

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP (SP)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE CARL ROGERS:
UM ESTUDO DE SUAS CARACTERÍSTICAS

CARLOS ALBERTO JALES COSTA

TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO - ÁREA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CAMPINAS - SP

1980

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

A G R A D E C I M E N T O S :

- Ao Professor Doutor Miguel de La Puente pela amizade e pela orientação não-diretiva.
- A Otaviana pelo incentivo constante.

"Desde que uma pessoa - criança ou adulto - tenha "vivenciado" a liberdade responsável, continuará lutando por ela".

(Carl Rogers)

RESUMO

A partir do levantamento dos diversos movimentos pedagógicos libertários do século XX, o presente trabalho tenta caracterizar a pedagogia libertária de Carl Rogers.

No intuito de atingir este objetivo, intentou-se uma pesquisa bibliográfica, através da qual pudesse emergir o posicionamento libertário de Rogers em pedagogia e em educação. Para isto foram consultados os vários escritos de Rogers: livros, conferências, artigos de jornais, autobiografias, entrevistas. Em todos eles transparece a proposta de um psicólogo, fundamentalmente centrada no desenvolvimento da pessoa, considerada um organismo autônomo, à procura de total e plena realização. Do mesmo modo, consultou-se pesquisas de outros autores, que através de teses e estudos abordaram um determinado aspecto do pensamento de Rogers, contribuindo de alguma forma para esclarecer e ressaltar dimensões deste pensamento.

Considerando que a proposta libertária de Rogers tem raízes sociais e culturais, procurou-se também conhecer as circunstâncias pessoais e intelectuais dentro das quais pode desenvolver-se sua obra. Nesta perspectiva, este trabalho sustenta que a pedagogia libertária de Rogers nasce de um lado de sua prática de terapeuta, professor, facilitador de grupos, e de outro de sua teoria psicológica, cuja base é a valorização da pessoa que busca a atualização de suas tendências positivas e a liberdade de experimentar o mundo.

Se é verdade que a pedagogia libertária de Rogers deri

va de sua teoria e de sua prática, pela qual teve oportunidade de verificar que apesar de todos os obstáculos que possam existir, a pessoa está sempre à procura de sua realização, não é menos verdade que a pessoa deve ser situada dentro de um contexto, com seus vários condicionamentos. Por isto, este trabalho pergunta qual o sentido que tem para a realidade brasileira, a abordagem centrada na pessoa de Rogers. Para responder a esta indagação, tentou-se apresentar um quadro da situação brasileira nos seus diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, educacionais, enfatizando-se a contribuição que o pensamento de Rogers pode trazer especialmente à educação brasileira no momento.

Partindo do pressuposto de que a pedagogia libertária de Rogers é também uma visão do futuro, uma vez que pretende modificar uma estrutura historicamente determinada, este trabalho realça o lado utópico da proposta pedagógica de Rogers, chamando a atenção para o fato de que não existe projeto que não seja a luta por uma sociedade diferente, em que as relações humanas estarão profundamente transformadas, surgindo então uma pessoa nova, livre para crescer e viver segundo suas forças íntimas positivas.

Í N D I C E

	Pag
RESUMO	7
INTRODUÇÃO	9
1. O PROBLEMA	16
1.1 Os pressupostos teóricos	17
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo principal	19
1.2.2 Objetivos secundários	19
1.3 A justificativa do estudo	19
1.4 Metodologia	21
2. OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS LIBERTÁRIOS DO SÉCULO XX	23
2.1 Considerações preliminares	24
2.1.1 Breve histórico	26
2.2 Diversidade e unidade dos movimentos libertários ..	41
Conclusão	43
3. AS DIMENSÕES DA ABORDAGEM ROGERIANA	46
3.1 Considerações preliminares	47
3.2 O confronto sócio-cultural	48
3.2.1 Os anos de formação	48
3.2.2 As influências acadêmicas	51
3.2.3 As influências profissionais	53
3.2.4 As fontes da aprendizagem	56
3.3 As elaborações teóricas	58
3.3.1 A tendência atualizante	59

	Pag
3.3 .2 A avaliação organísmica	61
3.3 .3 A abertura à experiência	62
3.3 .4 A organização do Self	64
3.3 .5 A congruência ou o ajustamento psicológico ..	66
3.3 .6 A liberdade experiencial	67
Conclusão	69
4. DESCRIÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE ROGERS	73
4.1 Considerações preliminares	74
4.2 O aluno	76
4.3 O professor	79
4.4 As instituições educacionais	83
4.5 A aprendizagem significativa	86
4.6 A motivação	91
4.7 A avaliação	93
4.8 Os objetivos educacionais	96
4.9 As atitudes docentes	98
4.10 A administração escolar	102
4.11 Os limites institucionais	104
Conclusão	107
5. CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE ROGERS PAR A <u>EDU</u> CAÇÃO BRASILEIRA	112
5.1 Considerações preliminares	113
5.2 A abordagem centrada na pessoa e contexto brasileiro..	116
5.2.1 Situação educacional	118
5.2.2 O problema do menor carente	120
5.2.3 O problema da terra	122
5.2.4 Situação do índio	123

	Pag
5.2 -5 Migrações	123
5.2 -6 Situação da saúde	124
5.3 A p sicologia social no ensino de Rogers	125
Con clusão	129
CONCLUSÃO	133
a) A aborda gem centrada na pessoa e os movimentos pedagógicos.	134
b) Poder e educa ção	137
c) A utopia rogeriana	139
 BIBLIOGRAFIA	
A. LIVROS DE CARL ROGERS	147
B. ARTIGO DE CARL ROGERS	148
C. LIVROS SOBRE ROGERS E TEMAS ROGERIANOS	148
D. TESES SOBRE ROGERS E TEMAS ROGERIANOS	150
E. LIVROS SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO EM GERAL	152
F. LIVROS SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	154
G. PERIÓDICOS	157

I N T R O D U Ç Ã O

O presente trabalho é uma tentativa de apresentar, em grandes traços, o que consideramos ser a pedagogia libertária de Carl Rogers.

A obra de um autor pode ser estudada sob várias perspectivas, dependendo do interesse que essa obra provoque. No caso de Rogers, acontece a mesma coisa. Diversos estudos enfatizaram aspectos particulares do pensamento rogeriano. PUENTE (1970, 1978, a) por exemplo, analisou a passagem do processo terapêutico para a situação de ensino, ressaltando a contribuição que a abordagem centrada na pessoa pode trazer à educação. PAGES (1976), por sua vez, vê os princípios da não-diretividade de Rogers aplicados a outros campos do conhecimento, como a psicoterapia, a pedagogia, a pesquisa social. ROSENBERG (1977, 1979) depreende do pensamento de Rogers o que ele tem de utópico, no sentido de que este projeta o nascimento de um novo homem, livre de qualquer forma de opressão.

Nosso trabalho, sem subestimar as contribuições acima citadas, tem, como objetivo principal, mostrar o que, no pensamento de Rogers, pode caracterizar-se como uma pedagogia libertária. Para realizar esse objetivo, recorreremos às fontes da elaboração rogeriana, ou seja, seus livros, artigos, conferências, debates, entrevistas. Rogers é um autor fecundo, de impressionante e regular produção, estando seu posicionamento de psicólogo, professor, facilitador de grupos, implícito nos vários documentos que escreveu, a maioria dos quais já traduzidos para a língua portuguesa. Além

disso, consideramos importante a consulta a obras de autores que já estudaram o pensamento rogeriano sob um determinado ângulo e que podem, de alguma forma, esclarecer, reforçar e ratificar nos as hipóteses de trabalho.

Por que nos referimos à pedagogia libertária, e não à educação libertária de Carl Rogers? A razão está nas próprias definições de pedagogia e educação. Para LUZURIAGA (1974), *pedagogia é a reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação*¹. Segundo HUBERT (1970), *pedagogia é a ciência da educação*², isto é, pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos organizados a respeito da educação. Desse modo, a pedagogia está para a educação como a teoria está para a prática, embora a fronteira entre ambas não seja tão nítida, uma vez que também se fala constantemente numa prática pedagógica.

De acordo com as definições acima é que preferimos falar de uma pedagogia libertária de Rogers. É que para nós, Rogers empreendeu uma reflexão sistemática sobre educação, isto é, adotou uma posição de cientista social preocupado com o processo educacional. Sua reflexão está centrada em temas e questões significativas para esse processo e para o papel que as pessoas desempenham dentro dele. Assim é que o professor, o aluno, o administrador escolar, a aprendizagem, o ensino, o currículo, as atitudes, para só citar alguns, são temas permanentemente tratados dentro da abordagem rogeriana, configurando uma posição sistemática de crítica e reflexão sobre temas pedagógicos. Em nossa perspectiva, portanto, pode-se falar de uma pedagogia de Rogers, mas uma pedagogia especial, ou seja, a libertária.

Nó entanto, mesmo se o título do presente trabalho é A

pedagogia libertária de Carl Rogers: um estudo de suas **características**, **isso** não quer dizer que, ao longo do mesmo não se possa falar do **aspecto** educacional do pensamento rogeriano, ou da **dimensão educacional** da obra do psicólogo americano. Consideramos que **educação e a pedagogia** são duas faces de uma mesma realidade.

Tentando caracterizar a pedagogia libertária de Rogers, tivemos **necessidade** de dar uma breve notícia histórica sobre **movimentos pedagógicos libertários**. Nossa intenção não é a de fazer uma **comparação sistemática** entre a pedagogia implícita na obra de Rogers e as **diversas propostas libertárias** do século XX. Nosso objetivo é **mais modesto**: pretendemos apenas verificar até que **ponto o modelo libertário de Rogers** tem elementos de contato com **outras posições libertárias**. Embora Rogers nunca tenha se **auto-proclamado um libertário**, acreditamos que a **convergência de pontos de vista, práticas pedagógicas e perspectivas** entre ambos são **mais evidentes do que** pode parecer à primeira vista. Rogers é um **libertário, seja na teoria, seja na prática pedagógica**.

Tratando-se de um estudo sobre Carl Rogers, pode parecer estranho que **não falemos** no nosso trabalho, da **não-diretividade**, uma vez que esta parece ser o **aspecto mais divulgado do pensamento rogeriano**. Em lugar da não-diretividade, preferimos nos **referir à expressão abordagem centrada na pessoa** — que parece ser **mais característica da pedagogia libertária de Rogers**. Com efeito, a **não-diretividade** pode prestar-se a **equivocos e enganos**, tomando-se como **definitiva uma teoria e uma técnica** revistas por Rogers há muito tempo. A **atitude de não-diretividade** tem sido **confundida com abandono, ausência de direção, espontaneísmo, anarquia, laissez-faire**. Como bem **acentuou PAGES (1976)**, a partir da obra **Counseling and Psychotherapy**, Rogers abandona a expressão **não-di**

retiva, preferindo empregar outra, ou seja, **centrada no cliente**, e posteriormente, centrada na pessoa, para indicar situações mais amplas e gerais em que o indivíduo está envolvido.

A pedagogia libertária de Rogers, tema desse trabalho, não existe num vazio, não é uma pura abstração. Ela tem suas raízes geográfica e culturalmente localizadas. Rogers é cidadão de um país, tendo sido marcado pela sociedade onde nasceu. Referindo-se a essas marcas, PAGES (1976) afirma:

No plano sociológico, a formação do psicólogo que Rogers recebeu na década de 30, o contato geral com a pesquisa nos Estados Unidos, onde o método experimental goza do maior conceito, o clima pragmático da sociedade americana, exerceram inegável influência a favor de uma orientação rigorosa; por outro lado, certos valores ou atitudes da sociedade americana, como o otimismo, o espírito missionário e mesmo o puritanismo, tiveram profundo efeito sobre Rogers; é verdade que estes valores americanos não se traduzem de maneira simples, na obra de Rogers, que, sob muitos aspectos, é um transfuga que adota uma atitude crítica em face de sua terra; mas eles o levam a não se satisfazer com uma atitude científica que o isolaria de sua experiência pessoal e de seus valores próprios³.

Esta citação seria suficiente para mostrar as origens e as variáveis do pensamento Rogeriano.

Em segundo lugar, a atitude de Rogers em face da terapia, da educação, da pedagogia, da política, da psicologia, da ciência em geral é uma atitude fenomenológica, no sentido de que, para ele, o conhecimento tem origem numa experiência que faço de mim e de outros, de maneira imediata, livre de esquemas intelectuais que podem deformá-la. A fenomenologia de Rogers, embora não explicitada, por ele, perpassa toda sua obra, na medida em que sugere ser a experiência uma totalidade. Sem ser filósofo, Rogers parece ter

contribuído Significativamente, em Pessoas ou ciência? Um problema filosófico (1978), para a solução do velho problema filosófico entre o objetivo e o subjetivo. Nesse trabalho, que Rogers afirma ser um do s que mais satisfação pessoal lhe deu, as duas fontes do conhecimento, isto é, o objetivo e o subjetivo, são confrontadas e, de certa forma, conciliadas e integradas.

A contribuição que a abordagem centrada na pessoa pode trazer à situação educacional brasileira é um ponto importante a destacar nesse trabalho. Não se trata apenas de afirmar a validade dessa contribuição, mas de mostrar, efetivamente, como ela pode se concretizar num país como o Brasil. Pretendemos, com isso, enfatizar o caráter, ao mesmo tempo, teórico e operacional da a abordagem centrada na pessoa. Embora Rogers tenha pouca vivência em países política economicamente dependentes, consideramos fundamental que seu posicionamento de pedagogo libertário não seja a penas um artigo de luxo destinado ao consumo de países mais independentes, tecnologicamente mais fortes, onde as necessidades primárias da grande maioria das pessoas estejam satisfeitas. Nesse sentido cabe perguntar: Como pode ser vivida a experiência da a abordagem centrada na pessoa num país como o Brasil?

Finalmente, consideramos importante uma referência à utopia rogeriana. Para nós, toda a obra de Rogers, nos seus diversos aspectos e momentos é uma proposta utópica, na medida em que apela para o ainda não e o inacabado. Sua utopia remete-nos para uma sociedade onde as pessoas encontrem seu lugar, não como números a serem manipulados, mas como indivíduos livres e participativos. Para isso é preciso uma transformação radical nas estruturas econômicas, sociais e políticas da sociedade, uma mudança nos modelos da convivência humana, para que uma minoria privilegiada não deci

da em nome d **a** grande maioria marginalizada, carente dos bens mais elementares **da** vida. Nisso consiste a utopia rogeriana: a partir da proposta **de** modificação do relacionamento entre terapeuta e cliente, profes **s**or e aluno, facilitador e grupo, sugerir e lutar pe la modificaç **ão** das estruturas mais globais nas quais o homem vive. Haverá utopi **a** mais revolucionária do que este?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. São Paulo, Nacional, 1970, p. 02.
- ² HUBERT, Henz. Manual de Pedagogia Sistemática. São Paulo, Herder, 1970, p. 03.
- ³ PAGÉS, Max - Orientação não-diretiva em Psicoterapia e Psicologia Social. São Paulo, Forense/EDUSP, 1976. p. 30.

C A P Í T U L O I

O PROBLEMA

1.1 Os pressupostos teóricos

No século XX, os movimentos de oposição à educação em geral, e à pedagogia, em particular, são inúmeros. Em vários países e contextos do mundo eles têm surgido com a dupla função de contestar e rejeitar a pedagogia conservadora e autoritária, ou seja, a pedagogia que transforma a instituição escolar ou o professor no poder supremo em relação ao educando.

São utilizados os mais variados nomes: pedagogia libertária, pedagogia da não-repressão, pedagogia anti-autoritária, pedagogia progressista, pedagogia autogestionária, pedagogia institucional, pedagogia revolucionária, pedagogia não-diretiva, pedagogia selvagem, pedagogia marginal. A literatura especializada parece ter consagrado, no entanto, a expressão **pedagogia libertária** quando se trata de defender a autonomia do indivíduo face à instituição escolar. Assim é que SCHMIDT (1970), LEPAPE (1975), VASQUEZ e OURY (1975), BESSE (1975), CHANEL (1977), DIAZ (1978), TRAGTEMBERG (1978), falam da Pedagogia Libertária, termo que será empregado ao longo desse trabalho, pois, sob os títulos acima mencionados, está a luta comum contra o autoritarismo pedagógico e contra toda forma de dominação do educando.

Levando-se em conta que a oposição a um certo tipo de pedagogia, isto é, a pedagogia autoritária tem se verificado neste século, em diversas sociedades, assumindo as mais diversas formas, mas conservando o caráter de uma frente de luta pelos direitos do educando se afirmar como indivíduo dentro das relações educacionais, podemos também considerar que a obra de Carl Rogers, nos seus aspectos pedagógico-educacionais está fortemente marcada por atitudes libertárias.

O estudo do processo de crescimento pessoal e intelectual de Rogers conduz à convicção de que não somente este não aceita os postulados da pedagogia convencional e autoritária, mas vai além, quando propõe um novo posicionamento das instituições educacionais e dos educadores face ao papel que devem desempenhar em relação ao educando.

Ao delimitar o problema de nossa pesquisa, e considerando a problemática acima exposta, partimos dos seguintes pressupostos:

- a. As correntes da pedagogia libertária assumem múltiplas formas, em vários contextos e situações, conservando, no entanto, um traço comum, ou seja, a proposta de eliminação do poder coercitivo e intervencionista do adulto sobre a criança, considerada como sujeito do processo educativo.
- b. Pedagogicamente falando, a obra de Rogers pode ser considerada como uma proposição contrária à pedagogia autoritária, assumindo conseqüentemente uma feição francamente libertária.
- c. A proposta libertária de Rogers pode ser caracterizada, seja através de seus livros, artigos, conferências, isto é, de seu posicionamento teórico, seja através da descrição de sua prática de professor, de psicólogo, de animador de grupos, de terapeuta.
- d. A pedagogia a que Rogers se opõe é bem definida: trata-se da pedagogia vivida de maneira institucional, numa organização chamada escola, com fortes traços de burocracia, conservadorismo e autoritarismo.

1.2 O B J E T I V O S

De acordo com a problemática levantada, os objetivos de nossa pesquisa poderão ser divididos em dois grupos, devendo ser assim enunciados:

1.2.1 O B J E T I V O P R I N C I P A L

Caracterizar os traços de uma pedagogia libertária na obra educacional de Carl Rogers.

1.2.2 O B J E T I V O S S E C U N D Á R I O S

- Levantar previamente as dimensões da abordagem de Rogers, a fim de situar sua pedagogia libertária.

- Situar a pedagogia libertária de Rogers dentro das correntes e movimentos educacionais anti-autoritários do século XX.

- Ressaltar a possível contribuição do posicionamento libertário de Rogers para a educação brasileira.

1.3 J U S T I F I C A T I V A D O E S T U D O

O estudo dos movimentos pedagógicos libertários pode ser empreendido sob as mais diversas perspectivas e interesses: a perspectiva sociológica, a perspectiva econômica, a perspectiva histórica, a perspectiva política. Todas são tentativas válidas de a

bordar o problema e que não esgotam seus vários aspectos. No entanto, ao escolher o estudo da pedagogia libertária de Carl Rogers, situamo-nos no ponto de vista estritamente psicológico, como bem já havia enfatizado PAGES (1976), pois Rogers foi e quer ser psicólogo, dedicado especialmente à análise do relacionamento humano, assumindo nas várias atividades de sua vida um posicionamento contrário ao poder autoritário, onde quer que se manifeste: na relação terapêutica, na estrutura familiar, no encontro em sala de aula, na atividade administrativa.

Em contexto brasileiro, verifica-se que a obra rogeriana tem sido objeto de teses e dissertações acadêmicas, livros, artigos, seminários, publicações diversas. FORGUIERI (1972), ROSENBERG (1972), BOTH (1972), DA SILVA (1973), PACHECO (1973), RÚDIO (1973), REDIN (1975), SILVA NETO (1975), BARROS (1975), GOMES (1975), FEITOSA (1976), MAHONEY (1976) AROUCA (1977), CAVALCANTI (1977), KNITS (1977), FIEDLER (1978), PLACCO (1978), GUEDES (1978), DA SILVA (1979), enfatizaram a riqueza que o pensamento de Rogers pode trazer à pedagogia e à educação, ressaltando ainda sua contribuição para que se compreendam várias dimensões do processo educativo. PUENTE (1970, 1973, 1978 (a), 1978 (b), 1980) tem demonstrado significativamente, as implicações da teoria psicológica de Rogers nas questões pedagógicas atuais, chamando atenção para o suporte destas, identificado, sem dúvida, nas suas concepções sobre o organismo humano, na medida em que este é capaz de procurar seu próprio bem e de se auto-dirigir, desde que condições favoráveis lhe sejam proporcionadas.

No entanto, nenhum estudo sobre Rogers, realizado por autores brasileiros, parece ter chamado tanto a atenção, para o aspecto libertário, contido na sua obra, quando esta trata de pe

dagogia e de educação. Na realidade, tudo leva a inferir que a principal proposta de sua pedagogia libertária é, de um lado, a não aceitação dos princípios da pedagogia conservadora e autoritária, e de outro a apresentação de um modelo segundo o qual a convivência dentro da comunidade educacional estará completamente modificada.

Transferindo seus postulados de psicólogo e terapeuta para o domínio pedagógico-educacional, Rogers sugere um ensino e uma ação educativa centrados no aluno, abordando temas e questões que interessam diretamente à pedagogia: motivação, aprendizagem, objetivos do ensino, atitudes docentes, avaliação, programas, currículos, administração educacional. Tratando destes temas, Rogers o faz de uma maneira original, segundo sua perspectiva e experiência de psicólogo, sem contudo deixar de filiar-se implicitamente às manifestações que reivindicam para o educando, a autonomia e a liberdade de ação.

Em função do que foi acima exposto, o presente estudo tentará: 1. caracterizar, de maneira sistemática, as hipóteses pedagógicas de Rogers, entendida como uma verdadeira proposta libertária; 2. apresentar subsídios para a compreensão da realidade educacional brasileira.

1.4 METODOLOGIA

Tratando-se de um estudo teórico, em que as fontes de consulta são necessariamente bibliográficas, a metodologia de nossa pesquisa pode ser assim descrita: no primeiro capítulo, apresentaremos uma revisão bibliográfica largamente histórico-comparati

va, tentando um breve levantamento das pedagogias libertárias do século XX, com a finalidade de situar, dentro delas, a pedagogia libertária de Rogers. Consideram-se como libertários, não somente movimentos e escolas fundados por educadores, pedagogos, filósofos, espalhados em diversos países do mundo, como também livros, manifestos, obras em geral, dedicadas à luta pela liberdade do educando.

No terceiro e quarto capítulo, a perspectiva será histórico-descritiva. Para isso o estudo será conduzido em três níveis. No primeiro, será feito um levantamento do que Rogers realizou, através do conhecimento de suas posições teóricas e de sua prática pedagógica. No segundo, analisar-se-á como e porque se coloca em determinadas circunstâncias, sua abordagem pedagógica. No terceiro, será dada uma interpretação de suas posições libertárias, através do conhecimento das fontes de sua inspiração.

No quinto capítulo, enfatizaremos a possível contribuição da pedagogia libertária de Rogers para a realidade educacional brasileira. Procuraremos mostrar até onde a abordagem centrada na pessoa é um modelo viável para a educação vivida numa país de características como o Brasil.

O capítulo sexto, será dedicado à conclusão geral do estudo. Nele se verá como a pedagogia de Rogers é uma proposta libertária e de que maneira essa proposta funciona como uma utopia social.

C A P Í T U L O I I

OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS LIBERTÁRIOS
DO SÉCULO XX

2.1 Considerações preliminares

Nos tempos modernos, Rousseau é unânimemente considerado, como o *pai* de todas as reflexões atuais não apenas porque todos os pedagogos apelam para a sua autoridade (Pestalozzi, Claparède, Freinet, Rogers, Lepassade), mas sobretudo, porque ele criou um estilo e talvez uma imagem da infância¹.

Cabe a Rousseau, sem dúvida, o mérito de ter chamado a atenção para o fato de que a infância não era simplesmente a espera da idade adulta, mas uma fase da vida com características próprias. É verdade que sua posição não era independente das condições materiais e das relações sociais de sua época. Como bem acentua MAZZOTTI (1978), o conceito de infância anterior a Rousseau, correspondia ao modo de produção da sociedade feudal, onde o traço específico era a luta pela sobrevivência. Com a ascensão da burguesia e a consequente apropriação dos meios de produção por meio desta, é que a criança passa a ser vista como uma pessoa separada do resto da sociedade, com o objetivo de ser educada, isto é, de serem ensinados os princípios e os valores que regem a nova sociedade, o que se traduzem num crescente utilitarismo.

O conceito de infância com todas as suas características atuais como idade, estágio, etapas de desenvolvimento, é na realidade um conceito histórico, como demonstra ARIÈS (1973), numa obra clássica. Do mesmo modo CHARLOT (1977) estabelece a relação entre sociedade e idéias de infância, mostrando de que maneira pode haver uma ideologia da idade infantil, pois a teoria da educação não é fundamentalmente, uma teoria da infância; ela é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana². A infância, é, portanto, uma categoria históri

camente situada. Comentando como se realiza o modo de produção feudal, PINSKY (1979) cita um texto em que é descrita uma escola da época. Não existe classe, ao menos no sentido moderno da palavra. Os alunos se reúnem em assembléias para ouvirem um professor e têm as mais variadas idades, o que parece estranho à organização escolar atual, onde as crianças são segregadas por faixas etárias, a fim de cumprirem um programa organizado por um adulto.

Embora não seja objetivo deste capítulo um estudo da evolução do conceito histórico da infância, uma introdução ao tema se fez necessário, uma vez que todas as formas de pedagogia libertária têm na compreensão da criança, vista como um organismo autônomo, sua origem comum, pois na opinião de ARIÈS (1973) a relação entre infância, primitivismo e irracionalidade ou pré-logicismo, caracteriza *nosso* sentimento contemporâneo de infância. Este apareceu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. São muito recentemente, que passou das teorias de psicólogos, psiquiatras, pedagogos, psicanalistas, para a opinião comum³.

No nosso século, as tentativas de modificar as relações pedagógicas, e dentro destas, de privilegiar a criança, se multiplicam. Mais do que nunca, a infância é considerada uma fase independente no processo de desenvolvimento humano, com traços específicos, e a criança é separada definitivamente da vida adulta, assumindo um papel dentro da estrutura social. Em consequência, surgem movimentos, escolas, organizações, que assumem a luta em favor de uma pedagogia fundada na liberdade e no respeito pelo educando. São manifestações que tomam os mais variados nomes: pedagogia libertária, experiências anti-autoritárias, pedagogia contestatária, pedagogia não-diretiva, pedagogia selvagem, pedagogia marginal, e relacionam-se entre si pelo ideal de livrar a criança da

coerção exercida pelo autoritarismo do adulto.

2.1.1. Breve histórico

BESSE, (1975) traça um grande painel das manifestações, citadas no item anterior, resenhando os movimentos libertários e educacionais da Europa e da América onde eles surgem com mais intensidade, sobretudo na Rússia, Alemanha, Inglaterra, França, Espanha e Itália, Estados Unidos e Brasil. A análise que se fará neste capítulo tem nesse autor seu fundamento principal.

A pedagogia libertária tem em TOLSTOI, autor de transição do século XIX para o século XX, um dos principais nomes. Na sua propriedade de Iasnaia Poliana, este escritor russo funda uma escola, onde a principal característica é a recusa do discurso pedagógico. Por isso TOLSTOI preconiza a dúvida filosófica e a liberdade de pesquisa, e sua ação pedagógica é definida de acordo com o princípio da não-intervenção do adulto do mundo da criança, o que faz lembrar certas posições atuais em pedagogia, como a não-diretividade.

O caráter não-conformista da pedagogia de TOLSTOI se manifesta sobretudo na concepção que ele tem da escola. Esta, com efeito, não tem o direito de recompensar ou de punir, e deve deixar o aluno desenvolver, da maneira que lhe parecer melhor, sua própria aprendizagem, dentro da maior liberdade. No entanto, seria falso considerar TOLSTOI um inimigo da aprendizagem formal ou sistematizada. Na realidade, para ele, a não-intervenção proporcionará a descoberta, por parte da criança, de suas potencialidades e dará oportunidade à sua plena realização. A intervenção

coercitiva do adulto só irá retardar e tolher o progresso e o desenvolvimento infantil.

Não é de admirar que a sociedade russa da época tivesse reagido negativamente a esses ideais, certamente muito livres e estranhos à sua organização interna, especialmente se se leva em conta que TOLSTOI trabalhava em sua escola com filhos de camponeses, certamente a classe menos favorecida de seu país.

Já na Rússia pós-revolucionária desenvolve-se uma experiência pedagógica fundamentada nos pressupostos psicanalíticos. Trata-se, na verdade, de um Jardim de Infância experimental, criado por Vera Schmidt, em agosto de 1921, e ligado ao Instituto de Neuropsicologia de Moscou. A experiência de Schmidt é tanto mais significativa quanto realizada com trinta crianças, de 1 a 5 anos, pertencentes à classe operária, ao campesinato e aos círculos intelectuais. A prática pedagógica desenvolvida no Jardim de Infância é minuciosamente narrada por SCHMIDT e REICH (1975), na tentativa não somente de dar ao público a imagem de seu modelo pedagógico, mas também de discutir os problemas que se colocarem no decorrer de sua experiência.

O cotidiano do Jardim de Infância experimental é fortemente marcada pelos acontecimentos políticos da Rússia que culminam na revolução de 17, como se depreende dessa passagem de SCHMIDT:

O interesse pelas questões de educação, em particular pela educação comunitária na infância, aumentou consideravelmente na Rússia durante os acontecimentos destes últimos anos. Foi assim que no nosso pequeno círculo de interessados pela psicanálise surgiu a idéia de fundar um jardim de infância que além da oportunidade para observações científicas, a possibilidade de pesquisar novas pistas e métodos de educação baseados nos conhecimentos psicanalíticos.

É sintomático que com a chegada de Stalin ao poder o trabalho de Vera SCHMIDT tenha chegado ao fim. O estado totalitário não tolera a descoberta do prazer como fonte de vida. Por isso a firma LEPAPE :

Talvez, como sugere Wilhelm e Reich, a tomada de consciência das alienações sexuais seja o caminho para a juventude, dum tomada de consciência das alienações políticas... De qualquer modo, é curioso ver sistematicamente excluídas da escola, com a mesma energia, ao mesmo tempo, a sexualidade e a política⁵!

A Escola de Vera Schmidt não sobrevive mesmo numa estrutura política socialista, num país que saia de um regime autocrático para um sistema mais participativo. Provavelmente isso signifique que os regimes políticos, mesmo se opostos na teoria, na prática se caracterizam pela não aceitação da liberdade de viver e experimentar.

As escolas de Hamburgo são uma experiência em que se tenta provar a independência infantil face ao poder e ao autoritarismo pedagógicos, e se procura mostrar o relacionamento entre sociedade e educação. Na realidade, a Alemanha, influenciada pelos ideais das Escolas Novas, é o campo fecundo para a prática da liberdade educacional, sobretudo depois da derrota na Primeira Guerra Mundial desse século, pois o país olhava para a educação como um meio de renovar e restabelecer a confiança na sociedade enfraquecida pelo conflito. É nesse clima de esperança que se inicia a experiência das Escolas de Hamburgo.

Que são, na verdade, essas Escolas? Qual seu projeto? Elas são; para SCHMIDT (1970), a mais característica experiência da pedagogia libertária, pois seus alunos não são reagrupados em

classes, nem obrigados a seguir um programa pré-estabelecido. Do mesmo modo não existem horários rígidos, disciplinas hierarquicamente organizadas, como nas escolas conservadoras. As punições e os regulamentos estão ausentes de seus objetivos. Não se pensa também em preparar a criança para a vida adulta, pois isto já se rá impor uma força exterior a seus valores e aspirações. Os professores, coerentemente, não impõem seu saber, mas se colocam à disposição do aluno, numa atitude de mestres-camaradas.

Embora a experiência de Hamburgo não tenha obtido sucesso, ao menos em termos de legitimação social, sobretudo em virtude de acontecimentos políticos que abalaram a Alemanha, é justo ressaltar seu caráter especialmente popular. Com efeito, as Escolas destinavam-se à clientela do ensino público. Assim é que em 1919, quando foram fundadas, as quatro escolas primárias que formavam o conjunto da experiência contavam, cada uma, com mais de 600 alunos, o que vinha contrariar a opinião corrente, segundo a qual a pedagogia libertária se dirige às classes privilegiadas, e portanto não pode pretender transformar nenhuma estrutura social. As escolas de Hamburgo desmentem essa crítica.

É nos arredores de Londres, em Summerhill que nasce a polêmica experiência de NEILL, contemporânea das Escolas de Hamburgo. Ainda que muitos vejam no movimento inglês uma manifestação do anarquismo pedagógico, seu fundador defende, sobretudo, uma atitude onde todos, crianças e adultos têm os mesmos direitos, e advoga a liberdade como meio de regulamentar as relações na comunidade.

NEILL recusa o autoritarismo pedagógico, pois este não produz outro resultado senão pessoas medrosas, obedientes, respeitadas. Em Summerhill as crianças trabalham de maneira espontânea

e livre, usando as técnicas mais rudimentares, sem nenhuma preocupação com materiais e instrumentos sofisticados. As pressões docentes estão afastadas da sala de aula, e os alunos trabalham segundo seus interesses e necessidades, dentro de uma perspectiva lúdica. Nenhum de seus sentimentos é negado, e os impulsos sexuais são aceitos normalmente, não se devendo esquecer que em Summerhill a Psicanálise é aceita como instrumento de explicação da personalidade infantil.

Ainda que Summerhill seja reservado somente a crianças de famílias abastadas, o que tem provocado críticas e acusações a NEILL, que teria transformado a pedagogia contestatária numa pedagogia de classe social, o resultado de suas experiências deve ser compreendido e interpretado à luz de uma tentativa em querer aprofundar o conhecimento da criança não apenas de maneira teórica, mas segundo uma prática cotidiana que tinha, em pressupostos psicológicos, seu ponto de partida. Apesar disso, MANNONI (1977) referindo-se ao caráter elitista de Summerhill, afirma que é o paradoxo deste sistema (capitalista) tornar possível uma contestação radical da sociedade junto das crianças da classe dominante mas recusá-la às outras⁶.

No entanto, se Summerhill, para muitos críticos, tem pontos discutíveis e sua prática comporta aspectos vulneráveis, para LAGUILLAUMIE, esta experiência, por muito aleatória, por muito incompleta que seja, mostra o que poderia ser uma sociedade não repressiva onde, definitivamente, não houvesse mais necessidade de educação como conjunto de normas coercivas e sistemas de repressão, resumindo-se a educação ao simples processo de crescer em liberdade: é aqui que o conceito de *viver e deixar viver* assume o seu pleno significado⁷.

Qualquer que seja a idéia que se faça de Summerhill, o fato é que NEILL rompe com o reformismo pedagógico, ao rejeitar quer o papel conservador da escola, ou a função de preparar o educando para a vida, para a sociedade patriarcal, sobre a qual está assentada esta escola com todos seus mecanismos repressores.

É ainda na Alemanha que surge outra corrente contestatária, como resultado pelo menos em parte dos acontecimentos de 1968 que abalam a sociedade européia de maneira tão significativa. Diferentemente do movimento de Hamburgo, que se desenvolvia numa Alemanha pré-nazista, os KINDERLAEDEN ou BOUTIQUES D'ENFANTS aparecem num cenário modificado, no qual a cultura européia busca e vive novos valores. Desse modo os KINDERLAEDEN de Berlin têm um objetivo preciso: formar a personalidade política em função do nascimento de uma sociedade socialista.

Por isso a criança não deve se movimentar num clima de liberdade absoluta, sem limites, situação propícia à anarquia e ao caos, e que favorece a agressão, a dominação dos mais fortes. Do mesmo modo, os pais participam da estruturação do movimento, e no interior da escola os professores dão ordens claras e precisas, desde o início das atividades escolares, a fim de evitar a camuflagem e a hipocrisia infantis.

A criação de uma sociedade socialista, igualitária, solidária, em que cada um possa reivindicar sua cota de participação é o fim último da experiência de Berlin. Porque lutam pelo nascimento de uma organização social mais justa, seus fundadores pregam uma educação livre de qualquer repressão, obstáculo ao surgimento dessa sociedade.

Vêm da Itália tentativas de experiências anti-autoritárias, e embora todas lutem para rejeitar o poder, tanto no seio da

escola, como no interior da comunidade, provavelmente a mais significativa, pelas características de que se revestem, seja a realizada em BARBIANA, *única experiência em toda a história da pedagogia contemporânea, a recusar, com êxito, o mito da infância*⁸, segundo a expressão de MANNONI .

Com efeito, em BARBIANA, lugarejo da Itália, os alunos não são separados das preocupações da comunidade, não vivem os jogos e brincadeiras de sua época, não desenvolvem todas as atividades que uma noção romântica da infância exige. Lêem jornais, criticam os programas escolares, trabalham manualmente, aprendem línguas vivas, encaram o problema da escolaridade como uma guerra a ganhar.

Contrariamente a outras pedagogias libertárias que isolam a criança do mundo adulto, Barbiana é o exemplo de que é necessária a escolarização, se se quer alcançar o ajustamento a esse mundo. Talvez isso se explique, como ressalta MANNONI , pela origem paupérrima dos alunos que aí estão, todos rejeitados pelo sistema nacional de educação italiano, e cuja única esperança de integração era a escola. Como experimentação e laboratório, Barbiana terminou, mas permanece o exemplo de uma comunidade voltada para a integração dos despossuídos dos sistemas escolares tradicionais.

A pedagogia libertária vive um momento de grande significação com a obra de Francisco FERRER, fundador em Barcelona, Espanha, no início do século XX, da Escola Moderna ou Racionalista.

O pensamento pedagógico de FERRER é fortemente influenciado pelas posições anarquistas, em vigor na Europa, e que rejeitam o Estado, símbolo da autoridade política, o Capital, símbolo da autoridade econômica e a Religião, símbolo da autoridade moral.

Na verdade, a Escola Moderna de Barcelona recusa todo costume, todo dogma não reconhecidos pela razão, como lembra BESSE. Além disso, defende a educação mista, a coeducação sexual e a convivência das classes sociais.

Por motivos políticos, FERRER é condenado à morte em 1909, e apesar de suas idéias pedagógicas progressistas, seu nome é sistematicamente omitido nos manuais de história da educação, fato assim entendido por TRAGTEMBERG:

O drama de FERRER foi ter nascido num país considerado terra bendita dos analfabetos, onde a educação era o que menos importava a governos obscuristas⁹.

No entanto, continua o mesmo autor, sua valorização da solidariedade em detrimento da competição, do igualitarismo em detrimento dos juízos discriminatórios reprodutores de uma rígida estratificação social, seu anti-burocratismo pedagógico, sua negação do sistema de notas e exames, esse batismo ritual burocrático, converte ram Ferrer no pedagogo dos que pouco ou nada têm a perder porque pouco ou nada possuem¹⁰.

A obra de FERRER está a exigir um estudo mais aprofundado, uma análise que possa ressaltar toda sua contribuição para a pedagogia libertária contemporânea.

É também da Espanha que vem o **Manifiesto libertário de la enseñanza**, de DIAZ (1978). Este importante documento enuncia os princípios e os pontos para a existência de uma verdadeira auto-sugestão pedagógica, cujo início é a rejeição da educação conservadora. DIAZ não se limita a enunciar os princípios da auto-gestão, mas descreve as condições em que esta pode estabelecer-se, a principal das quais é a mudança na organização da sociedade.

Na França, as tentativas de pedagogias libertárias são muitas, e sofrem a influência de três grandes correntes modernas: a psicanálise e, o anarquismo e mais recentemente os acontecimentos de maio de 1968 que provocam um redimensionamento político da prática pedagógica.

Falou-se de pedagogias libertárias, na França, exatamente para se ressaltar a pluralidade de suas inspirações. BESSE enumera algumas: não-diretividade, psicossociologia, autogestão pedagógica, pedagogias selvagens, análise institucional, sócio-psicanálise. Todas elas apontam na direção de um objetivo: a crítica radical à autoridade e ao poder pedagógico, colocados como intermediários entre o mundo e a criança, como única fonte do saber e de sua legitimação.

O Movimento FREINET (1971, 1972, 1973) é bem sintomático dessas inspirações, e representa um instante privilegiado na luta por uma pedagogia livre, viva, e pela afirmação do educando como parte vital da relação pedagógica. Nascido das idéias de um simples professor de aldeia, na França, profundamente decepcionado com os modelos educacionais de sua sociedade, a pedagogia de FREINET não se posiciona somente contra estes modelos, mas propõe alguma coisa verdadeiramente revolucionária para sua época. Nasce então uma pedagogia em moldes populares, centrada nos interesses infantis, na livre expressão da criança, nas suas produções espontâneas: conversas, redações, desenhos, pequenos trabalhos. A centralização nos interesses da criança dá lugar ao nascimento das fichas de documentação, à biblioteca, à tipografia, e sobretudo às cooperativas escolares.

Apesar de o Movimento estar espalhado em muitos países ocidentais, inspirando muitas práticas pedagógicas, a esposa de

FREINET queixava-se no entanto que suas idéias não tenham sido ainda completamente aceitas, devido ao fato que Freinet não seguiu a carreira clássica universitária, e ao fato, também que sua pedagogia foi desde o início, uma pedagogia coletiva e militante, obra de francos-atiradores, não possuindo por mérito, senão sua paixão educativa, sua tenacidade e sua coragem¹¹.

O caráter popular da proposta de FREINET talvez explique a observação de sua esposa e colaboradora, não se justificando a subestimação de seu ideário pedagógico, ainda mais que o fundador do Movimento foi também um ativista político que viveu na clandestinidade e participou da resistência francesa contra o nazismo.

Para GILBERT (1974), além de ser a alma de seu movimento, FREINET sabia conscientemente que a reforma da escola e da sociedade são inseparáveis¹², enquanto CABRAL (1978) enfatiza que ele queria recuperar a escola pública, para fazer dela a escola moderna francesa, uma escola a serviço de um povo liberto das tutelas políticas, econômicas e sociais¹³. Qualquer que seja o ponto de vista que se adote, o certo é que Freinet representou um alto momento da pedagogia libertária, um instante em que as camadas populares foram realmente levadas a sério.

Embora não seja organizador de um movimento ou de uma experiência no estilo dos anteriormente apresentados, ao escrever a **Pedagogia Institucional**, LOBROT (1966), prenuncia, de certa maneira, os acontecimentos de 68 na França, de tanta influência para a reflexão pedagógica de nossos dias.

A prática pedagógica é fundamental na experiência de CELMA jovem professor que resolve levar até as últimas consequências as idéias de maio (1968) na França. Sua experiência é narrada num livro irreverente, livre, espontâneo. Trata-se do **Diário**

de um educas ~~t~~rador (1979), onde CELMA conta de que maneira sua atuação abala os alicerces e valores da pedagogia autoritária francesa, sendo por isso arrolado num processo judicial onde aparece como réu. A educação não pode suportar nada que não seja rotina e repetição.

A proposição de CELMA é uma plataforma amplamente libertária, no sentido de que a criança é aceita como um organismo, como uma pessoa, até as últimas conseqüências, e na visão que ele tem do relacionamento entre o modo de organização social e a pedagogia, pois adverte:

Quero deixar bem claro que não reduzo a minha crítica da Desordem existente à crítica da Instituição Escolar, nem à crítica da miséria sexual contemporânea; nossa vida cotidiana total, nos seus menores aspectos, nos seus recônditos, no insuspeitável, agoniza sob a bota do Poder¹⁴.

É possível que análise de CELMA seja a mais radical da pedagogia libertária e que cause mal estar e abale mesmo aos que lutam pela liberdade como objetivo de toda a vida.

Nos Estados Unidos, a proposta educativo-pedagógica de John Dewey representa um momento importante para a pedagogia libertária. Opondo-se à concepção segundo a qual a escola deve preparar para a vida, Dewey (1952, 1967) propõe, ao contrário a união entre o viver e o aprender, certo de que a educação não se pode realizar simplesmente pela instrução, mas pela ação do próprio educando, num processo que não separa a atividade intelectual da atividade manual. Por isso, GARCIA (1975) ressalta que à posição passiva de espera por algo que deveria acontecer, Dewey coloca educando e educadores numa posição ativa de busca e indagação, uma

vez que os fins devem fundar-se em atividade educativa e por isso são realizadas diariamente¹⁵.

A proposta de DEWEY objetiva a criação de uma democracia social, embora, como assinala FREITAG (1979), a visão do pedagogo americano não perceba que seu modelo está longe de detectar as diferenças existentes no interior da sociedade pretensamente igualitária, sendo os conflitos resolvidos de acordo com as regras do jogo democrático.

A crítica a algumas lacunas do pensamento de Dewey não impede que se reconheça nele um libertário, pelo valor que dá ao educando dentro do processo pedagógico, pela ênfase que empresta à atividade como meio de vencer o dualismo entre trabalho intelectual e o trabalho manual e pela elaboração de uma doutrina pedagógica específica da sociedade democrática, como lembra FREITAG¹⁶.

Sem ser propriamente o fundador de uma escola, sem ter como outros pensadores enveredado pelos caminhos da experimentação pedagógica, Dewey é no entanto, a concretização de certos princípios libertários, traduzidos num ideário onde os conceitos de otimismo, ação, igualdade, vida, democracia estão constantemente presentes.

No Brasil, duas personalidades dominam o cenário educacional contemporâneo, pela força do seu pensamento e pela prática pedagógica que exercitam. São educadores e pedagogos libertários, preocupados não somente na enunciação de grandes princípios, mas sobretudo na experimentação, seja como pessoas de ação, seja como personalidades voltadas para a reflexão pedagógica constante.

A primeira personalidade é a de Anísio Teixeira, figura que domina grande parte da nossa história pedagógica contemporânea.

Tendo estudado nos estados Unidos, onde foi aluno de Dewey, TEIXEIRA (1952, 1972, 1959, 1976, 1959, 1953, 1975, 1976, 1967, 1962) traduz no seu pensamento pedagógico, uma forte influência de seu mestre americano, sobretudo na sua tendência pragmática. Os postulados do pedagogo brasileiro são fundamentalmente os mesmos de Dewey: o educando como agente de seu processo educativo, a crença na democracia como forma de resolver os conflitos sociais, o otimismo pedagógico, a proposição do modelo societário em educação, a suposição de que a escola é a alavanca do progresso social.

Os estudos sobre a obra educacional de Teixeira são muitos. Ora ressaltam seu trabalho de reformador, de professor, de homem de ação, ora enfatizam o aspecto teórico de sua elaboração. Todos eles, no entanto, concordam em que o pensamento de Teixeira está basicamente voltado para a realidade brasileira e para a educação, como meio de conhecer e transformar esta realidade.

Como reformador, professor, administrador educacional, pensador fecundo, Anísio Teixeira está sempre apontando para a transformação da sociedade, através da educação, e sua prática pedagógica lembra constantemente os grandes princípios libertários, dos quais a dignidade e a liberdade individual são dos mais importantes.

A segunda personalidade é a de PAULO FREIRE (1967, 1977, 1979), educador brasileiro cujo pensamento tem tido ampla influência na pedagogia contemporânea, sobretudo na área da educação de adultos. Para Freire, o educando não é somente o que recebe as informações transmitidas por quem sabe mais, mas é aquele que re-dimensiona esse saber e o integra à própria vida, num verdadeiro processo de conhecimento do mundo. É por isso que o erro de uma pedagogia tradicional e reacionária está, um deles, em que o obje

to do conhecimento é posse do educador. O educador possui o objeto do conhecimento e transfere, no modo ideal que ele acha que conhece¹⁷.

A obra de Paulo Freire assume a dimensão de uma verdadeira pedagogia libertária, ao defensor, para a pessoa, o direito à própria realização pela leitura do mundo, e ao afirmar que quando a criança vem à escola, ela antes de ler a palavra, lê o mundo, o seu contexto. Ela para a escola com uma leitura global¹⁸. Não é de admirar que o pensamento pedagógico de Paulo Freire seja cada vez mais estudado através de teses, livros, seminários e que muitos países do mundo apelem para sua ajuda, especialmente para a implantação e desenvolvimento de programas educacionais.

Até que ponto a Escola Nova ou as Escolas Novas podem ser tidas como correntes da pedagogia libertária? Sem ser meta deste capítulo a discussão sobre o tema, pois como assinalam MENDEL e VOGT (1978):

Esboçar um conjunto deste movimento e destacar suas principais correntes representa um autêntico desafio que não acreditamos poder aceitar¹⁹.

Pode-se dizer que muitos postulados dos pedagogos libertários coincidem com os dos adeptos e fundadores da Escola Nova especialmente a ênfase que dão ao primado da criança dentro do processo educativo. Neste, o educando é considerado uma individualidade, um ser livre, liberto dos laços de toda ideologia, mas capaz de aderir ardentemente a um ideal e, pelo menos tolerante, respeitador da opinião alheia; um ser de paz, não por inércia mas por desejo de harmonia²⁰. Essa declaração de princípios poderia sem dúvida ser assinada por qualquer libertário, por qualquer contes

tário da pedagogia autoritária, tal a semelhança com seus próprios valores. No entanto, parece mais ou menos unânime a opinião segundo a qual a Escola Nova preocupa-se mais com os métodos sem tocar nos conteúdos.

Isso talvez explique, ressalta GILBERT, o caráter não-revolucionário dos fundadores da Escola Nova, ao menos no sentido da proposição de uma mudança radical da sociedade em que vivem. Sendo, na sua grande maioria, pedagogos nascidos por volta de 1970, época em que a Europa estava convulsionada por conflitos internos, há em todos o desejo sincero de uma paz social estável, considerando que o dever dos educadores é preparar bons cidadãos, amantes da paz²¹. Este é sem dúvida um belo programa a cumprir.

Qual o estado atual das pedagogias libertárias? STEIN (1976), respondendo indiretamente a esta pergunta, faz um levantamento das tendências libertárias no mundo de hoje, todas elas voltadas para a modificação da prática educativa, e podem ser reconhecidas na Educação de Adultos de Margareth Mead, na proposta radical de descolarização da sociedade de Illich e Reimer, nas Escolas-alternativas dos Estados Unidos, ou nas experiências que alguns países do Terceiro Mundo realizam, como a Tanzânia, com suas turmas autônomas, ou o Senegal, com suas escolas rurais, onde a prática cotidiana repele os valores impostos pela colonização europeia, e se concentra na recuperação da cultura local, como forma de recuperar a identidade nacional.

Levantados os movimentos libertários do século XX, resta saber até que ponto apresentam uma proposta única, ou ao contrário, se se pode falar de uma diversidade de proposições e perspectivas. O item seguinte será dedicado à análise deste problema.

2.2. Diversidade e unidade dos movimentos libertários

No item anterior deu-se uma notícia histórica das principais manifestações da pedagogia libertária do nosso século. Elas são muitas, e surgem nas mais variadas culturas, contextos, e países. Aparecem na Rússia pré e pós-socialista, na Alemanha pré e pós-nazista, na Inglaterra, na Itália em fase de industrialização, na Espanha, na França durante a segunda Guerra e depois dos acontecimentos de maio de 1968, nos Estados Unidos altamente industrializados, nos países jovens da África, recém-saídos da colonização, e no Brasil.

No entanto, apesar da diversidade de manifestações das múltiplas práticas que preconizam e defendem, as pedagogias denominadas libertárias possuem elementos comuns que lhes garantem uma certa unidade de projeto. Na realidade, a luta contra o autoritarismo é o traço que caracteriza especialmente seu perfil. A pedagogia tradicional está em jogo e sofre ataques de todos os lados, lançados pelos libertários. No entanto, pode-se perguntar o que é a pedagogia tradicional, e como pode ser definida. LOURAU (1969) trata de fazer isto, afirmando que *a pedagogia tradicional é quase unicamente fundada sobre o princípio da autoridade. Autoridade dos textos, mas também e em primeiro lugar, autoridade do mestre*²². Autoridade que os libertários contestam radicalmente, seja através da prática, seja através de livros e manifestos.

Com Rousseau, a pedagogia libertária nasce historicamente. Já se viu anteriormente em que condições materiais e políticas o pedagogo de Genebra desenvolve sua reflexão. O aparecimento da burguesia no cenário social europeu é determinante para que a infância passe a possuir direitos e status. Filiar-se a

Rousseau é um fato reconhecido pelos libertários, e o reconhecimento dessa filiação é o ponto de partida para qualquer análise. É verdade que se pode perguntar, como PRADO JR.(1979) se *é o Emílio que provocou uma mudança das práticas pedagógicas ou, pelo contrário, foi a mudança das práticas pedagógicas que tornou possível o Emílio?*²³; mas também é verdade poder-se afirmar que a visão da criança, o reconhecimento de seu lugar na sociedade, a aceitação de sua autonomia, o respeito por sua individualidade são inerentes à pedagogia rousseauniana, da qual os libertários se apropriam e da qual fazem sua bandeira de luta.

Levando em conta todos esses aspectos, pode-se conceituar a pedagogia libertária? BESSE considera difícil uma definição, pois embora as manifestações libertárias tenham pontos de encontro, torna-se praticamente impossível organizar seus princípios segundo uma síntese pedagogicamente harmoniosa. Os libertários caracterizam-se talvez, muito mais por sua paixão, intuição, por sua criatividade e desejo de reformar, de experimentar, de abalar os sólidos alicerces da rotina escolar, do que mesmo por seus projetos. Frequentemente fracassados, como as Escolas de Hamburgo, condenados ao desaparecimento, como Barbiana, rejeitados e mesmo processados como Celma, os adeptos da liberdade total em educação não deixam de testemunhar a confiança que têm na pessoa como sendo capaz de auto-dirigir-se. Embora dependentes do contexto político em que vivem, as pedagogias libertárias não deixam também de apontar as deficiências da sociedade autoritária e burocrática, vendo na prática pedagógica conservadora um reflexo das condições sociais onde autoritarismo e burocratismo são uma e mesma realidade.

Muito mais importante do que uma definição, a descrição das experiências libertárias mostram com mais propriedade o que

possuem em comum e para que caminhos convergem.

CONCLUSÃO

Concluindo, poder-se-ia dizer que as organizações, correntes, escolas, movimentos e manifestações pedagógicas libertários, embora tão diversos em suas manifestações, possuem em comum os seguintes pontos:

1. a compreensão e aceitação da criança, considerada como centro da relação pedagógica;
2. a reivindicação da liberdade como fundamento e fim último dessa relação;
3. a rejeição radical do poder pedagógico, representado pela instituição escolar e pelo professor.

São esses pontos comuns que fazem LEPAPE referir-se à pedagogia libertária como **a ilha das esperanças**, no sentido de que existem formas de pedagogia nitidamente mais inventivas, nitidamente menos dogmáticas e menos repressivas do que os hábitos enraizados na escola, e que uma sociedade radicalmente nova parece dever apelar para pedagogias radicalmente novas²⁴.

É a pedagogia radicalmente nova de Carl Rogers, traduzida na proposta de uma atitude em que o educando é levado em conta, que será abordada nos capítulos seguintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ LEPAPE, Marie-Claire. Pedagogia e pedagogias. Lisboa, Edição 70, 1975, p. 113.
- ² CHARLOT, Bernard. La mystification pédagogique. Paris, Payot, 1977, p. 83.
- ³ ARIÉS, Phillippe. L'enfant et la vie familia le sous l'ancien régime. Paris, Editions du Seuil, 1973, p. 165.
- ⁴ SCHMIDT, Vera e REICH, Wilhelm. Elementos para uma pedagogia anti-autoritaria. Porto, Escorpião, 1975, p. 15.
- ⁵ LEPAPE, Marie-Claire. Op. cit. p. 302.
- ⁶ MANNONI, Maud. Educação impossível. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977, p. 50-1.
- ⁷ LAGUILLAUMIE, Pierre. Summerhill, pedagogia da não-repressão. In: Outros. Pedagogia: educação ou condicionamento. Coimbra, Centelha, 1977, p. 228.
- ⁸ MANNONI, Maud. Op. cit. p. 52.
- ⁹ TRAGTEMBERG, Maurício. "Francisco Ferrer e a pedagogia libertária". Educação & Sociedade. Campinas, 1:26, set.1978.
- ¹⁰ Ibid. p. 34.
- ¹¹ FREINET, Elise. L'itinéraire de Célestin Freinet. Paris, Payot, 1970, p. 05.
- ¹² GILBERT, Roger. As idéias atuais em pedagogia. São Paulo, Martins Fontes, 1974, p. 129.

- 13 CABRAL, Maria Inez Cavaliere. De Rosseau a Freinet. São Paulo, Hemus, 1978, p. 50.
- 14 CELMA, Jules. Diário de um educastrador. São Paulo, Summus, 1979, p. 14.
- 15 GARCIA, Walter E. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1975, p. 34.
- 16 FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979, p. 17.
- 17 CLAUDIUS e PAIVA, Miguel. "Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. Pasquim n° 2 (especial), Rio de Janeiro, dez. 1978, p. 07.
- 18 Ibid. p. 07.
- 19 MENDEL, Gérard e VOGT, Christian. El manifiesto de la educación. México, Siglo Veintiuno, 1978, p. 175.
- 20 GILBERT, ROGER. Op. cit. p. 107.
- 21 Ibid. p. 101.
- 22 LOURAU, René. L'illusion pédagogique. Paris, Epi, 1971, p. 27.
- 23 PRADO JR., Bento. "O Emílio e o otimismo pedagógico". Leia Livros n° 16, São Paulo, ag/set. 1979, p. 14-5.
- 24 LEPAPE, Marie-Claire. Op. cit. p. 321.

C A P Í T U L O I I I

AS DIMENSÕES DA ABORDAGEM ROGERIANA

3.1 Considerações preliminares

O objetivo deste capítulo não é, absolutamente, traçar uma história pessoal de Carl Rogers. Outros autores, como PUENTE (1970), MARQUET (1971), FRICK (1977), EVANS (1979), de alguma forma, já o fizeram, levantando dados e informações importantes para a compreensão de sua obra. O próprio Rogers, em diversas ocasiões, (1967, 1977, 1978) narra suas experiências, fatos e acontecimentos que repercutiram e influenciaram na formulação de suas hipóteses básicas, no desenvolvimento e na evolução de sua teoria psicológica. Para PUENTE (1970), esses fatos constituem *as fontes de sua inspiração*¹, enquanto Rogers denomina-os *contexto cultural e pessoal de sua elaboração*².

Desse modo, o presente capítulo pretende apenas, de maneira geral, levantar os aspectos mais significativos e marcantes da trajetória intelectual de Rogers. Para isso ressaltará as dimensões de sua abordagem, divididas para efeito desse estudo, em dois grandes itens. No primeiro, serão considerados os acontecimentos pessoais mais importantes na sua vida, como os anos de formação, as influências propriamente acadêmicas, as contribuições que recebeu durante suas atividades profissionais e, finalmente, as fontes de sua aprendizagem.

No segundo item serão vistas as dimensões psicológicas de sua contribuição teórica e que são, para finalidade deste trabalho: a tendência atualizante, a avaliação organísmica, a abertura à experiência, a organização do **self**, a congruência ou ajustamento psicológico, e a liberdade experiencial. Tais hipóteses constituem o arcabouço da elaboração teórica de Rogers (1978), seja na terapia, na mudança de personalidade e nas relações interpes-

soais, no processo pedagógico.

Com isso se quer delinear, de maneira simples, os principais elementos que, direta ou indiretamente, estão presentes na abordagem centrada na pessoa, de Carl Rogers. Considerando que, o interesse desse trabalho é eminentemente pedagógico, pois se pretende caracterizar a pedagogia libertária rogeriana, tentar-se-á mostrar, através do conhecimento das suas dimensões, que o aspecto libertário de sua obra decorre, naturalmente, dessas, sendo o processo de ensino-aprendizagem, a face pedagógico-educacional da terapia centrada no cliente.

3.2 O confronto sócio-cultural

3.2.1 Os anos de formação

Rogers nasceu numa família protestante de costumes rígidos, que tentava, a todo custo, preservar os filhos do contato com o mundo exterior. Esse isolamento deve ter contribuído para criar nele o gosto pela leitura e pela solidão, que o acompanharia pelo resto da vida.

Numa fazenda da família, onde passou alguns anos de sua infância, Rogers teve oportunidade de conviver com a natureza, de familiarizar-se com a experimentação e por ela apaixonar-se. Isso explica a escolha de estudos sobre agricultura, que faria numa primeira fase de sua vida, e o interesse pelo fenômeno do crescimento, até mesmo de plantas e animais, que o levaria a afirmar ter esse gosto pelo desenvolvimento produzindo nele um *otimismo glandular*³.

É também o contato com a natureza e a conseqüente atitude de observação dos fenômenos, que marcarão, definitivamente, a grande hipótese psicoterapêutica de Carl Rogers, que chega a descrever, de maneira poética, como isso ocorreu, isto é, como um fato natural pôde, de maneira significativa, influenciar toda uma teoria.

Rogers fala, com efeito, das batatas, que deveriam ser consumidas por sua família no inverno e que, ficavam numa lata, dentro de um porão, um metro abaixo de uma janela. Embora não houvesse luz suficiente para que se desenvolvessem, embora estivessem em condições altamente desfavoráveis, ele observava, no entanto, que pequenos brotos de batatas surgiam, pálidos e mirrados, é verdade, mas sempre à procura da luz e do calor. Nem de longe se pareciam com os brotos surgidos na primavera, plantados em terreno adequado. Poder-se-ia dizer que eram tristes, estropiados, cresciam com enorme dificuldade, mas estavam lá, direcionavam-se em busca da vida que a luz e o calor proporcionavam, nunca se tornariam uma planta, nunca amadureceriam, nunca preencheriam suas potencialidades reais. Entretanto, sob as mais adversas circunstâncias, lutavam para vir a ser. Não desistiriam da vida, mesmo se não pudessem florescer⁴.

Mais tarde, a observação desse fato corriqueiro, cotidiano, iria repercutir na formulação do pressuposto básico da psicologia de Rogers. Segundo esse pressuposto, também as pessoas tentam, nas mais adversas condições, direcionar suas vidas, crescer, superar as dificuldades, avançar, não importa que tenham sido esmagadas, reprimidas, que seus desejos tenham sido distorcidos; pois 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 alguém⁵. Essa certeza o acompanhará durante toda a vida, e em várias ocasiões Rogers reafirmará sua confiança no crescimento das pessoas.

Tendo renunciado à carreira da agricultura, e escolhida outra direção, Rogers dedica-se ao estudo da história, pois tencionava preparar-se para as funções de pastor. É nessa época que Rogers empreende, juntamente com um grupo de colegas estudantes, uma viagem à China, ocasião em que sofre uma profunda crise religiososa, terminando por emancipar-se da religião de seus pais, ou pelo menos, da religião entendida e vivida por estes.

De volta da China, ingressa no Union Theological Seminary, considerado na época um dos mais liberais do país. Rogers fala dos anos que passou no Union com um carinho e uma saudade especiais. Aí ele encontrou pessoas extraordinárias, e impressionou-o, sobretudo, a atmosfera reinante, que era a de procurar a verdade acima de tudo, mesmo que isso significasse a perda da vocação religiosa. É interessante notar que foi no Union Seminary que os alunos tiveram oportunidade de organizar um seminário oficial, em que puderam discutir suas próprias idéias, pela primeira vez sem a presença de professores. Estava plantada aí, quem sabe, a semente da atitude centrada nos interesses da pessoa, tão importante para a terapia e a educação.

Abandonando o Union Seminary, Rogers dava a segunda virada de sua vida. *Eu queria encontrar um campo no qual pudesse estar seguro de que a minha liberdade de pensamento não sofreria restrições⁶*, afirma ele. Esse campo seria a profissão de psicólogo, na qual encontraria as condições necessárias para testar e experimentar todos os pressupostos que sua intuição lhe indicava.

3.2.2. AS influências acadêmicas

Depois de deixar o Union Theological Seminary, Rogers ingressa no Teachers's College da Universidade de Columbia. É nos sa instituição que, trabalhando primeiramente em filosofia da edu cação, entra em contato com as idéias de John Dewey, uma persona lidade de grande prestígio nos meios acadêmicos, através de seu discípulo William Kilpatrick. A familiaridade com a teoria educa cional de Dewey é provavelmente uma das responsáveis pela forte do se de pragmatismo e de experimentalismo que perpassa toda a obra de Rogers, e o conhecimento do **método dos projetos**, de Kilpatrick, lhe dá possívelmente o modelo para o trabalho que gosta de reali zar com pequenos grupos. Em várias oportunidades, Rogers tem en fatizado a influência desses dois filósofos, em suas concepções educacionais, (1977, 1978, 1979), afirmando que, *não há dúvida de que muitas das minhas idéias sobre educação não poderiam ser rei vindicadas como originais⁷.*

Em Colúmbia, Rogers decide-se pela psicologia clínica, depois do encontro com Leta Hollingworth, uma pessoa sensível e prática, cujo pensamento é **impregnado de bom senso e calor humano**. Começa então um trabalho de orientação infantil, no campo da psi copedagogia.

Tendo obtido uma bolsa de estudos, Rogers estagia no re cem criado Instituto para Orientação da Criança, de Nova Iorque. Nessa organização, novo fato vem enriquecer sua vida intelectual: o conhecimento que trava com David Levy e Lawson Lowrey. Esses dois autores fazem-no entrar em contato com a perspectiva dinâmi ca de Freud, o que, de alguma forma, provoca nele uma atitude de perplexidade. Rogers encontra-se, de um lado, com a abordagem a

nalítica freudiana, e do outro com as perspectivas estatísticas, rigorosas, científicas e friamente objetivas, que havia conhecido na Universidade de Colúmbia. Mais tarde, sem abandonar o rigor do método científico, Rogers encaminhar-se-á para o conhecimento da pessoa, considerada mais importante do que os dados e números objetivos.

Em entrevista recente, concedida a EVANS (1979), Rogers recorda a influência que seu pensamento sofreu, de um modo geral, das posições existencialistas, ressaltando porém, que não se sente muito próximo do existencialismo francês, na sua opinião demasiadamente trágico e desesperado. Para ele, sua dívida maior é para com os filósofos Buber e Kierkegaard cuja obra conheceu principalmente, através de leituras.

O encontro com o psicanalista Otto Ranck é outro fator decisivo na elaboração teórica de Rogers, numa época em que desenvolvia seu trabalho numa clínica psicopedagógica de Rochester, no estado de Nova York. Ouça-se o próprio Rogers falar da importância desse encontro:

Ainda que meu contato pessoal com Ranck tenha se limitado a três jornadas de estudo, organizadas por nossa clínica, suas concepções exerceram uma profunda influência sobre meu pensamento — como, alias, sobre todo o pessoal da clínica. Mais precisamente, as opiniões de Ranck tiveram como resultado cristalizar certas concepções teóricas que eu já possuía em estado embrionário &.

As concepções em estado embrionário de que fala Rogers seriam experimentadas e testadas no campo profissional, ao longo do seu exercício como terapeuta, professor ou animador de grupo.

3.2.3. **AS** influências profissionais

Depois de estagiar no Instituto para Orientação da Criança, Rogers consegue um emprego de psicólogo no **Child Study Department** da Associação para Proteção à infância de Rochester. Apesar de praticamente isolado de contatos e estímulos profissionais, aí permaneceu durante 12 anos, num trabalho clínico altamente compensador, do ponto de vista profissional. O Child Study Department, com efeito, recebia crianças delinquentes, sem recursos, enviados à clínica por associações e tribunais. O trabalho era pouco remunerado, mas Rogers chama de **preciosos**, os anos que passa em Rochester, e sua experiência dessa época está narrada num livro, **O tratamento clínico da criança problema** (1979).

Embora tivesse ensinado na Universidade de Rochester, durante o tempo que permaneceu nesta cidade, pode-se dizer que, a primeira grande experiência docente de Rogers acontece na Universidade de Ohio, para onde é convidado, na condição de professor de tempo integral. Nesse centro acadêmico, Rogers vê com surpresa que os princípios por ele elaborados, na época de Rochester, não eram tão evidentes para os colegas de seu novo ambiente, que tinham dificuldade em aceitá-los. Seu estilo era mais livre, mais independente e contrariava, frequentemente, o pensamento aceito e estabelecido como verdadeiro. Nesse período, escreve e apresenta o documento *The processes of therapy* (1940), que tanta repercussão causou na comunidade acadêmica e que PUENTE chama de *conferência-programa do rogerianismo*⁹.

Ao ingressar na Universidade de Chicago, como professor de Psicologia, e como encarregado de criar um Centro de aconselhamento, Rogers testa algumas de suas hipóteses mais caras, sobretu

do na área **do** ensino. Com efeito, trabalha em pequenos grupos, como **facilitador** da aprendizagem, num clima de autonomia e liberdade. Durante o tempo que permanece em Chicago, atrai, cada vez mais, **estudantes** de outras áreas, como a pedagogia, a sociologia, a psicologia industrial. Sua prática docente é, na verdade, a concretização **de** seu grande postulado no campo da educação:

Não se pode ensinar diretamente a ninguém; não se pode senão facilitar sua aprendizagem¹⁰.

Convidado pela Universidade de Winconsin, Rogers aí trabalha em **dois** departamentos, o de Psicologia e o de Psiquiatria. Depois de **um** desentendimento, deixa o departamento de Psicologia, conservando **no** entanto seu vínculo com o segundo. Talvez a experiência **mais** significativa dessa época seja o estudo que realiza com **esquizofrênicos** hospitalizados e, cujo tratamento segue os princípios **da** sua abordagem terapêutica. Os resultados desse estudo são **expostos**, num livro que escreve em colaboração com outros autores, **intitulado** "The therapeutic relationship and its impact: a study of **psychotherapy** with schizophrenics".

Durante o tempo que trabalha em Winconsin, dois fatos são **marcantes** para a vida de Rogers: o primeiro é o encontro com Michel Polani, filósofo da ciência, com o qual manteve um diálogo (1973) **sôbre** o papel das ciências sociais no mundo de hoje; com Lancelot Whyte, historiador, e com Erick Erickson, **psicanalista**, célebre **por** seus trabalhos **sôbre** a infância. O segundo é a publicação de seu livro **Tornar-se Pessoa**, no qual estão delineadas muitas das **teses** da abordagem centrada na pessoa, sendo de ressaltar a conferência aí inserida, **Para uma teoria da criatividade**, que

pronunciou em 1952, na Universidade de Ohio, destinada a um público constituído de artistas plásticos, literatos, educadores, filósofos, psiquiatras e psicólogos.

Talvez, motivado pela tentativa de coerência entre seus postulados teóricos e sua prática psicopedagógica, Rogers abandonou a carreira universitária, com suas exigências e imposições burocráticas. A vida acadêmica, com a qual sempre estava em conflito, desde sua atuação na Universidade de Rochester, nada mais lhe poderia oferecer. Por isso, juntamente com alguns amigos, Rogers funda o Western Behavioral Sciences Institute, do qual é um dos diretores e que lhe proporciona as maiores oportunidades de estudo e pesquisa.

Em 1969, Rogers publica um livro importante para a pedagogia. Trata-se de **Liberdade para aprender**, uma espécie de manifesto em favor da liberdade pedagógica, uma obra em que resume todas suas idéias sobre o processo educativo, com ênfase no que ele considera como aprendizagem significativa.

Em 1978, um novo livro vem se juntar a sua extensa bibliografia, e se intitula **Sobre o poder pessoal**. Nessa obra, Rogers não somente reafirma a maioria de suas convicções em terapia e em educação, mas, sobretudo, dá uma nova e surpreendente dimensão ao seu trabalho: a dimensão política, e mostra-se mesmo perplexo por verificar que seu posicionamento tinha sido sempre uma atitude política contra todo o poder institucionalizado, admitindo no entanto que nem sempre estivera consciente disso.

3.2.4 As fontes da aprendizagem

Num artigo escrito há cinco anos e recentemente publicado no Brasil (1977), Rogers faz um retrospecto de sua carreira de psicólogo, analisando seu trabalho de terapeuta interessado pelo crescimento humano, e narrando seus sucessos, seus momentos de indecisão e de dúvida, assim como alguns acontecimentos que marcaram de maneira significativa sua vida, como a polêmica que manteve com a Psiquiatria e com a Psicologia Comportamental, e a outorga do Prêmio, por Contribuição científica e conseqüente condecoração pela APA, em 1956, fatos que muito o emocionou.

É nesse retrospecto que Rogers cita as fontes de sua aprendizagem, ou como ele mesmo diz, *as correntes férteis de pensamento e experiência que alimentaram e alimentam minha vida profissional*¹¹.

Com efeito, suas fontes de inspiração são três. A primeira é a dos clientes, pessoas, com as quais passou mais de trinta anos em contato direto, a partir de 1928, ajudando-as na sua luta por um sadio crescimento humano. Rogers fala com carinho dessas pessoas, do que elas lhe trouxeram quando tentava compreendê-las no seu esforço, e afirma que, *se subtraísse de meu trabalho tudo o que aprendi nas relações profundas que mantive com meus clientes e participantes dos grupos, eu não seria nada*¹².

A segunda fonte é a dos colegas mais jovens. Rogers refere-se ao grande número de ex-alunos com os quais trabalhou na pós-graduação ou na pesquisa e que lhe ensinaram e continuam a ensinar muitas coisas. Num depoimento até certo ponto comovente, fala com entusiasmo do estilo de vida dos jovens, de sua falta de pretensão, de sua abertura às críticas e às mudanças, das idéias

criativas que apresentam, chegando a dizer:

Tenho muita pena das pessoas que conheço e que estão envelhecendo sem o estímulo constante das mentes e dos estilos de vida mais jovens¹³.

A terceira grande fonte de sua aprendizagem são as leituras que fez, embora reconheça que não é um estudioso, no sentido de que desenvolva suas idéias e opiniões a partir do que lê dos outros. Isso não o impede de enfatizar a influência e o impacto que tiveram em sua elaboração intelectual, pela semelhança com seus próprios pontos de vista, as obras de Kierkegaard, Buber e Polany numa primeira fase, e posteriormente, as perspectivas de Fred e Anne Richard, e de Joyce Carol Oates. O posicionamento de Buber, sobretudo com o livro *o Eu e o Tu*, dá a Rogers o reforço para sua teoria centrada na pessoa. Na realidade, na obra de Martin Buber, ele encontra uma convergência de pontos de vista, e a confirmação de seus postulados das relações interpessoais, acentuando o caráter fenomenológico dessas relações.

Recentemente, Rogers (1978), ressaltando o caráter revolucionário e político da abordagem centrada na pessoa, fala como a leitura da obra de Paulo Freire, especialmente o livro **A pedagogia do oprimido**, impressionou-o de maneira altamente positiva. Rogers, identifica dentre as posições do educador brasileiro, pontos de vista que são inerentes à abordagem centrada na pessoa. É interessante enfatizar como Rogers observa que ao escrever **Liberdade para aprender**, em 1969, não conhecia nada de FREIRE, bem como este, provavelmente, nunca ouvira falar de seu trabalho. Ainda assim, afirma ele, referindo-se à **Pedagogia do oprimido** e à obra de Paulo Freire em geral:

Os princípios sobre os quais assenta seu trabalho são tão semelhantes aos princípios de Liberdade para aprender, que fiquei boquiaberto¹⁴.

Embora Rogers confesse que seu trabalho com minorias raciais e étnicas tenha sido limitado, sendo realizado principalmente junto a estudantes, mas também incluindo negros, chicanos e mulheres, não deixa contudo de apoiar os pressupostos de FREIRE, e de afirmar que ambas as abordagens são revolucionárias e perigosas para qualquer estrutura autoritária:

Concordo com as concepções básicas de Freire. Já indiquei, ao falar de educação, que eu estenderia os princípios básicos, sobre os quais ambos parece mos estar de acordo, a todas as situações de aprendizagem¹⁵.

Resta fazer um estudo mais profundo em que se possa identificar as posições libertárias do psicólogo americano com as do educador brasileiro.

3.3 As elaborações Teóricas

A terapia centrada no cliente e por consequência o ensino centrado no aluno têm uma história, são o resultado de vários fatores. O pensamento rogeriano sofreu influências de vários tipos, conforme se viu anteriormente. É o próprio Rogers (1975), quem confessa sua dívida para com a psicologia que se desenvolveu no seu país e para com os grandes postulados da cultura americana, como a valorização do indivíduo e a exaltação da igualdade de oportunidades, tão características da democracia que aí se pratica. En

fim a terapia centrada no cliente *é um resultado do seu tempo e do contexto cultural*¹⁶.

Neste item se verá quais são as principais dimensões psicológicas da teoria rogeriana, e que constituem por assim dizer os alicerces sob os quais repousa essa teoria.

3.3.1 A tendência atualizante

Hã, no ser humano, uma capacidade interna de realização, um desejo não apenas de sobrevivência ao nível físico, mas uma força que o impulsiona e que o acompanha em seus atos, que o faz produzir, diferenciar funções, reproduzir. Esta capacidade chama-se em linguagem psicológica, de tendência atualizante.

Esse é o pressuposto básico da abordagem centrada na pessoa, a grande hipótese em torno da qual giram os outros postulados. Não se trata de um simples otimismo face à natureza humana, e do qual o rogerianismo tem sido acusado, sobretudo se se leva em conta os grandes conflitos que afetam a humanidade. Apesar de não desconhecer as condições que podem bloquear o desenvolvimento da pessoa, Rogers tem afirmado freqüentemente, ao longo de sua vida, (1975, 1977, 1978, 1979), essa capacidade do ser humano, essa força motivacional que o leva para a frente, e que é mais forte que todos os obstáculos colocados diante dela. Isso é, uma convicção básica, o fundamento da confiança no organismo humano. Já se viu como Rogers se declara uma otimista glandular, um homem que aprendeu com a própria natureza a ver a luta para alcançar um nível mais alto da existência. Desde as plantas mais tenras até o ser humano, a vida é uma busca contínua de realização, uma conquista para

ser mais. **O**uça-se o próprio Rogers a respeito da tendência atualizante:

Eu tenho freqüentemente mostrado isto em meu trabalho, com terapia individual e, em minha experiência com grupos de encontro, eu tenho manifestado a convicção de que a natureza humana é essencialmente construtiva¹⁷.

E continua **a** analisando como no mundo animal ou físico, a vida evolui de formas menos complexas para formas mais estruturadas, mais organizadas, fenômeno que manifesta uma tendência para o crescimento, isto é, **p**ara a plena realização.

Sendo a tendência atualizante o fundamento de sua teoria, Rogers sempre viveu de acordo com essa convicção. Seja no trabalho clínico, seja na vida acadêmica- mostrou sempre que sua prática tinha, como regra, a confiança no ser humano. No documento que escreveu e que expõe na Universidade de Minnesota, em 1940, intitulado **The processes of therapy**, Rogers abala as fortes convicções terapêuticas da época, que davam ao psicólogo ou ao psiquiatra todo o poder sobre o cliente, advogando uma nova relação terapêutica em que a pessoa detinha a capacidade de se auto-dirigir. Como professor, trabalha em pequenos grupos, estimula a pesquisa, confia nos alunos, isto é, confia na sua força íntima para encontrar seus próprios caminhos, a partir de uma dimensão motivacional. É certamente por isso que afirma, falando da tendência atualizante:

Para mim essa tendência básica para o crescimento, para a manutenção e o aperfeiçoamento do organismo é o aspecto fundamental de toda a motivação¹⁸.

A ~~C~~ ~~M~~ editar na tendência atualizante é acreditar no pró-
prio processo ~~O~~ de crescimento e realização integral do ser humano.

2.2 A ~~A~~ ~~S~~ avaliação organísmica

O ~~t~~ ermo **organismo**, como acentua KINGET (1975) abarca o
junto ~~cons~~ ~~S~~ titutivo do homem, não se admitindo, na teoria ~~roge~~
na, a ~~div~~ ~~i~~ são clássica entre o físico e o psíquico, tão comum,
exemplo, nas ciências médicas. PUENTE (1970), lembra que o
mo **organís** ~~S~~ **mico**, frequentemente empregado por Rogers, designa
maneira ~~d~~ e ser e de perceber uma situação como a unidade de ~~to~~
o ~~organís~~ ~~m~~ o corporal e psíquico¹⁹. O organismo é pois, o pró-
prio homem, ~~m~~ mas o homem integrado ao ambiente, como uma única rea-
lidade, ~~vive~~ ~~m~~ do num processo íntimo de interação.

Por ~~r~~ isso, não existe tendência atualizante, isto é, não
de haver a ~~t~~ tendência para o crescimento pleno, para a ~~realiza~~
o completa ~~d~~ de todas as potencialidades fundamentalmente positi-
vas do homem, que não se realize no organismo, mas o organismo, em
a totalidade ~~d~~ e, como bem acentua Rogers (1978). Nesse sentido é
e se pode ~~a~~ afirmar que tendência atualizante e organismo são duas
faces de uma ~~m~~ mesma realidade. De fato, quando a pessoa desenvol-
ve suas ~~pote~~ ~~n~~ cialidades, quando reconhece e aceita seus ~~sentimen~~
s, desejos, e não os deforma na consciência, está caminhando ~~pa~~
uma vida ~~p~~ plena, ótima, está **sentindo** seu próprio organismo, ~~es~~
se ~~livran~~ ~~d~~ o, pelo menos em parte, de conceitos vindos de fontes
externas.

Rogers diz que é a *tendência atualizante que serve de*
critério ao ~~p~~ processo de avaliação organísmica²⁰. O organismo é o

centro da avaliação das experiências, é ele quem fixa seus critérios, considerando as necessidades de conservação e valorização. Numa palavra, é o indivíduo, como organismo digno de confiança, quem avalia suas experiências, quem se compreende a si mesmo dentro de seu contexto.

Na terapia ou no ensino, o conceito de avaliação orgânica é de fundamental importância, pois o centro de decisão das escolhas é deslocado das mãos do terapeuta ou do professor, para as mãos do cliente ou do educando. Esses passam a ter o poder de decidir, de escolher, de valorizar, de avaliar seus sentimentos, não a partir de um critério exterior a eles, inculcado por normas sociais, familiares, mas tendo como origem seus próprios padrões internos de julgamento. Dizendo de outro modo, o indivíduo, confiando nas suas tendências positivas, torna-se menos defensivo, mais livre para aceitar-se a si mesmo, pois sente-se capaz de integrar e avaliar o orgânico em sua vida.

3.3.3 A abertura à experiência

A experiência é um dos pressupostos mais importantes da abordagem centrada na pessoa, mas também um dos mais complexos. PUENTE (1978a) assinala a contribuição de Eugene GENDLIN, colaborador de Rogers, para a explicitação do conceito de experiência, tanto na terapia quanto no ensino.

Rogers (1977) define a experiência como *tudo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência*²¹. Note-se que ele utiliza a expressão *disponível à consciência* para dizer que nem sempre a experiência es

tã disponível na consciência.

Em terapia ou no ensino é fundamental entender o que se ja abertura à experiência, ou a disponibilidade para assumir o que o organismo está sentindo. Rogers chama a essa disponibilidade, de **ser o que realmente se é**, para indicar que o indivíduo deve viver numa relação aberta amigável e estreita com a sua própria experiência²². A pessoa deve, por isso, aceitar-se, deve assumir os sentimentos, quaisquer que sejam; de amor, de ódio, de rejeição, de ternura, evitando negá-los ou deformá-los ao nível da consciência. Desse modo a experiência não aparece ao organismo, como um inimigo a temer e a destruir, mas como um dado importante do crescimento. Porque está aberta à sua própria experiência, a pessoa aceita que as outras também experienciem, também tenham sentimentos, deixando-lhes a avaliação do que se passa no seu organismo. O terapeuta e o professor abertos, têm mais probabilidade de compreender o cliente e o aluno com eles são, pois confiam no processo interno desses, na sua tendência positiva para se realizarem e escolherem seus próprios rumos.

Não se deve pensar, no entanto, que a experiência se resume a dados dos sentidos aceitos pelo organismo e disponíveis à consciência. Rogers (1978) fala de uma **experienciação (experiençing) do sentimento**, que inclui a emoção, mas também o conteúdo cognoscitivo do significado dessa emoção dentro, e de forma inseparável, de seu contexto experiencial e imediato, e afirma que se pudermos acrescentar à experiência visceral e sensorial, que caracteriza todo o reino animal, o dom de uma tomada de consciência livre e não deformante da qual unicamente o ser humano parece ser integralmente capaz, teremos então um organismo, que é perfeita e construtivamente realista²³.

Aceitar a experiência tal como se apresenta à consciência e se vive no organismo, é começar a deslocar o poder de avaliar das mãos de fontes externas para a própria pessoa que experiência.

3.3.4. A organização do self

A noção de self não teve uma história retilínea e tranquila na psicologia rogeriana. O próprio Rogers fala da gênese de uma noção ²⁴, ao se referir à evolução que o conceito de self sofreu ao longo de sua elaboração.

No início de sua atividade clínica, Rogers não esteve interessado pela conceituação do self, no qual via resquícios da antiga psicologia instrospectiva, sendo portanto destituído de valor científico. No entanto, com a continuação, foi verificando que os clientes referiam-se ao self (eu) como alguma coisa a alcançar, e essa noção era o elemento central da experiência subjetiva do cliente e que, num certo sentido – que não reconheci no início – o cliente não parece ter outro fim que o de tornar-se o seu verdadeiro eu²⁵.

Foi a partir da manifestação de seus clientes para alcançar um estado de acôrdo com o self que Rogers passou a se interessar definítivamente por esse conceito. Em vista disso, sua equipe de colaboradores empreendeu uma série de pesquisas e criou instrumentos que pudessem, de alguma forma, definir a noção de self em termos operacionais, o que foi feito por Raymy e posteriormente, utilizando-se a Q. técnica de Stephenson.

A partir das preocupações suscitadas por seus clientes,

Rogers compreende o **self** como o *critério* que o ajuda o **organismo** a selecionar a experiência: os elementos da experiência que concordam com a imagem do eu, tornam-se disponíveis à consciência, enquanto os que não concordam com esta imagem são interceptadas²⁶.

Por essa definição, vê-se de imediato a relação que existe entre a **noção** do **self** e a abertura à experiência, a avaliação orgânica e a tendência atualizante. De fato, o **self** vai se organizando e estruturando de acordo com a abertura (disponibilidade) para assumir plenamente a experiência vivida e sentida pelo organismo, segundo a tendência geral do ser humano de crescer confiando nas suas próprias forças.

Porque o indivíduo está aberto à experiência, o **self** não é estático, não se fixa em posições que a aprendizagem e os condicionamentos lhe assinalaram, mas pode mudar e frequentemente muda, se algum elemento do seu meio muda. Isso porque o **eu** inclui todas as percepções que o indivíduo tem de seu organismo, de sua experiência e, do mesmo modo, como essas percepções se relacionam com outras percepções e objetos no seu ambiente, e com todo o mundo exterior²⁷.

Rogers assinala também que sua noção de **self** implica que o indivíduo está sempre procurando o crescimento, a realização (tendência atualizante) e que o desajuste psicológico acontece quando a pessoa permanece estática, fixada em imagens que faz de si mesmo, e não reconhece nem aceita as mudanças que estão ocorrendo no seu organismo e no seu ambiente.

Por essas considerações, pode-se bem reconhecer a importância, que a exata noção do conceito de **self** tem, por exemplo, para o ensino centrado no aluno. Na verdade, ao se aceitar, e consequentemente aceitar o que se passa no seu organismo, o aluno es

tará muito mais disponível às experiências novas, podendo ver a fastadas uma série de bloqueios que impedem seu crescimento. Numa palavra, o indivíduo confiará plenamente que seu organismo procura de maneira positiva e completa sua realização. Nesse sentido, ele não vê a mudança como uma ameaça a sua segurança ou às posições conquistadas. Pode-se mesmo relacionar esse medo da mudança com o problema da aprendizagem, tão comum em situações de sala de aula, nas quais as pessoas reagem às mudanças utilizando defesas e racionalizando a rigidez de comportamento.

3.3.5. A congruência ou ajustamento psicológico

O conceito de congruência é um conceito teórico fundamental, elaborado a partir da experiência terapêutica, escreve Rogers²⁸. Na verdade, a noção de congruência é uma das menos compreendidas e de mais difícil definição dentro da abordagem centrada na pessoa. Confunde-se o estado de congruência com a simples expressão dos sentimentos, em qualquer hora e lugar, com sinceridade, com autenticidade da pessoa que não esconde seu pensamento, etc. No entanto, congruência é um conceito mais profundo, e sua compreensão merece uma melhor análise.

Quando o indivíduo simboliza corretamente a experiência orgânica, quando não assume uma atitude de defesa diante dos seus sentimentos e está aberto para aceitá-los, quando não os deforma nem os interrompe na consciência, então se diz que ele está num estado de congruência, ajustado e psicologicamente sadio. Numa palavra, o estado de congruência se estabelece quando há um acordo entre o self e a experiência, e nesse caso o indivíduo não

Para a abordagem centrada na pessoa, a liberdade é acima de tudo um estado interno do indivíduo que está disponível para reconhecer suas experiências, seus sentimentos, segundo sua própria percepção, e não a partir de um foco de avaliação exterior, imposto a seu organismo. Na opinião de KINGET:

O indivíduo é psicologicamente livre quando não se sente obrigado a negar ou a deformar aquilo que experimenta a fim de conservar seja o afeto ou a estima daqueles que representam um papel importante na sua economia interna, seja sua auto-estima³⁰.

Isso chama-se liberdade experiencial, e Rogers observa que o processo de experienciar torna a pessoa mais autônoma, mais espontânea e mais confiante³¹.

Nesse sentido, pode a pessoa aprender a ser livre? Rogers acredita que sim, e sugere um aprendizado da liberdade em todos os níveis de conduta. De que maneira? O problema de aprendizagem da liberdade está relacionado com a tendência atualizante, com essa força positiva impulsionando o homem para o crescimento, e com a confiança básica na natureza humana. A pessoa tem dentro de si capacidade para procurar o melhor, para desenvolver-se de maneira positiva, dentro de condições favoráveis. E o indivíduo que confia nas suas tendências, que aceita a experiência, que não vê nos sentimentos, inimigos perigosos a vencer, está sem dúvida aprendendo a ser livre, na medida em que rejeita as fontes externas e privilegia o núcleo interno da avaliação. Rogers diz que esta aprendizagem compõe-se de movimentos provenientes do íntimo e de movimento de busca³². Por isso, os que vivem tal processo deixam de ser pessoas dirigidas por forças interiores que não compreendem: O resultado de uma tal aprendizagem é o nascimento de

uma pessoa em pleno funcionamento, *alguém capaz de viver plenamente, nos e com todos os seus sentimentos* ³². Viver nessas condições é experienciar o sentimento de ser livre.

C O N C L U S Ã O

A abordagem centrada na pessoa de Carl Rogers tem suas dimensões, pessoais e psicológicas, conforme se viu. De um lado, as influências que sofreu, seus anos de formação, sua experiência de professor e de psicólogo, seus encontros com personalidades que de alguma forma marcaram seu pensamento, suas leituras e escolhas. De outro, e conseqüência, em parte dos primeiros, seus postulados e hipóteses básicas, todos eles apontando numa direção: a confiança fundamental na pessoa, vista e considerada como um organismo em crescimento, sempre à procura de um funcionamento psicológico a justado às experiências vividas. Essa confiança é o resultado da verificação empírica, seja no reino vegetal, físico ou animal, de que seres estão direcionados por uma força interna, única, que os leva para mais e melhores resultados. Essa é a hipótese básica de Rogers, e já se viu como ele descreve esse impulso de maneira até mesmo poética, ao verificar que até um simples vegetal procura continuamente seu desenvolvimento, ainda que as condições ambientais lhe sejam desfavoráveis.

Do mesmo modo, as pessoas buscam seu pleno funcionamento, às vezes de maneira desordenada, tateante. Frequentemente, e Rogers observa isso a partir de seu trabalho de terapeuta, suas

trajetórias foram distorcidas, levaram vidas que dificilmente poderiam ser tidas como humanas. No entanto, continuavam lutando para se afirmarem, direcionando suas forças para crescer mais.

As dimensões do pensamento de Rogers mostram que, decididamente, ele se posiciona a favor da pessoa e do seu poder de ser ela mesma. Para isso rejeita todas as forças que podem, de alguma forma, deformar ou inibir o crescimento pessoal. Essas forças podem ser o Estado, o Governo, o Terapeuta, o Professor, os Pais, a Família, a Educação, a Escola, a Religião, isto é, qualquer poder institucional que se dá o direito de decidir e escolher autoritariamente em nome da pessoa.

A esse poder exterior, coercitivo, Rogers opõe o único poder que tem condições de dizer o que de fato, convém ao indivíduo, isto é, ele mesmo.

No capítulo seguinte, ver-se-á de que maneira a proposta pedagógica libertária de Rogers é a confirmação da sua luta pela valorização do poder pessoal como única fonte digna de ser levada em conta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 PUENTE, Miguel de La. Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. Paris, Epi, 1970, p. 42.
- 2 ROGERS, Carl & KINGET, Marian G. Psicoterapia e Relações Humanas. Belo Horizonte, Interlivros, 1977, p. 145. V.I.
- 3 EVANS, Richard I. Carl Rogers: o homem e suas idéias. São Paulo, Martins Fontes, 1979, p. 91.
- 4 ROGERS, Carl. Sobre o poder pessoal. São Paulo, Martins Fontes, 1978, p. 17.
- 5 Ibid. p. 17.
- 6 _____ . Tornar-se pessoa. São Paulo, Martins Fontes, 1977, p. 20.
- 7 EVANS, Richard I. Op. cit. p. 119.
- 8 ROGERS, Carl & KINGET, Marian G. Op. cit. p. 147.
- 9 PUENTE, Miguel de La. Op. cit. p. 38.
- 10 ROGERS, Carl & ROSENBERG, Rachel. A pessoa como centro. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977, p. 40.
- 11 Ibid, p. 40.
- 12 Ibid, p. 41.
- 13 Ibid, p. 41.
- 14 ROGERS, Carl. Sobre o poder... Op. cit. p. 107-8.
- 15 Ibid, p. 111.
- 16 ROGERS, Carl. Terapia centrada no paciente. São Paulo, Mar

- tins Fontes, 1975, p. 18.
- 17 _____ . The formative tendency. Journal humanistic Psychology. 18 (1):29, 1978.
- 18 EVANS, Richard I. Op. cit. p. 41.
- 19 PUENTE, Miguel de La. Op. cit. p. 54.
- 20 ROGERS, Carl & KINGET, Marian G. Op. cit. p. 178.
- 21 Ibid, p. 161.
- 22 ROGERS, Carl. Tornar-se... Op. cit. p. 152.
- 23 Ibid, p. 105.
- 24 ROGERS, Carl & KINGET, Marian G. Op. cit. p. 165.
- 25 Ibid, p. 166.
- 26 Ibid, p. 167.
- 27 EVANS, Richard I. Op. cit. p. 49.
- 28 ROGERS, Carl. Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978, p. 38.
- 29 FRICK, Willard B. Psicologia Humanista. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, p. 113-4.
- 30 ROGERS, Carl & KINGET, Marian G. Op. cit. p. 47.
- 31 ROGERS, Carl & STEVENS, Barry. De pessoa para pessoa. São Paulo, Pioneira, 1977, p. 53.
- 32 Ibid, p. 56.
- 33 Ibid, p. 56.

C A P Í T U L O I V

DESCRIÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE ROGERS

4.1. **Considerações preliminares**

A aplicação dos princípios básicos da terapia centrada no cliente, ao ensino, já foi mostrada por PUENTE (1970), e pelo próprio Rogers (1975), em estudos nos quais destacam os principais acontecimentos, que levaram a abordagem centrada na pessoa a se preocupar com a dimensão educacional e pedagógica. PUENTE, por exemplo, ao descrever as várias etapas pelas quais tem passado o pensamento rogeriano, afirma que *da terapia individual, Rogers passa para a terapia social e, desta última, para o ensino centrado no estudante*¹.

Do mesmo modo, referindo-se à validade de sua hipótese fundamental, que é a confiança no cliente, Rogers diz que *se em terapia é possível confiar na capacidade do paciente para lidar, de forma construtiva, com a sua situação vital, e se o objetivo do terapeuta é libertar essa capacidade, porque não aplicar esta hipótese e este método no ensino?*².

O objetivo desse capítulo não é, em absoluto, mostrar como se deu a passagem da abordagem centrada no cliente para o ensino centrado no estudante, mas, de maneira sistemática, enfatizar como esse ensino é na realidade uma proposição original, pois se coloca, frontalmente, contra tudo que o ensino conservador tinha realizado em termos de educação. Este capítulo se propõe caracterizar a pedagogia libertária de Rogers, isto é, quer demonstrar que este não somente propõe um novo modelo, mas vai muito além, ao se posicionar como um verdadeiro libertário, que despreza constantemente o poder institucional escolar e exalta a pessoa co

mo a única **ca**paz de se avaliar e de saber o que convém a seu **de** **se**nvolvimento .

Par a caracterizar a posição libertária de Rogers, serão analisadas **as** idéias que ele tem dos vários elementos envolvidos no processo **p**edagógico. Sôbre cada um deles, Rogers escreveu **al**guma coisa, **p**osicionou-se de alguma forma. Não se trata de **fraci**onar o **pensam**ento rogeriano, mas de ordenar os diversos temas **pe**dagógicos **que** foram objeto da sua análise. Assim é que serão **estu**dados, do **ponto** de vista da abordagem centrada na pessoa: as **ins**tituições **educacionais**, o aluno, o professor, a aprendizagem **sig**nificativa, **a** motivação, a avaliação, os objetivos educacionais, as atitudes **docentes**, a administração escolar, os limites **institucio**nais.

Rogers não é apenas nem basicamente um teórico que **es**creve a **partir** de proposições ou de puras reflexões. Durante sua vida foi **também** um professor, e pode-se afirmar que nele a **docên**cia não é **apenas** uma preocupação intelectual, mas uma **dimensão** existencial. Rogers foi professor em Rochester, durante o tempo em que **ai** **permaneceu**, em Ohio, em Chicago e em Wisconsin. Nessas universidades, pôde desenvolver ou testar algumas de suas **hipóte**ses, a principal das quais era a confiança na pessoa. Pode-se **ver através** de sua biografia, que Rogers está sempre se **confron**tando com a direção das escolas onde trabalha, chegando mesmo a **se demitir** de alguns cargos que ocupa no mundo acadêmico.

Mas, provavelmente, o acontecimento que marca e que **de**fine sua **visão** da educação e da pedagogia, tornando-o um **contesta**tário é a conferência que pronuncia na Universidade de Harvard, em 1952 e que sintetiza, por assim dizer, sua pedagogia libertária. Rogers comenta que as questões levantadas nessa conferência são

pertubadoras e têm um caráter absurdo e podem ser assim enunciadas:

Segundo a minha experiência, não posso ensinar a outra pessoa a maneira de ensinar. Isso seria, a longo prazo, inútil. O que se ensina a outra pessoa não tem grandes conseqüências sôbre seu comportamento. O único aprendizado que realmente influencia o comportamento é o auto-descoberto, auto-apropriado³.

E s t e é o grande enunciado que, de certa maneira, direciona a visão **p**sicopedagógica de Rogers. Ver-se-ã agora como essa visão é, na **r**ealidade, uma proposta libertária.

4.2 **O a**luno

*Grande parte do ensino atual tem como base operacional a proposição: não se pode confiar no aluno⁴. A essa proposição Rogers opõe a **h**ipótese segundo a qual o educando é digno de confiança, possui **n**o seu organismo tendências que o levam a querer realizar-se plenamente, se condições favoráveis lhe forem proporcionadas.*

Numa sociedade autoritária, em que a comunidade escolar reflete autoritarismo, a hipótese de Rogers tem conotações perturbadoras. **R**etirar da escola, de seus administradores, inspetores, orientadores, professores e burocratas o poder de dominar o educando é perigoso para a instituição, pois uma pessoa, no caso o aluno, liberado do medo, dos sentimentos de culpa e do fracasso, vivendo em profundidade suas experiências e aceitando o que se passa no seu organismo, certamente recusará os núcleos externos de a

valiação ex Cedido em autoritarismo, uma vez que elegeu sua experiência como autoridade máxima de seu crescimento.

A valorização do aluno como pessoa que pode e quer se realizar não ficou apenas no plano das intenções. Rogers participou de experriências em várias partes do mundo, pessoalmente ou através de seus colaboradores, em que instrumentos foram criados para medir seus pressupostos, como por exemplo a Escala de Aspy. Em todos os experimentos, ao se sentir valorizado, e não simplesmente utilizado como um dado passivo, pôde-se verificar que o aluno liberou seu poder de criação, esteve mais presente, participou mais, desenvolveu de maneira positiva sua capacidade de dialogar e expressar-se.

No entanto, Rogers não esconde que um ensino centrado no aluno tem que enfrentar sérias dificuldades, especialmente devido a uma tradição escolar autoritária, em que a participação discente é insignificante. A confiança parece ser o que mais existe no relacionamento entre o professor e o aluno. Na realidade, como aceitar o aluno como alguém participante, numa instituição cuja única preocupação é a avaliação do desempenho, a aprovação e a reprovação, a presença física, o cumprimento de um programa e a doação de um saber já preparado? Nessas circunstância, não é de admirar que o próprio aluno se sinta inseguro quando é convidado a decidir, e scolher e colaborar na organização de um programa ou de uma atividade.

Narrando os resultados obtidos por um ensino centrado no aluno e as reações a esse tipo de ensino, Rogers escreve:

Nem todos os estudantes reagem favoravelmente a uma perspectiva centrada no aluno. Normalmente excluindo uma pequena minoria, todos têm atitudes mais

*favoráveis do que desfavoráveis. Todavia, há alguns que sentem que o curso não lhes trouxe vantagens*⁵.

Noutra passagem, conta a experiência de uma professora primária que resolve desenvolver um tipo de ensino em que o aluno é um participante ativo nas decisões da classe. Citando o diário dessa professora sobre a experiência, transcreve um trecho de suas anotações a respeito dos resultados de uma semana de aula:

*A maioria achou que foi um grande dia, mas alguns reclamaram contra a algazarra e contra o fato de uns poucos deles malandragem o dia inteiro*⁶.

Eis aqui um aspecto a considerar, ou seja, pode parecer que quando ao aluno é deixada a responsabilidade de se organizar, quando ele não é mais vigiado, controlado, é possível que se corra algum risco e que não se tenha uma classe exatamente como os modelos autoritários imaginam. No entanto, a mesma professora conclui, de sua experiência, que o mais importante para mim, é a evidência de uma iniciativa e auto-responsabilidade que se patentearam⁷.

Rogers chama a atenção para o fato de que a educação centrada na pessoa tem implicações políticas, para ele muito claras:

*O estudante detém seu próprio poder e controle sobre si mesmo; ele compartilha de escolhas e decisões responsáveis; o facilitador proporciona o clima propício a estes objetivos. A pessoa que está se desenvolvendo e busca o conhecimento é a força politicamente poderosa*⁸.

Considerar o aluno como centro do processo pedagógico e,

em consequência, minimizar o poder da instituição, é sem dúvida colocar-se dentro das correntes libertárias, e inverter todo o relacionamento presente na comunidade escolar, passando do autoritarismo para a participação efetiva.

4.3 O professor

A pedagogia autoritária perpetua-se em grande parte, pela ação do professor, considerado como a grande fonte onde o aluno procura o saber. Não há dúvida de que ele continua sendo, dentro do processo pedagógico, o centro das decisões e o foco para onde convergem os interesses da educação.

No entanto, do mesmo modo que o terapeuta pode facilitar ou ajudar a criar um clima permissivo em que o cliente se sinta ele mesmo, o professor também poderá ser um elemento que promove um clima de autenticidade no seu relacionamento com o aluno. Rogers não aceita a função tradicional do professor, que é a função daquele que possui o saber e, conseqüentemente, o poder, vendo no aluno um mero receptor de informações, e chega mesmo a não aceitar o ato de ensinar, quando afirma que *ensinar, é a meu ver, atividade relativamente sem importância e enormemente super valorizada*⁹. Rogers refere-se, sem dúvida, à filosofia subjacente à pedagogia conservadora, que adota a teoria do caneco e do jarro, em que o professor é encarregado de encher o aluno de conhecimento geralmente desprovidos de sentido para este. No entanto, é a mudança que caracteriza a sociedade contemporânea e que, deveria

determinar, pelo menos em parte, as funções do professor. Esse tem sido até hoje nada mais que um simples **transmissor de conhecimentos** freqüentemente obsoletos, segundo a perspectiva da **educação bancária** de que fala Paulo Freire, e dentro da qual o professor é o único depositário do saber legitimado pelo tempo.

Na posição libertária de Rogers, o professor é o facilitador de **aprendizagens significativas**, uma pessoa que desvia o foco de atenção de si mesmo, de sua **autoridade** e do seu **saber**, para o aluno, reconhecido e aceito como o centro do processo de aprender. É preciso ressaltar, no entanto, que ao contrário do que se pode pensar, como SNYDERS (1973) e BRUNELLE (1977), na perspectiva de Rogers, o professor não renuncia a ser ele mesmo, não se omite nem abandona o educando à própria sorte. Isso seria o pior tipo de atitude, uma maneira cômoda de renunciar a ajudar uma pessoa em desenvolvimento, dentro de uma relação de ajuda.

Da mesma forma, sua atitude de respeito pelos sentimentos do educando não configura um **espontaneismo pedagógico** tão perigoso quanto o autoritarismo, pois fundamentados, ambos, num poder, que não está dentro da pessoa. O professor renuncia unicamente ao seu poder de dominar e coagir o aluno, freqüentemente através da **violência simbólica**, renuncia à atitude de considerá-lo incapaz de decidir, escolher e procurar soluções para seus problemas. É claro que isso não se faz sem luta ou temores, considerando que, depois de anos e anos, agindo segundo um modelo rigidamente hierarquizado, o professor se sente inseguro de seus próprios atos e vê cair por terra, muitos dos antigos valores nos quais acreditava, e para os quais vivia.

Rogers não desconhece esses problemas, isto é, não subestima as situações em que o professor, ao renunciar aos instrumen

tos de força que a escola tinha colocado à sua disposição, se sente inseguro, e escreve:

Quando o foco de aprendizagem é dirigido a quem aprende, não a quem ensina, há sem dúvida alguns professores que temem ser marginalizados, colocados fora de cena¹⁰.

Para os que temem essa marginalização, e sobretudo para os que confundem o respeito pelo aluno com omissão, Rogers responde:

O professor não repudia, de modo algum, os interesses próprios. Não desconhece o seu desejo de instruir, de ensinar. Como o estudante, escolhe o que quer apresentar e toma a iniciativa de situar-se na vida da classe¹¹.

Dentro da perspectiva libertária rogeriana, o professor deverá possuir algumas qualidades que facilitarão a aprendizagem do aluno, entre as quais a congruência ou autenticidade é a mais importante. Sendo congruente ou autêntico, o professor se despe da couraça do poder, do saber enfatizado, renuncia a impor autoritariamente seus pontos de vista, na sua opinião os únicos dignos de crédito, porque legitimados pela autoridade de quem detém a verdade. É a autenticidade ou a capacidade de ser ele mesmo que faz o professor apresentar-se diante de seus alunos, de maneira real, e não como ator que representa um papel.

Quando o facilitador é uma pessoa real, se se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente¹².

A possibilidade de ser eficiente não quer dizer apenas alcançar o **s**ucesso no ensino de conteúdos, mas também, e principalmente, a **cap**acidade de reunir, de maneira integrada, as várias **á**reas do **conh**ecimento humano: o domínio cognitivo, o afetivo e o emocional.

O **p**apel do professor centrado no aluno difere muito da função do **prof**essor-burocrata, ou do **prof**essor-policia**l**, na expressão de NIDE **L**COFF (1978/1979), delegado do poder escolar, sempre disposto a **f**azer cumprir as exigências da burocracia burocrática, por mais ab**s**urdas que sejam. O novo professor, com efeito, não se esconde **a**trás de uma máscara, de um papel a desempenhar, mas *é assim para **s**eus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem feiçõ**e**s reconh**e**cíveis, de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração a outra¹³.*

A maneira como Rogers vê o professor é de fato perturbadora para a **ped**agogia autoritária, segundo a qual o docente é a via de **aces**so natural do conhecimento. Na pedagogia libertária de Rogers esse **p**apel é negado na medida em que o aluno é visto com respeito, **co**mo uma pessoa que procura a plena realização, e não **co**mo um **nú**mero para as listas de chamada ou para os relatórios de fim de **curso**.

A não-aceitação do papel conservador do professor e a proposição **d**e que deve modificar suas atitudes, implica uma **dimen**são **revolu**cionária, ao destruir a crença de que o aluno existe **pa**ra ser **educ**ado, isto é, **conform**ado a um modelo socialmente **aprova**do. **Qu**ando o professor inverte a situação, é natural que o **siste**ma escolar **s**inta-se profundamente ameaçado nos seus alicerces.

4.4 AS instituições educacionais

CONsiderando-se que o ensino realiza-se dentro de uma organização específica, a Escola, estruturada e montada como canal através do qual o saber é transmitido, é normal que Rogers tenha dessa organização um conceito pessoal, analisando suas funções segundo a perspectiva de uma pedagogia libertária.

A crítica de Rogers dirige-se, de maneira geral, às instituições da cultura americana, e dentro destas, às instituições escolares. Com efeito, a Escola, como organização burocrática e autoritária, é um reflexo da maneira como a sociedade está estruturada. Escola e sociedade são portanto duas faces de uma mesma realidade.

É evidente que a perspectiva de Rogers é a de um autor vivendo numa cultura específica, com valores e referências diferentes dos nossos. Segundo esse referencial, escreveu **Liberdade para aprender**, que é na realidade uma crítica do sistema educacional americano, como bem acentua EVANS (1979).

Rogers é um crítico agudo da burocratização da sociedade como um todo, especialmente da comunidade escolar. Seu posicionamento de terapeuta, de professor, está a todo momento contestando o poder institucional que se manifesta de formas as mais variadas. A contestação do institucional e do estabelecido transparece claramente nos escritos e pronunciamentos rogerianos.

Nosso sistema educacional, nossas organizações industriais e militares e muitos outros aspectos de nossa cultura aceitam o ponto de vista de que a natureza do indivíduo é tal que não se pode confiar nele — ele deve ser guiado, instruído, recompensado, punido e controlado por aqueles que são mais sábios ou possuem status superior¹⁴.

Talvez nenhuma organização controle mais a pessoa do que o sistema educacional, através dos mais diversos meios. E o controle não visa apenas a passividade dos indivíduos, mas, e principalmente, esmagar neles o gosto pelo aprender, pelo descobrir, pela aventura da criatividade. Acho que a educação formal, da escola primária à universidade, é provavelmente a instituição mais obsoleta, incompetente e burocrática de nossa cultura¹⁵. É esse tipo de educação que forma indivíduos conformistas, meros reprodutores de informações, incapazes de pensar livre e criativamente.

A incompetência e a burocracia das instituições educacionais não permitem que as verdadeiras dificuldades da vida sejam levadas em conta, e Rogers pergunta:

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, cor por a corpo, os reais problemas da vida moderna¹⁶?

Respondendo a isso, Rogers verifica as mudanças que se realizaram nas inúmeras instituições atuais, como as religiosas e industriais, enquanto as instituições educacionais continuam idênticas e fazendo as mesmas coisas que faziam há cinquenta anos. Para ele, isso é incrível e acontece porque a educação perdeu todo o contato com o mundo moderno, e tem na desconfiança do educando, seu principal pressuposto.

Por que não pode atacar os problemas vitais é que o sistema educacional público (de seu país) está fossilizado e fracassando no atendimento das necessidades da sociedade ¹⁷, uma vez que professores e dirigentes teimam em se apegar a valores passados, dentro de um mundo em rápida transformação. Rogers considera que as escolas são muito mais prejudiciais do que úteis ao desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que não passa de lugares onde a criança é confinada e controlada nos seus anseios de viver.

Como resolver essa situação? Como promover um ensino em que todas as potencialidades do educando possam atualizar-se? É possível alcaçar isto dentro da instituição? Rogers pensa que não, e sonha com uma solução radical, ao dizer:

*Suponhamos que todas as instituições de ensino, do jardim de infância ao mais prestigiado programa de doutoramento, fossem fechados amanhã. Que situação deliciosa seria esta! Pais e crianças e adolescentes e pessoas jovens — quem sabe, até mesmo alguns docentes universitários — começariam a inventar situações em que eles pudessem **aprender** ¹⁸!*

Talvez isso remeta à utopia rogeriana, de que se falará mais adiante.

Rogers não fica apenas ao nível das intenções, romantizando uma nova educação, mas apresenta uma proposta concreta, um Plano (1975) em forma de artigo, no qual traça um sistema escolar original, em que a pessoa é realmente o centro dos interesses e no qual perguntou se haveria alguém disposto a adotar e a pôr em prática suas idéias. Depois de ver seu Plano rejeitado por várias instituições, inclusive pelo Ministério da Educação, Saúde e Bem-Estar de seu país, Rogers conseguiu vê-lo aplicado no âmbito de uma ordem religiosa dedicada ao ensino. Os resultados foram sintomáticos, o principal dos quais foi a demissão das pessoas envol

vidas no novo programa, e a proibição de atuarem nas escolas elementares do estado. Aceitar a pessoa como possuidora de direitos, tendendo à realização, era uma atitude perigosa demais para a autoridade religiosa, que preferiu agir despoticamente, cortando pela raiz uma proposta cujo único objetivo era o de promover a liberdade e a autonomia do indivíduo.

Rogers não se posiciona apenas em face dos ensino elementar e secundário. Sua crítica se estende ao curso universitário e à pós-graduação. Nesta, Rogers (1977, 1978) deplora o sistema de notas, a maneira como os alunos são selecionados, o tipo de pesquisa realizada, a verdadeira guerra que se enfrenta para obter o diploma, a tirania que orientadores exercem sobre o orientando. Tudo isso em detrimento da aprendizagem significativa, da criatividade e da curiosidade científica.

4.5. A aprendizagem significativa

Embora Rogers não seja um teórico da aprendizagem, talvez nenhum aspecto do processo pedagógico tenha sido tão exaustivamente tratado em sua obra, como este. O modo como ele vê o problema da aprendizagem humana está presente em muitos escritos, comunicações, artigos, chegando mesmo a escrever a obra **Liberdade para aprender**, já citada e que de certa forma, sintetiza suas ideias sobre o tema.

O posicionamento de Rogers na questão da aprendizagem é uma decorrência natural de seus postulados de terapeuta, preocupado em liberar todas as forças positivas que existem dentro da pessoa e que, por diversas razões, não puderam se atualizar. Isto

quer dizer **que**, para uma verdadeira aprendizagem, o organismo tem de encontrar um meio facilitador, um ambiente de compreensão e simpatia, em **que** os bloqueios sejam removidos, ou pelo menos muito reduzidos. **E** a confiança fundamental no organismo, tantas vêzes enunciada **por** Rogers, o núcleo de sua teoria da aprendizagem. Essa, aliás, **nã**o pode ser entendida sem referência ao problema do ensino. Na **r**ealidade, Rogers está convencido de que ensinar é uma função **exce**ssivamente valorizada pela sociedade, mas que perde seu sentido num mundo de mudanças aceleradas. Para ele, o único homem que se **educa** é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se **adaptar** e mudar; que se capacitou de **que**, nenhum conhecimento é **seguro**, de que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de **segurança**¹⁹.

Facilitar a aprendizagem se confunde com o objetivo da educação, **é** o único objetivo que poderia ter o ensino, pois mutabilidade, **dependência** de um processo, antes que, de um conhecimento **estático**, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da **educaçã**o, no mundo moderno²⁰.

Reforçando essa convicção, Rogers conclui que **vejo a faci**litação da **aprendizagem** como o fim da educação, o modo pelo qual **desenvolveremos** o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual **pode**mos **aprender** a viver como pessoas em processo²¹.

No entanto, para Rogers, a única aprendizagem realmente válida é a **aprendizagem significativa**, expressão utilizada em várias ocasiões, dentro de sua obra, e que merece um melhor aprofundamento. Para isso, PUENTE (1978a) fundamentado em Eugene GENDLIN, colaborador de Rogers, apresenta uma nova versão da **aprendizagem significativa**. O trabalho de PUENTE representa uma grande contribuição **nô** **sentido** de explicitar um conceito (aprendizagem signifi

iva ou **EXP**erencial) sôbre a qual Rogers não nos tem legado se idêias um tanto imprecisas²².

FUGindo ao objetivo do capítulo, a discussão sôbre a no abordagem m de aprendizagem significativa, diga-se que, segundo ENTE, a contribuição de GENDLIN consiste, de um lado, em critica e rejei tar as formulações (não a prática) de Rogers, e de outro, em defi nir a natureza especĩfica da aprendizagem, quer seja terapêutica ou escolar²³.

DENtro da pedagogia libertária rogeriana, o que é a a aprendizagem significativa? Embora Rogers não seja muito preciso conceitu ã - la conforme já se indicou acima, há várias passagens que ele a aborda, ao dizer por exemplo, que se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas como problemáticas²⁴, isto é quando o aluno, com sua ndência para a atualização, percebe que aquilo que lhe é propos em aula tem relação com os problemas que afetam seu organismo, utodos os níveis, e quando compreende que os objetivos dessa a aprendizagem proposta são seus próprios objetivos. A aprendizagem significativa, assim entendida, abrange todo o organismo, realiza se dentro de um processo experiencial em que as dimensões cognitiva, afetiva e visceral estão intimamente associadas. Desse modo aprender significativamente é um processo em que se ensina a experienciar s istematicamente²⁵, sendo a vida encarada como fonte de experiências.

PAGES (1976) aborda o tema da aprendizagem em Rogers res altando o aspecto revolucionário de seu posicionamento:

Aprender, no sentido em que Rogers o entende, é, pa
ra o aluno, mudar, reduzir sua dependência para com
o instrutor e abandonar algumas das satisfações que

ela lhe traz: é conquistar uma autonomia maior e, pois expor-se a novos riscos²⁶.

Isso não quer dizer que o professor abandone o aluno e que se de sinteresse por seu processo de aprendizagem, configurando uma si tuação de total irresponsabilidade. Ao contrário, o professor es tá **presente** a esse processo, **motivando** o aluno para a aventura do aprender.

Respondendo a uma pergunta de EVANS (1979), Rogers afirma que aprendizagem significativa *é algo que ocorre com a pessoa inteira²⁷*, definição coerente com outra que havia dado, quando ex plicitava que esse tipo de aprendizado era alguma coisa nova, di ferente, pois *não se trata de aprendizagem só do pescoço para ci* ma. *É um tipo de aprendizagem em nível visceral, profunda e im* pregnante²⁸. A expressão do **pescoço para cima** é sintomática de um ensino que só valoriza o lado intelectual ou cognitivo da inteli gência, subestimando emoções e sentimentos, como se esses não fossem importantes para o organismo.

Rogers condena radicalmente essa atitude e diz que du rante anos fomos treinados para ressaltar apenas o cognitivo e pa ra evitar qualquer sentimento relacionado à aprendizagem²⁹. As instituições escolares, por serem organizações autoritárias, difi cilmente permitem que o educando possa expressar o que sente em nível profundo, e estão sempre dispostas a abafar qualquer tentativa de conhecimento que não seja intelectual.

Por isso ele considera que a verdadeira educação vai se desenvolver fora da instituição, assim como muitas experiências re ligiosas estão se desenvolvendo fora da Igreja convencional. É provável que *os grandes campi, os grandes edifícios continuem a*

existir, mas a aprendizagem realmente significativa será o que a contece fora deles³⁰.

Noutra passagem, ainda falando da falta de criatividade, de dinamismo e de estímulo que caracteriza as organizações escolares, prevê uma mudança radical no processo de aprendizagem.

Em certos dias, as instituições de ensino em todos os níveis me parecem condenadas, e creio então ser de bom alvitre dar-lhes adeus — com seus requisi tos curriculares, estaduais, presença obrigatória, professores estáveis, horas de aula, notas de apro veitamento, diplomas e o resto — para deixar a verdadeira aprendizagem começar a fl orescer fora dos sufocantes muros consagrados³¹.

Propor a aprendizagem como um processo que envolve o aluno como um organismo à procura de realização, é dizer que, aprender significativamente, supõe um conjunto de condições que aproximem os conteúdos atuais dos objetivos anteriores daquele que aprende. Nessa perspectiva, ensinar tem tido até hoje características bem conservadoras, pois tem se limitado a **sufocar** o aluno com coisas julgadas importantes, do ponto de vista do professor, ou do programa estabelecido. Ora, *uma pessoa aprende significativamente a penas aquelas coisas que aprende como ligadas à manutenção e desen volvimento da estrutura do ego³².* Isso quer dizer que, no processo de aprendizagem escolar, quanto mais o educando sentir o ato de aprender ligado aos seus problemas e preocupações pessoais, passadas, presentes e futuras, mais terá condições de realizar uma aprendizagem verdadeiramente significativa. No entanto, Rogers adverte que isso não se dá sem alguma resistência por parte do aprendiz. Toda aprendizagem experiencial que de algum modo ameaça a estrutura do ego, pode chegar distorcida à consciência e dessa

forma ser rejeitada. O dia a dia está cheio de exemplos de resistências, a partir de experiências ameaçadoras à estabilidade do ego. Assim é que posso não aceitar o resultado de uma pesquisa que abalaria fortemente meus preconceitos de classe social. Outra pessoa rejeitaria as conclusões de um estudo em que caíssem por terra seus valores sociais ou políticos. E assim por diante.

Em situação escolar, não é somente na sala de aula que se estabelecem as condições favoráveis à aprendizagem significativa. É toda a comunidade educacional que deve estar envolvida para que ela se realize. Um clima de liberdade responsável é fundamental. Através dela, o aluno experiencia, simboliza corretamente, reduz ao mínimo as ameaças ao seu ego, dialoga e participa, enfim, está aberto e disponível para integrar os dados da realidade que o cerca.

4.6. A motivação

No ensino tradicional, são os professores que devem motivar o aluno. Para isso, preparam e utilizam farto material áudio-visual, lançam mão de estratégias e instrumentos com o objetivo de provocar no aluno o desejo de aprender. Preocupam-se em proporcionar-lhe condições exteriores favoráveis. Enfim, estão o tempo todo tentando **motivar** o aluno.

O desenvolvimento da psicologia da motivação rogeriana já foi traçada por PUENTE (1978b), num trabalho recente em que resalta os seus fundamentos e mostra a trajetória que essa psicologia percorreu.

Interessa dizer aqui, que para Rogers, a motivação esco

lar difere radicalmente da mencionada acima, e decorre de seus postulados acerca da pessoa. De um modo geral, a motivação, segundo a perspectiva rogeriana, relaciona-se ou está contida na teoria da personalidade. Segundo esta, o indivíduo tende ao crescimento, à auto-realização, à procura de novas e diferenciadas funções. Esse é o dado fundamental da realização do indivíduo, e que recebe o nome, na abordagem centrada na pessoa, de tendência atualizante.

Para mim, essa tendência básica para o crescimento, para a manutenção e o aperfeiçoamento do organismo é o aspecto fundamental de toda motivação³³.

O indivíduo possui, em consequência, uma motivação primeira para o crescimento, não necessitando, ao menos como elemento fundamental do processo, de forças exteriores que o impulsionariam à realização. Na verdade, sendo dotado de mecanismos auto-reguladores, o organismo tem condições de se informar da maneira pela qual pode atingir seus objetivos atualizantes.

Em situação escolar, o professor não precisa propriamente cercar-se de um arsenal tecnológico para **motivar** o aprendiz. É esse quem intrinsecamente está motivado, a partir de situações vividas como significativas. Vê-se de imediato que motivação e aprendizagem significativa estão intimamente relacionados. Uma aprendizagem é significativa quando envolve interesses, sentimentos, experiências do aluno, quando diz respeito a seu organismo como um todo. Uma tal forma de aprendizagem só pode se realizar quando está associada aos motivos intrínsecos do aluno, e não a um programa ou a conteúdos propostos do exterior.

Para aprender, o organismo deve encontrar-se em situação aceitável de tensão, deve querer preencher uma lacuna, estar caren

te em algum nível. Em situação de sala de aula, contudo, é possível encontrar-se alunos que não manifestem nenhum interesse particular em aprender, e cujo nível de tensão seja nulo. É evidente que não se pode abandonar uma pessoa, nessas circunstâncias, à própria sorte, pois estaria caracterizada uma atitude de abandono. É necessário que o professor ou o facilitador da aprendizagem lance mão de algum recurso que desperte nela seus próprios motivos intrínsecos, e que o leve a um estado em que a aprendizagem seja relacionada com seus problemas vitais. Como poderia ser feito isso? PUENTE responde que *motivação, em Rogers, é sinônimo de experiência, e despertar a motivação significa despertar ou reativar o processo de experiência da pessoa, criando condições para que ele se aperceba do desacordo existente entre as suas experiências e o seu Self, o que se torna motivador*³⁴.

A teoria da motivação de Rogers tem um caráter monista, típica de toda sua abordagem. Em sala de aula, é a tendência atualizante do aluno, a força fundamental e geral que o impulsiona a querer aprender, isto é, que o leva a experienciar e a simbolizar as experiências. Sem levar em conta esse aspecto, é inútil o esforço do professor em tentar **motivar** o aluno a partir de elementos exteriores, por mais atraentes que sejam.

4.7. A avaliação

A avaliação da aprendizagem é um dos elementos centrais de qualquer sistema de ensino. Para a pedagogia autoritária, ela é um dos mais eficazes instrumentos da escola na sua luta para controlar e determinar o futuro do aluno. A avaliação tem um poder

de vida e ~~de~~ morte sôbre o educando, decide sôbre o que ele aprendeu ou não, tem a força de introjetar valores estranhos a seu universo.

Na visão libertária de Rogers, o problema da avaliação é analisado de acôrdo com um pressuposto fundamental, ou seja, o de que o organismo merece confiança. Compreender isso é compreender porque Rogers refuta outra fonte de avaliação que não seja o próprio educando. Na realidade, não aceitando a avaliação externa como um ato de julgamento sôbre o aluno, que dá ao professor ou à instituição o poder absoluto de dizer se aquele aprendeu ou não, o que é feito segundo critérios estranhos ao organismo, como exames, notas, comentários, crítica, ironia, elogio, aprovação, ou reprovação, legitimação através do diploma, do **saber reproduzido**, Rogers faz do aluno o juiz de si mesmo, a pessoa mais indicada para avaliar corretamente seu processo de crescimento, e para decidir se sua aprendizagem é verdadeiramente significativa.

Julgo que testar os resultados de um aluno para ver se eles vão ao encontro de um critério estabelecido pelo professor é diretamente contrário às implicações da terapia na aprendizagem significativa. Em terapia, os exames são colocados pela vida. O cliente enfrenta-os, vencendo-os algumas vezes, fracassando noutras³⁵.

Porque propõe que seja o organismo a única fonte de avaliação, Rogers é acusado de um subjetivismo inconseqüente, para quem o conhecimento e a realidade jamais poderão ser alcançados. No entanto, a proposta rogeriana de avaliação nada tem de romântica ou de subjetivista. Roger não dissociou a auto-avaliação das circunstâncias que envolvem o aluno, não a separou de sua experiência passada, ou da maneira como o programa foi desenvolvido.

A auto-avaliação é também o resultado da maneira como o professor avalia o crescimento do aluno. Se esse é tratado com confiança, se o professor acredita que ele procura sua plena realização, é muito provável que o processo de auto-avaliação do aluno seja conseqüência dessa atitude positiva do professor em face do desenvolvimento discente.

Rogers vincula a questão da avaliação com os objetivos do aluno, com sua motivação para aprender. Essa é uma posição coerente com seus postulados a respeito da pessoa, a afirmação de seu poder de crescimento em função de uma meta que escolheu.

Quem tem de dizer se o aluno fez o máximo que podia? Que pontos fracos ou lacunas existem no que aprendeu? Qual a qualidade de sua maneira de pensar quando enfrentava os problemas suscitados pelos seus próprios objetivos³⁶?

A avaliação assim entendida não desconhece os obstáculos e limites burocráticos e institucionais, dentro dos quais o professor trabalha, mas não supervaloriza a apreciação exterior ao sujeito, os juízos que se fazem sobre sua maneira de aprender. Nesse sentido Rogers afirma que as notas, conceitos e a avaliação em geral convertem-se apenas em mais uma das limitações impostas pelas circunstâncias, mais um problema que os alunos e o professor têm de resolver. É importante notar que contrariamente ao que se pode pensar, Rogers não propõe que se termine pura e simplesmente com toda e qualquer espécie de avaliação, argumentando que a própria vida mostra que se está escolhendo a todo momento, e portanto vivendo — se o processo de avaliação. O que ele não aceita é a desconfiança a respeito do organismo, forças exteriores necessitando dizer-lhe o que lhe convém, quando só a pessoa pode verdadei-

ramente julg ar seu processo de crescimento interno, suas experiênçias e seus sentimentos.

4.8 Os objetivos educacionais

Segundo Rogers, não pode existir objetivo educacional que não esteja ligado aos interesses do educando e que não seja uma resposta aos problemas fundamentais que lhe dizem respeito.

É evidente que não pode haver uma aprendizagem verdadeiramente significativa se não é o aluno que experiencia, quem reconhece no seu processo interesses ligados à sua vida, a seus problemas. Reconhecê-los é avaliar corretamente o crescimento e valorizar os critérios internos do organismo, considerando como secundários os juízos externos que possam ser feitos acerca do desenvolvimento pessoal. Ora, a aprendizagem significativa acontece quando os objetivos da educação em geral e do ensino em particular estão centrados no aluno, aceito e reconhecido como um organismo no qual se pode confiar.

Nesse sentido é que Rogers (1975) refere-se aos objetivos da educação e do ensino, dentro de um contexto em que o professor ou a instituição devem *facilitar a mudança e a aprendizagem*³⁷, isto é, devem fazer o aluno mergulhar, por inteiro, nos seus questionamentos, nos problemas que estão no centro de sua vida. Em educação, ter objetivos é em última análise não tê-los, ou melhor, deixar que a pessoa seja responsável pelas metas que escolher.

Se a pessoa é quem escolhe seus objetivos, cabe ao professor aceitá-los e facilitar o processo de aprendizagem para que

os alcance. Isso não quer dizer, em absoluto, que o professor se omita e renuncie a perseguir seus próprios objetivos. No entanto, a confiança no poder do organismo do aluno em se direcionar, leva o professor — facilitador a valorizar uma prática pedagógica radicalmente democrática. O aluno participa da elaboração do programa, do conteúdo, expressa suas preferências, é chamado a decidir, a escolher. Seus objetivos são levados em conta, pois o fim ou objetivo da educação democrática é ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos³⁸, participantes num modo de viver e produzir que eles mesmos escolham.

Rogers não se fecha, com isso, numa posição ingênua. Os objetivos educacionais centrados no aluno não são relevantes senão para um tipo de sociedade e de sistema educacional. Numa cultura autoritária, a proposição rogeriana não interessaria. Os objetivos educacionais dessa cultura exigem um cidadão com alto grau de conformismo a padrões que ela estabeleceu como os mais convenientes. Por isso um indivíduo que perseguisse seus próprios fins, em lugar de submeter-se passivamente a metas impostas de fora, seria naturalmente perigoso para um sistema educacional e para uma sociedade onde a pessoa simplesmente não conta, devendo apenas repetir um conhecimento aprovado pelo tempo.

Separar os objetivos educacionais dos objetivos de sociedade, seria em última hipótese reivindicar uma autonomia que a educação e a pedagogia não possuem.

4.9 AS atitudes docentes

A visão libertária do ensino centrado na pessoa tem se defrontado com a questão de saber o que é mais importante na sala de aula: as atitudes ou as técnicas empregadas.

A resposta de Rogers é coerente com seu posicionamento em face da própria organização social na qual as relações pedagógicas existem.

Acho que os ideais da democracia ainda são bem revolucionários. Para mim, a abordagem centrada na pessoa é a incorporação destes ideais na imediatidade das relações humanas. Não pode ser reduzida a uma estratégia ou técnica. É uma atitude formada de respeito pela integridade e valor das pessoas; é uma maneira de ver e relacionar-se com o mundo e com os outros. É um modo de ser, vivido no presente, ou negado, pois a política centrada na pessoa é tão imediatista como as pessoas e os relacionamentos. A abordagem centrada na pessoa proporciona uma perspectiva através da qual pode-se ver claramente que as tradições e os valores democráticos não são nem preservados nem estimulados por sistemas autoritários³⁹.

Em situação de ensino, Rogers (1975) confessa que numa primeira fase de sua vida, deu mais importância às técnicas do que às atitudes do professor. Posteriormente, compreendeu que as técnicas tinham um papel secundário diante do clima que poderia ser criado, em sala de aula, pelas atitudes docentes. É claro que Rogers não despreza as técnicas, mas estas devem estar a serviço daquelas, dentro de um contexto em que o aluno é respeitado no seu processo de aprendizagem.

Ora, a principal das atitudes do professor para criar um clima de permissividade em sala de aula é a confiança, tantas vezes citada nesse trabalho, que deve ter no organismo humano, is

to é, no aluno. Essa hipótese está subjacente a toda a abordagem rogeriana. É uma atitude que deve ser enfatizada, pois dela decorrem outras, importantes para a facilitação de um clima de liberdade responsável e de crescimento. Entre elas, está a autenticidade do professor, isto é, sua capacidade de apresentar-se igual a ele mesmo, sem máscaras nem fachadas, de ouvir seus próprios sentimentos e de aceitar que os outros também tenham os seus. O professor autêntico é uma pessoa capaz de viver tais e tais sentimentos, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los⁴⁰. Uma pessoa, portanto, capaz de aceitar os outros principalmente porque se aceita.

Outra atitude é o apreço e a aceitação do aluno, um respeito profundo por tudo aquilo que ele é, com seus sentimentos, opiniões, enfim, uma consideração por sua pessoa. A perspectiva de Rogers, nesse aspecto assume um caráter revolucionário, ao colocar-se frontalmente contra a pedagogia autoritária, para quem o aluno nada pode e nada sabe, e cujos sentimentos são simplesmente desconhecidos ou mesmo reprimidos, Rogers, ao contrário, aceita que o aprendiz se expresse, que demonstre insegurança, insatisfação, temor ou alegria, que tenha seu modo particular de aprender, ou se se quiser, de experienciar.

A compreensão empática é igualmente uma atitude que pode facilitar a criação de um clima em que o aluno se sinta verdadeiramente como um indivíduo. Por ela, o professor é capaz de tentar colocar-se no lugar do aluno para ver o mundo com os olhos desse. Compreendido empaticamente, o educando não é julgado, avaliado, condenado por um critério importante apenas para a óptica do professor. Ao contrário, ele é respeitado no seu modo de perceber como se realiza no seu organismo, de maneira especial, o processo

de aprendizagem.

O professor não está, entretanto, impedido de demonstrar que o trabalho do aluno não o agrada, que podia ser bem mais feito, melhor estruturado. O que o professor não pode fazer é inferir daí que o aluno é mau, preguiçoso e irresponsável. Numa palavra, o professor não envolve num único julgamento, o trabalho, visto objetivamente, e o aluno, pessoa digna de apreço e consideração.

As atitudes não têm apenas efeito sobre a aprendizagem significativa do aluno, mas também repercutem no comportamento do docente. De fato, quando o professor é autêntico, quando não nega seus próprios sentimentos e aceita que estes existam no aluno, quando confia nas tendências do organismo do educando, quando promove e encoraja a auto-aprendizagem, há grandes possibilidades de que ele também inicie ou aprofunde um processo de mudança. Uma pessoa aberta à experiência, e que não a distorce na consciência, alcança provavelmente um elevado grau de congruência e não necessita de fachadas ou defesas para tentar mostrar o que não é. Ora, o professor congruente, e congruência é uma atitude relacionada com seu próprio organismo, tem mais facilidade para entender e aceitar os outros, com suas necessidades, idiossincrasias, desejos e maneiras de aprender. Porque se aceita e porque aceita o que se passa no seu organismo, o professor congruente está mais preparado para a compreensão do processo de crescimento alheio. Promover a auto-aprendizagem no aluno, estimular sua liberdade e confiança é de alguma forma iniciar uma mudança na própria percepção.

A postura de aceitação incondicional nos outros, no caso o educando, traduzida nas atitudes do professor, não escapou às críticas e análises desfavoráveis. Rogers está consciente disso e conhece perfeitamente essas críticas, assinalando que muitos vêm

sua posição *como irremediavelmente irrealista e idealista*⁴¹. Consideram a abordagem centrada na pessoa como uma bela filosofia, sem dúvida *digna* de elogios, mas inviável e impraticável em estruturas altamente organizadas e racionais como a sociedade de hoje. Desse modo, como verificar se as atitudes de confiança, apreço, empatia e consideração favorecem uma aprendizagem diferente e modificam a percepção do aluno? Esta poderia ser a pergunta dos que não acreditam nas bases empíricas do ensino centrado no aluno.

Rogers responde a essa pergunta com algumas evidências. A confiança na pessoa do aluno não é apenas uma declaração de princípios. Há pesquisas que demonstram claramente o lado mensurável das atitudes. Os estudos de EMMERLING (1961), SHMUCK (1963), BILLS (1961, 1966), MACDONNALD e ZARET (1966), ASPY (1965) chegam à conclusões semelhantes: tanto professores como alunos abertos ao mundo da experiência e conseqüentemente possuidores das atitudes acima mencionadas, apresentam em grau mais elevado, características de receptividade, preocupação com a aprendizagem real, menor reprodução de informações, mais flexibilidade, mais disposição para utilizar suas aptidões. Submetidos aos testes de Realização em Leitura, crianças cujos professores tinham as atitudes requeridas para a facilitação da aprendizagem, apresentaram maior progresso na leitura, se comparadas com outras, cujos professores possuíam, em menor grau, as atitudes já descritas. Do mesmo modo, a pesquisa empreendida por LIEBERMAN, YALOM e MILES (1973), demonstra que, ao apresentar as atitudes de facilitação da verdadeira aprendizagem, o professor consegue reduzir ao mínimo os danos psicológicos que poderia causar ao aluno.

ANDERSON (1945) e WITHALL (1948), utilizando escalas específicas para medição de atitudes, chegam a resultados segundo os

quais a atmosfera ou o clima em sala de aula depende em grande parte da conduta do professor.

Todas essas pesquisas citadas por Rogers (1975, 1977), vêm em apoio à hipótese fundamental de sua teoria, ou seja, a de que as pessoas, ao se sentirem valorizadas e aceitas, têm mais possibilidade de se desenvolver e realizar, alcançando um funcionamento ótimo do organismo.

4.10 A administração escolar

Embora Rogers confesse não ter se envolvido, pelo menos de maneira direta, com a administração de instituições ou sistema educacional, nem gostar de escrever sobre áreas onde atuou muito pouco, isso não impede, no entanto, que ele tenha expressado idéias a respeito da administração educacional.

Na verdade, sua postura crítica, tanto atinge a administração das grandes organizações, como a administração de um sistema escolar. As duas estão envolvidas na mesma atitude de recusa à estrutura hierárquica de poder, à rigidez e ao controle sobre as pessoas. No entanto, para Rogers a mais importante função de um administrador é o crescimento do indivíduo, a sua total realização. Nada mais coerente num terapeuta preocupado em compreender e demonstrar empatia pelo desenvolvimento pessoal.

Embora sua atuação em funções administrativas formais tenha sido limitada, Rogers (1977, 1978) não deixa de ressaltar a experiência que viveu durante os doze anos em que chefiou o Centro de Aconselhamento da Universidade de Chicago. Para ele, foi um momento importante na ratificação de seu postulado básico, segundo

o qual a pessoa, num clima de confiança, tende a crescer, a atualizar-se, a desenvolver seu potencial interno. Rogers descreve como a direção do Centro foi para ele uma verdadeira evolução no seu modo de encarar o problema da administração. As pessoas, envolvidas nas atividades do Centro, em número de 50, aproximadamente, estavam comprometidos de tal maneira pelo clima ali existente, que frequentemente desenvolviam seu trabalho muito além das exigências formais. É evidente que nem sempre as coisas caminhavam tranquilamente e Rogers é o primeiro a reconhecer isso. Havia questões muito sérias a resolver: problemas de consenso, delegação de poderes, decisões difíceis a tomar envolvendo o futuro das pessoas. No entanto, a falta de rigidez, a capacidade de enfrentar situações novas, e sobretudo a importância que tinham os sentimentos pessoais dentro do grupo, fizeram com que se descobrisse que ao ser distribuída, a questão do poder perdia muito de sua importância. Desse modo a estrutura era des-hierarquizada, e dava-se prioridade às decisões tomadas pelo grupo. Mesmo quando os atos administrativos mais frios e objetivos eram praticados, o grupo tentava, de alguma forma, não esquecer que estava tratando com pessoas.

O entusiasmo pela experiência realizada no Centro de Aconselhamento não impede que Rogers seja o mais objetivo possível na sua avaliação. Ele reconhece, por exemplo, que o estilo democrático adotado na administração do Centro não teve nenhuma repercussão ou influência na rigidez administrativa da reitoria da Universidade de Chicago e está convencido de que a abordagem centrada na pessoa não penetra facilmente numa organização fortemente estruturada. No entanto, ao nível de micro-realidade, a experiência administrativa vivida por Rogers não perde sua validade, se se leva em cônta que o mais importante era não tanto o sucesso, mas

a constatação de que os indivíduos realizam-se mais plenamente, na medida em que se sintam sobretudo aceitos como pessoas. Ao se referir às lições que sua modesta atividade de administrador lhe ensinaram, Rogers aborda os problemas dos limites impostos pela instituição. Segundo seu ponto de vista, o verdadeiro administrador educacional joga limpo, ao estabelecer, de saída, as regras da conduta do grupo. Se se sente inseguro, e tem necessidade de algum tipo de contrôle, diz isso claramente aos componentes do grupo. Pode trabalhar dentro de uma margem de liberdade, e no entanto precisar de algum meio para fazer o grupo produzir mais. Tudo isso é admitido por Rogers. No entanto, é fundamental que o grupo saiba claramente até onde agir, que tipo de atividade pode desenvolver. É preferível um certo nível de contrôle a uma falsa sensação de liberdade. Nada pior, para Rogers, que a experiência de um grupo que vê retiradas de suas mãos, em momentos de crise, uma autonomia que de fato não possuía.

A administração educacional é portanto, na visão rogeriana um espaço onde a pedagogia libertária pode atuar, tendo sempre em vista o crescimento do indivíduo.

4.11 Os limites institucionais

Como poderia o professor ou o administrador educacional assumir atitudes de compreensão, confiança, empatia, congruência, fundamentais para criação de uma atmosfera onde a aprendizagem significativa fosse uma realidade, dentro de instituições que são em sua maioria bastiões do tradicional, e ressaltam tão somente a aprendizagem cognitiva - e os métodos pelos quais esta pode se rea

*lizar*⁴²?. **U**ltimamente Rogers parece inclinar-se para a aceitação ou pelo menos para a convivência com os limites impostos pelas circunstâncias exteriores. Mais importantes do que os limites, sem dúvida um **s**ério obstáculo ao crescimento das pessoas, são as atitudes que se pode adotar em sala de aula. É certo que a instituição escolar **é** quase sempre autoritária, cultuadora de relações burocratizadas e pretensamente racional. Para ela os alunos são divididos em **b**ons e **m**aus, **t**rabalhadores, **p**reguiçosos, **r**ápidos, **l**entos, destinados ao **s**ucesso ou ao **f**racasso. Tudo isso funciona como limitações que tornam mesquinho e difícil o relacionamento docente-discente, sobretudo quando o professor assume uma postura tão ou mais rígida que a própria organização escolar.

Não há dúvida de que se deve trabalhar na tentativa de criar um clima de liberdade dentro da sala de aula, apesar dos limites institucionais impostos. A revolução pedagógica de Rogers consiste precisamente em trabalhar a partir da instituição, como uma pequena semente que se desenvolve de dentro da terra. Por isso o professor facilitará a aprendizagem significativa do aluno, utilizando algum modo de atividade estruturada. Agir de outra maneira seria assumir uma atitude de abandono diante do aluno e de seu desejo de experienciar.

Carl Rogers admite que o professor se sinta ansioso e perplexo diante de uma filosofia educacional em que a pessoa é o centro, e faça perguntas desse tipo: *Será que eu posso fazer isso em sala de aula?* Provavelmente habituado à **segurança** do autoritarismo, o professor sente desmoronar muitos de seus pressupostos, o mais importante dos quais é a desconfiança de que o aluno seja capaz de assumir a própria liberdade. No entanto, se não estiver bloqueado e for capaz de assumir o risco da experiência, o

professor **en**contrará uma série de atividades que podem ajudá-lo na tarefa de **pro**mover a auto-confiança e auto-aprendizagem discente. Entre elas **R**ogers cita a técnica de Contrato de Estudos, a Divisão em Grupos, **a** Organização de Grupos de facilitadores de aprendizagem, a **orient**ação da pesquisa, a Simulação, a Auto-avaliação. **To**das elas são atividades mais ou menos estruturadas, das quais o professor **lan**ça mão como auxiliares de suas atitudes. São meios para alcanç**ar** um determinado objetivo.

Não se deve pensar, no entanto, que no problema dos **li**mites, **Rogers** fique apenas ao nível das sugestões ou das boas **in**tenções. **E**le mesmo orientou experiências e delas participou com o objetivo **de** mudança institucional. A primeira foi no sistema de ensino da **Facu**ldade Coração Imaculado, na cidade de Los Angeles, e a segunda **des**envolveu-se no sistema escolar urbano da cidade de Louisville. Rogers refere-se com entusiasmo a esses dois **aconte**cimentos, **emb**ora reconheça que seus resultados não podem ser **ava**liados pelos números conseguidos. A lição a tirar é que se deve pensar em **mod**ificações educacionais, apesar das condições e das barreiras **im**postas. PUENTE (1978a) lembra que o desenvolvimento **ple**no da **insti**tuição, no caso a escola, deveria se processar de modo semelhante **ao** crescimento da pessoa, dentro de condições ideais, fundamentado na valorização organísmica, numa ordem visceral e **pré** conceitual. Idealmente falando, a instituição, como a pessoa, **de**veriam **estar** livres de toda sorte de pressões, de obstáculos, de valores **im**postos do exterior, em vista de um funcionamento ótimo do **organismo**. Nada mais libertário do que essa perspectiva.

Conclusão

No presente capítulo foram traçadas as principais linhas da pedagogia libertária de Rogers, a partir da análise dos elementos envolvidos no processo pedagógico-educacional. A proposta rogeriana tem a liberdade como fundamento e como objetivo. Liberdade para expressar os sentimentos, para desenvolver-se, para aprender.

Por isso a relação de ajuda caracterizada no contato professor-aluno só pode ser vivida num clima de aceitação do outro como pessoa, como indivíduo cuja tendência é a atualização de todo seu potencial. E é a liberdade, entendida como o direito de experimentar a realidade, que funciona como a garantia de que o organismo procura, acima de tudo, um estado em que possa alcançar seu pleno desenvolvimento.

A visão libertária de Rogers, em pedagogia, enfatizando os direitos da pessoa, e alertando para a estreiteza da visão institucional, não significa que esteja proclamando o individualismo como meta a alcançar. A própria relação de ajuda como processo, atesta que sua proposta é o contrário do individualismo. A abordagem centrada na pessoa, na sua dimensão educacional, funciona exatamente como um modelo socializador, na medida em que o indivíduo, no caso o professor, ou o aluno, conhece, aceita e simboliza sua experiência estando mais aberto, mais flexível e mais tolerante para perceber o outro como uma pessoa com seus próprios sentimentos. Pela experiência organísmica, o indivíduo avalia seu processo interno de crescimento, e dessa maneira pode melhor compreender o que se passa no organismo alheio.

Do mesmo modo, não se pode esquecer que Rogers fala de

um trabalho realizado dentro das fronteiras das instituições, com todos os problemas, obstáculos e limites que se colocam à ação do professor-facilitador e do processo de crescimento de aluno. É trabalhar dentro de limites é reconhecer que o homem não está so zinho no mundo, mas cercado de outras pessoas, com as quais deve conviver e cooperar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ PUENTE, Miguel de La. Carl Rogers: De la thérapie à l'enseignement. Paris, Epi, 1970, p. 225.
- ² ROGERS, Carl. Terapia centrada no paciente. São Paulo, Martins Fontes, 1975, p. 253-4.
- ³ _____ . Tornar-se pessoa. São Paulo, Martins Fontes, 1977, p. 253-4.
- ⁴ _____ . Terapia centrada... Op. cit. p. 415.
- ⁵ _____ . Terapia centrada... Op. cit. p. 412.
- ⁶ _____ . Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros, 1975, p. 13.
- ⁷ Ibid, p. 15.
- ⁸ ROGERS, Carl. Sobre o poder... Op. cit., p. 79.
- ⁹ _____ . Liberdade para... Op. cit., p. 106.
- ¹⁰ Ibid, p. 54.
- ¹¹ Ibid, p. 54.
- ¹² Ibid, p. 108.
- ¹³ Ibid, p. 109.
- ¹⁴ _____ . Sobre o poder... Op. cit. p. 17-8.
- ¹⁵ EVANS, Richard I. Carl Rogers: O homem e suas idéias. São Paulo, Martins Fontes, 1979, p. 65.
- ¹⁶ ROGERS, Carl. Liberdade para... Op. cit. p. 3.

- 17 _____ . Sobre o poder... Op. cit. p. 242.
- 18 _____ & ROSENBERG, Rachel. A pessoa como centro. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977, p. 147.
- 19 _____ . Liberdade para... Op. cit. p. 107.
- 20 Ibid. p. 107.
- 21 Ibid. p. 107.
- 22 PUENTE, Miguel de La. O ensino centrado no estudante. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978, p. 25.
- 23 Ibid. p. 26.
- 24 ROGERS, Carl. Tornar-se... Op. cit. 264.
- 25 PUENTE, Miguel de La. O ensino... Op. cit. p. 48.
- 26 PAGÉS, Max. Orientação não-diretiva em Psicoterapia e Psicologia Social. Rio de Janeiro, Forense/EDUSP, 1976, p. 145.
- 27 EVANS, Richard I. Op. cit. p. 68.
- 28 ROGERS, Carl. Liberdade para... Op. cit. p. 164.
- 29 _____ & ROSENBERG, R. A pessoa como... Op. cit. p. 147.
- 30 EVANS, Richard I. Op. cit. p. 71.
- 31 ROGERS, Carl & ROSENBERG, R. A pessoa... Op. cit. p. 147.
- 32 _____ . Terapia centrada... Op. cit. p. 382.
- 33 EVANS, Richard I. Op. cit. p. 41.
- 34 PUENTE, Miguel de La. O ensino... Op. cit. p. 60.
- 35 ROGERS, Carl. Tornar-se... Op. cit. p. 268.
- 36 _____ . Terapia centrada... Op. cit. p. 405.

³⁷ Ibid., p. 404.

³⁸ Ibid., p. 380.

³⁹ ROGERS, Carl. Sobre o poder... Op. cit. p. 194.

⁴⁰ _____ . Liberdade para... Op. cit. p. 110.

⁴¹ Ibid., p. 126.

⁴² ROGERS, Carl & ROSENBERG, R. A pessoa como... Op. cit. p.
154-5.

C A P Í T U L O V

CONTRIBUIÇÃO DE ROGERS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

5.1. Considerações preliminares

Recentemente, escrevendo sobre o impacto que o pensamento de Rogers teve sobre sua trajetória pessoal, ROSENBERG (1979), propõe a aplicação da abordagem centrada na pessoa para a compreensão de nossa realidade educacional. Considerando que o processo educativo é um processo interpessoal, ela sugere, por exemplo, que as necessidades das pessoas nele envolvidos sejam sentidas a partir do que elas pensam e querem e não segundo o que outros possam sentir por elas.

Se a proposta de ROSENBERG é válida, no sentido de destacar o lado operacional da teoria rogeriana, aplicada à educação, parece não haver dúvida de que ela merece ser completada e aprofundada nas suas implicações mais imediatas, dentro da realidade brasileira.

Com efeito, a abordagem centrada na pessoa nasceu e floresceu nos Estados Unidos, país capitalista do mundo ocidental, detentor, no mundo contemporâneo, de um alto poder político, econômico e tecnológico. Nele, a democracia parece ter encontrado um campo fértil para se desenvolver, resultando de ideais que a alimentam e a impulsionam. Através das conquistas democráticas, a maioria de seus cidadãos tem acesso aos bens sociais, fruto de seu trabalho, tendo satisfeitas suas necessidades primárias. Dentro desta realidade, a abordagem centrada na pessoa tem todas as condições de funcionar como um estímulo ao crescimento da liberdade e da autonomia individuais. Num ambiente democrático, participativo, a pessoa tem mais probabilidade de alcançar o pleno desenvolvimento de suas forças positivas, de dirigir-se e de autodeterminar-se.

Se a abordagem centrada na pessoa corresponde a um estilo de vida e a uma cultura específica, pode-se perguntar o que ela significa quando transferida para outra realidade, quando deve defrontar-se com outros valores e com sociedades que tiveram outros processos históricos.

No Brasil, país da América Latina, política e economicamente dependente, fornecedor de matérias primas e importador de produtos manufaturados, é lícito questionar o papel de uma teoria como a da abordagem centrada na pessoa, sobretudo para sua educação. Sem este questionamento, corre-se o risco de se estar aderindo a um pensamento alheio a nossos problemas, cultivado como um refinado exercício intelectual, bem distante do conceito de experiência significativa, tão caro ao pensamento rogeriano.

Não se trata, com esta preocupação, de se adotar uma atitude pragmatista, que quer ver os princípios da ciência imediatamente aplicados às situações concretas. Trata-se, antes de tudo, de uma precaução para não se transformar uma teoria que tantas contribuições tem dado às pesquisas psicopedagógicas, num belo programa metafísico, pelo qual se negaria e se esqueceria os problemas urgentes que afetam a realidade brasileira, como se um cotidiano carregado de preocupações materiais devesse ser esquecido. A reflexão de GOMES (1977), nunca pareceu tão justa:

O que impede o surgir de um pensar nosso é a recusa implícita de enfrentarmos algo brasileiro. Se os modelos de ver que assimilamos são os de um outro, não nos vemos a não ser de modo distorcido e sem chegarmos a nos assumir teórica e praticamente¹.

Para que a abordagem centrada na pessoa não seja apenas uma sobremesa intelectual, um modo elegante de refletir sobre um

homem abstrato, é preciso um esforço para que seus postulados sejam vividos aqui e agora, que digam respeito à uma situação historicamente conhecida. Tome-se, por exemplo, uma das idéias fundamentais, não apenas da abordagem centrada na pessoa de Rogers, mas de todas as pedagogias libertárias: o conceito de desenvolvimento, de atualização, de desabrochamento humano. O que significa este conceito, para as várias situações concretas? CHARLOT (1979), escrevendo sobre isto afirma:

Desabrochar! Pensamos ter dito tudo, ser modernos e liberais, quando proferimos essa grande palavra. Mas o que é que isso quer dizer, desabrochar? É nos sentirmos bem em nossa pele, no trabalho, nas relações com os outros? Mas não podemos, então, falar de desabrochamento sem levar em consideração a realidade econômica, social e política. Não desabrochamos no abstrato. Sentimo-nos bem ou mal neste ou naquele tipo de situação e de relação, e desabrochamento pressupõe condições concretas e sociais de realização. Não desabrocho quando trabalho na linha de montagem, num compasso infernal, numa fábrica barulhenta, desumanizada, fria e fétida. Não desabrocho quando devo suportar todo o dia os humores de um chefe atrabiliário. Não desabrocho quando devo suportar cotidianamente as gritarias de meus quatro filhos num apartamento de sala e quarto².

Desabrochar, desenvolver-se, crescer, não são, portanto, coisas que aconteçam sem referência a uma situação existencial, sem que se pergunte quais as condições em que se dá a plena realização da pessoa.

Esta longa citação parece ser suficiente para indicar o objetivo do presente capítulo: mostrar como a abordagem centrada na pessoa não deve se transformar numa simples filosofia de boa vontade, uma espécie de alibi para os graves problemas com os quais a pessoa se defronta no seu dia-a-dia. Para isto será necessário

não somente conhecer algumas variáveis do contexto brasileiro: e ducacionais, sociais, populacionais, econômicas, mas também sugerir de que maneira pode se dar a contribuição de Rogers para a compreensão de ste contexto, especialmente no seu aspecto educacional. A proposta de uma Psicologia social do ensino, fundamentada nos pressupostos básicos da abordagem centrada na pessoa, completam o capítulo.

5.2 A abordagem centrada na pessoa e o contexto brasileiro

A fidelidade ao pensamento e à obra de Rogers exige que se considere sua teoria como uma resposta a problemas e questões que ele teve de enfrentar e responder dentro de uma determinada época, uma vez que é a globalidade histórico-social o dado determinante do psicológico. O otimismo de Rogers, sua confiança irrestrita nas tendências atualizantes, tantas vezes denunciados como ingênuas, não podem ser entendidos em si mesmos, mas como respostas a um certo pessimismo das psicoterapias de seu tempo, das quais tomou conhecimento e contra as quais reagiu. Pode-se mesmo ventilar a hipótese de que o otimismo rogeriano é um antídoto ao derrotismo que se seguiu à grande depressão econômica de 1929, sobretudo nos Estados Unidos, e uma tentativa de recuperar a dignidade da pessoa, ameaçada por correntes totalitárias por ocasião das duas grandes guerras deste século.

Fazer o que Rogers fez é questionar o sentido e a validade, para o Brasil, de uma teoria nascida numa democracia liberal, onde o indivíduo é mais importante do que as intituições, que devem estar a seu serviço.

Fa lar de uma abordagem centrada na pessoa, no Brasil, é evocar e res peitar as diversidades regionais, as manifestações dos vários grup os étnicos, suas produções culturais, suas maneiras de se expressar e expressar o mundo. Sendo o conceito de pessoa uma abstração, deve-se falar, no Brasil, de um homem do Nordeste, do Centro-Sul, da Amazônia, do litoral, do interior. Sendo o concei to de homem outra abstração, tentar-se-ã saber como e onde vive es te homem, quais seus anseios, suas dificuldades, seus valores, suas crenças, qual o regime econômico e político em que trabalha e pro duz. Numa palavra, deve-se perguntar: o homem de que se fala é um branco, um índio, um negro, um campones, um habitante da cida de, um membro da classe média, um assalariado? Desta maneira evi tar-se-ã que a abordagem centrada na pessoa funcione como uma ide ologia, como se pudesse estar desvinculada das bases materiais em que se desenvolve e se enraiza.

A história brasileira é outra, outros são seus valores e ideais, outra sua formação política e econômica. Não é o caso, evidentemente, de se empreender um estudo comparativo entre os pro cessos de formação histórica do Brasil e dos Estados Unidos, mas para que a abordagem centrada na pessoa conserve seu caráter de existencialidade, tem que se perguntar, em contexto brasileiro, que pessoa é objeto de estudo e de pesquisa, uma vez que a grande mai oria da população brasileira luta com problemas de sobrevivência, carente do mínimo indispensável para o desabrochamento e o cresci mento psicológicos.

Ao reconhecer que seus contatos com minorias raciais e étnicas oprimidas têm sido limitados, ROGERS (1978), de certa ma neira estimula estudos em que sua teoria seja confrontada com si tuações existenciais e materiais dolorosas, em diversos contextos

culturais. No Brasil não se trata apenas de minorias marginalizadas, mas de ~~m~~ maiorias para as quais o cotidiano é uma luta permanente contra a ~~m~~ miséria e contra a opressão de estruturas sufocantes.

De se~~s~~ejando ver seus pressupostos confirmados em contextos diferentes ~~d~~o de seu país, Rogers refuta ser a abordagem centrada na pessoa um luxo talvez apropriado para a classe média próspera³, para a qual o desfrutar dos bens materiais lhe permite o pleno desenvolver de suas forças positivas.

Objetivando situar a abordagem centrada na pessoa dentro da realidade brasileira, serão apresentados dados desta realidade, enfatizando-se alguns de seus aspectos mais problemáticos. Com isto se quer mostrar que a contribuição de Rogers para a educação brasileira não se dá num vazio, mas deve relacionar-se com questões bem concretas.

5.2.1. Situação educacional

A situação educacional brasileira parece ser das mais difíceis. Analfabetismo, repetência, evasão, currículos inadaptados aos problemas reais do país, crescente privatização do ensino, escassez de verbas para a educação, são alguns de seus problemas mais urgentes.

O ingresso do aluno no sistema regular de ensino apresenta um quadro constrangedor: de cada 1.517 brasileiros, praticamente só 1.000 entram na escola, sendo que no final da primeira série do primeiro grau, apenas 443 permanecem estudando, o restante sendo rejeitado pelo sistema.

Enquanto o Relatório FAURE (1977) assinala que a taxa de

analfabetismo no mundo, referente à população adulta com mais de 15 anos de idade é 34,2%, no Brasil, para a mesma faixa populacional, a taxa é de 35%, conforme DI ROCCO (1979). A mesma autora afirma:

Se a taxa de analfabetismo vem, a cada década, caindo sistematicamente, o número absoluto de analfabetos permanece em ascensão⁴.

No Recife, capital regional do Nordeste, cidade com mais de um milhão de habitantes, o sistema escolar oficial deixará fora da escola, em 1980, 20.000 crianças, na idade entre 7 a 14 anos. Mesmo os que têm acesso às vagas, têm dificuldade em comparecer à escola, pois as despesas com transporte consomem 10% da renda familiar(5).

A situação da educação pré-escolar não é menos problemática. De acordo com FERRARI e GASPARY (1980), o Brasil possuía, em 1970, uma população infantil de 2 a 6 anos, da ordem de 14.139.159 de pessoas, sendo que deste total, apenas 346.656 estavam regularmente matriculados, o que representa um baixíssimo percentual de 2,45% de crianças frequentando uma escola. Os mesmos autores acrescentam que nos anos de 1973 e 1974, quase a metade, ou seja, 45,11% das oportunidades de educação pré-escolar eram oferecidas pela rede particular de ensino, o que equivale a dizer que só uma minoria da população brasileira tinha acesso a ela.

As verbas destinadas à educação vêm diminuindo progressivamente. Em 1965, por exemplo, o MEC dispunha de 11 por cento do orçamento da União; em 1970, menos de 8 por cento; e em 1978, 5 por cento (6). Como resultado do baixo percentual dedicado à educação, 75% das matrículas do ensino superior estão nas escolas

privadas, fato que traduz uma crescente privatização do ensino, transformado numa indústria rendosa.

O problema da diminuição de verbas para a educação, afeta diretamente o professor, que vê seus salários praticamente congelados, ao lado de uma crescente perda do seu poder aquisitivo. Para se ter uma idéia da dimensão do problema, basta lembrar que no mais poderoso estado do país, São Paulo, a perda real do valor dos salários do magistério foi de 23%, de março de 1978 a setembro de 1979 (7). Numa das mais importantes universidades do Brasil, a USP, o salário médio da maioria de seus docentes é atualmente de 20.000 cruzeiros (8). Pode-se inferir as consequências deste baixo salário: fuga do magistério, absorção do professor em várias atividades paralelas, baixo rendimento em sala de aula. Se o exemplo da USP é significativo, pode-se imaginar o que acontece em universidades e escolas particulares, onde as condições de ensino e pesquisa praticamente não existem, sem falar da situação dos professores de 1º e 2º graus, defrontados cotidianamente com péssimas condições de trabalho.

5.2.2 O problema do menor carente

O problema do menor carente ou abandonado, está intimamente ligado à questão educacional, em nosso país..

Segundo dados da Comissão Parlamentar de Inquérito, instalada em 1975 (9), havia naquele ano, no Brasil, 25 milhões de menores carentes, crianças cujos pais ganhavam menos de dois salários mínimos por mês, e 16 milhões de crianças cujos pais recebiam menos de um salário mínimo por mês. O total de menores delinquentes

foi naquele ano, estimado em 116 mil.

A comissão Parlamentar de Inquérito assinala que no ano de 1975, quando desenvolveu seu trabalho, havia no país 2 milhões de crianças abandonadas. Enquanto as entidades oficiais e privadas atendem a uma população infantil carente de 610.000 menores, num total de 25 milhões, o orçamento da Fundação Nacional do Bem-Estar (BENFAM), é em 1980, de 2,2 bilhões de cruzeiros, quantia correspondente ao preço de um navio petroleiro.

Para se avaliar a gravidade da situação do menor ouça-se a seguinte afirmativa:

A nossa população de menores de 0 a 15 anos (48 milhões, 468 mil) é superior à soma das populações da Espanha e Portugal. Chegaremos a uma população nacional superior a 60 milhões de habitantes em 1980¹⁰.

A questão do menor carente não pode ser vista sem relacioná-la às condições gerais do país. A este respeito, SIRGADO escreve:

O problema do menor marginalizado é o grande indicador das conseqüências, em certo modo previsíveis, que pode acarretar para o país a aplicação de um modelo de crescimento econômico capitalista, de um capitalismo selvagem, onde a prosperidade de uma minoria insignificante se constrói sobre a miséria da grande massa popular¹¹.

5.2.3 O problema da terra

A questão da posse e da distribuição da terra no Brasil é das mais urgentes, pois ela determina uma série de fenômenos: migrações internas, baixa produtividade agrícola, miséria urbana, escassez de alimentos, permanente estado de subnutrição das populações, etc.

Calcula-se que hoje, no Brasil(12), há 9,5 milhões de famílias vagando pelo solo da Amazônia, em busca de trabalho e alimento, pois foram expulsas das terras onde produziam.

No Estado da Bahia, um dos maiores do nordeste e do Brasil dos 560 mil quilômetros quadrados que forma seu território, somente 15% têm títulos de posse devidamente regularizados, existindo ainda 400.000 posseiros espalhados por seu território.

No Paraná, há aproximadamente 100.000 propriedades rurais ao longo de suas fronteiras com outros estados, à espera de regularização, enquanto 5 milhões de hectares de terra não possuem títulos definitivos, causando uma situação de insegurança e conflitos permanentes.

Na região Nordeste, fornecedora de mão-de-obra para o centro-sul do país, a má distribuição de terra está ligada a outra igualmente séria: a má ocupação do solo, ou sua ocupação por atividades cujo lucro é o único objetivo. Segundo CARNEIRO, até 1976, cerca de 2/3 dos projetos agropecuários aprovados pela SUDENE tinham a pecuária bovina como atividade exclusiva¹³. Isto significa que de um total de 2,2 milhões de hectares destinados a projetos agropecuários, apenas 170.000 eram ocupados com lavouras de pequenos proprietários.

5.2.4 Situação do índio

O índio faz parte das minorias brasileiras marginalizadas. Sua situação reflete um processo histórico de colonização e ocupação da terra, e o avanço do capitalismo em regiões política e economicamente periféricas.

Enquanto a população indígena da América Latina é estimada, de acordo com HERNANDEZ (1980), em 20 milhões de pessoas, DAVIS (1978), citando um Relatório do antropólogo Darcy Ribeiro, calcula que os povos indígenas brasileiros passaram de 1 milhão em 1.900 para 200 mil em 1957. Sempre fundamentado em Ribeiro, DAVIS pinta um quadro dessa fase. *Nas áreas de expansão pastoril (pecuária), 13 tribos desapareceram. Nas áreas de atividades extrativas (borracha e coleta de castanhas, prospecção de diamantes, etc.), assombrosamente, 59 tribos foram destruídas¹⁴.*

Atualmente, fala-se de um massacre dos índios brasileiros, submetidos a um processo de deterioração da vida que começou com a chegada dos portugueses, passou por sua escravidão e culmina com a conquista da Amazônia. De uma população de 6 milhões, na época do descobrimento, a população indígena brasileira acha-se reduzida a pouco mais de 100 mil membros. Bastaria este dado para indicar a situação de uma minoria culturalmente tão importante para o Brasil.

5.2.5 Migrações

No final da década de 60, diz FARIA, mais de trinta milhões de brasileiros vivem fora de seus municípios de nascimento.

Dos treze milhões de pessoas que residiam fora de seus Estados de origem, cerca de oito milhões correspondentes a 60% dos migrantes interestaduais, eram oriundos do Nordeste e de Minas Gerais¹⁵.

O gravíssimo problema das migrações internas é um resultado de vários fatores, mas um sobretudo parece ser o responsável pela fuga das pessoas dos lugares onde nasceram: a questão fundiária. Expulsos de suas terras, obrigados a procurarem melhores condições de vida em regiões economicamente mais fortes, enormes fluxos populacionais caminham sem rumo, inchando os arredores das grandes cidades, engrossando os índices de marginalidade social.

Para se ter uma idéia do processo migratório interno, é suficiente lembrar que Recife possui uma população com 77% de seus habitantes oriunda de outros estados ou de cidades do interior de Pernambuco. De acordo com o censo demográfico de 1970, Recife concentrava naquele ano um contingente populacional de 202.353 habitantes nascidos fora de seu território, estando portanto no centro do roteiro das ilusões¹⁶.

5.2.6 Situação da saúde

A saúde, no Brasil, apresenta um quadro dos mais graves: doenças de massa, epidemias, baixa qualidade de vida, assistência médico-hospitalar deficiente, ausência de saneamento básico são alguns dos indicadores da carência no setor. Isso aliada a crescente privatização da medicina, à má distribuição de médicos no país, à invasão de empresas estrangeiras no terreno dos medicamentos, dá um quadro mais ou menos fiel de como um dos direitos fundamentais do homem, a saúde, encontra-se no Brasil.

Comentando a má distribuição de verbas para o setor saúde, e comparando a fatia que cabe a cada sub-setor, YUNES afirma:

Em 1974, 75% dos recursos orçamentários foram destinados ao programa materno-infantil e 25% ao câncer. Em 1979 o programa materno-infantil contou com apenas 28,5% dos recursos, contra 71,5% do câncer¹⁷.

Referindo-se ao FAS (Fundo de Apoio do Desenvolvimento Social), criado com o objetivo de incentivar os programas de cunho social e diminuir as diferenças regionais, MELLO diz:

No campo da saúde, 74% dos financiamentos foram entregues ao setor privado, para construção de hospitais, enquanto o setor público, em muitos Estados, senão na maioria, denotava pauperismo. Como se isso não bastasse, 50% dos recursos foram canalizados para a Região Sudoeste e, apenas 16% para o Nordeste¹⁸.

A situação da saúde não está, portanto, dissociada das condições gerais do país. Ela é apenas mais um dos indicadores da extrema carência em que se encontram amplas camadas da sociedade brasileira.

5.3 A psicologia Social do ensino de Rogers

Falar da abordagem centrada na pessoa, no Brasil, não é a mesma coisa que falar desta abordagem na situação americana, como Rogers falou. E nisto ele foi profundamente original: soube ser sensível aos problemas e questões que preocupavam seu país, sua época. Como bem observou PAGÈS, Rogers é um protesto vivo contra

*tra as correntes dominantes da sociedade industrial e contra o tipo específico de pensamento por elas produzido*¹⁹.

No Brasil, a abordagem centrada na pessoa deve ser sensível, se quiser ser rogeriana, a uma situação bem concreta, bem determinada. A realidade brasileira, para a esmagadora maioria de seus habitantes, é de profunda carência. O item anterior mostrou, através de dados, que os mais variados setores da população brasileira lutam cotidianamente para ter acesso a um mínimo de bem estar. Trata-se, quase sempre, para grandes massas de uma questão de sobrevivência.

A educação, articulada com outras partes da sociedade, não pode deixar de sofrer as consequências de uma situação em que as pessoas estão sufocadas sob o peso de estruturas injustas. Por essa razão, o ensino centrado no aluno, versão pedagógica da abordagem centrada na pessoa, deve partir de uma pergunta: **de que aluno estamos falando?** Trata-se de um aluno das classes abastadas, com acesso fácil a escolas privadas, geralmente bem equipadas, e onde ele pode desenvolver suas tendências atualizantes, desabrochar, viver intensamente? Ou o aluno de que se fala pertence às classes assalariadas, para as quais matricular um filho numa escola representa uma dura luta?

Falar de um ensino centrado no aluno é referir-se a uma pessoa, vinda de uma classe social definida, com uma herança cultural bem delineada, possuidora de uma linguagem que traduz seus valores, sua vida. Fazer a experiência de um tal ensino é examinar o conteúdo das disciplinas, a articulação do currículo com a vida do aluno, analisar o tipo de aprendizagem que lhe está sendo proposto.

A psicologia social do ensino de Carl Rogers deve estar

voltada para o grupo, considerado não como uma soma de indivíduos, mas como o conjunto de pessoas vindas dos mais diversos horizontes culturais, com um lugar bem marcado no processo de produção, e articuladas com outras forças sociais.

Recentes declarações de Rogers, enfatizando a dimensão política de seu pensamento, levam a acreditar que se está diante de um psicólogo, preocupado não apenas com o indivíduo isolado, mas com os sistemas sociais dentro dos quais ele vive. No seu trabalho com grupos, Rogers parece ter compreendido que estes não são somente o resultado da reunião de indivíduos, por mais que estejam trabalhando com o mesmo objetivo e reconhece que há fatos mais fortes impedindo a vida de grupo:

Quando se luta pela vida sem a certeza de onde virá a próxima refeição, há pouco tempo ou inclinação para descobrir que se está profundamente alienado dos outros²⁰.

A reflexão de Rogers é fundamental para se entender sua nova postura em face do indivíduo e do seu papel na sociedade. No plano escolar, não basta apenas uma atitude de respeito e compreensão em face do aluno, mas um estudo profundo das forças sociais interagindo no seu comportamento.

Estimular, por exemplo, a democracia em sala de aula, sem uma análise do poder na sociedade, pode transformar-se num mero exercício, ou numa simples atividade lúdica. Incentivar a participação nas decisões internas da escola sem se interessar pela participação global do aluno como cidadão, pode ser profundamente enganador.

Comentando o aspecto político da obra de Rogers, PUENTE (1980) afirma:

O rogerianismo não é um sistema fechado nos horizontes individuais da pessoa humana. Certamente Rogers partiu do indivíduo, mas logo viu que para efetuar uma transformação individual, ele precisava levar adiante uma ação mais ampla ao nível das instituições, das organizações da sociedade²¹.

A passagem de Puente é tanto mais significativa quanto este autor tem desenvolvido a experimentação em sala de aula, segundo os pressupostos básicos da orientação rogeriana, contribuindo desta forma para a consolidação de uma Psicologia social do ensino que tem a teoria de Rogers como modelo. Seria importante que outras pesquisas viessem se juntar às de Puente, tentando tornar o pensamento pedagógico de Rogers definitivamente incorporado às preocupações da Psicologia Social do Ensino.

A Psicologia Social do Ensino de Rogers portanto, não vê o aluno desvinculado das bases materiais nas quais vive. Ele é um aluno abastado, carente, branco, negro, habitante do campo, da cidade, matriculado num curso noturno ou diurno, estudante de tempo integral ou estudando e trabalhando para sobreviver. Numa palavra ele é sempre uma pessoa vivendo em condições concretas, aqui e agora.

Agir dessa forma é lutar por um ensino centrado no aluno que leva em conta os condicionamentos sócio-econômicos, os diversos fatores que influenciam seu rendimento. E sobretudo é afastar definitivamente a alusão de **espontaneismo** que se faz a Rogers, quando se trata de situações de sala de aula. Não pode ser espontaneista ou ingênua uma atitude que vê o aluno não como uma pessoa abstrata, mas como um indivíduo com uma história, um ser situado e datado.

Conclusão

O presente capítulo tentou mostrar que a abordagem centrada na pessoa de Rogers não pode funcionar como uma ideologia para mascarar situações bem determinadas.

Num primeiro momento tentou-se situar em que realidade deveria ser experienciada esta abordagem, apelando-se para seus fundamentos teóricos. Num segundo instante, foram apresentadas alguns dados da atual situação brasileira, em seus diversos aspectos. Viu-se, através destes dados, a complexidade da realidade nacional, seus principais problemas, suas carências. A intenção era mostrar que a abordagem centrada na pessoa deveria referir-se à uma história e à uma cultura bem específicas.

No terceiro momento, chamou-se a atenção para uma Psicologia social do ensino de Rogers. Esta Psicologia deverá, acima de tudo, estar voltada para o contexto em que se move o aluno brasileiro. As pesquisas, os estudos, as análises, as novas metodologias deverão estar voltados para um aluno em situação, um indivíduo socialmente definido. Com isso procurou-se relacionar a Psicologia social do ensino de Rogers com as coordenadas do aluno. O crescimento, a atualização das tendências positivas, a liberdade experiencial, o desabrochamento, a procura da realização, acontecem num determinado momento, dizem respeito à alguma situação, enraizam-se num cotidiano. De outra maneira, será difícil negar a pertinência da observação de VASQUEZ e OURY (1975):

A honestidade, a generosidade de Rogers não podem

senão desarmar os críticos; no entanto, sem entrar numa longa digressão que nos levaria para o domínio político, acreditamos que é pouco provável que os povos famintos tenham a certeza de que o núcleo íntimo da personalidade seja de natureza positiva²².

Haverá maior serviço ao pensamento de Rogers do que mostrar a contribuição que a abordagem centrada na pessoa pode trazer à educação brasileira, com seus problemas e dificuldade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 GOMES, Rogerto. Crítica da Razão Tupiniquim. Porto Alegre, Movimento, 1977, p. 98.
- 2 CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p. 58.
- 3 ROGERS, Carl. Sobre o poder pessoal. São Paulo, Martins, 1978, p. 107.
- 4 DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. Educação de Adultos no Brasil. São Paulo, Loyola, 1979, p. 86.
- 5 "VAGAS ociosas". Veja, São Paulo, 597:52, 13 fev 1980.
- 6 REIS FILHO, Casemiro. "Mudamos para pior". Folha de São Paulo. São Paulo, 21 out. 1979. (Folhetim nº 144).
- 7 "CARTA de princípios do comitê de defesa do ensino público e gratuito". Educação & Sociedade, Campinas, 5:175-180, jan. 1980.
- 8 "A USP desaba". Veja. São Paulo, 595:77 30 de jan. 1980.
- 9 "O CÓDIGO da injustiça". Isto É. São Paulo, 165:4-9, 20 fev. 1980.
- 10 MACHADO, Antonio Luis Ribeiro. "Os anjos". São Paulo, 16 jan. 1980.
- 11 SIGARDO, Angel Pino. "Uma pedagogia para o menor marginalizado". Educação & Sociedade. Campinas, 5:47-61, jan. 1980.
- 12 "A ORDEM subvertida". Veja. São Paulo, 597:20-25, 13 fev.

- 1980.
- 13 CARNEIRO, Ricardo. "Nordeste, Terra em transe". Folha de São Paulo, 3 fev. 1980. (Folhetim nº 159).
- 14 DAVIS, Shelton H. Vítimas do milagre. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 27.
- 15 FARIA, Vilmar E. "Sem rumo e sem esperança". Folha de São Paulo, São Paulo, 3 fev. 1980. (Folhetim nº 159).
- 16 PEDRO FRANCISCO. "O falso eldorado". Diário de Pernambuco, Recife, 9 mar., 1980.
- 17 YUNES, João. "Nossas crianças continuam morrendo". Folha de São Paulo, São Paulo, 20 jan. 1980.
- 18 MELLO, Carlos Gentile. "A síndrome do Morumbí". Folha de São Paulo, São Paulo, 20 jan. 1980. (Folhetim nº 157).
- 19 PAGÈS, Max. "Prefácio". In: ROGERS, Carl. Le développement de la personne. Paris, Dunod, 1968, p. 13.
- 20 ROGERS, Carl. Grupos de encontro. São Paulo, Martins Fontes, 1978, p. 107.
- 21 PUENTE, Miguel de La. Abordagem centrada na pessoa e educação. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. Psicologia e ensino. São Paulo, Papel Libros, 1980. p. 108.
- 22 VASQUEZ, Aida & OURY, Fernad. Vers une pédagogie institutionnelle. Paris, Maspéro, 1975, p. 222.

C O N C L U S Ã O

a) **A abordagem centrada na pessoa e os movimentos pedagógicos libertários**

No segundo capítulo desse trabalho, traçou-se um painel dos movimentos libertários em pedagogia, especialmente no século XX. Viu-se também que, com a ascensão da burguesia, na Europa do século XVIII, Rousseau aparece como o representante típico de uma filosofia educacional que se caracteriza principalmente pela emancipação da criança do mundo dos adultos. A criança adquire, por assim dizer, sua autonomia, e é reconhecida como pessoa, passando a infância a ser vista como uma idade específica.

Em consequência dessa virada histórica, a criança assume cada vez mais um papel na sociedade, mas um papel radicalmente contrário ao que tinha exercido até então. A partir do aparecimento da burguesia, com a consequente apropriação dos meios de produção, a criança é isolada, afastada dos adultos, **educada** por instituições especializadas, as escolas. No entanto, se é **educada** longe dos adultos, a criança é preparada e instruída para reproduzir o universo já existente, os conhecimentos já aceitos como convenientes a seu desenvolvimento e ao progresso da sociedade. Aprender, torna-se assim, sinônimo de reproduzir fielmente o que já estava legitimado pelo tempo, sobretudo reproduzir o que era útil para a sobrevivência da burguesia. Surgem então movimentos, tendências, escolas, que se rebelam contra esse paradoxo e advogam

um tipo de educação em que a criança esteja completamente livre para viver seu mundo, sem compromisso com os valores adultos. Embora os movimentos libertários não sejam monolíticos nos seus ideais; nem nas suas proposições, eles possuem no entanto um traço comum: a luta pela autonomia da criança e a exaltação de seus direitos como pessoa.

A pedagogia libertária de Rogers filia-se a essa nova educação. Ela está profundamente ligada aos valores ocidentais, principalmente ao ideal de liberdade pessoal como um objetivo a alcançar. O reconhecimento da pessoa como uma personalidade autônoma, com direito ao desenvolvimento de suas potencialidades talvez seja o traço mais característico da cultura ocidental. E nada traduz mais essa característica do que a abordagem centrada na pessoa. O próprio Rogers já admitiu que sua elaboração é resultado de múltiplas variáveis; entre elas o otimismo da sociedade americana, com seu liberalismo político e conseqüente valorização do indivíduo.

Se está filiado à educação libertária, o pensamento pedagógico de Rogers é original sob vários aspectos. Com efeito, Rogers não é um autor preocupado em teorizar ou escrever a partir do que outros disseram. Ele mesmo confessa que seu processo intelectual admite a leitura de outros como apoio que possa trazer às suas idéias e intuições. Talvez fosse interessante realizar um estudo em que se pudesse comparar sua postura com a de outros libertários, embora se possa dizer, de antemão, que seu estilo é comparável ao fluxo da vida, sem preocupações com teorias ou sistemas muito complexos.

Rogers não se proclama um autor libertário. FARSON (1979) assinala ser do seu feitio deixar que as idéias originais

sedifundam, sem que ele reivindique a propriedade absoluta. Sua preocupação principal não se relaciona com rótulos ou etiquetas. No entanto, Rogers (1978) não deixa de se referir a experiências e pessoas que marcaram profundamente a educação contemporânea na sua busca de liberdade. Duas experiências, sobretudo, chamaram sua atenção. A primeira é a de August AICHORN, que trabalhou com menores delinquentes. Atuando como diretor de uma instituição, AIRCHON testou a hipótese de que pessoas, mesmo carentes, quando aceitas incondicionalmente, assumem e escolhem a via da cooperação. Depois de um período de confusão e desordem, os delinquentes chegaram a um tipo de convivência em que a liberdade responsável era a tônica. A segunda foi a realizada por A. S. NEILL, em Summerhill. A confiança no indivíduo, na sua capacidade de conhecer entusiasmam Rogers, que cita o relatório do Ministério da Educação da Inglaterra como um testemunho insuspeito da validade e da importância de Summerhill no panorama educacional de nossos tempos.

Pode-se dizer, portanto, que mesmo assumindo uma posição original, e ainda que não se auto-intitule um libertário, Rogers é devedor da pedagogia libertária, que tem no ocidente o campo fértil onde se desenvolveu. Seus ideais pedagógicos são os ideais libertários. A criança não pode ser sufocada pelo poder discriminatório do adulto, pois ela é uma pessoa cuja individualização deve ser respeitada. Ao poder emanado do professor ou da instituição, Rogers propõe o poder pessoal do educando, ou seja, o poder de viver, de avaliar-se, de aprender, de crescer. Haverá proposta mais libertária do que esta?

b) Poder e educação

Rogers tem sido frequentemente acusado de omitir ou negligenciar a dimensão política, na abordagem centrada na pessoa. Em educação, essa lacuna foi notada por LEPAPE, BRUNNELLE, SNYDERS, que lhe reprovam a subestimação da estrutura de poder, da correlação de forças, da posição que os indivíduos ocupam no espaço social. O processo educacional, para esses autores, não pode ser avaliado sem levar em conta o social como um todo.

Numa obra recente, Rogers (1978) respondeu a essas críticas, e o fez de uma maneira tipicamente pessoal, não polemizando ou agredindo, mas escrevendo um livro no qual o objetivo é precisamente mostrar que toda sua atuação de terapeuta, de professor, de aconselhador, de administrador, tem sido uma afirmação constante do caráter político de seu posicionamento. É interessante notar como o próprio Rogers confessa que, só ultimamente, numa conferência, quando respondia a uma pergunta sobre a política da abordagem centrada na pessoa, é que descobriu, ou teve a revelação de que sempre fizera política, mesmo se não estava consciente disso.

A trajetória profissional de Rogers é uma luta contínua para desmontar todas as formas de dominação e opressão do indivíduo e FARSON (1979) chama-o de **revolucionário tranquilo**, ao assinalar que sua atuação é revolucionária no sentido de que mudou radicalmente algumas verdades estabelecidas em vários campos do conhecimento humano. Assim foi nas profissões de ajuda, em que teve de lutar para que a medicina não as sufocasse, até ser reconhecido pelos psiquiatras por sua contribuição original. Até mesmo a prática da terapia foi por ele desmistificada, mostrando, de uma maneira clara e simples, como ela funciona. Tudo isso para reve

lar que a pessoa não podia ser um brinquedo nas mãos de especialistas ou de instituições, por mais competentes que parecessem.

Em educação, o aspecto político da obra de Rogers transparece a todo instante. Sua elaboração teórica e sua prática pedagógica apontam sempre para uma pessoa autônoma, à procura de liberdade.

O papel do professor, como o do terapeuta, é redimensionado. A sala de aula não é mais o lugar onde uma pessoa, investida de todos os poderes, despeja seus conhecimentos em pessoas que não sabem nada, os alunos. No enfoque rogeriano, a aula transforma-se num momento importante da relação de ajuda. Os alunos são estimulados à auto-aprendizagem, à auto-avaliação, à criatividade. As relações verticais, burocráticas, e autoritárias que caracterizam o processo escolar, dão lugar às relações democráticas, com um alto nível de participação da comunidade. Embora, como reconhece FARSON, Rogers dê pouca atenção a problemas de *papel, status, cultura, política, história, sistemas, tecnologia*¹, não há dúvida de que as suas últimas manifestações mostram claramente a preocupação em acentuar o lado político de sua obra, como se voltasse a ver, sob uma outra luz, um fato já conhecido.

Se o lado operacional da política é o poder, não há dúvida de que Rogers se posiciona firmemente contra este. Em educação, a prática pedagógica tem sido uma luta permanente para a afirmação do poder. O professor, o corpo docente, a administração, a instituição como tal estão continuamente em busca desta afirmação. As notas, as provas, a avaliação, a frequência, a imposição de um conteúdo são instrumentos de que dispõe o poder para punir, vigiar e reprimir o educando. Rogers, ao contrário, proclama o poder pessoal, isto é, a força de que o indivíduo dispõe para tra

çar sua trajetória. Para ele, o poder tem o mesmo sentido que lhe dá MAY(1974) , ou seja, o poder da vontade de lutar, de manifestar-se, de não se deixar abater, em contraste com o poder estabelecido, cujo único objetivo é direcionar a vida das pessoas.

Politicamente, um ensino libertário, centrado no estudante, é carregado de consequências; o aluno detém o poder de saber o que mais lhe interessa, o que deve aprender, que caminhos e meios pode tomar para isso, como pode avaliar seu modo de aprender. Ao professor cabe facilitar o clima adequado para que isso se realize. O processo decisório sai das mãos de uma pessoa ou de uma organização hierarquicamente montada, para o grupo mais interessado nos problemas. Narrando a experiência de um jovem instrutor, na sua luta contra o autoritarismo de uma instituição educacional, Rogers descobre que quando os dominados se unem, se organizam, debatem, cooperam, não há força exterior, por mais poderosa que seja, capaz de fazê-los recuar. No seu entusiasmo pela experiência, exclama que a principal lição a tirar do fato é a de que os sem poder têm poder², ao mesmo tempo em que conclui: A política do poder e controle pode ser devastadora, mesmo quando exercida pelos que estão apenas tentando proteger e cuidar dos jovens³.

c) A utopia rogeriana

FARSON (1979) chama a atenção para o fato de Rogers ser mais levado a sério em outros campos profissionais do que no seu. O próprio Rogers (1977) reconhece a ambivalência, por exemplo, que a Psicologia como ciência tem em relação a ele, e o pouco caso que nos meios acadêmicos se fez de suas idéias. Definitivamente não

*pertenço ao grupo fechado da academia psicológica*⁴. Do mesmo modo a utopia rogeriana tem sido levada pouco em conta, como se fosse um aspecto desprezível ou pelo menos secundário de sua abordagem.

Recentemente, PUENTE (1980) enfatizou o lado utópico da teoria de Rogers, salientando o momento histórico em que este se manifestou: *A verdadeira utopia rogeriana configurou-se a partir do momento em que seu sistema se confrontou com as exigências das instituições de ensino, alcançando uma dimensão social e merecendo, por isso mesmo críticas que antes nunca recebera*⁵.

No entanto, a utopia é uma constante na história dos movimentos pedagógicos, e a abordagem centrada na pessoa não fugiu à regra. Sem ser objetivo desse trabalho uma discussão sobre a utopia dentro da história, pode-se no entanto avançar alguma ideia sobre o tema. Para isso deve-se perguntar para que serve a utopia.

FURTER (1976) afirma, referindo-se à utopia em geral, que ela tem como função: a) testemunhar uma mudança radical da realidade; b) lembrar em qualquer situação, que o possível existe; c) que este possível pode realizar-se racionalmente; d) que, por isto, é necessário ter esperança no futuro. Mas isto não é tudo. A utopia pertence ao mundo do projeto, do ainda não realizado. *As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito porque ainda não é perfeito, porque o homem ainda não é acabado. O homem e o mundo pertencem ao ainda não*⁶.

As utopias pedagógicas têm marcado a luta pela autonomia da educação, embora LEPADE (1975) conteste a função da utopia dentro do universo, como sendo capaz de promover mudanças significativas ao nível da sociedade como um todo. Quando muito, afirma a

autora, a vontade política de mudança social ou de revolução social pode encontrar na pedagogia a sua ilusão ou o seu alibi: a escola libertada é então objeto da luta dos que não puderam vencer a ali enação social⁷.

A utopia rogeriana, quer de um modo geral, ou no seu la do pedagógico-educacional deve ser bem entendida. Na verdade, na medida em que valoriza a pessoa dentro do universo, como um organismo digno de confiança, na medida em que desmistifica o papel do terapeuta, do professor, da escola, da família, do estado, das instituições em geral, na medida em que questiona profundamente o poder institucionalizado, a burocracia, o autoritarismo, na medida em que cada vez mais vizualiza seu trabalho como eminentemente político, Rogers está propondo o desmantelamento de uma estrutura, de uma ordem, de uma sociedade, devendo em seu lugar surgir uma outra estrutura, uma outra ordem, uma outra sociedade. Esse é o caráter e a dimensão utópica de seu projeto. Ninguém quer desarticular uma estrutura senão para colocar outra em seu lugar. No caso da abordagem centrada na pessoa, a nova estrutura deverá estar livre do poder dos mais fortes, do autoritarismo de uma minoria que decide e escolhe por todos. Nela, é a pessoa que tem o poder, e as relações humanas não estarão mais fundamentadas na opresão mas na compreensão do outro, como uma individualidade digna de respeito. E respeitar o outro, longe de favorecer um individualismo exarcebado, concorre para o nascimento de um mundo mais socializado, mais cooperativo. Como bem notou ROSENBERG (1977) a dimensão sôcio-econômica, a dominação tecnolôgica, a irrelevância da prôpria vida humana e da participação pessoal nos acontecimentos são as marcãs registradas de nossa época⁸. Contra esse quadro Rogers se rebela de várias maneiras. Como terapeuta enfatiza o papel e o

poder do cliente na relação de ajuda, como professor valoriza o aluno, o trabalho cooperativo, os pequenos grupos, como administrador confia e trabalha com o grupo, delibera em conjunto, decide democrãticamente, como cientista reprova os colegas sempre dispotos a trabalhar para o poder, ainda que julguem estar trabalhando para o progresso de sua ciência, como humanista preocupa-se cada vez com maior frequência com o aspecto político da atuação dos psicólogos, reprovando o fato de *não estarem contribuindo significativamente para as incríveis questões sociais que estão surgindo hoje*⁹.

Numa sociedade cada vez mais hierarquizada, etiquetada e conformista, é possível que o projeto de Rogers seja visto como romântico e ingênuo. No entanto, seu romantismo e sua ingenuidade aparentes não são outra coisa senão sua dimensão utópica, entendida no sentido acima mencionado. *Valorizo a pessoa. De todas as incríveis formas de vida e não-vida que existem no universo, o ser humano é a que me parece ter o potencial mais excitante, as maiores possibilidades de um desenvolvimento contínuo, as melhores faculdades para uma vida auto-consciente*¹⁰. Ao valorizar a pessoa, Rogers está apontando para um lugar ainda inexistente (utopia) em que sua dignidade estará recuperada e em que todas as formas de dominação estarão suprimidas. Por isso pode-se dizer dele o que MACHADO afirmou de Rollo MAY: *MAY toma o partido das minorias, dos humilhados e ofendidos que vivem hoje debaixo de poderes de sintegradores, tecnológicos e coloniais*¹¹.

Na educação, a utopia rogeriana não podia ser mais significativa. Ela abala os alicerces sagrados do credo pedagógico. Afirma que o aluno como organismo, é mais importante e mais digno de confiança do que todas as forças externas. Elege a experiên

cia como fonte de autoridade e dá ao educando o poder de julgar e avaliar seu processo de desenvolvimento, sua aprendizagem. Os objetivos do ensino, a administração educacional, o papel das instituições e dos sistemas escolares são reduzidos à sua verdadeira dimensão. As notas, os exames, os programas, os testes, assumem um lugar secundário no processo escolar. Esse modelo proposto é profundamente utópico, pois uma educação que tivesse a pessoa como centro, desmantelaria todas as estruturas burocráticas e autoritárias, para dar lugar a uma nova forma de organização e de convivência humana.

Talvez Rogers devesse ter sido mais firme na sua análise da educação, reconhecida como uma dimensão da sociedade, embora o faça de maneira implícita, sobretudo nos últimos anos. Isso não invalida a tese de que sua pedagogia é libertária, e de que ele procura recuperar a dignidade do indivíduo, perdida no meio de tantas formas de opressão. Segundo ele, isso é uma revolução silenciosa, cujo resultado é o aparecimento da **pessoa emergente**. Rogers vê a pessoa emergente nos que se recusam a se submeter ao poder estabelecido: executivos, professores, religiosos, minorias raciais, filhos, nos que não aceitam mais as **razões de estado**, nem a guerra como pretexto para defender interesses econômicos. Essas pessoas emergentes não têm medo dos sentimentos, nem de expressá-los, e Rogers acredita que elas *não trairiam a Utopia*¹².

Qual o futuro da **utopia rogeriana**, na política, na terapia, na educação, na pedagogia? Só o tempo poderá responder. No entanto, se o homem procura continuamente sua realização, se não é um dado passivo num mundo constituído por forças poderosas, se não deve se entregar ao simples papel de responder a estímulos ambientais, mas ao contrário, é **um projeto**, alguém lançado permanen-

temente para a frente, para além do silêncio, da destruição e da solidão, então a utopia rogeriana pode dar ao mundo algum motivo de esperança -

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ FARSON, Richard. "Carl Rogers, revolucionários tranqüilo". In: EVANS, Richard I. Carl Rogers: o homem e suas idéias. São Paulo, Martins Fontes, p. 32.
- ² ROGERS, Carl. Sobre o poder pessoal. São Paulo, Martins Fontes, 1978, p. 195.
- ³ Ibid, p. 195.
- ⁴ ROGERS, Carl & ROSENBERG, Rachel. A pessoa como centro. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977, p. 33.
- ⁵ PUENTE, Miguel de La. "Abordagem centrada na pessoa e educação". In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. Psicologia e ensino. São Paulo, Papelivros, 1980, p. 115-6.
- ⁶ FURTER, Pierre. Educação e Reflexão. Petrópolis, Vozes, 1976, p. 37.
- ⁷ LEPAPE, Marie-Claire. Pedagogia e pedagogias. Lisboa, Edições 70, 1975, p. 325.
- ⁸ ROGERS, Carl & ROSENBERG, Rachel. Op. cit. p. 05.
- ⁹ EVANS, Richard I. Carl Rogers: O homem e suas idéias. São Paulo, Martins Fontes, 1979, p. 87.
- ¹⁰ ROGERS, Carl e COULSON, William R. O Homem e a Ciência do homem. Belo Horizonte, Interlivros, 1973, p. 58.
- ¹¹ MACHADO, Renato. Introdução. In: MAY, Rollo. Poder e Inocência. Rio de Janeiro, Artenova, 1974, p. 15.
- ¹² ROGERS, Carl. Sobre o poder... Op. cit. p. 264.

B I B L I O G R A F I A

A. LIVROS DE CARL ROGERS

- 1 ROGERS, Carl e COULSON, Willian R. O homem e a ciência do ho
mem. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.
- 2 _____ . Terapia centrada no paciente. São Paulo, Mar
tins F Ontes, 1975.
- 3 _____ . Liberdade para aprender. Belo Horizonte, In
terlivros, 1975.
- 4 _____ . "Um plano de mudança auto-dirigida num sistema
educacional" In: ROGERS, Carl, Liberdade para... Ibid.
- 5 _____ e KINGET, Marian. Psicoterapia & Relações Huma-
nas. Belo Horizonte, Interlivros, 1975. Vol. 1 e 2.
- 6 _____ . Novas formas de amor: o casamento e suas alter
nativas. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1976.
- 7 _____ e ROSENBERG, R. A pessoa como centro. São Pau
lo, EPU/EDUSP, 1977.
- 8 _____ . Tornar-se pessoa. São Paulo, Martins Fontes,
1977.
- 9 _____ . Pessoa ou ciência? Um problema filosófico. In:
Tornar-se... Ibid.
- 10 _____ . Grupos de encontro. São Paulo, Martins Fontes,
1978.
- 11 _____ . Sobre o poder pessoal. São Paulo, Martins Fon
tes, 1978.
- 12 _____ . Terapia, personalidad y relaciones interpersona
les. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.

- 13 _____ e STEVENS, Barry. De pessoa para pessoa: o problema de ser humano. São Paulo, Pioneira, 1978.
- 14 _____. O tratamento clínico da criança-problema. São Paulo, Martins Fontes, 1979.

B. ARTIGO DE CARL ROGERS

- 1 ROGERS, Carl. "The formative tendency". Journal humanistic psychology 18(1):26-9, 1978.

C. LIVROS SOBRE ROGERS E TEMAS ROGERIANOS

- 1 ASPY, David. Novas técnicas para humanizar a educação. São Paulo, Cultrix, 1978.
- 2 BRUNELLE, Lucien. A não-diretividade. São Paulo, Nacional, 1978.
- 3 ETAVE, Rogerto e outros. Laboratório Rogers. São Luis, Universidade do Maranhão, 1972, 6 vol.
- 4 EVANS, Richard I. Carl Rogers: o homem e suas idéias. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- 5 FARSON, Richard. Carl Rogers, revolucionário tranquilo. In: EVANS, Richard I. Carl Rogers: o homem e suas idéias. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- 6 GUEDES, Sulami Pereira. Educação, pessoa e liberdade: proposta e liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psico-

- pedagógica centrada no aluno. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- 7 JUSTO, Henrique. Carl Rogers: Teoria da personalidade a aprendizagem centrada no aluno. Porto Alegre, Stº Antonio, 1975.
- 8 MARQUET, Pierre Bernard. Rogers. Paris, Universitaires, 1975.
- 9 PAGÉS Max. Orientação não-diretiva em Psicoterapia e Psicologia Social. Rio de Janeiro, Forense, São Paulo, EDUSP, 1976.
- 10 _____ . Prefácio. In: Rogers, Carl. Le développement de la pernone. Paris, Dunod, 1968.
- 11 PERRETI, André de. Liberté relations humaines ou l'inspiration non-directive. Paris, EPI, 1966.
- 12 PUENTE, Miguel de La. Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. Paris, EPI, 1970.
- 13 _____ . O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers. São Paulo, Cortes & Moraes, 1978(a).
- 14 ROSENBERG, R. "Um trajeto brasileiro". In: EVANS, Richard I. Carl Rogers: o homem e suas idéias. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- 15 RUDIO, Franz Victor. Orientação não-diretiva: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia. Petrópolis, Vozes, 1976.

D - TESES SOBRE ROGERS E TEMAS ROGERIANOS

- 1 AROUCA, Lucila S. "Fundamentos fenomenológico - existenciais da comunicação professor - aluno na teoria de educação de Carl Rogers". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1977.
- 2 BARROS, Glacira Amaral. "A não-diretividade do ensino". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1975.
- 3 BOTH, Agostinho. "Desenvolvimento pessoal em Rogers". Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1972.
- 4 CAVALCANTI, R.M.N.T. "Raízes filosóficas do pensamento de Carl Rogers". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1977.
- 5 DA SILVA, Experdito Pedro. "O colóquio terapeutico e a mudança na personalidade segundo Carl Rogers". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Salesiana, Roma, 1962.
- 6 DA SILVA, Experdito Pedro. "O processo terepeutico segundo Carl Rogers: uma análise descritiva da terapia não-diretiva". Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade de São Tomás de Aquino, Roma, 1979.
- 7 FEITOSA, Aécio. "Estudo experimental da influência das atitudes rogerianas no rendimento do aluno". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1976.
- 8 FIEDLER, A.J.C.B. de Prado. "Estudo sistemático da motivação humana na obra de Carl Rogers". Tese de Mestrado. Pontifí

- cia Universidade Católica, São Paulo, 1978.
- 9 FORGHIER I , Y.C. "Técnicas psicoterapêuticas de aconselhamento terapêutico rogeriano". Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- 10 GOMES, Romeu. "Uma experiência sobre a não-diretividade na educação religiosa". Tese de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 1975.
- 11 GUEDES, Sulami Pereira. "Educação, pessoa e liberdade". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1978.
- 12 KNITS, Gertrudes Medeiros. "O ensino centrado no aluno em suas relações com o desempenho e a criatividade". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1977.
- 13 MAHONEY, A.A. "Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers". Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1976.
- 14 PACHECO, Maria Gertrudes M. da Silva. "Estudo sobre a atitude de aceitação rogeriana e implicações no relacionamento professor-aluno". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1973.
- 15 PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. "Um estudo teórico do conceito de congruência em Carl Rogers". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1978.
- 16 REDIN, Euclides. "Permissividade e educação em Carl Rogers". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1975.

- 17 ROSENBERG , R.L. "Um estudo de percepção de condições psicoterapêuticas em grupos de aconselhamento psicológico". Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- 18 RUDIO, Franz Victor. "Ensaio experimental: mudança de autenticidade em dois grupos de encontro. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1973.
- 19 SILVA NETO, Mariano da. "Enfoque não-diretivo e enfoque sistêmico de educação: uma tentativa de aproximação". Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1975.

E . LIVROS SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO EM GERAL

- 1 ARIÈS, Philippe. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris, Seuil, 1973.
- 2 BESSE, Jean-Marie. La pedagogie au 20eme siècle. Toulouse, 1975.
- 3 CHANEL, Emile. Grandes temas da pedagogia. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- 4 CHARLOT, Bernard. La mystification pédagogique. Paris, Payot, 1977.
- 5 DAVIS Shelton H. Vítimas de Milagre: o desenvolvimento e os índios no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 6 DI ROCCO, Gaetana M. J. Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo, Loyola, 1979.
- 7 FAURE, Edgar e outros. Aprender a Ser. São Paulo, Difusão

Editorial do Livro, 1977.

- 8 FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- 9 FRICK, Willard B. Psicologia Humanista. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- 10 FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis, Vozes, 1976.
- 11 GARCIA, Valter E. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1975.
- 12 GILBERT, Roger. As idéias atuais em pedagogia. São Paulo, Martins Fontes, 1974.
- 13 GOMES, Roberto. Crítica da Razão Tupiniquim. Porto Alegre, Movimento, 1977.
- 14 HUBERT, Henz. Manual de Pedagogia Sistemática. São Paulo, Herder, 1970.
- 15 LARROYO, Francisco. História Geral da Pedagogia. São Paulo, Mestre Jan, 1974, 2 vol.
- 16 LEPAPE, Marie-Claire. Pedagogia e pedagogias. Lisboa, Edições 70, 1975.
- 17 LOURAU, René. L'illusion pédagogique. Paris, EPI, 1971.
- 18 LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo, Nacional, 1970.
- 19 PINSKY, Jaime. O modo de produção feudal. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- 20 ROLLO, May. Podêr e Inocência. Rio de Janeiro, Artenova,

1974.

F - LIVROS SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

- 1 Alunos d e Barbiana. Cartas a uma professora. Buenos Aires, March a -Schapire, 1971.
- 2 BOUDELOT , Christian e ESTABLET, Roger. L'école capitaliste en Franc e . Paris, Maspéro, 1971.
- 3 CABRAL, Maria Inez Cavalliêre. De Rosseau a Freinet ou da Teori a à Prática. São Paulo, Hemus, 1978.
- 4 CELMA, J ules. Diário de um educastrador. São Paulo, Summus, 1979.
- 5 DEWEY, H oln. Democracia e educação. São Paulo, Nacional, 1979.
- 6 _____ . Como pensamos. São Paulo, Nacional, 1959.
- 7 _____ . Vida e educação. São Paulo, Melhoramentos, 1959.
- 8 _____ . Experiência e Educação. São Paulo, Nacional, 1976.
- 9 DIAZ, Car los. Manifiesto libertário de la enseñanza. Madrid, La P iqueta, 1978.
- 10 ETAVE, R oberto. Uma pedagogia para o homem. Petrópolis, Vo zes/FUM, 1971.
- 11 FERRER GUARDIA, Francisco. La escuela moderna. Montevideo, García , 1960.

- 12 FREINET, Elise. L'itinéraire de Célestin Freinet. Paris, Payot, 1970.
- 13 FREINET, Célestin. Essai de psychologie sensible. Neuchâtel (suisse), Delachaux et Niestlé, 1971, 2 vol.
- 14 _____ . Para uma escola do povo. Lisboa, Presença, 1973.
- 15 _____ . A pedagogia do bom senso. Lisboa, Moraes, 1973.
- 16 _____ . Las enfermedades escolares. Barcelona, Laia, 1978.
- 17 FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- 18 _____ . Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- 19 _____ . Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 20 _____ . Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- 21 _____ . Conscientização. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- 22 ILLICH, Ivan. Libérer L'avenir. Paris, Seuil, 1971.
- 23 _____ . Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.
- 24 LAGUILLAUMIE, Pierre. Summerhill, pedagogia da não-repressão. In: outros. Pedagogia: educação ou condicionamento. Coimbra, Centelha, 1977.
- 25 LOBROT, Michel. A pedagogia institucional. Lisboa, Inicia

- tivas Editoriais, 1966.
- 26 MANNONI, Maud. Educação Impossível. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- 27 MENDEL, Gérard e VOGT, Christian. El manifiesto de la educación. México, Siglo Veintiuno, 1978.
- 28 NEILL, A. S. Libres enfants de Summerhill. Paris, Maspéro, 1971.
- 29 NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- 30 _____ . A escola e a compreensão da realidade. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- 31 OURY, F. e PAIN, J. Chronique de l'école caserne. Paris, Maspéro, 1972.
- 32 REIMER, Everett. A escola está morta. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- 33 ROSSEAU, J.J. Emile. Paris, Garnier, 1964.
- 34 SADIUN, K. Les boutiques d'enfants de Berlin: éducation non-autoritaire et lutte pour le socialisme. Paris, Maspéro, 1972.
- 35 SCHMID, J.R. Le maître camarade et la pédagogie libertaire. Paris, Maspéro, 1970.
- 36 SCHMIDT, Vera e REICH, Wilhelm. Elementos para uma pedagogia anti-autoritária. Porto, Escorpião, 1975.
- 37 SNYDERS, Georges. Où vont les pédagogies non-directives? Paris, PUF, 1973.
- 38 STEIN, Suzana Albarnoz. Por uma educação libertadora. Petró

- polis , Vozes, 1977.
- 39 TEIXEIRA , Anísio. Educação para a Democracia. São Paulo, Nacional, 1953.
- 40 _____ . Educação progressiva. São Paulo, Nacional, 1959.
- 41 _____ . "Valores proclamados e valores reais nas Instituições Escolares Brasileiras". Rev. Brasileira de Estudos Ped. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 37(86): ab/jun. 1962.
- 42 _____ . Educação é um direito. São Paulo, Nacional, 1967.
- 43 _____ . Pequena Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo , Nacional, 1975.
- 44 _____ . Educação no Brasil. São Paulo, Nacional, 1976.
- 45 VASQUEZ, Aida e OURY, Fernand. Vers une pédagogie Institutionnelle. Paris, Maspéro, 1975.

G. PERIÓDICOS

- 1 "A ORDEM subvertida". Veja. São Paulo, 597:20-25, 13 fev. 1980.
- 2 "A USP desaba". Veja. São Paulo, 595:77, 30. jan. 1980.
- 3 "CARL ROGERS: O grande guru da psicologia americana se despede do Brasil". Movimento, São Paulo, 21 fev. 1977.
- 4 CARNEIRO, Ricardo. "Nordeste, terra em transe". Folha de São Paulo, São Paulo, 3 fev. 1980 (Folhetim nº 159).

- 5 "CARTA d e princípios do comitê de defesa do ensino público e gratuito". Educação & Sociedade. Campinas, 5:175-80, jan. 1980.
- 6 CLAUDIUS e PAIVA, Miguel. "Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda". Pasquim n° 2 (especial), Rio de Janeiro, dez. 1978.
- 7 FARIA, V i lmar E. "Sem rumo e sem esperança". Folha de São Paulo, São Paulo, 3 fev. 1980 (Folhetim n° 159).
- 8 FERRARI, Alceu R. & GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. "Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil". Educação & Sociedade, Campinas, 5:62-79, jan. 1980.
- 9 HERNANDEZ, Isabel. "Discriminación Etnica y educación en América Latina". Educação & Sociedade, Campinas, 5:123-131, jan. 1980.
- 10 MACHADO, Antonio Luis Ribeiro. "Os anjos". São Paulo, 16 jan. 1980.
- 11 MELCHIOR, José Carlos. "O acesso ao ensino". Folha de São Paulo, São Paulo, 21 out. 1979 (Folhetim n° 144).
- 12 MAZZOTTI, Tarso Bonilha. "Ideologia da Infância". Didata. São Paulo, 8: 23 - 31, 1978.
- 13 MELLO, Carlos Gentile. "A síndrome do Morumbí". Folha de São Paulo, 20 jan. 1980. (Folhetim n° 157).
- 14 "O CÓDIGO da injustiça". Isto É. São Paulo, 165:4-9, 20 fev. 1980.
- 15 PEDRO Francisco. "O falso eldorado". Diário de Pernambuco. Recife - 9 mar., 1980.

- 16 PRADO JR . , Bento. "O Emílio e o otimismo pedagógico". Leia Livro S nº 16, São Paulo, ag./set. 1979.
- 17 PUENTE, Miguel de La. "Estudo sobre a psicologia da motivação de Carl Rogers. Educação & Sociedade, Campinas, 1:115-136, Set. 1978(b).
- 18 REIS FILHO, Casemiro. "Mudamos para pior". Folha de São Paulo. São Paulo, 21 out. 1979. (Folhetim nº 144).
- 19 SIGARDO, Angel Pino. "Uma pedagogia para o menor 'marginalizado' ". Educação & Sociedade, Campinas, 5:47-61, jan. 1980.
- 20 TRAGTENBERG, Maurício. "Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. Educação & Sociedade. Campinas, 1:26, set. 1978.
- 21 YUNES, João. "Nossas crianças continuam morrendo". Folha de São Paulo, São Paulo, 30 jan. 1980 (Folhetim nº 157).
- 23 "VAGAS Ociosas". Veja, São Paulo, 597:52, 13 fev. 1980.

CARLOS ALBERTO JALES COSTA



PEDAGOGIA LIBERTÁRIA DE CARL ROGERS:
UM ESTUDO DE SUAS CARACTERÍSTICAS

BANCA EXAMINADORA

DATA: / /1980

DR. MIGUEL DE LA PUENTE SAMANIEGO
ORIENTADOR
