristas são: Michel Sötard, Helmut Heiland, Bertrand Lechevalier, Conrad Vilanou, Antonio Nóvoa, Heiner Ulrich, Yves Bertrand, Paul Valois, Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, Carine Dierkens, Winfried Böhm, Octavi Fullat I Genis, Jean Houssaye, Daniel Hameline, Henri Peyronie, Jean-François Saffange.

na formação, principalmente, dos orientadores educacionais e professores brasileiros: *Tornar-se pessoa* (1ª ed., 1961) e *Liberdade para aprender* (1ª ed., 1969).

Por isso, considero adequado abordar esses textos, entendendo-os como a espinha dorsal do pensamento de Rogers para a Educação.

Textos selecionados de Tornar-se pessoa

O primeiro texto refere-se à apresentação que Rogers faz dele próprio – “Este sou eu” (Rogers, 1999, pp. 11 a 13) –, que contrasta com a proposta defendida por seus colegas terapeutas. Ao discorrer sobre o desenvolvimento de seu pensamento profissional e de sua filosofia pessoal, Rogers refere-se a três situações profissionais que enfrentou e que, embora “banais”, foram muito significativas. A primeira mostrou-lhe com clareza a “possibilidade de erro por parte da autoridade dos mestres e que havia novos conhecimentos a adquirir”; a segunda levou-o “a compreender que estava se afastando de todo método coercitivo ou de pressão nas relações clínicas não por razões filosóficas, mas porque esses métodos de aproximação eram só superficialmente eficazes”; e a terceira o fez perceber que “é o próprio cliente que sabe o que sofre, qual a direção a tomar, quais os problemas que são cruciais, quais experiências foram profundamente recalcadas e que, portanto, o melhor era deixar a ele a direção do movimento no processo terapêutico”.

O segundo texto refere-se à “visão de um terapeuta sobre a vida boa: a pessoa em pleno funcionamento” (idem, pp. 210 a 219).

Nesse texto, Rogers situa as condições facilitadoras para o desenvolvimento de uma relação terapêutica ótima: consideração positiva incondicional, autenticidade e compreensão empática. Afirma que “a vida boa é um percurso, não um estado”; “é uma direção, não um destino”; “a direção apresentada pela vida boa é aquela que é escolhida pelo organismo total, quando existe liberdade psicológica para se mover em qualquer direção.” Esse processo traz como características à pessoa: “uma abertura constante à experiência, aumento da vivência existencial e uma confiança crescente no próprio organismo”.

O texto “Por uma teoria da criatividade” (idem, pp. 403 a 418) não foi selecionado pelos autores canadenses, mas eu o considero importante na formação de professores e especialistas.

Rogers define processo criador como “a emergência na ação, de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias de sua vida, por outro”.

Como condições internas da criatividade, destaca: “*um centro interno de avaliação* (a mais importante), *abertura à experiência* e *capacidade para lidar com elementos e conceitos*”. Como condições do desenvolvimento da criatividade construtiva aparecem: “segurança psicológica” e “liberdade psicológica”. A *segurança psicológica* é alcançada desde que se tenha um clima em que a consideração positiva incondicional e a compreensão empática estejam presentes, e em que a apreciação exterior esteja ausente. Quanto à *liberdade*, Rogers esclarece: “a liberdade que aqui se descreve não é a fraqueza, a indulgência ou o encorajamento. É a permissão de ser livre, o que significa igualmente que se é responsável”.

*Trechos selecionados de Liberdade para aprender*¹²

Idéias pessoais sobre ensino e aprendizagem (1973, pp. 149 a 152).

Assim, dentro dos poucos minutos que se seguem, tentarei sintetizar os significados que tirei da minha experiência em aula, e da que me veio da prática de terapia individual e de grupo... Colocarei cada idéia ou significado num parágrafo separado por letras, não porque se achem numa ordem lógica particular, mas porque, para mim, cada significação tem sua peculiar importância.

- a) ...Minha experiência tem sido de que não posso ensinar a outra pessoa como ensinar...
- b) Parece-me que qualquer coisa que eu possa ensinar a outro é relativamente irrelevante e tem pouca ou insignificante influência sobre o seu comportamento...
- c) Compreendo, cada vez mais, que só me interessa pelas aprendizagens que influam significativamente sobre o comportamento...
- d) Acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodirigida e auto-apropriada.
- e) Tal aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência não podem ser diretamente comunicadas ao outro...

12 Os textos são apresentados na íntegra, dada a não pertinência em resumi-los.

- f) Como conseqüência do que ficou expresso, dou-me conta de que perdi o interesse em ser professor.
- g) Quando tento ensinar... parece fazer com que a pessoa desconfie de sua própria experiência, o que sufoca a aprendizagem significativa. Daí, chego a pensar que as conseqüências do ensino ou não têm importância ou são nocivas.
- h) Quando revejo os resultados de minha atividade docente, no passado, as conseqüências reais são as mesmas – ou produziram dano ou nada de significativo ocorreu. Isto é francamente aflitivo.
- i) A conclusão é que me capacito de que só estou interessado em aprender, de preferência, coisas que importam, que têm alguma influência significativa sobre o meu próprio comportamento.
- j) Acho muito compensador o aprendizado, em grupos, em relacionamento individual, como na terapia, ou por conta própria.
- k) Descubro que uma das melhores maneiras, embora das mais difíceis, de aprender é, para mim, a de abandonar minhas atitudes defensivas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como outra pessoa concebe e sente a sua experiência.
- l) Outra maneira de aprender, para mim, consiste em afirmar as minhas próprias incertezas, tentar elucidar as minhas perplexidades, e, assim, chegar a aproximar-me do significado que a minha experiência parece realmente ter.
- m) Todo esse cotejo de experiências e as significações que nelas descobri, até agora, lançaram-me como num processo, a um tempo fascinante e, não raro, um tanto aterrorizador. Isto quer dizer, parece, que me deixei levar por minha experiência numa direção que se me afigura progressiva, na busca de objetivos que mal posso definir, quando tento compreender o significado de tal experiência...

Uma aprendizagem significativa (idem, pp. 153 a 159)

Eis um certo número de princípios que se pode, creio, abstrair das experiências e pesquisas...

1 – Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender...

2 – A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que as matérias a estudar se relacionam com seus próprios objetivos...

3 – A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações...

4 – As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente perce-

- bidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo...
- 5 – Quando é fraca a ameaça ao eu pode se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito...
 - 6 – É por meio de atos que se adquire a aprendizagem mais significativa...
 - 7 – A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa, responsavelmente, do seu processo...
 - 8 – A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante...
 - 9 – A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas, e a avaliação feita por outros tem importância secundária...
 - 10 – A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança...

Facilitação (idem, pp. 159 a 161)

Expusemos, suficientemente, nos capítulos anteriores, vários métodos de facilitar a aprendizagem e várias qualidades de que se deve revestir o facilitador, donde não ser necessário apresentar aqui mais que um brevíssimo sumário de que se pode abstrair do tema em pauta.

- 1 – O facilitador tem muito a ver com o estabelecimento da disposição inicial ou o clima do grupo ou da experiência em aula...
- 2 – O facilitador ajuda a trazer à tona e a elucidar tanto os propósitos individuais, na classe, quanto os mais gerais do grupo...
- 3 – Conta com o desejo do aluno de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, com força de motivação subjacente à aprendizagem significativa...
- 4 – Empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos, para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível...
- 5 – Considera-se a si mesmo como recurso flexível a ser utilizado pelo grupo...
- 6 – Correspondendo às expressões do grupo, na aula, aceita, a um tempo, o conteúdo intelectual e as atividades emotivas, e se esforça por dar a cada aspecto o grau de realce que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo...
- 7 – Quando se estabelece o clima de receptividade, em aula, o facilitador está apto a se tornar, progressivamente, um aprendiz participante, um membro do grupo, exprimindo suas opiniões como as de um entre outros indivíduos...

- 8 – Toma a iniciativa de compartilhar com o grupo, tanto seus sentimentos quanto suas idéias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente a representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou recusar...
- 9 – Através da experiência, em aula, permanece atento às expressões de sentimentos profundos ou fortes...
- 10 – No exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, o líder procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações...

A atualidade do pensamento de Rogers

Acredito que os textos selecionados, poucos, diante da vasta produção de Rogers, não precisam de justificativas sobre sua atualidade. No entanto, Pablo Neruda nos ensina que “as coisas por sabidas não são ditas e, por não serem ditas, são esquecidas”. Até porque “certas idéias que Rogers defendia se tornaram tão amplamente aceitas que é difícil lembrarmos quão novas, mesmo revolucionárias elas eram em seu tempo” (Kramer, 1999, p. IX). Então, à guisa de conclusão, tentarei sintetizar algumas contribuições que me parecem particularmente relevantes hoje.

É importante ressaltar que os livros de Rogers, em especial *Tornar-se pessoa* e *Liberdade para aprender*, são, para nós, educadores, clássicos. Clássicos na acepção dada pelo Aurélio (1986): *cujo valor foi posto à prova do tempo*. Esses livros permanecem no tempo porque trouxeram uma discussão importante na época em que foram escritos. Uma discussão que não estava presente até então. Trouxeram uma contribuição de fôlego que pode ser retomada hoje, em outras bases, com a incorporação dos subsídios que as ciências trouxeram no tempo que sucedeu à sua publicação.

Como vejo algumas das contribuições de Rogers, em relação às discussões postas hoje na Educação:

1. O relatório Delors, elaborado em 1996, por Comissão Internacional constituída pela Unesco para discutir a educação para o século XXI, sob o título *Educação, um tesouro a descobrir* afirma:

(...) uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do

começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors, 1999, p. 90)

Não me parece que Rogers tenha falado de outra coisa, em seus livros, até com uma terminologia muito próxima da empregada no Relatório. Acredito mesmo que se poderia inferir dos textos de Rogers a pergunta que norteou seus estudos: *Quais são as condições que permitem ao homem desenvolver seu autoconhecimento? Com o pressuposto de que o homem se conhecendo, dispõe adequadamente de sua vida.*

E como nosso compromisso é com as contribuições dos últimos 30 anos, sinto necessidade de recuperar um texto escrito em 1966, de autoria de Maria Amélia Azevedo Goldberg, que foi sobejamente discutido pelos orientadores educacionais. Nele, a autora afirma que:

Sob um segundo ponto de vista, que chamaremos pedagógico, a orientação seria uma técnica pedagógica, à qual caberia a responsabilidade pela mais fundamental de todas as aprendizagens: a aprendizagem do EU, na linguagem de Carl Rogers, isto é, a descoberta das próprias potencialidades e a aceitação das próprias limitações... Mas, como o bem mostraram os existencialistas, a aprendizagem do EU não ocorre senão conjugada à aprendizagem do OUTRO já que este, no dizer de Sartre, guarda um segredo: o segredo do que eu sou. (Goldberg, 1966 pp. 60-61)

O aprender a ser, o aprender a viver junto, são o fio condutor da obra de Rogers. E hoje, sempre que se enfocam as relações entre pessoas – professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, administração-equipe, escola-comunidade –, Rogers tem uma contribuição importante a dar. Aliás, mesmo

os críticos mais ferrenhos de suas propostas sempre lhe deram o crédito de ter colocado em discussão a problemática das relações interpessoais.

2. A discussão hoje posta nas escolas e na sociedade, sobre cidadania, não significa outra coisa senão a discussão de como ajudar a criança e o jovem a dinamizar sua forma de ser nas relações. Vale lembrar a afirmação de Milton Santos: “ser cidadão é viver valorando as relações interpessoais, as relações com a comunidade, os problemas nacionais” (Santos, 1998).

3. A discussão sobre o fracasso escolar, sobre o desinteresse do aluno pela escola passa, necessariamente, pela discussão do clima da sala de aula e da escola. *Os repetentes não aprenderam nada? Sim, aprenderam que são incapazes.* Um clima acolhedor, que não repita o clima agressivo da casa, um clima de consideração no qual o aluno sinta que é digno de respeito, que é compreendido, podem provocar uma auto-estima positiva e condições para superar suas “dificuldades de aprendizagem”.

4. A discussão que se faz hoje, sobre a formação de professores e que passa pelos estudos sobre o pensamento do professor, o professor reflexivo, a produção dos saberes profissionais, os ciclos de vida dos professores, a complexidade da ação educativa, o conflito de valores que enfrentam os professores em sua atuação, passa, necessariamente, pela discussão do professor como pessoa. Nóvoa insiste que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, citando Nias, 1992, p. 25).

Ora, Rogers descreve, com minúcias, essa pessoa. E sua abordagem explica, entre outras coisas, a resistência do professor à mudança em muitos dos “projetos” dos quais tem participado. O professor, no seu processo de formação continuada, está aprendendo, e pode haver desconforto no ato de aprender. Ou seja, reconhecer-se como não sabendo pode provocar um bloqueio, ao invés de despertar o desejo de aprender, porque isso representa uma ameaça, pois evidencia uma discrepância entre a experiência e os valores com os quais o professor está identificado afetivamente. A resistência, então, é um mecanismo regulador, inerente à pessoa, que representa a reação do organismo à ameaça, a fim de manter a estrutura do eu.

O sentir-se aceito, valorizado, ouvido, faz com que a ameaça seja diminuída e a aprendizagem venha a ocorrer.

5. A discussão hoje se faz sobre a educação ao longo de toda a vida e, particularmente, a educação para a velhice. Também aí Rogers tem uma contribuição, pela sua postura quanto ao envelhecimento. Em um artigo autobiográfico (Rogers, 1983), escrito aos 75 anos, Rogers analisa dois tipos de pessoas: “as que crescem envelhecendo e as que envelhecem crescendo”. As do segundo tipo são as que têm abertura para novas idéias, lançam-se a novos empreendimentos, assumem riscos. Mas, o que lhes assegura essas características? Coerente com sua teoria das relações interpessoais, para o idoso assumir riscos, Rogers afirma que o fator mais importante é o seu grupo de referência – são as interações nesse grupo que o encorajam a fazer coisas novas e enfrentar desafios. E para lançar-se a novos empreendimentos, também o outro significativo é o responsável; ele é, para Rogers, quem “aperta o botão” para o início de uma nova ação.

Finalizando, cumpre lembrar que outra grande contribuição de Rogers, hoje, está nas pessoas que trabalharam com sua abordagem, mesmo que tenham incorporado outras abordagens teóricas. Os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, a confiança no ser humano, o respeito pelo outro, a preocupação em colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, o cuidado com a autenticidade, aparecem hoje na forma como concebem o papel da escola, do professor e do aluno; na forma como definem seus objetivos, planejam sua aulas, propõem suas avaliações; na forma como valorizam determinadas atividades e depreciam outras. O que vem demonstrar que o pensamento, no seu movimento para incorporar o novo, tem dificuldade em se desfazer de velhas teorias – principalmente quando elas foram úteis. O que nos remete a Elliot:

O fim de nossa viagem
É chegar ao ponto de partida.
E, pela primeira vez,
Conhecer este lugar.

Resumo

O artigo tem por objetivo situar as contribuições da psicologia de Rogers para a educação, no estado de São Paulo. É analisada sua contribuição na formação de orientadores educacionais, de professores e de psicólogos. Para contextualizar a conciliação entre teoria e prática na formação desses profissionais, contou-se com depoimentos de professoras que trabalharam e/ou continuam trabalhando na abordagem rogeriana. Ao final, discute-se a atualidade do pensamento de Rogers.

Palavras-chave: Carl R. Rogers, abordagem centrada na pessoa, Educação, aprendizagem significativa.

Abstract

The article intends to show the contribution of Carl R. Rogers to education. It analyses the influence of his theories in the formation of counselors, teachers, psychologists in the state of São Paulo. It also shows the influence of his thinking today. Interviews with teachers that have been working with this approach show the relations between practice and theory.

Key-words: *Carl R. Rogers, person centered approach, Education, significant learning.*

Resumen

Este artículo tiene por objetivo situar, históricamente, las contribuciones de la psicología de Roger's para la educación en el estado de São Paulo y, analizar su contribución en la graduación de Orientadores Educativos, Profesores y Psicólogos. Para contextualizar la conciliación entre teoría y práctica en la graduación de esos profesionales, se contó con el testimonio de profesores que trabajaron o continúan trabajando en el abordaje rogeriano. Al final se discute la actualidad del pensamiento de Rogers.

Palabras-clave: *Carl R. Rogers, abordaje centrado en la persona, Educación, aprendizaje significativo.*

Referências bibliográficas

- Barros Santos, Oswaldo (1963). *Orientação e seleção profissional*. São Paulo, Pioneira.
- Delors, Jacques (1999). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez;
- Brasília, MEC, Unesco.

- Goldberg, M. Amélia Azevedo (1966). Problemática da orientação educacional na escola média. *Pesquisa e planejamento*; São Paulo, n. 10, dez.
- Houssaye, Jean (1995). *Quinze pédagogues – textes choisis*. Paris, Armand Colin Editeur.
- Kramer, Peter D. (1999). “Introdução”. In: Rogers, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo, Martins Fontes.
- Marques, Juracy (org.) (1980). *Psicologia educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre, Globo.
- Nóvoa, António (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Penteado, Wilma M. (org.) (1980). *Psicologia e ensino*. São Paulo, Papelivros.
- Queiroz, M. Isaura P. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Von Simson, Olga (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo, Vértice.
- Rogers, Carl (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros.
- _____ (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo, EPU.
- _____ (1999). *Tornar-se pessoa*. São Paulo, Martins Fontes.
- Rosenberg, Rachel L. (org.) (1987). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa*. São Paulo, EPU.
- Santos, Milton (1998). *Conexão*. In: Roberto D’Ávila. TV Cultura, Entrevista.
- Scheibe, Karl E. (1981). *Espelhos, máscaras, mentiras e segredos*. Rio de Janeiro, Interamericana.
- Wood, John K. et al. (1994). *Abordagem centrada na pessoa*. Vitória, Editora Fundação C. A. de Almeida.

Laurinda Ramalho de Almeida
Faculdades Oswaldo Cruz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rua Monte Alegre, 984
05014-001 – São Paulo – SP
pedpos@pucsp.br