

MIGUEL DE LA PUENTE

O ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE

Renovação e Crítica das Teorias
Educativas de Carl R. Rogers

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1977

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA

ERRATA

<u>Pag.</u>	<u>§</u>	<u>Linha</u>	<u>Onde se Lê</u>	<u>Deve-se Ler</u>
9	2	5	caráter teórico	caráter teórico,
9	2	8	reformulação,	reformulação
10	1	4	licenciados que frequentaram	licenciandos que frequentavam
10	3	11	reflexão	reflexão,
17	0	3	produzir-se-á	produzir-se-ia
17	1	14	do Rogers	de Rogers
17	1	20	e processo	e o processo
20	0	2	auto-avaliação	auto-avaliação
25	1	13	de mes -	do mes -
28	0	8	sua noção	sua a noção
28	1	7	letualiza-se	lectualiza-se
38	1	15	querendo-o ajudar	querendo ajudá-lo
40	2	10	inteligível	inteligíveis
42	1	15	(Gendlin, 8, cp 4)	(Gendlin, 8, cp 4),
44	1	14	são possam ser	não tenham sido
45	3	6	dinamicamente	dinamicamente
49	2	2	educação	educação,
55	2	9	em reagir	sem reagir
58	1	2	(o.c.p.8)	(o.c.p.8),
74	4	6	nessa data,	nessa data
78	0	5	do professor;	do professor:
78	0	11	C971	1971
78	1	1	Contrato de estudo	Contrato de Estudo
84	1	7	anos	anos,
84	4	3	de amostra	da amostra
87	2	5	forma	foram
88	3	4	e 149),	e 149,
94	1/2	4/7	res. /Snelson	res. /Snelson
103	1	4	quatro	quatro
111	2	6	condições,	condições
117	1	12	diretividade	diretividade,
118	0	2	dada a	dada a
118	2	17	diniana	diana
118	3	4	ainda existem -	embora existam
119	0	1	do divergências	divergências
119	0	1	reconhece-se	há entre
119	0	2	neles	eles
120	3	11	educadora	educacional
125	1	1	ADAPTADO	ADAPTADA
126	5	2	estima ao estudante	estima o estudante
128	2	6	pode aceitar	possa aceitar
141	1	2	extraí	exclui

Tese apresentada para obtenção
do título de livre-docente

Comissão julgadora:

O ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE

Renovação e Crítica das Teorias

Educacionais de Carl R. Rogers

A P R E S E N T A Ç Ã O

O que motivou o autor a realizar este trabalho foi o desejo de apresentar criticamente a obra de Carl Rogers em educação. Implícito no *êlan* desta realização estava a intenção de mostrar, às pessoas interessadas nas idéias de Rogers, uma abordagem centrada na pessoa do aluno, *ampliada e renovada*, através de temas *novos* e pontos de vista *complementares* aos do criador da educação centrada na pessoa.

O enfoque que presidiu todo o trabalho foi *teórico*. No momento atual, esta opção vem satisfazer às exigências do *rogerianismo* no Brasil, onde já se faz sentir a prática da Terapia Centrada no Cliente e, em geral, de suas aplicações a diversos tipos de situações humanas. O interesse da pesquisa sobre o Contrato de Estudo é mais teórico do que prático, procurando-se evidenciar aspectos da dimensão estrutural das técnicas mais que sua eficiência prática.

Este trabalho só foi possível graças à ajuda e colaboração do próprio Carl Rogers, que abriu caminho para o contato epistolar com Arthur Combs e com Eugene T. Gendlin. No Brasil, o autor se sente devedor de contribuição do Professor Dr. Arrigo L. Angelini, de quem recebeu ajuda prestimosa; do diálogo intelectual e amigo mantido durante 2 anos na Universidade Estadual de Campinas com o Professor Dr. Joel Martins, atualmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e da ajuda segura e eficiente da Professora Jadwiga Mielzinska desta mesma Universidade. A todos e, especialmente, a minha esposa, Irene, que colaborou também na execução deste trabalho, muito obrigado.

A IRENE

dimidium animae meae

I N D I C E

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I: O ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE	12
Uma filosofia da educação	13
A facilitação da aprendizagem	15
Uma teoria da aprendizagem	18
A dimensão institucional	20
Pesquisas sobre o Ensino Centrado no Estudante.	22
 CAPÍTULO II: UMA NOVA VERSÃO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.	 27
Dimensão experiencial do conhecimento	29
As duas dimensões do significado	32
Os diversos tipos de relações funcionais	34
A criação de significado	40
Implicações teóricas	43
 CAPÍTULO III: UMA VARIÁVEL ESQUECIDA, A MOTIVAÇÃO EM SITUAÇÃO ESCOLAR	 49
A teoria do crescimento	50
A motivação para aprender	54
O motivo de realização	56
A medida da motivação humana	59
 CAPÍTULO IV: ATITUDES E TÉCNICAS; REFORMULAÇÃO DA NÃO DIRETIVIDADE	 62
A atitude de confiança	63
Técnicas não diretivas	66
Técnicas democráticas	70
Limites educacionais	73
 CAPÍTULO V: A TÉCNICA DO CONTRATO DE ESTUDO (PESQUISA)	 77
Introdução	77
Metodologia da Pesquisa	83
Resultados. Tratamentos estatísticos usados	96
Interpretação dos resultados. Conclusões	109

À GUIA DE CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS	115
ANEXOS DA PESQUISA (CAPÍTULO V)	124
Escala de medição de Robert R. Carkhuff (Anexo 1)	125
Instruções para a aplicação do MPAM (Anexo 2)	129
Instruções para o Teste de Verificação (Anexo 3)	131
Plano do Curso (Anexo 4)	132
Contrato de Estudo (Anexo 5)	135
Resultados individuais no MPAM (Anexo 6)	137
Resultados individuais no Teste de Verificação (Anexo 7)	139
BIBLIOGRAFIA	141
Bibliografia citada	142
Obras de Carl R. Rogers	148
Obras de Eugene T. Gendlin	162

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de diversas reflexões, algumas das já comunicadas e debatidas em encontros, conferências, aulas e em discussões *tête-à-tête* com colegas e alunos do meio universitário sobre a obra de Carl R. Rogers. O enfoque escolhido é o educacional, sendo abordados tanto aspectos teóricos como práticos, a partir da orientação *centrada na pessoa*. Devido à conexão existente entre as teorias educacionais e psicoterapêuticas de Rogers, são feitas as referências necessárias ao domínio clínico.

No campo da psicoterapia, esta orientação é consagrada com a denominação *Terapia Centrada no Cliente*. Em educação, atribui-se-lhe uma denominação paralela, *Ensino Centrado no Estudante*. Ambas as denominações substituíram outras mais antigas e *dêmodées* na escola de Rogers, a saber, a de *Psicoterapia Não Diretiva* e *Ensino Não Diretivo*.

O *Contrato de Estudo* [*Grade Contract*], que integra o conteúdo da presente publicação, é uma das técnicas propostas por Rogers no campo da educação. De largo uso, em suas diversas modalidades, pelas universidades americanas, foi escolhido porque julgado importante como técnica facilitadora da aprendizagem. A técnica do Contrato é apresentada como resultado de pesquisa realizada em meio universitário, onde ela foi aplicada para submeter à verificação científica a sua operacionalidade e a sua possível utilidade educacional no nosso meio brasileiro.

O presente estudo fundamenta-se numa obra do autor (Puente, 1970) sobre as teorias educacionais de Carl Rogers no seu contexto psicoterapêutico. São evitadas, por isso, citações minuciosas ou freqüentes que tornariam pesada a leitura do texto, podendo, para esse fim, ser consultada a referida obra. O objetivo primordial do presente trabalho, como foi explicitado no

sub-título, consistiu em renovar criticamente as teorias educacionais de Rogers.

Para realizar este objetivo, a proposta de Rogers foi enriquecida com a contribuição de outros teóricos de dentro e fora da orientação rogeriana. Foram tomados em consideração principalmente os pontos de vista de Eugene T. Gendlin, colaborador direto de Rogers e, ultimamente, um teórico em psicologia clínica e educacional com características próprias; Arrigo L. Angelini, continuador das pesquisas de McClelland e colaboradores, que, no Brasil, muito contribuiu no campo da psicologia da motivação, aplicável à pesquisa educacional; Max Pagès, comentador e crítico da teoria rogeriana; Arthur Combs, que desenvolveu a técnica do Contrato do Estudo; e tantos outros, citados ou não citados no presente trabalho, que contribuíram para o crescimento da orientação centrada na pessoa.

No capítulo primeiro, o Ensino Centrado no Estudante é apresentado de modo geral. São desenvolvidos os aspectos julgados mais relevantes: filosofia e praxis educacional, teoria da aprendizagem, acrescentando-se ainda uma sucinta apresentação das pesquisas em educação do ponto de vista da orientação rogeriana. O capítulo segundo é de caráter teórico e nele é apresentada a nova versão de aprendizagem significativa. É revista a definição de aprendizagem de Rogers e é explicado o ponto de vista de Gendlin, evidenciando-se uma reformulação, não da prática rogeriana, mas apenas da teoria do criador da psicoterapia centrada no cliente. É estudada a noção de significado, como relação funcional entre símbolos e experiências, e são apresentados os diversos tipos de relações funcionais, sendo discutida, principalmente, a noção [o termo] de *experiencing* de Gendlin.

A motivação em situação escolar é estudada no capítulo terceiro, por se tratar de uma variável esquecida na escola de Rogers, ao constituir apenas um pressuposto e não uma variável operacional. Para este fim, são confrontadas as teorias de Rogers e as do grupo de McClelland, com vista a evidenciar a importância mais prática do que teórica do método de avaliação da motivação em sala de aula. Utilizou-se, neste estudo, o trabalho de Arrigo L. Angelini sobre a motivação humana, do ponto de vista da escola de McClelland.

Antes de apresentar a pesquisa sobre a técnica do Contrato do Estudo, e com vista também a aspectos teóricos em discussão, foi desenvolvido, no capítulo quarto, o tema das técnicas do Ensino Centrado no Estudante em confronto com o tema das atitudes. Neste estudo pretende-se renovar o ponto de vista de Rogers através de uma reformulação da técnica não diretiva, a partir, sobretudo, da contribuição de Max Pagès, alargando-se a perspectiva deste autor para a problemática geral das estruturas da

instituição de ensino.

Finalmente, uma pesquisa sobre a eficácia do Contrato de Estudo como técnica educativa do Ensino Centrado no Estudante é apresentada no último capítulo deste trabalho. A experiência foi realizada com alunos licenciados que freqüentaram a Faculdade de Educação em 1974. Para a parte prática de elaboração do Contrato, o autor deste trabalho serviu-se da experiência e do uso de contratos do Prof. Arthur Combs; para a parte teórica, principalmente, foi utilizado o trabalho conjunto de Kirshenbaum, Simon e Napier.

Escolheu-se o Contrato de Estudo como tema específico a ser pesquisado, por se tratar de uma técnica educativa praticamente desconhecida no meio educacional brasileiro, apesar de ter sido julgada importante e útil, sobretudo em nível universitário. Após sucinta descrição da técnica, o Contrato é apresentado através de um estudo empírico. Foi por esta razão que se julgou necessário antepor-se-lhe todo um suporte teórico nos capítulos que precederam o relato empírico, para mais adequado embasamento do Ensino Centrado no Estudante, do qual o Contrato é uma das técnicas que o implementam, na opinião do mesmo Rogers, que, por sinal, não é o criador desta técnica.

A escolha dos temas da parte teórica obedece a dois critérios : ao da pesquisa sobre o Contrato para a qual eles se ordenam, e ao da sua própria importância, segundo o critério de renovação crítica das teorias rogerianas. A noção, para não falar de definição, de aprendizagem significativa, encontra-se em Rogers muito diluída e não sistematizada coerentemente, sobretudo se se compara o seu posicionamento com o de outros autores de linha cognitiva, como David P. Ausubel, cuja noção de aprendizagem significativa é examinada neste trabalho, e que serviu para o autor deste estudo como incentivo para a elucidação do que o rogerianismo entende por aprendizagem significativa. As contribuições de McClelland e colaboradores também constituíram, para o autor deste trabalho, um outro incentivo de reflexão em termos rogerianos, sobre a motivação escolar, devido, sobretudo, à constatação da ausência desta importante variável em pesquisas sobre aprendizagem escolar. A reformulação da concepção da não diretividade como técnica do Ensino Centrado no Estudante é outro imperativo deste estudo, em face da ambigüidade de interpretação que comportou, ou mesmo das distorções que sofreu, com as conotações de abandono ou então de apenas ideal irrealizável na concretude das situações comuns da sala de aula.

Procurou-se estabelecer uma certa *organicidade* na apresentação e ordenação sucessivas dos capítulos, em moldes a se evidenciar a sua convergência na direção do capítulo final. Desse modo, a técnica do Contrato é precedida de um estudo sobre as técnicas em geral, que por sua vez são

apresentadas em confronto com as atitudes às quais aquelas servem. Como passo preliminar, são apresentadas as atitudes como condições da aprendizagem. Este estudo, ainda, é precedido por um outro mais abrangente, o da aprendizagem significativa, como processo resultante do ambiente facilitador promovido por técnicas e atitudes. Enfim, o estudo é iniciado com o tema geral do Ensino Centrado no Estudante.

O presente trabalho não desemboca numa conclusão geral, mas é, gradativa e progressivamente apresentado em conclusões parceladas a cada capítulo. Ao final do presente estudo, entretanto, segue uma revisão crítica do mesmo, à guisa de conclusão, submetida à apreciação do leitor. Além da apresentação das publicações utilizadas, foram anexadas as bibliografias de Carl R. Rogers e de Eugene T. Gendlin, pretendendo-se estimular o estudo destes grandes autores americanos de par com a modesta contribuição do autor deste trabalho, que encoraja e espera produções melhores do que a presente.

CAPÍTULO I

O ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE

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

Despertado, de início, pelo pensamento de grandes educadores do Teachers College de N. York, como John Dewey, que ele conhecera através de W. H. Kilpatrick, Rogers não se demorara no estudo da psicologia educacional, interessando-se em seguida pela psicologia clínica. Sendo psicólogo durante os seus primeiros anos de vida profissional numa clínica de crianças-problema, em Rochester (no norte do estado de N. York), fora convidado, depois de oito anos de prática psicoterapêutica, a lecionar psicologia na Universidade de Rochester, alternando suas atividades clínicas com o magistério, de 1935 a 1940. Como psicoterapeuta, não lhe faltaram outras ocasiões que lhe permitissem uma tomada de posição própria diante do fenômeno da educação, tendo exercido, a seguir, o magistério nas Universidades de Ohio (1940-1945), Chicago (1945-1957) e Wisconsin (1957-1963), onde, em diversas ocasiões, se distanciou da Direção, mesmo às custas da própria demissão. Mas não foram apenas as atividades docentes de Rogers que permitiram o desenvolvimento do Ensino Centrado no Estudante. É sobretudo

a sua visão humanista e unitária da pessoa em crescimento que impeliu Rogers a estender a sua teoria "centrada na pessoa" a qualquer atividade humana, uma vez que a sessão psicoterapêutica não é mais do que um tipo de relação de ajuda, sendo que esta pode se encontrar em outros tipos de situações humanas, em que se provejam as condições ambientais da relação terapêutica.

-Uma filosofia da educação

Rogers atuou especialmente no campo da educação, baseando-se na mesma filosofia da pessoa que orientava a sua prática e teoria psicoterapêuticas, como se pode inferir das seguintes hipóteses de trabalho: a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor de forças de crescimento, auto-avaliação e auto-correção, digno de confiança, em quem deve estar centrado o processo de ajuda, sendo que a única tarefa do professor e da instituição de ensino consiste em facilitar a aprendizagem do aluno, criando condições favoráveis que liberem a sua capacidade de aprender, pois a educação, em resumo, deve ser *centrada no estudante*, em lugar de *centrada no professor* ou no ensino.

Os estilos ambivalentes entre o ensino centrado no estudante e o ensino centrado no professor, só elucidáveis através de um profundo exame das atitudes do professor e da instituição de ensino, constituíram propriamente o objeto de suas críticas e o ajudaram a formular melhor o seu ponto de vista. Se o que se pretende, às vezes, como objetivo educacional, é conhecer melhor o estudante, para planejar a sua atividade e, finalmente, dirigi-lo, isto significa, reflete Rogers, que a responsabilidade da ação educativa não está no aluno, mas no professor. É possível que a conduta autoritária dos responsáveis da instituição de ensino não se manifeste às claras, e que uma atuação mais sofisticada da mesma índole autoritária *centrada no professor*, disfarce a diretividade, sustentada por uma atitude de desconfiança, através de uma atuação *manipuladora*, dando-se uma falsa liberdade ao aluno, dirigindo-o para os seus próprios fins. O modo de atuação educativa, centrada no estudante ou centrada no professor, constitui uma decorrência direta dos objetivos educacionais: pretende-se, insiste Rogers, formar repetidores da ciência do passado, ou formar homens criativos, inovadores no campo do conhecimento? (Rogers, 42).

É assim que nasceu e continuou crescendo o Ensino Centrado no Estudante, inicialmente, como uma filosofia de vida, e por que não, como uma mística, que alcançara em Harvard o primeiro clímax do impulso que a gerou. Em abril de 1952, em um Seminário para professores da Universidade de Harvard, Rogers apresenta uma alocução revolucionária, coerente, apesar dos seus aparentes paradoxos, em que são feitas as seguintes afirmações: não se pode ensinar a outrem; não há interesse algum no ensino; o ensino é inútil ou nocivo; pode-se aprender sozinho. (Rogers, 103, cp. 13).

O escândalo repercutiu até no velho mundo (França) e causou vertigens semelhantes aos da revolução de Copérnico, não abalando senão o imaginário, que pode ser vivido fantasticamente ainda que irrealmente, pois se existe ensino é para estar a serviço da aprendizagem, se existe escola ou corpo docente é para o aluno. O centro do processo educativo é o aluno, ou o professor como aluno. Se a aprendizagem é pessoal, deverá ser auto-apropriada, através de um processo de auto-descoberta e a partir de experiências pessoais, incomunicáveis a outrem. Se ensinar é impossível, é possível a facilitação da aprendizagem mediante condições externas. Admitir o ensino é constituir-lo como algo em si mesmo, não sendo de per si mais do que meio para a aprendizagem do aluno. Ensinar é dirigir ou fazer crescer o outro. Facilitar a aprendizagem é criar condições para que o outro, a partir dele próprio, aprenda e cresça.

Rogers aplica o seu Ensino Centrado no Estudante durante os seus cursos de psicoterapia, introduzindo modificações no estilo acadêmico que ele conhecera. Orgulha-se de ter sido o primeiro em iniciar, na Universidade de Ohio, o *curso prático* de formação de terapeutas, experiência que continuou na Universidade de Chicago; de ter propugnado por um programa mais vasto para o curso de psicologia clínica, onde o estudo da antropologia, filosofia, literatura, sociologia etc. deveriam ser disciplinas do futuro profissional em psicologia; de ter enfatizado as características pessoais do psicólogo como pessoa integrada e de uma sensibilidade e compreensão singulares, como condições do seu exercício profissional. Baseado na sua prática de magistério mais do que nos seus conhecimentos, Rogers traça as seguintes coordenadas de uma educação centrada no estudante: ser experiencial, pessoal e em relação, onde o professor está a serviço do aluno, possibilitando-lhe uma auto-aprendizagem (Rogers, 85) com vista a uma aprendizagem que abranja sentimentos e idéias (Rogers, 181).

A facilitação da aprendizagem

Ainda que as intuições e a prática de Rogers no campo da educação tenham nascido e se desenvolvido desde os seus primeiros anos de vida profissional, o Ensino Centrado no Estudante só foi teorizado num segundo tempo, depois que as suas teorias sobre a psicoterapia já tinham ganho um *status* definido. Conclui-se do Ensino Centrado no Estudante que, em geral, é o resultado complexo de diferentes experiências e conhecimentos de Rogers. Não somente as suas experiências pessoais, mas também as experiências de outras pessoas que trabalharam no campo da educação, e mais ainda, o pensamento de teóricos da educação como, além de Dewey, N. Cantor, E. Kelley, Snygg e Combs, entre outros, embasam o Ensino Centrado no Estudante. Fundamentalmente, porém, o Ensino Centrado no Estudante é o fruto da sua Terapia Centrada no Cliente, onde se encontra *implícita* (o termo é de Rogers), e da qual nasce como uma *aplicação* (o termo é também de Rogers) dos princípios do processo de aprendizagem terapêutica ao processo de aprendizagem escolar.

Seguindo o mesmo modelo da sessão psicoterapêutica, que Rogers conheceu na prática como relação individual e também, ainda que menos, como relação grupal (terapia de grupo), Rogers transporta para a situação escolar os seus achados dinâmicos já transformados em princípios de ação de caráter teórico. Como em psicoterapia, Rogers distingue o ambiente facilitador (as condições facilitadoras da aprendizagem) do processo da aprendizagem.

Para criar um ambiente facilitador, o professor deverá comunicar à classe a sua atitude profunda de confiança nas suas capacidades de aprender; deverá aceitar a classe como ela é, com os seus objetivos e seus desejos; deverá colocar-se à disposição do estudante, interessando-se tanto pela dimensão emocional dos problemas como pela sua dimensão cognitiva, convencido de que a eficácia da sua ação como mestre está dependendo fundamentalmente do grau da sua própria autenticidade.

Nos quadros de uma teoria *se-então*, Rogers equaciona as condições da aprendizagem escolar significativa. Como pré-condição da aprendizagem, Rogers estabelece que o estudante esteja em contato com problemas vitais. Na da pior, comenta Rogers, do que um aluno passivo, quando se adota um Ensino Centrado no Aluno, como se pode constatar no comportamento daqueles que freqüentam os cursos por obrigação sendo-lhes indispensável a motivação do professor. A pré-condição da aprendizagem escolar encontra na psicoterapia um paralelismo marcante, pois nesta o cliente deve se encontrar em um esta

do de tensão que o impulsiona ao ajustamento. A esta primeira pré-condição Rogers acrescenta uma outra, que possui também o *mesmo caráter de pré-condição* (Rogers a denomina às vezes *condição*), a saber, a provisão do material de aprendizagem, do qual faz parte o próprio professor como instrumento a serviço do aluno. Esta observação é típica da situação escolar, onde a pessoa não aprende apenas a conhecer as suas próprias emoções, como em terapia, mas, além disso, deve aprender conteúdos cognitivos, que não lhe são acessíveis senão através de material didático.

As três *condições* que facilitam o processo da aprendizagem do aluno são: a autenticidade do professor, a sua aceitação e a sua compreensão do aluno. Por *autenticidade* ou genuinidade, Rogers entende que o professor seja ele mesmo, sem fachadas, na sua relação com o aluno, de modo que exista durante essa relação uma real integração (comunicação ou transparência), atual ou possível, entre as suas próprias experiências (*experiencing*), a imagem destas experiências no seu Self, e o seu comportamento, de tal forma que ele possa sentir-se entusiasmado por um assunto e desestimulado por outro, que ele não sinta necessidade de impor aos seus alunos o seu modo de sentir e pensar, mostrando-se, enfim, não como a encarnação abstrata de exigências escolares, mas, antes de tudo, como uma pessoa. A *aceitação ou o apreço* consiste em que o professor manifeste uma consideração para o aluno que seja calorosa, positiva e incondicional, de tal forma que se desenvolva uma relação de ajuda que não seja fria nem superenvolvente, mas como para uma pessoa independente, possibilitando-se o estabelecimento de uma atmosfera de segurança para o aluno, onde não existem limites ou condições de aceitação por parte do professor. A *compreensão*, finalmente, consiste em que o professor sinta, interna e sensivelmente, o mundo fenomenal do aluno, ainda que confusamente, *como se fosse próprio*, empaticamente, isto é, de dentro do aluno e a partir do seu quadro de referência, não o avaliando ou o julgando do seu próprio ponto de vista. *

Entre estas três condições existe, como observa Rogers, uma interdependência dinâmica, pois significaria bem pouco aceitar um aluno que não é compreendido empaticamente. Das três condições, a mais básica (o termo é de Rogers) é a autenticidade do professor, pelo mesmo motivo, pois o professor que não se aceita e não se compreende dificilmente aceitará e compreenderá o aluno.

Rogers enumera ainda uma quarta condição, a saber, a *percepção do aluno das condições do professor*, num grau mínimo necessário, ainda que não tenha intenção de comunicá-las. Esta condição está implícita na psicologia da percepção de Rogers, mas, sem dúvida, o autor do *Ensino Centrado no Estudante* quis salientá-la para enfatizar o objetivo final

* Sobre a natureza e a medida da empatia, ver o nº inteiro da revista *The Counseling Psychologist*, vol. 5, nº 2, 1975.

das condições do ambiente facilitador. Nesse sentido, aliás, bastaria apenas a quarta condição, pois ainda que o professor fosse percebido autêntico, aceitador e compreensivo, não o sendo na realidade, produzir-se-á igualmente um processo significativo de aprendizagem.

Neste mesmo enfoque fenomenológico, parece situar-se a recente discussão de Rogers (Rogers, 190) acerca da *prioridade* de cada uma das condições facilitadoras do crescimento. Rogers valoriza o papel da empatia no caso do tratamento de esquizofrênicos, do estudante, da pessoa angustiada ou atormentada, reivindicando para esta condição facilitadora uma importância prioritária, mas ele indica também a aceitação ou o interesse como a principal condição no caso das relações não verbais de psicóticos e dos bebês, e torna a assinalar a congruência como o fator mais importante do processo de crescimento nas situações ordinárias da vida no meio familiar, educacional ou profissional. Nada de estranho existe nesta aparente incerteza, se se tem em consideração o contexto fenomenológico invocado também recentemente por Rogers, o qual continua a insistir na percepção da pessoa das atitudes do facilitador. Com base nisto, propõe-se a seguinte explicação sobre a recente colocação do Rogers: a pessoa ordinariamente *percebe* mais a congruência do facilitador, o que equivale a dizer que a congruência é para ela a condição mais importante; o psicótico extremo e o bebê *percebem* mais facilmente a aceitação ou o interesse, que se torna para eles o principal fator facilitador; a pessoa angustiada com desejos de mudança *percebe* com maior clareza a empatia do facilitador, e conseqüentemente existe uma grande correlação entre esta condição e processo de crescimento dela.

A contraprova desta explicação, baseada nos textos de Rogers, está em que, fora deste contexto fenomenológico, a congruência continua sendo apontada por Rogers como a condição *básica* (o termo é de Rogers) do ambiente facilitador, no sentido de que ela fundamenta as outras condições (ser para poder ajudar a ser), como condição preliminar num sentido antes lógico do que fenomenológico. Por outra parte, prioridade não implica exclusividade, pois as três condições são *necessárias*, ainda que uma delas possa ser percebida mais importante do que as outras. A pesquisa só demonstrou até a presente data que as três condições de Rogers estão sempre presentes em toda relação de ajuda considerada pela abordagem centrada na pessoa. É de notar que não faltam críticos que questionam a *suficiência* das condições rogerianas.

As condições que consistem em atitudes percebidas como tais pelo aluno são implementadas pelas *técnicas* que as põem em obra, como a aula expositiva, o trabalho em grupo, os métodos de ensino, entre os quais Rogers propõe particularmente o ensino programado, o método da simulação, o contrato de estudo. O papel das técnicas com respeito às atitudes é secundário,

insiste Rogers, porém, por outro lado, as atitudes e as técnicas não se excluem, mas se complementam.

Uma teoria da aprendizagem

A teoria da aprendizagem escolar de Rogers se encontra implícita na teoria da psicoterapia. Rogers descobriu na sua experiência de terapeuta o mecanismo de *toda aprendizagem*, seja terapêutica, seja escolar, confirmando esta descoberta na sua experiência de professor. Visto já como Rogers propõe, empírica e operacionalmente, a facilitação da aprendizagem, resta examinar a sua *teoria* da aprendizagem. Se a facilitação está calcada sobre as condições do ambiente terapêutico, a sua teoria da aprendizagem segue as grandes linhas do processo terapêutico. Rogers propõe uma aprendizagem significativa (que será objeto de estudo no próximo capítulo) em termos de *princípios ou hipóteses*, que ele mesmo sistematiza, primeiro no seu *Client-Centered Therapy* (Rogers, 52), e depois em outras publicações (Rogers, 128, 141, 151). Na última sistematização de *Freedom to Learn*, são enumerados dez princípios, que foram objeto de uma recente análise lógico-formal, realizada pela Profa. Abigail A. Mahoney da Universidade Católica de São Paulo (Mahoney, 1976). Estes dez princípios são (transcreve-se a tradução utilizada no referido estudo):

- 1 . Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
- 2 . A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos.
- 3 . A aprendizagem que envolve mudança na organização do *eu*, na percepção de si, é ameaçadora e tende a provocar resistência.
- 4 . As aprendizagens ameaçadoras ao *eu* são mais facilmente percebidas ou assimiladas quando se reduzem ao mínimo as ameaças externas.
- 5 . Quando é pequena a ameaça ao *eu*, é possível perceber a experiência de forma diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.
- 6 . Boa parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação.
- 7 . A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do seu processo de forma responsável.
- 8 . A aprendizagem iniciada pelo próprio aluno e que envolve toda a

sua pessoa - sentimento e intelecto - é mais *pervagante* e du
ra.

- 9 . Independência, criatividade e auto-confiança são todas facilita -
das quando são básicas à auto-crítica e à auto-avaliação, e de im
portância secundária e avaliação de outros.
- 10. A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do pro
cesso de aprender, uma abertura contfnua à experiência, uma incor
poração do processo de mudança.

O objetivo principal do estudo de A. A. Mahoney consistiu em veri
ficar a coerência lógica desses princípios, isto é, *provar se são legíti*
mos, do ponto de vista lógico-formal, os argumentos que Rogers usa de maneir
na informal para chegar dos princípios às suas conseqüências lógicas (o.c.
p. 17). O estudo foi desdobrado nas seguintes fases: a) explicitar os prin
cípios básicos da teoria da aprendizagem de Rogers e os seus termos primiti
vos; b) exprimir os princípios básicos por meio de paráfrases em uma lingua
gem lógica; d) traduzir as paráfrases formuladas para uma linguagem simbó
lica; d) verificar a possibilidade de derivação, a partir dessa formulação
simbólica, de algumas asserções consideradas por Rogers (o.c., p. 37-38). A
través de três reformulações, foi possível chegar aos *conceitos básicos* da
teoria da aprendizagem de Rogers, a saber: 1. potencialidade para aprender;
2. tendência à realização (dessa potencialidade); 3. capacidade organísmica
de valoração; 4. aprendizagem significativa; 5. resistência; 6. abertura à
experiência; 7. auto-avaliação; 8. criatividade; 9. auto-confiança; 10. in
dependência (o.c., p. 91).

A partir destes conceitos básicos, foram formulados os *princípios*
básicos que, não divergindo dos formulados por Rogers, foram reorganizados
pela aplicação do instrumental lógico-formal, explicitando noções e relações
implícitas na formulação de Rogers, derivando-se conseqüências lógicas. En
fim, foi possível afirmar que existe uma teoria da aprendizagem na propos
ta de Rogers para a educação. Eis a seguir os princípios básicos e as conse
qüências lógicas, dos quais foram eliminados os princípios 6, 7 e 8 de
Rogers. Os princípios são:

- 1. Todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência a reali
zar essa potencialidade.
- 2. Todo aluno possui *capacidade organísmica de valoração*.
- 3. Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa.
- 4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa ,
então ele realiza sua potencialidade para aprender.
- 5. O aluno, ao realizar sua potencialidade para aprender, torna-se a
berto à experiência e reciprocamente.

6. A auto-avaliação é função da *capacidade orgânica de valoração*
7. A criatividade é função da auto-avaliação.
8. A auto-confiança é função da auto-avaliação.
9. A independência é função da auto-avaliação (o.c. p. 91)

Destes princípios básicos foram derivadas as seguintes *conseqüências lógicas*: 1. Tudo o que é significativo para os objetivos do aluno tende a realizar sua potencialidade para aprender (corresponde ao segundo princípio de Rogers); 2. Se o processo de aprendizagem significativa provoca mudança do *eu*, então essa aprendizagem é ameaçadora e provoca resistência (corresponde ao terceiro princípio de Rogers); 3. Toda aprendizagem signi-ficativa é ameaçadora; 4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendiza-gem significativa, então ele torna-se aberto à experiência (o.c. p. 96-97).

A dimensão institucional

O rogerianismo em educação não ficou enclausurado nas fronteiras da sala de aula. Dificuldades contínuas, que Rogers teve que enfrentar fazendo ressalvas às suas teorias, provenientes dos limites impostos ao Ensino Centrado no Estudante pelas estruturas da instituição, levaram-no a re-dimensionar a sua teoria educacional na situação institucional da aprendi-zagem.

O problema coloca-se nos seguintes termos: como aplicar os prin-cípios do Ensino Centrado no Estudante nos quadros rígidos de uma institui-ção de ensino que marca as horas de aula, estabelece programas, exige exa-mes e notas etc? A solução de Rogers é conhecida: trabalhar *dentro* destes limites, estabelecendo um clima de aprendizagem de compromisso até que se-ja possível uma inteira liberdade para aprender. Ulteriormente (cap. IV) abordar-se-á o problema dos *limites* da teoria rogeriana. Basta por ora adiantar que Rogers não parece ter explicado teoricamente bem o Ensino Cen-trado no Estudante implementado somente por técnicas não diretivas, em si-tuações que ele chama de *transição*, mas que, por outro lado, são as mais comuns.

O Ensino Centrado no Estudante, ministrado mediante a técnica não diretiva, só alcança toda a sua coerência quando redimensionado institucionalmente, e mais, socialmente. A revolução educacional que propõe Rogers

(Rogers, 151) é apenas institucional, mas a instituição ainda não tem toda a sua autonomia, dependendo de outras estruturas sociais mais amplas, com as quais interage. Recentemente, por isso, Rogers estendeu as suas reflexões para o ser humano na *sociedade*. A transformação da instituição de ensino, em todo caso, é um primeiro passo que poderá sensibilizar e mudar os responsáveis das estruturas mais abrangentes da sociedade. Considerada em si mesma, a transformação da instituição toda (e não só de um grupo-classe) possibilita instaurar o Ensino Centrado no Estudante sem problemas graves de *limites*. Torna-se impraticável dar liberdade para aprender quando a Direção está exigindo um programa definido, exames, notas etc. ou quando os colegas professores não aderiram à filosofia do Ensino Centrado no Estudante, criando tal ambiente hostil na instituição que sufoca os ânimos de qualquer mestre inovador.

O redimensionamento do Ensino Centrado no Estudante nasce com o desenvolvimento por Rogers dos Grupos de Encontro (*Basic Encounter Groups*), instrumentos nos quais ele se iniciara (e iniciara), tornando-se um dos pioneiros dessa técnica, em 1946. Rogers vê no Grupo de Encontro o meio ideal para a implantação do Ensino Centrado no Estudante em toda uma instituição. Rogers estabelece um *plano prático* de atuação. O Ensino Centrado no Estudante pode ser implantado *dentro* das estruturas de uma instituição educacional, mas não *contra* as suas estruturas. Para que as estruturas de uma instituição mudem, é preciso que mudem as *atitudes* responsáveis pela direção, dos professores, dos pais dos alunos (quando for o caso), dos próprios alunos. É necessária uma transformação *interna*, pois é indispensável uma ação autêntica, já que o Ensino Centrado no Estudante não se impõe de nenhuma maneira. O objetivo desta mudança da instituição não é para facilitar apenas o andamento do grupo-classe, mas o Ensino Centrado no Estudante em sala de aula com o apoio da instituição visa finalmente aos objetivos de uma educação para um mundo em constantes mudanças, que exige também uma instituição em processo constante de mudança.

Deve-se começar pela Direção, pois a experiência demonstra que, dessa maneira, o plano poderá ser executado mais facilmente nos outros grupos humanos da instituição. Poder-se-á dedicar à experiência do Grupo de Encontro uma semana intensiva antes do ano letivo, em acomodações fora do ambiente educacional, onde as pessoas da Direção *se encontrem* com a ajuda de um *facilitador* de grupo. A descoberta mais importante que eles farão será provavelmente a de, depois de tantos anos de trabalho, só então, começarem a se conhecer como pessoas. Cada qual será menos defensivo nas suas opiniões, sentir-se-á menos ameaçado e, aceitando novas idéias e sem a necessidade de proteger-se com normas burocráticas, poderá comunicar-se melhor com os seus iguais, superiores e inferiores, tornar-se-á mais huma-

no, mais acessível nas reuniões, poderão receber mais facilmente *feedback* dos seus colegas e efetuar um *insight* construtivo das suas atitudes e do seu comportamento.

O mesmo plano deverá, depois, ser aplicado ao *corpo docente*. Será melhor começar com os professores mais dispostos, que participarão voluntariamente. Os que participarem poderão comunicar aos demais as suas experiências. Não se deve esperar que todos participem. A etapa seguinte consistirá em estender o plano ao *corpo discente*, por unidades menores. O processo do Grupo de Encontro produzirá resultados semelhantes aos descritos anteriormente no caso da Direção. Haverá ainda Grupos de Encontro com os pais dos alunos (ensino de 1º e 2º grau), e ainda *grupos verticais* compostos de pessoas de todas as classes enumeradas.

O plano comporta menos riscos do que dificuldades na sua execução. Não faltarão críticas dos que vêem com maus olhos as mudanças; poderão haver também problemas financeiros. Como o plano de ação deverá ter continuidade um dos problemas mais sérios é a formação de facilitadores de grupo, e ainda, o controle dos resultados obtidos do experimento em andamento.

Pesquisas sobre o Ensino Centrado no Estudante

Rogers traça uma linha divisória entre as pesquisas realizadas até 1958 e as pesquisas posteriores a esta data, sendo a característica da segunda etapa os estudos comparativos entre o Ensino Centrado no Estudante e outros tipos de estilos educativos. As pesquisas realizadas no Ensino Centrado no Estudante podem ser também classificadas nas seguintes categorias: 1) pesquisas sobre as consequências do Ensino Centrado no Estudante no desenvolvimento da personalidade; 2) estudos comparativos entre os resultados do Ensino Centrado no Estudante e outros tipos de ensino; 3) pesquisas sobre o relacionamento professor-aluno a partir dos comportamentos observados; 4) pesquisas, enfim, sobre o relacionamento professor-aluno em termos interperceptivos.

No primeiro tipo de pesquisas, estudam-se os efeitos do Ensino Centrado no Estudante na personalidade do estudante. Assim, por exemplo, o próprio Rogers cita os estudos de Gross (1948) e de Schewebel e Asch (1948)

onde são evidenciadas as mudanças no auto-conhecimento e no ajustamento do aluno, respectivamente, como conseqüências do Ensino Centrado no Estudante.

Mais interessantes, porque mais relacionados com o processo de aprendizagem escolar, são os estudos comparativos entre o Ensino Centrado no Estudante e outros tipos de ensino (segunda categoria de pesquisas). Por ordem cronológica, são de se notar as pesquisas de Perkins (1949), que comparou classes de ensino centrado no aluno com classes de ensino centrado no professor; Wispé (1951) estudou dois estilos de atuação do professor, o diretivo e o permissivo, e analisou os desejos dos estudantes, verificando que 1/3 dos estudantes que estão recebendo ensino diretivo desejaria mais diretividade, e que 1/3 dos estudantes que estão recebendo ensino permissivo desejaria mais permissividade, concluindo ser preciso tomar em consideração as necessidades emocionais e intelectuais dos estudantes antes de implantar um estilo de ensino; McKeachie (1954) avaliou a adaptação do aluno às normas e atitudes do grupo-classe em que se encontra, centrado no professor ou centrado no grupo; Haigh e Schmidt (1956) não encontraram diferenças entre os resultados da aprendizagem em classes onde o ensino era centrado no professor ou centrado no grupo; Calvin, Hoffman e Harden (1957) evidenciaram a eficiência do clima permissivo com estudantes brilhantes, mas não com estudantes de inteligência média; Emerling (1961) pediu a professores do curso colegial para que formulassem os problemas mais vitais do ensino, depois os dividiu em dois grupos - os problemas de orientação positiva e os problemas de orientação negativa - e verificou que os professores do primeiro grupo de problemas eram percebidos pelos alunos como centrados no estudante, e que os professores do segundo grupo eram percebidos pelos alunos como centrados no professor; Bills (1961, 1966) realizou pesquisa semelhante à de Emerling, demonstrando que os professores que eram considerados pelos seus superiores como bons professores eram identificados pelos alunos como centrados no aluno, e que os professores considerados pelos seus superiores como maus professores eram identificados pelos alunos como centrados no professor; Macdonald e Zaret (1966) estudaram a interação de nove professores com os seus alunos e demonstraram que, quando o comportamento do professor é aberto (centrado no estudante), as respostas do estudante tendiam a ser pessoais e significativamente produtivas, e o contrário quando o comportamento do professor era fechado (centrado no professor); Schmuck (1963) estudou o mesmo problema, provando que nas classes em que os alunos percebem as atitudes facilitadoras do Ensino Centrado no Estudante se difunde uma rede mais vasta de laços afetivos entre os alunos, que resulta em maior realização escolar; Aspy (1965) respondeu à questão fundamental, a saber, se no clima de aprendizagem do Ensino Centrado no Estudante se aprende de fato mais, concluindo, após sofisticado estudo com crianças do 3º ano primário que faziam exercícios de

leitura, que os alunos submetidos ao ensino rogeriano têm um maior rendimento escolar; Aspy (1967, 1969) conduziu ulteriormente experimentos semelhantes, concluindo que no clima de aprendizagem do Ensino Centrado no Estudante efetua-se um maior crescimento intelectual.

O terceiro grupo de pesquisas versa sobre o relacionamento professor-aluno observado a partir de comportamentos expressos em sala de aula. Rogers indica expressamente os estudos de Anderson (1946) e de Withall (1949), não excluindo outras pesquisas (ver Withall e Gage, 1963) que possuem a mesma abordagem, mas que não se enquadram diretamente no Ensino Centrado no Estudante. Anderson e colaboradores estudaram a influência da personalidade do professor no comportamento infantil (escola primária); Withall analisou o comportamento verbal do professor em sala de aula, elaborando um instrumento de medição que ele chamou o Índice do Clima Sócio-emocional, que desde então (1949) até a presente data continua sendo utilizado na pesquisa escolar, como se pode constatar nos estudos de Flanders (1949), Mitzel e Rabinowitz (1953), Polansky (1954) Flanders (1960), Ishler (1965), Terwilliger (1965), Newhard (1970), Jorkasky (1970), e recentemente Barbosa (1975), entre outros muitos estudos. O instrumental de Withall e de Flanders merece uma apresentação especial. Para esta finalidade, tomar-se-á como base o estudo de Barbosa, que aplicou o Índice do Clima Sócio-emocional na situação educacional brasileira. Withall gravou o comportamento verbal do professor em sala de aula e analisou esse material, classificando-o inicialmente dentro de vinte e cinco categorias. Em posterior análise, o número de categorias foi reduzido, primeiro, para dezessete, e, finalmente, para sete. Estas categorias compõem a variação do comportamento do professor centrado no aluno (categorias 1, 2 e 3) e do professor centrado nele mesmo (categorias 5, 6 e 7), sendo que a categoria 4 é neutra, não se incluindo nas duas primeiras séries. Withall desenvolveu o seu instrumento indicador do clima sócio-emocional com base em três suposições, a saber, que o clima sócio-emocional é um fenômeno de grupo, que o comportamento do professor influi preponderantemente no clima da sala de aula, e que o comportamento verbal representa o seu comportamento total. Através do Índice do Clima Sócio-emocional, pôde ser medido por observadores o comportamento verbal do professor, após classificação dentro de cada uma das sete categorias seguintes: 1) afirmações ou perguntas que apóiam o aluno; 2) afirmações ou perguntas que visam à aceitação e ao esclarecimento; 3) afirmações e perguntas do professor estruturadas na forma de problemas; 4) afirmações que não evidenciam nenhuma intenção suportiva; 5) afirmações e perguntas diretivas; 6) afirmações e perguntas que censuram, desaprovam ou depreciam; 7) afirmações ou perguntas que apóiam o professor. O meio de avaliar os resultados é simples, bastando dividir o número total das afirmações que caem nas categorias centradas no aluno (categorias 1, 2 e 3) pe

lo número total das afirmações que caem nas categorias centradas no professor (categorias 5, 6 e 7), obtendo-se o Índice do Clima Sócio-emocional. Na mesma linha das pesquisas de Withall estão as de Flanders (1960), que desenvolveu um sistema mais complexo, que contém dez categorias, divididas em dois blocos: as categorias de influência direta e as categorias de influência indireta. Comparado com o instrumento de Withall, o sistema de Flanders contém três acréscimos: uma matriz para a análise dos dados, o intervalo do tempo de observação, e a observação da realização do aluno. Flanders demonstrou que professores que eram indiretos em seus métodos de ensinar facilitavam mais a aprendizagem dos alunos.

O quarto grupo de pesquisas visa ao relacionamento professor-aluno em termos interperceptivos. Este tipo de estudos no Ensino Centrado no Estudante é condizente com a época da pós-guerra, em que se desenvolveram aceleradamente a psicologia social e a psicologia da interpercepção pessoal. Fora dos quadros do Ensino Centrado no Estudante, no campo da educação, enumeram-se, entre outras, as pesquisas de Jenkins e Lippitt (1951) sobre a percepção pessoal de cada um dos três grupos, professores, estudantes e pais acerca dos outros dois; Singletary (1951), acerca das percepções recíprocas entre professores, administradores e alunos; Glidewell (1951), sobre a eficiência do professor que não aceita seus próprios sentimentos; Gaze e Suci (1951) sobre as percepções dos professores das atitudes dos alunos; Bush (1954), sobre o conhecimento mútuo de professores e alunos; Moustakas (1956), sobre a percepção do aluno da aceitação de mestre, baseado na hipótese de que é mais efetiva a aprendizagem quando na situação escolar as ameaças contra o Self do aluno estão reduzidas ao mínimo. Nos quadros do Ensino Centrado no Estudante, marcou época o *Relationship Inventory* de Barret-Lennard (1959), muito utilizado, tanto em psicoterapia como em educação, até a presente data. Barret-Lennard elaborou um questionário sobre a relação terapeuta-cliente para medir a percepção do cliente das atitudes do ambiente terapêutico providas pelo psicoterapeuta (as atitudes clássicas de Rogers, como autenticidade, empatia etc, e mais uma outra que ele introduziu, a vontade do terapeuta de ser conhecido, que não pareceu ter relação com o sucesso terapêutico). Este instrumento de medição se tornou clássico, e nele se inspiraram outros pesquisadores para elaborarem outras escalas de medição do ambiente terapêutico, como Charles B. Truax. Além desta escala, outras muitas escalas de medição surgiram desde então até a presente data, como a de Robert R. Carkhuff, entre outras, adaptada à situação escolar por Robert R. Waggner (ver Anexo Nº 2). Finalmente, são de notar as pesquisas de D. Aspy e colaboradores (Aspy, 1965, 1967, 1969, 1974).

Haveria ainda que enumerar um quinto tipo de pesquisas, ainda

não bem delineado, do qual tomariam parte os estudos do grupo-classe como um todo em processo. Getzels e Thelen (1960), Jensen (1960) e Jenkins (1960) chamaram a atenção para os problemas da complexidade do grupo-classe, que exige instrumentos adequados que captem a *mobibilidade* dos dados em processo. Sente-se a necessidade de examinar o processo de sala de aula através de instrumentos que não sejam estáticos. Nos quadros do Ensino Centrado no Estudante, o *último Rogers* dos Grupos de Encontro tem já assinalado os novos rumos da sua orientação em terapia e em educação através de novas conceitualizações teóricas, não mais sobre os resultados da terapia (ou da educação), mas sobre o processo de crescimento. Neste sentido, a contribuição de Eugene T. Gendlin veio abrir novas perspectivas ao Ensino Centrado no Estudante, que serão **objetivo do** estudo a seguir (cap. II).

CAPÍTULO II

UMA NOVA VERSÃO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O Ensino Centrado no Estudante entende por aprendizagem significativa aquela aprendizagem realizada *na* experiência, ou melhor, *a partir da* experiência, como se pode muito bem coligir do que já foi exposto neste trabalho sobre a teoria rogeriana. Todavia, sobre a *natureza* específica da aprendizagem experiencial, Rogers não nos tem legado senão idéias um tanto imprecisas. O Ensino Centrado no Estudante e, antes deste, a Terapia Centrada no Cliente, devem a Eugene T. Gendlin, colaborador de Rogers a partir dos anos 60 e de quem Rogers se sente muito devedor, uma nova conceitualização do que é experiência e aprendizagem experiencial.

Membro ativo da grande família da Terapia Centrada no Cliente, Gendlin desenvolveu uma teoria psicoterapêutica e educacional, com ênfase no processo experiencial, pretendendo ultimamente formar escola à parte com a sua Terapia Experiencial, oposta à Terapia Centrada no Cliente. É ainda muito cedo para se pronunciar sobre um movimento *dissidente*, tão comum, aliás, na história do pensamento humano, e que o autor deste trabalho teve a oportunidade de comentar pessoalmente com o próprio Carl Rogers. Partilhando o ponto de vista deste último, o caráter experiencial sempre foi uma característica constante da Terapia Centrada no Cliente (e do Ensino Centrado no Estudante), a qual aceitou como melhores as formulações de Gendlin para explicar o processo experiencial da terapia, reconhecendo-o como um importante colaborador da orientação *centrada na pessoa*.

É conhecido o caráter dinâmico da terceira formulação da Terapia Centrada no Cliente, cujo início é colocado pelo próprio Rogers em 1957,

ano em que se transferiu de Chicago para a Universidade de Wisconsin. Resu-
 mendo para o leitor menos a par da evolução da teoria rogeriana, o fator
 mais importante do processo terapêutico, durante o que se pode chamar a
 primeira etapa da Terapia Centrada no Cliente, é o *insight*, isto é, o esclar
 recimento compreensivo das próprias experiências (do cliente). Após esta
 primeira etapa, desenvolvida em Ohio, de 1940 a 1945, reconhece-se um se-
 gundo momento na história da Terapia Centrada no Cliente, desenvolvido em
 Chicago, de 1945 a 1957. Nesta segunda etapa, Rogers faz sua noção de *Self*
 como nível de personalidade superior ao das experiências e estruturador des-
 tas (nova noção de *insight*), e entende a cura como o resultado de uma
 interação harmônica, uma *congruência* entre as experiências e o *Self*. Numa
 terceira etapa da terapia rogeriana, iniciada em Wisconsin, a partir de
 1957, insiste-se no caráter experiencial do processo de cura, a qual resul-
 ta de um novo *experiencing* (vivência), sem necessariamente os símbolos
 conceituais da estrutura do *Self*.

É significativa a evolução que determina cada uma destas três
 etapas pelas quais passou a Terapia Centrada no Cliente. Do *insight* das
 experiências (não das experiências cujo subproduto é o *insight*), passa-se
 à noção de *congruência* entre *Self* e experiência, e finalmente chega-se
 a explicar o processo terapêutico como fundamentalmente um processo expe-
 riencial, com ou sem os símbolos conceituais do *Self*. Em síntese, desinter-
 letualiza-se a teoria terapêutica, experiencializando-se.

A contribuição de Gendlin consiste, precisamente, de um lado,
 em criticar e rejeitar as formulações (não a prática) de Rogers, e, de
 outro, em definir a natureza específica da experiência, como processo
 fundamental da aprendizagem, quer seja terapêutica ou escolar. A obra bási-
 ca onde Gendlin sistematiza o seu pensamento, que não exclui de forma algu-
 ma o valor dos seus inúmeros artigos e trabalhos sobre o mesmo tema, é *Ex-
 perienting and the Creation of Meaning*, publicada em 1962 (Gendlin, 8).

Nesta obra, Gendlin estabelece dois tipos de discussão, um de
 ordem filosófica que diz respeito à filosofia da ciência, e outro de ordem
 científica que diz respeito às ciências do comportamento humano. De certo
 modo, ambas as discussões são desenvolvidas ao longo desse tratado, pois,
 segundo Gendlin, os dois pontos de vista, ainda que distintos, mantêm es-
 treitas relações entre si. Os esquemas lógicos das ciências, particularmen-
 te da psicologia, estão em dependência de uma filosofia do conhecimento. O
 corre examinar não apenas as mudanças que dizem respeito à natureza, uso e
 tipos de conceitos, mas também as diferenças que tudo isso pode introduzir
 no domínio da ciência.

Reconhece Gendlin duas posições clássicas, a do positivismo lógi-
 co e a do existencialismo, que poderiam intercomunicar-se através de uma

peça que cada uma delas perdeu: a relação existente entre símbolos e experiência pré-conceitual. A filosofia sempre se ocupou em cobrir o vazio existente entre os conceitos e a experiência, ciente de que os conceitos se referem à experiência e são elaborados da (ou por ocasião da) experiência. Gendlin se propõe analisar as relações funcionais entre símbolos e experiência, demonstrando como desse processo decorre o significado. A partir deste achado, introduz ele um novo construto, que chama de *termo*, na pesquisa científica em psicologia: o *experiencing* (as vivências).

Dimensão experiencial do conhecimento

O conhecimento tem uma dimensão experiencial. O significado pode ser abordado não apenas como significado simbólico acerca das coisas, ou como apenas uma estrutura lógica, mas implicando a experiência (*experiencing*). O significado é abordado como o resultado de uma interação entre o *experiencing* e os símbolos.*

A experiência (*experiencing*) é pré-lógica e tem importantes funções no pensamento, na percepção e no comportamento. Entre o *experiencing* e os símbolos existe uma *relação funcional*. Os sentimentos (experiências) sem os símbolos são cegos; os símbolos sem os sentimentos são vazios. O *experiencing* é a experiência concreta, presente, em funcionamento, à qual se faz referência, focalizando nela a atenção quando se considera uma sentença de caráter simbólico, não necessariamente verbal. O *experiencing* constitui um aspecto constante da vida humana, em contraste com outros aspectos que são intermitentes, como o olhar, falar, pensar, dormir, estando o *experiencing* subjacente a qualquer fenômeno humano. Qualquer dado do *experiencing* pode sempre ser simbolizado cada vez mais.

Existem dois extremos na ciência da psicologia, observa Gendlin: o positivismo lógico, que exige um método rigoroso e científico, deixando de lado os dados subjetivos da clínica, e a corrente existencialista, que levanta bandeira contra a falta de integridade da ciência dos positivistas, defendendo a integridade da pessoa humana. Um terceiro grupo nas ciências do comportamento parte do *experiencing* pré-conceitual para constituir uma nova metodologia, oferecendo aos existencialistas um modelo científico e aos positivistas uma maneira de estender a sua lógica científica a novas variáveis.

* Esta seção baseia-se em Gendlin, 8, Introduc., cp. 1 e 2.

Na proposta de Gendlin, o *experiencing* ocupa um lugar de desta que numa nova metodologia das ciências humanas. O *experiencing* tem um tipo de ordem comparável à ordem do corpo humano. Este é uma massa concreta em processo, à qual só se pode referir apontando-a para poder abarcá-la. Sua ordem é inacabada, potencial, pois o corpo humano não somente tem uma ordem estrutural, mas como só pode ser entendido em suas relações com o ambiente, tem também uma ordem funcional. Não se pode estudar o corpo humano por partes isoladas, pois ele é um sistema, cuja ordem é mais do que lógica, sendo supra-lógica, pré-conceitual.

A sensibilidade corporal tem o mesmo tipo de ordem que o corpo, sendo a sensibilidade interna do corpo humano. A ordem, pois, do *experiencing* é semelhante à ordem do corpo. Não foi deduzida aquela desta; constata-se apenas a sua semelhança, tendo ambas um caráter pré-conceitual. Eis as quatro características da ordem pré-conceitual do experiencing: em primeiro lugar, é concreta, é *isto* ou *assim estou sentindo*, não se equacionando a definições lógicas, sendo, por outra parte, o que nós somos, significamos ou sentimos; em segundo lugar, é inacabada, no sentido de que sempre pode ser simbolizada cada vez mais, sendo, em certo sentido, implicitamente significativa; em terceiro lugar, não está formada de unidades e subunidades, ainda que estas surjam da aplicação ao *experiencing* de qualquer esquema de ordem conceitual; em quarto e último lugar, o *experiencing*, em si mesmo, não é representável mediante um esquema lógico, pois é pré-lógico.

Assim sendo, continua Gendlin, os *conceitos de conteúdo* não se adaptam ao pré-conceitual. Estes conceitos descrevem *coisas* estáticas ou conteúdos definidos pelos seus traços, existentes em contenedores espaço-temporais, neutros, que não fazem nada às *coisas* (exemplos de conteúdos: consciente ou inconsciente). As coisas ou conteúdos (por ex., hostilidade) ficam inalteráveis ao passar de um contenedor ao outro. A personalidade é entendida como formada por tais conteúdos, entre os quais existem forças. Ora, o *experiencing* não é um conteúdo, mas um processo, um funcionamento, que contém potencialmente mais do que o momentaneamente conceitualizado. Logo, do que se precisa é de *categorias de processo* e não de *conceitos de conteúdo*.

A psicoterapia oferece um vasto campo de ilustrações, em que o *experiencing* desempenha um papel central no processo terapêutico. Tanto Freud como Rogers, observa Gendlin, visam, em última análise, à experiência. O terapeuta fala a partir dos sentimentos do cliente, sendo guiado por estes para escolher as suas palavras de ajuda, e às vezes responde em termos de *isso*, isto é, *focalizando* os sentimentos do cliente. Quando o terapeuta não consegue entender, diz: *não estou seguindo*. Às vezes lança mão

de imagens, conceitos, pelos quais os sentimentos se tornam mais claros, in tensos e reais. Quando o terapeuta consegue acertar, o cliente suspira e exclama: *é isso mesmo*. Em terapia, qualquer que seja o método empregado, o compreensivo, pelo qual as experiências são referidas diretamente, ou o interpretativo, pelo qual as experiências são conceitualizadas, o objetivo do terapeuta é sempre o mesmo, os sentimentos do cliente.

Fora da terapia, a experiência está presente em qualquer tipo de conhecimento humano, constituindo a sua dimensão, experencial. Quando os símbolos não simbolizam adequadamente o significado que se experimenta, nestes casos, fazem-se rodolos, movimentam-se as mãos, dão-se exemplos, constroem-se metáforas... Estã-se experimentando o significado. Concentra-se, observa Gendlin, na dimensão experencial do significado, não em si mesma, o que é impossível, mas enquanto funciona em um contexto de conhecimento simbólico. Gendlin chama a esta dimensão, por ser inseparável do significado, de *significado sentido* (*felt meaning*), que, por ora, vai ser chamada simplesmente de *exper*iência.

Considere-se, explica Gendlin, o pensamento. O significado, segundo o seu ponto de vista, sempre inclui aspectos inexplícitos, não simbolizados. Uma *fran*ja deste inexplícito sempre acompanha o pensamento simbólico, o qual apenas *focaliza* algo do que no presente é significado explicitamente. A *fran*ja que não está no foco de nossa atenção é a experiência implicitamente significativa, e que logo mais deixa de ser *fran*ja ao ser *focaliza*da explicitamente. Quando se entende um significado, entende-se-o na experiência. Esta não é o significado, mas o significado é entendido nessa dimensão experencial. Logo, o pensamento do significado inclui o sentimento do significado, ou quando estes sentimentos constituem *fran*jas do que é explicitamente pensado, ou quando estes sentimentos são diretamente *focaliza*dos. Em conclusão, quando se pensa, os símbolos estão sempre associados às experiências. Basta perguntar-se o que é algo, e começa-se a sentir o sentido desse significado. Pode-se ter significados com ou sem símbolos adequados, mas nunca sem a sua dimensão experencial.

Enfim, considere-se a experiência em certos tipos de conhecimento onde não constitui a dimensão experencial (que Gendlin chama de *paralela*) do próprio conceito, como sucede na metáfora. É o caso da solução de problemas, onde sugestões, hipóteses, possíveis soluções estouram em nossa mente, em conexão sobretudo com a experiência. Rumina-se. Sente-se mais do que se simboliza. Dã-se um salto para além do dado estabelecido. Só se entende o problema como tal na medida em que é experienciado o seu significado. Não se soluciona o problema, até chegar ao *isso* experencial. Articulando ou lembrando um nome, a experiência funciona para indicar algo potencialmente conhecido, para indicar formulações corretas, para recordar.

As duas dimensões do significado

O que Gendlin se propõe é redefinir a noção de significado, que esclarece *ipso facto* o que é aprendizagem significativa. Gendlin distingue no significado duas dimensões: a dimensão experiencial e a dimensão simbólica, e o define como *a relação funcional existente entre símbolos e experiências*. Representando o significado com um *S*, maiúsculo, os símbolos com um *s* minúsculo e as experiências com um *e* minúsculo, servindo-se da notação usual matemática com a intenção de explicar melhor esta noção gen-
dliniana, pode-se então escrever:

$$S = f (e, s)$$

onde se pode substituir *S* por *AS*, mantendo equivalente o restante da fórmula, lendo *AS* por Aprendizagem Significativa.

Segue-se desta noção, se é que não é interpretado mal o pensamento de Gendlin, que não se pode falar a rigor que a experiência é significativa, ou que os conceitos são significativos, pois nem experiência, nem símbolo têm significado, sendo ambos dimensões do significado. É neste sentido, referindo-se à dimensão experiencial ou à dimensão simbólica do significado, que Gendlin usa expressões totalizantes, dada a união inseparável de símbolos e experiências. Assim, ele chama a experiência de *significado experienciado* (*felt meaning, experienced meaning*) e o símbolo de *significado simbólico* ou de *significado lógico*, para indicar cada um dos dois aspectos do significado. Por isso, não se pode confundir em Gendlin significado (*meaning*), que é o todo, com significado experienciado (*felt meaning*), que é um aspecto ressaltado no todo. Como experiências e símbolos são inseparáveis, cada um deles só pode ser referido no significado (no todo). Concluindo, não existem experiências significativas, pois a experiência em si mesma não tem significado, mas o que unicamente existe é o significado experienciado, isto é, a dimensão experiencial do significado, o qual inclui experiências e símbolos.

A noção gendliniana de significado enquadra-se num ponto de vista que não é exclusivo. Gendlin insiste nisso, e se explica novamente u

sando uma terminologia mais precisa (Gendlin, 9). Podem-se considerar os conceitos (os símbolos) nas suas relações puramente *lógicas*, os *L-concepts*, e podem-se considerar os conceitos nas suas relações puramente *objetivas*, observando as suas referências externas, os *O-concepts*, e podem-se também considerar as relações funcionais entre experiências e conceitos.

Gendlin opta pela terceira abordagem, pela qual o significado dos conceitos apenas é significado como significado experienciado, de modo que este funciona em todo conhecimento. Gendlin chama a este significado de significado pessoal (*to us*), explicando-o como *o nosso ter significado*. Os conceitos são usados por seres humanos e adquirem significado através da experiência. Não se trata de considerar, adverte Gendlin, a experiência em si mesma, o que é impossível, mas como significado experienciado, enquanto funciona num contexto de conhecimento simbólico.

Sendo o significado a relação funcional entre símbolos e experiências, ocorre definir a natureza destes símbolos. Existem dois tipos de símbolos, os representativos e os indicativos. Nem todos os símbolos são conceitos. Existem símbolos, os conceitos, que representam o que simbolizam, mas existem outros símbolos que não representam o que simbolizam, apenas indicando ou apontando as experiências sem representá-las. Segue-se daí que é possível referir-se à experiência sem conceitualizá-la, apenas a pontando-a. Não se tratará de excluir os conceitos da significação, mas de esclarecer o papel dos símbolos na experiência com ou sem os conceitos.

Eis algumas conclusões que Gendlin apresentou recentemente (Gendlin, 45), ao delinear uma teoria do conhecimento humano, e que dizem respeito tanto ao mau uso dos conceitos quanto ao seu bom uso. Quanto ao mau uso: 1) substituir os conceitos pela experiência, omitindo o necessário processo experiencial; 2) predispor-se quanto ao modo de ouvir as expressões experienciais, em lugar de se abrir a elas; 3) fixar-se no aspecto estático dos conceitos, em lugar de considerar o seu aspecto de mudança, a partir das experiências. Quanto aos bons usos dos conceitos: 1) manter todas as verbalizações (conceituais) em constante referência com algum aspecto: diretamente sentido; 2) prestar mais atenção ao significado sentido que os conceitos podem ter, em lugar de só considerar as implicações lógicas dos conceitos; 3) deixar os conceitos mudarem através de um movimento experiencial; 4) estar atento à multiplicidade da experiência, às inúmeras relações interativas entre experiências e conceitos; 5) tomar consciência de que algo experienciado não é mais do que uma etapa de um processo sempre em movimento; 6) convencer-se de que a pessoa é um fluxo, não um modelo (pat-*tern*), e que a experiência pessoal é completamente diferente das conceitualizações e modelos teóricos; 7) servir-se das teorias e conceitos como meio de chegar ao que a pessoa está atual e diretamente experienciando.

Os diversos tipos de relações funcionais

Existem sete modos diferentes de relacionamento funcional entre símbolos e experiências. Três modos se referem às relações *paralelas*, isto é, às relações entre experiência e símbolo próprias um do outro, por exemplo, entre a dimensão experiencial de *casa* e a dimensão simbólica de *casa*, cuja relação funcional dá o significado *casa*. Os três modos de relação paralela são: a Referência Direta, o Reconhecimento e a Explicação. Outros dois modos se referem às relações *não paralelas* entre experiências e símbolos, e são a Metáfora e a Compreensão. Por relação não paralela se entende a relação funcional *em diagonal* (a expressão é do autor deste trabalho) entre o símbolo de uma relação funcional paralela e a experiência de outra relação paralela, como, por exemplo, no caso da Metáfora *eu amor é uma rosa vermelha*. Ainda existem outras duas relações funcionais *de contexto*, a saber, a Relevância e a Circunlocução, que criam novos significados pela interação que essas relações têm com relações funcionais já existentes.*

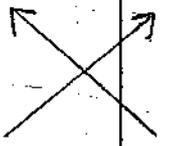
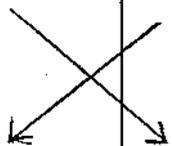
Representando a experiência (*felt meaning*) por uma esfera [○], o símbolo não conceitual por um ponto [•], o símbolo conceitual por um triângulo [△], e a relação funcional pela direção da seta [↔], tem-se o Quadro 1, elaborado pelo autor deste trabalho.

Eis a explicação de cada uma destas relações funcionais, segundo Gendlin. A *Referência Direta* é a relação funcional entre símbolos e experiências, na qual os símbolos têm apenas a função de apontar ou referir a experiência sem conceitualizá-la, mediante expressões como *isto* ou *isso* ou por indicações cinestéticas, e as experiências têm a função de constituir o significado. Nesta relação funcional, os símbolos significam apontando a experiência, e esta significa ao ser apontada ou referida pelos símbolos, como significado sentido. Pode ser representada a Referência Direta assim:



O *Reconhecimento* é uma relação funcional entre símbolos e experiências, na qual os símbolos têm a função de produzir o significado experiencial.

* Esta seção baseia-se em Gendlin, 8, cp. 3.

EXPERIÊNCIAS		SÍMBOLOS		RELAÇÕES FUNCIONAIS				
				PARALELAS	NÃO PARALELAS	PARALELAS	CONTEXTO	
				REF. DIRETA 				
				RECONHECIMENTO 	METÁFORA 	COMPREENSÃO 		
				EXPLICAÇÃO 				
							RELEVANCIA 	CIRCUNLOCUÇÃO 

QUADRO 1

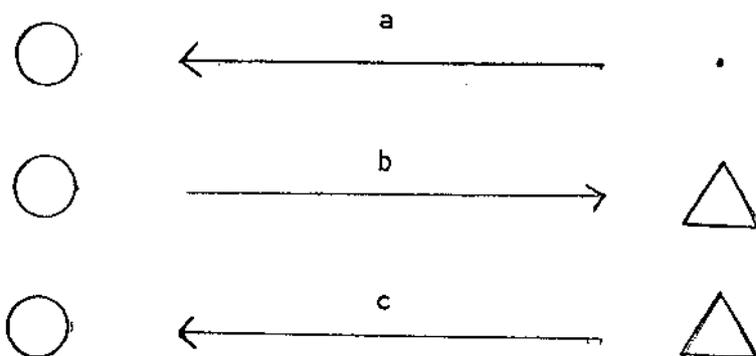
experiência conceitualizando aquelas. Nesta relação funcional os símbolos de pendem da experiência, uma vez produzida pelos símbolos, enquanto a experiência constitui o significado pessoal simbolizado. O Reconhecimento pode ser representado assim:



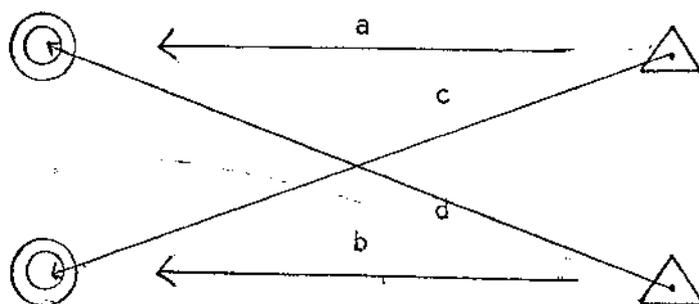
A *Explicação* é uma relação funcional entre símbolos e experiências em sentido contrário ao do Reconhecimento e pela qual a experiência escolhe símbolos adequados que a representem ou a conceitualizem, os mesmos que produziram o significado experienciado no Reconhecimento. Pode ser representada assim:



Na Explicação sintetizam-se os três primeiros tipos de relações funcionais: concentrando-se na experiência pela Referência Direta (a), a experiência focalizada escolhe símbolos que a explicam (b), pelos quais se reconhece a experiência pessoal (c), como está representado no gráfico a seguir:



Eis as relações funcionais *não* paralelas. Na *Metáfora*, como relação em diagonal, supõem-se duas relações funcionais já existentes, sendo a *Metáfora* uma relação funcional entre o símbolo de uma relação funcional e a experiência de uma outra relação funcional, pela Referência Direta à experiência da segunda relação funcional do símbolo (e da experiência) da primeira relação funcional, produzindo um *novo* significado. Exemplo: *meu amor é uma rosa vermelha**. Tanto *meu amor* como *rosa vermelha* já são, cada um de per si, relações funcionais (paralelas) existentes, onde cada símbolo respectivo simboliza a *velha* experiência. Mas pode-se alargar a dimensão *ex*periencial (*velha*) de *meu amor* mediante uma nova relação funcional entre *rosa vermelha* como símbolo (e experiência) referido a *meu amor*, produzindo *nessa* área uma *nova* experiência. Este processo inclui uma Referência Direta e, uma vez produzido o novo significado experienciado, o processo ainda pode seguir o caminho de volta da Explicação, que vai da experiência ao símbolo. Pode-se representar a *Metáfora* assim:

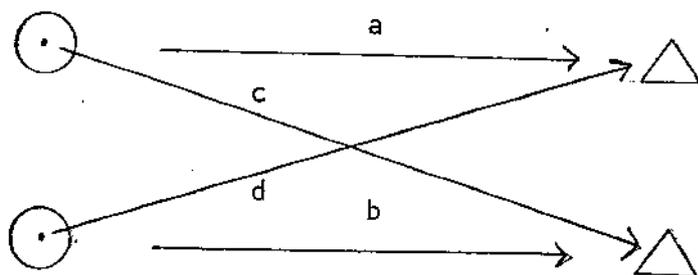


As relações indicadas com as letras *a* e *b* representam as velhas relações funcionais já existentes: *rosa vermelha* (*a*) e *meu amor* (*b*). A *Metáfora* surge quando pela Referência Direta (*c*) do símbolo (e da experiência) da primeira relação funcional (*a*) ao significado experienciado da segunda relação funcional (*b*), um *novo* significado experienciado (representado pelo círculo menor)

* Em *Experiencing and the Creation of Meaning* de Gendlin, o exemplo não é exatamente o mesmo, mas *meu amor é como uma rosa vermelha*. Omite-se o *como*, pois a metáfora é econômica, não exigindo de per se explicação lógica de semelhança.

é explicitado na área experiencial desta última relação funcional (representada pelo círculo maior). Invertendo os termos do exemplo de Gendlin, a Metáfora pode se processar do seguinte modo: *esta rosa vermelha é um amor* (d).

A *Compreensão* se distingue da Metáfora por partir do significado experienciado (talvez por um processo metafórico) e ir para os símbolos, processo inverso ao da Metáfora. Donde, a *Compreensão* é para a Metáfora o que a *Explicação* é para o Reconhecimento. Estas duas últimas são relações paralelas, enquanto que a Metáfora e a *Compreensão* são relações não paralelas. A *Compreensão*, como a Metáfora, supõe relações funcionais já existentes entre diversos símbolos com as suas respectivas experiências, sendo a *Compreensão* a relação funcional entre o significado experienciado de uma relação funcional e o símbolo de uma outra, com a qual não se relaciona paralelamente (seria o caso da *Explicação*), escolhido e julgado apto para simbolizar de uma *nova* maneira a antiga experiência. A *Compreensão* compreende, isto é, envolve o significado experienciado antigo por meio de *novos* significados. A experiência inicial dada é referida diretamente e se torna *juiz* do símbolo que melhor a *compreenda*. Quando alguém se adianta a alguém, querendo-o ajudar a formular os seus sentimentos, a pessoa ajudada *julga* como corretas essas palavras, respondendo, por exemplo: *É isso exatamente*. Em gráfico, tem-se:

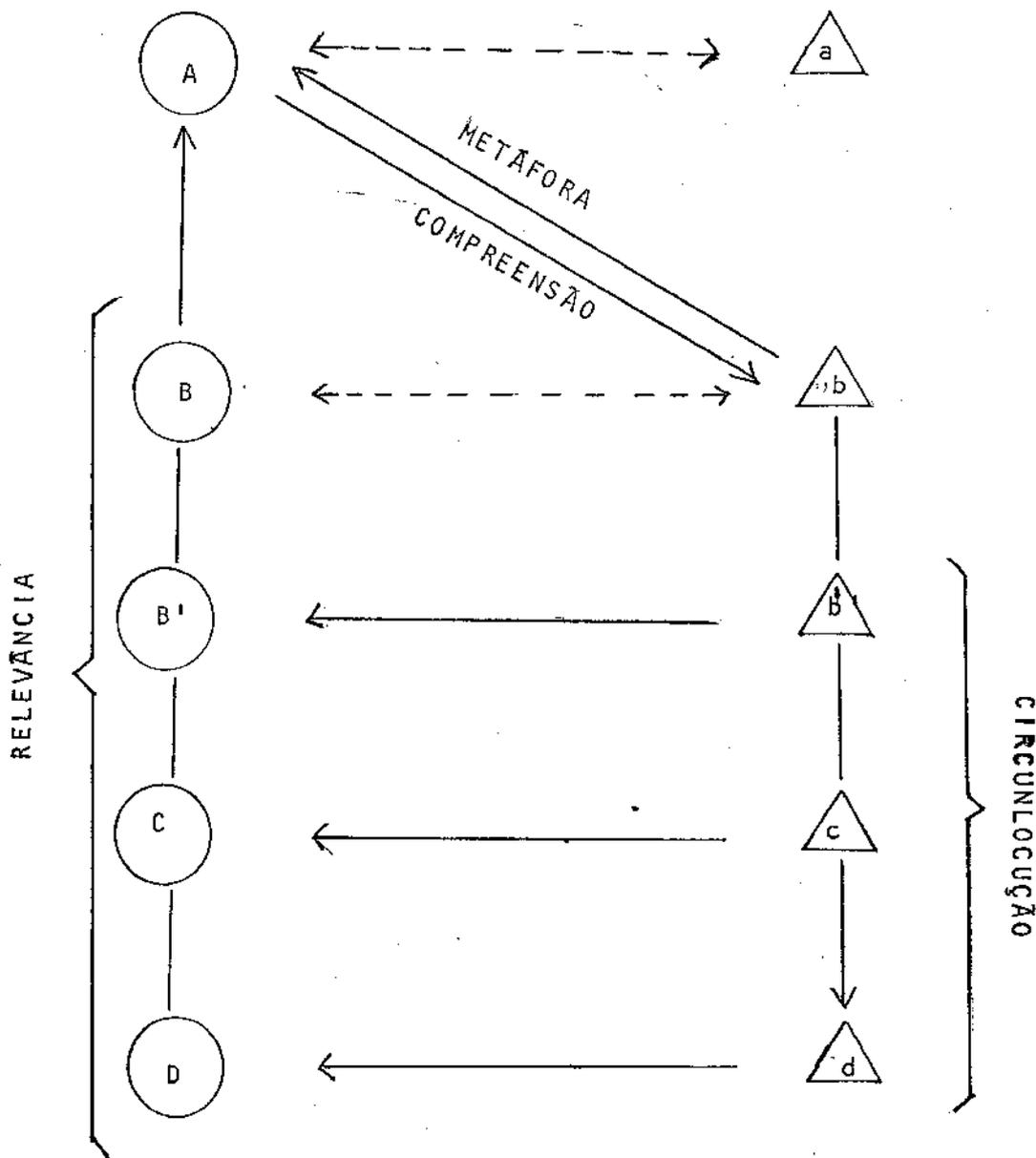


Um dado significado experienciado, quando referido diretamente (representado pelo ponto dentro do círculo), além de ser explicado pelo seu símbolo paralelo (a ou b), é susceptível de ulteriores formulações (não paralelas) (c ou d), originando-se *novos* significados.

A *Relevância e a Circunlocução*, como relações funcionais de *contexto* podem ser tratadas conjuntamente, pois a segunda não é mais do que um aspecto da primeira. A experiência passada para entender a experiência presente é o que é o contexto para entender um dado significado experien-

ciado. A experiência se tornando *relevante*, os símbolos se tornam inteligíveis. Na *Relevância*, outras experiências interagem nos processos de experiência e simbolização até agora descritos. Todas as relações funcionais estão interrelacionadas: a Relevância está envolvida na Metáfora e na Compreensão.

Pela *Relevância* uma dada experiência pode ser relevante para outras muitas experiências e simbolizações. A Relevância é uma relação funcional entre as experiências de contexto de relações funcionais dadas e as experiências e os símbolos de outras relações funcionais, permitindo o funcionamento destas últimas, originando novas experiências e símbolos que modificam, por sua vez, a Relevância. Na *Circunlocução* consideram-se os símbolos que modificam criativamente as experiências de contexto da Relevância. O funcionamento destas duas relações de contexto pode ser representado pelo gráfico a seguir:



A *Relevância* é constituída por experiências ou significados de contexto (B, B', C, D) diferentes dos envolvidos na *Metáfora* e na *Compreensão* (A), a partir das quais a *Metáfora* e a *Compreensão* podem ser entendidas mais amplamente. As experiências da *Relevância*, enquanto tais, podem ser inespecíficas (B), ou compreendidas com os mesmos (b') ou com outros (c) símbolos dos criados pela *Compreensão*, ou mais comumente a partir de outras simbolizações (d) do tipo da *Relevância*. Na criação da *Relevância* não se consideram os símbolos que a simbolizam irrelevantemente (b), mas os símbolos que a criam ou modificam contínua e novamente para torná-la *relevante*.

A *Circunlocução* é constituída pelos símbolos de contexto (b', c, d) que criam ou modificam as novas experiências da *Relevância* (B', C, D) a partir das quais outros símbolos (b) ou significados ($b \rightarrow A, A \rightarrow b$) são entendidos, sendo os símbolos que criam a *Relevância* (b', c, d) diferentes dos símbolos que a simbolizam (b). Um exemplo explica esta relação funcional: quando alguém conta uma história, durante o discurso, o que é dito no presente cria no ouvinte o significado sentido da *Relevância*, a partir da qual as palavras seguintes vão ser entendidas como no seu contexto, sendo, por sua vez, que estas palavras vão modificar a *Relevância*. Noutras palavras, a *Circunlocução* cria a *Relevância*, a qual torna inteligível símbolos ou significados que, por sua vez, vão modificar a *Relevância*.

A criação de significado

Na descrição das diferentes relações funcionais entre símbolos e experiências, descreve-se o papel da experiência na *criação* do significado, conceitual ou não, distinto das relações lógicas entre conceitos *já criados*. Na criação de um novo significado, a experiência está sempre interagindo com os símbolos, sejam estes conceitos ou não. O significado lógico, entre conceitos, efetua-se mediante leis diferentes das do significado resultante das relações funcionais entre símbolos e experiências. Todavia, este último tem uma determinação que não está sujeita à arbitrariedade, com características definidas, ainda que diferentes das características do significado lógico entre conceitos.

Gendlin enumera uma série de características da experiência (*felt meaning*) quando funciona em novas simbolizações. Em primeiro lugar, o seu

caráter não numérico, já que, por exemplo, das palavras agora, onde, ví da surgem inúmeras experiências específicas, que não são efeito de relações lógicas. Em segundo lugar, a sua multiesquematicidade, já que a experiência não está organizada em esquemas, mas é compreendida pelos esquemas mais variados; ainda, a experiência é atemporal, sendo que, somente quando especificada, torna-se temporal. Enumeram-se ainda, entre as características da experiência, a sua relacionabilidade, como no caso da Metáfora, a sua multiplicidade, reconhecível na Explicação e no Reconhecimento, a sua regressividade criativa, quando pela Referência Direta a uma dada experiência criam-se novos significados (Gendlin, 8, cp. 4).

Um confronto entre a teoria de Gendlin e a teoria de outros autores de linha cognitivista pode esclarecer a apresentação crítica do ponto de vista do primeiro. David P. Ausubel, que desenvolve sobretudo uma psicologia da aprendizagem de conceitos já criados (assimilação de conceitos), visando ao significado lógico ou psico-lógico de conceitos e entre conceitos, não focaliza a interação conceitos e experiência individual, insistindo no poder daqueles sobre esta (Ausubel, 1968, p. 505). Desenvolvendo uma psicologia da aprendizagem de tipo significativa receptiva, que consiste em o aprendiz receber ativamente conceitos já criados na própria estrutura cognitiva (assimilação de conceitos), Ausubel minimiza o papel da experiência individual* na sua teoria da aprendizagem receptiva, apesar de reconhecer que não existe uma separação total entre os processos de formação de conceitos a partir da experiência individual e assimilação de conceitos, (o.c., p. 511-3). Ausubel explica o processo de aprendizagem em sala de aula por assimilação de conceitos, estabelecendo uma separação muito rígida entre aprendizagem receptiva e aprendizagem por descoberta, entendendo esta última em sentido psico-social, como um processo muito raro e próprio de pouquíssimas pessoas, e não no sentido psico-individual de redescoberta. A aprendizagem receptiva pode ser feita através de um processo ativo apenas cognitivo, pelo qual o material potencialmente significativo é incorporado na estrutura cognitiva do aprendiz, tendo aí lugar o significado psico-lógico entre conceitos de que fala Ausubel. Mas frequentemente, o aprendiz, na fase de preparação do material potencialmente significativo que precede à fase de sua incorporação na própria estrutura cognitiva, deverá passar por um processo semelhante ao de formação de conceitos, verificando o significado experiencial dos conceitos, abstraindo, diferenciando, generalizando... Nesses casos, o significado não é apenas lógico ou entre conceitos, ainda que apropriado (psico-lógico), mas é o produto de uma relação funcional entre experiências e conceitos, em que estes últimos são o filtro (a expressão é de Ausubel) pelo qual é experienciada a realidade (o.c. p. 505), mas são também filtrados (a expressão é

*O termo experiência é usado no sentido gendliniano, e no sentido estrito ausubeliano: como experiência pré-conceitual, e não no sentido mais frequente de Ausubel: como conjunto de significados já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

do autor deste trabalho) pela experiência individual, como insiste Gendlin,

A fase criadora, ou então re-criadora da aprendizagem implica em relações funcionais entre símbolos e experiências. O que importa salientar, com Gendlin, é que, na criação de novos significados (descobertos ou redescobertos), o significado experienciado não está determinado por relações lógicas. As relações lógicas, explica Gendlin (Gendlin, 8, cp.4) não determinam a metáfora *meu coração é uma rosa vermelha*. A relação lógica de semelhança, não cria nada. A metáfora não se baseia na semelhança, mas a semelhança se baseia na metáfora, isto é, no *experiencing* simultâneo de *amor* e *rosa*. Uma vez encontrado o novo significado, descobre-se *depois* a semelhança, como relação lógica. Não existe semelhança antes da criação do significado a partir da experiência de alguém. E o que se diz da metáfora é aplicável a qualquer conceito, que de per si é de natureza *meta-fórica*. Isto não impede que não se possa, com Aristóteles (e com Ausubel), definir um cavalo com base em abstrações de semelhanças existentes entre muitos cavalos (semelhanças que já foram criadas).

Por outra parte, como se disse, o significado experienciado, que não está determinado logicamente, não funciona arbitrariamente. Pela Referência Direta *as felt meanings*, algo é criado a partir de algo que é determinado. A experiência é referida diretamente, que é *essa* e não outra, não sendo indeterminada, e como tal, capaz de determinadas e posteriores simbolizações. O pré-conceitual não é determinado pelo conceitual (Gendlin, 8, cp.4). As relações conceituais lógicas são posteriores à criação de conceitos por descoberta e à criação de conceitos por redescoberta - parafraseando Ausubel -, podendo existir relações significativas lógicas entre conceitos já criados (os propostos ao aprendiz por outros e os próprios do aprendiz). A aprendizagem de conceitos por meio de outros conceitos é só possível porque os primeiros conceitos se apóiam na experiência, e é só útil porque os segundos conceitos, gerando ou não mais conceitos, irão terminar, através da experiência, na realidade donde emergiram.

É fundamental o papel da Referência Direta implícita em qualquer processo de criação de significados. Sem esta relação funcional, os conceitos seriam ocios. Mediante a Referência Direta, mesmo o significado dos conceitos criados (significado lógico e psico-lógico) se torna mais compreensível ao serem redescobertos na experiência individual. Existe, pois, um significado lógico (ou psico-lógico) entre conceitos, sem dimensão experiencial imediata, mas que é sustentado em última instância por alguma referência à experiência como intermediária do objeto. Comumente se percorre o caminho que vai dos conceitos à experiência, por se tratar de um processo mais econômico, como insiste Ausubel. Mas, como insiste Bruner (1973, 1975) se é típico do ser humano poder herdar os conhecimentos das gerações

anteriores, fenômeno não reconhecível na espécie animal, também é típico do ser humano superar a cultura recebida, acreditando no valor criativo do processo inverso que vai da experiência aos conceitos. Este processo não precisa ser totalmente criativo, *por descoberta*, como insiste Ausubel, mas ordinariamente será realizado por um processo de maior ou menor *redescoberta*. Ao enfatizar a aprendizagem *receptiva*, Ausubel a opõe à posição extrema do *continuum* que vai da receptividade total ou parcial de significados potenciais até à aprendizagem *por descoberta*, minimizando o fenômeno intermediário e mais comum em sala de aula, o da aprendizagem *por redescoberta*.

Implicações teóricas

É possível a referência científica às experiências. O termo *experiencing* se torna necessário, como diferente da conceitualização. Esta é um tipo de simbolização que representa o que simboliza. O *experiencing* ocorre às vezes sem conceitualizações, pela Referência Direta.*

A experiência (*experience*) de Rogers se refere descritivamente ao *experiencing*, mas não teoricamente. Rogers define teoricamente a experiência como o que pode ser um dado da consciência, e a descreve em termos de *experiencing* como um aspecto existencial do que está ou pode estar no campo fenomenal do indivíduo, mas a define apenas em função de conceitos, e não em si mesma. Dá uma definição de um construto teórico sem referência observável. A experiência, segundo Rogers, se refere a um conteúdo explícito que é da mesma natureza do que vai entrar, em melhor forma, na consciência (*simbolizar em melhor forma*, explica Rogers). Esta parece ser a crítica substancial que Gendlin faz às teorias de Rogers, oferecendo-nos, ao mesmo tempo, uma nova definição de experiência (*experiencing*).

Com base nos textos de Gendlin, pode-se definir o *experiencing*, não como um construto teórico, mas sim como um termo ou um processo categorial usado para distinguir não conteúdos (ou segmentos estáticos e conceitualizados de processo) mas diferentes modos ou dimensões de processo e que significa:

- um dado experienciado *em processo*, concreto e imediatamente presente;

* Esta seção baseia-se em Gendlin, 8, cp. 7.

- incompleto e pré-conceitual, mas consciente e *implicitamente significativo*, ou capaz de diferentes conceitualizações;
- que tem lugar no *campo fenomenal* do indivíduo;
- empírica e internamente *observável*, diretamente pelo indivíduo ou indiretamente pelos outros, não em si mesmo, mas em interação com qualquer tipo de simbolização;
- e para qual o indivíduo pode *se referir diretamente* (um tipo de simbolização), ocorrendo com ou sem conceitualizações (outros tipos de simbolização);
- mediante um processo de *focalização*, auto-propulsor de mudanças;
- quase sempre ocorrendo numa *interação humana*.

A primeira consequência que se segue do termo *experiencing* assim definido diz respeito ao tipo e grau de conceitualização necessário para existir mudança terapêutica. É necessária uma conceitualização explícita? Se a terapia ocorre com simbolizações explícitas, então o terapeuta deve intervir com explicações nesse sentido. Ou vice-versa, sem simbolizações conceituais explícitas. Para uns, o primeiro tipo de terapia é superintelectual e ineficiente, enquanto que para outros o segundo tipo é superficial e subjetivo. Porém, tudo parece indicar, com base em observações, que a quantidade ou profundidade terapêutica não está correlacionada com o grau e o tipo de conceitualizações. Diferentes tipos de terapia têm sucesso em proporções semelhantes. O motivo da sua eficiência está em dependência do *experiencing*, diferente das conceitualizações. Por isso Rogers dá tanta importância à *experiência presente* (*experiencing*), ainda que as suas observações só possam ser formuladas em termos de Referência Direta ao *experiencing*. Falta a Rogers um termo preciso, o que gerou confusões: a experiência presente deixa de lado as experiências passadas? A experiência presente está em termos de conteúdo?

Pode-se dizer que tanto os conteúdos do passado como os do presente podem ser objeto de experiência direta (*experiencing*) com ou sem conceitos. Por isso o *experiencing* é distinto da conceitualização. Basta para isso medir a quantidade, intensidade, grau de proximidade do *experiencing* em duas situações, com conceitualizações e sem conceitualizações. Até o presente só existem observações do *experiencing* com conceitualizações, por parte dos pesquisadores rogerianos. Não faltam, porém, pesquisas (as promovidas por Gendlin) que oferecem ao Counselor medidas do grau de *experiencing* durante o processo terapêutico com conceitualizações do cliente (Gendlin descreve uma escala de nove pontos), e sem conceitualizações do cliente (Gendlin descreve um Q sort de 32 questões), cujos resultados obtiveram uma alta correlação com outras medidas. Logo, pode-se observar o *experiencing* como distinto da conceitualização.

Outra importante consequência teórica que se segue da nova abordagem de Gendlin acerca da experiência, *experiencing*, diz respeito à noção básica de *congruência* da Terapia Centrada no Cliente e do Ensino Centrado no Estudante, que tem quatro usos na escola rogeriana, a saber: como ajustamento ótimo (completa abertura à experiência), como congruência do Counselor (ambiente terapêutico), como congruência do cliente (processo terapêutico) e como acordo entre as respostas do terapeuta e as experiências do cliente (técnica terapêutica), este último uso tendo sido introduzido não por Rogers, mas por J. Seeman.

As diferenças entre a abordagem gendliniana e a rogeriana acerca da congruência que leva ao ajustamento, podem ser resumidas no Quadro 2, elaborado pelo autor deste trabalho, com base nas próprias explicações de Gendlin.

Para Rogers, a congruência é uma equação entre experiências e os conceitos de Self, ao passo que para Gendlin a congruência é um processo experiencial, dinâmico, que implica uma relação funcional entre o *experiencing* e os símbolos da Referência Direta, com ou sem os conceitos da estrutura do Self. A teoria de Rogers aborda o ajustamento estaticamente, em termos de equação; Gendlin, dinamicamente, em termos de processo.

Para Rogers, a congruência é uma equação entre conteúdos conceituais menos acurados da experiência e conteúdos conceituais mais acurados do Self, estando a grande distinção entre experiência e Self no fato dos primeiros conteúdos estarem fora da consciência e os segundos na consciência. Para Gendlin, esta distinção não reside no fato de os fenômenos estarem na consciência ou fora dela, pois todos estão na consciência, mas no fato do *experiencing* não conter conteúdos conceituais, e a estrutura do Self poder conter conceitos, sendo a congruência a relação funcional entre o *experiencing* e a Referência Direta da estrutura do Self, com ou sem conteúdos conceituais.

Do exposto se segue que, para Rogers, - teoricamente - a experiência é significativa, com um significado explícito, assim como também são significativas as simbolizações do Self, ao passo que, para Gendlin, o *experiencing* é apenas implicitamente significativo, sendo a dimensão experiencial do significado total que é criado na relação funcional entre símbolos e experiências (*experiencing*).

A experiência como definida por Rogers falta-lhe observação direta. Por outro lado aplicam-se a observações, contrutos (*experience*) que não têm sido definidos em termos de observação. Descreve-se o *experiencing* sem que se tenham termos para referir-se a ele. Gendlin propõe que se distinga o *experiencing* da experiência conceitual, já que mediante esse termo, como ele o define, é possível a Referência Direta aos sentimentos cons-

C O N G R U E N C I A			
R O G E R S		G E N D L I N	
Equação entre:		Relação Funcional entre:	
Experiência	Símbolos (conceitos)	Experiencing	Símbolos (Referência Direta)
Sentimentos explícitamente significativos (conteúdos conceituais menos acurados)	Símbolos mais acurados com explícitos conteúdos conceituais significativos.	Sentimentos implicitamente significativos (ausência de conteúdos conceituais).	Símbolos contendo Referência <u>D</u> ireta, com ou sem conceitos.
Fora da consciência (negado, mas disponível à consciência)	Na consciência	Na consciência	Na consciência
Significado (explícito)	Significado (explícito)	Significado (explícito)	

QUADRO 2

cientes implicitamente significativos. Deste modo, possui-se um critério empírico, podendo-se formular hipóteses a respeito das mudanças ocorridas quando a Referência Direta está com conceitualizações e quando está sem elas. Uma vez definidas as hipóteses em termos que se referem ao *experiencing*, estes podem ainda ser redefinidos em outros termos, pela correlação que eles podem ter com comportamentos externos.

Em *educação*, finalmente, a contribuição de Gendlin está toda orientada para uma psicologia da aprendizagem do tipo *por descoberta*, ou por *redescoberta*. Pensar implica uma corrente de sentimentos e experiências que se referem a algo concreto. *O pensamento e a solução de problemas sempre ocorrem através da experiência (felt meaning) e não apenas mediante conceitos verbais como tais* - afirma Gendlin (Gendlin, 14). Pensar criativamente é romper esquemas mentais. Justamente, explica-se Gendlin, os esquemas mentais são os que constituem o problema, o qual pode ser resolvido por um processo de experienciação. É preciso ensinar a experimentar sistematicamente. Em psicoterapia, Gendlin propõe, entre outros métodos, a *técnica da focalização de experiências* implicitamente significativas. Poder-se-ão criar outros métodos adaptados à situação escolar.

Pensar criativamente não consiste apenas em se desfazer de esquemas mentais, que, por outra parte, são necessários para constituir o problema. Isto é o lado negativo do problema. Pensar criativamente, além disso, consiste em saber para *onde olhar e o que fazer* (Gendlin, 14). Criar é olhar diretamente para a corrente experiencial (Referência Direta) e prestar atenção ao que se está sentindo, de modo a produzir novos significados através de novos símbolos em interação com as experiências (relação funcional). Pensar não é eliminar conceitos, mas dinamizá-los experiencialmente.

Em sala de aula, o professor pode convidar os alunos a se referir às experiências pessoais, para encontrar sentido *experiencial*, não apenas *lógico*, do que vai ser aprendido. A experiência referida sempre faz sentido, ainda que esteja errada. Através de outras relações funcionais (do Reconhecimento, por exemplo), a pessoa poderá corrigir as suas primeiras formulações. Exigir fórmulas exatas é inibir a experiência pessoal; por outra parte, formulações menos exatas podem ser mais significativas, no sentido experiencial referido. Talvez, explica-se Gendlin, a diferença entre pessoas criativas e não criativas reside precisamente no fato de que as primeiras, diferentemente das segundas, dão atenção à dimensão experiencial do conhecimento. (ib.).

O princípio básico que deve presidir as medidas do *experiencing* em sala de aula, é o de medir não *o que se sabe*, mas *o como se sabe*. O processo experiencial é uma variável da pesquisa educacional que pode ser

observada na maneira como o aluno procura palavras, como se refere ao que está sentindo, como usa novas maneiras (metáforas) de dizer o mesmo com novos significados. Em psicoterapia, existem diferentes instrumentos para medir o processo experiencial; em educação, estes instrumentos podem ser construídos (ib.).

Em educação, talvez a construção de instrumentos para medir a aprendizagem significativa deverá seguir outro modelo do que o proposto por Gendlin. Na falta de instrumentos que meçam o processo da aprendizagem, costuma-se medir o *produto* final da aprendizagem, mas talvez a maneira, provavelmente a única, de provar que se trata de aprendizagem significativa, já que uma crítica aparentemente criativa pode ser memorizada e reproduzida, é através da *transferência* da aprendizagem. O caminho está aberto, e as perspectivas são promissoras.

CAPÍTULO III

UMA VARIÁVEL ESQUECIDA, A MOTIVAÇÃO EM SITUAÇÃO ESCOLAR

O grande paradoxo da orientação rogeriana em educação consiste, ao que parece, em que, apesar de se tratar de uma teoria baseada em hipóteses fundamentalmente motivacionais, a variável da motivação humana tem sido pouco considerada na pesquisa educacional. Ter-se-á dado este fenômeno em consequência da dificuldade de lidar com esta variável, sobretudo em situação escolar? É possível.

Por outro lado, as pesquisas de D. C. McClelland, J. M. Atkinson e colaboradores sobre a motivação aparecem promissoras no campo da educação adaptando-se facilmente aos quadros do Ensino Centrado no Estudante, e merecendo, por isso, ser examinadas sob o prisma da orientação de Rogers. Os estudos sobre o motivo de realização (*n achievement*) do grupo de McClelland estão sendo apresentados, no Brasil, pelo Prof. Arrigo L. Angelini, da Universidade de São Paulo, a cujos trabalhos serão feitas referências ao longo desta reflexão sobre a motivação no meio educacional.

Mas antes de apresentar a contribuição que a escola de McClelland pode trazer ao Ensino Centrado no Estudante, será examinada a teoria do crescimento de Rogers, a qual implica em hipóteses sobre a motivação humana.

A teoria do crescimento

Com o intuito de apresentar uma visão mais abrangente da sua praxis de psicoterapeuta e de educador, Rogers desenvolveu uma teoria da personalidade em crescimento, que veio ao dia como a *frágil flor* (a expressão é de Rogers) que floresceu através de tentativas, mais pragmáticas do que teóricas, de ajudar o cliente a partir dele mesmo. Ocorre salientar, no entanto, que, embora Rogers não partisse de uma teoria da personalidade, é constante a sua intuição inicial a respeito da pessoa humana. Trata-se das *crenças* (o termo é de Rogers) a respeito das características da pessoa em tratamento, que nortearam a sua nova abordagem psicoterapêutica. O ser humano, para Rogers, tem as seguintes características:

- a de ser uma totalidade, um organismo em processo de integração ;
- a de ser independente, diferente, autônomo, e como tal devendo ser aceito e respeitado;
- em quem os sentimentos e as experiências exercem um papel muito importante, como fator de crescimento;
- que possui uma capacidade, uma tendência a desenvolver-se, a auto-dirigir-se, a reajustar-se, que deve ser liberada *não diretivamente*;
- num presente imediato, aqui e agora;
- sob determinadas condições interpessoais, numa abordagem *centrada na pessoa* por parte da pessoa que ajuda.

Não tardou Rogers em elaborar uma teoria da personalidade, que logo se caracterizou como existencial e fenomenológica, em psicologia. Seguem alguns comentários sobre cada um destes dois aspectos apontados.

Em primeiro lugar, o seu caráter *existencial*. Rogers, que se reconhece devedor à psicanálise de Freud, a tal ponto que sem esta contribuição a sua Terapia Centrada no Cliente não teria sido possível, segundo ele mesmo, não se contentou com a abordagem predominantemente determinista do freudismo que ele conheceu, em que se enfatizavam os processos inconscientes do ser humano em desenvolvimento, numa primeira etapa cultural que escapava à livre auto-determinação da pessoa. Aberto às correntes culturais em psicoterapia, que ele conheceu principalmente através de Karen Horney, Rogers logo fez sua a idéia de que, na formação das neuroses, a situação social do ser humano com os seus semelhantes, não necessariamente em dependência das situações passadas da infância, era geradora tanto de neuroses como de desenvolvimento positivo pessoal. Ainda, defrontando-se com o pensamento existencial nas ciências do homem, logo definiu a sua abordagem como sendo primordialmente existencial no sentido *ottorankiano*, que

lhe dera a sua inspiração inicial, dando ênfase às forças construtivas, auto-determinantes e presentes da pessoa.

As teorias das *Ego-psychologies* ou das *Self-psychologies*, enfatizando o papel que exerce o *Self* no desenvolvimento da personalidade, bem mais que o fizera o pai da psicologia profunda (tem-se dito que o *Ego* da teoria de Freud foi reduzido à condição de um escravo sujeito aos imperialis^{mo}s do *Id*), vieram ainda contribuir para a sua visão terapêutica. Rogers endossa os comentários de Rollo May acerca da psicanálise, a qual tem sido muito eficiente na compreensão da *Umwelt* do homem, isto é, abordando o homem segundo as suas relações biológicas com o meio ambiente, mas que tem se mostrado ineficiente na compreensão da sua *Mitwelt*, isto é, no estudo das relações do homem com os seus semelhantes, como o fizeram Sullivan e Horney, e ainda, insuficiente no que respeita à *Eigenwelt* do homem, às relações do homem consigo mesmo, contribuição trazida pela psicoterapia existencialista (Rogers, 93).

O ponto de vista de Rogers, que não aceita as críticas dos que comparam a sua teoria, que chamam de *angelista*, com as teorias de Rousseau em *L'Emile*, nega qualquer malentendido da sua abordagem. O homem, contesta Rogers, não nasce como uma *tabula rasa*, nem perfeitamente bom, sendo de pois corrompido pela sociedade. A sua hipótese é de que o homem tem a sua natureza, que é digna de confiança, por estar sempre dirigida para o seu pleno auto-desenvolvimento, ainda que *dentro* ou a partir dos determinismos biológicos e sociais em que vive. Seu ponto de vista consiste em insistir na auto-determinação do ser humano, sem negar os determinismos em que este se encontra (Rogers, 84, 124, 147).

Além de existencial, no sentido referido, a teoria da personalidade de Rogers caracteriza-se pelo seu enfoque *fenomenológico*. Pela *empatia*, o terapeuta deve sentir os sentimentos do cliente desde dentro deste, como se esses sentimentos fossem os dele próprio, pois, explica-se Rogers, *a realidade é aquela que se percebe*. Não se deveria dizer, por exemplo: *esta pedra é dura*, mas *esta pedra me parece dura* (Rogers, 89). Reconhece-se a congruência do nosso interlocutor: se fala sentindo o que diz, se pensa o que sente, se sabe o que diz, pondo-se numa atitude aberta ou defensiva.

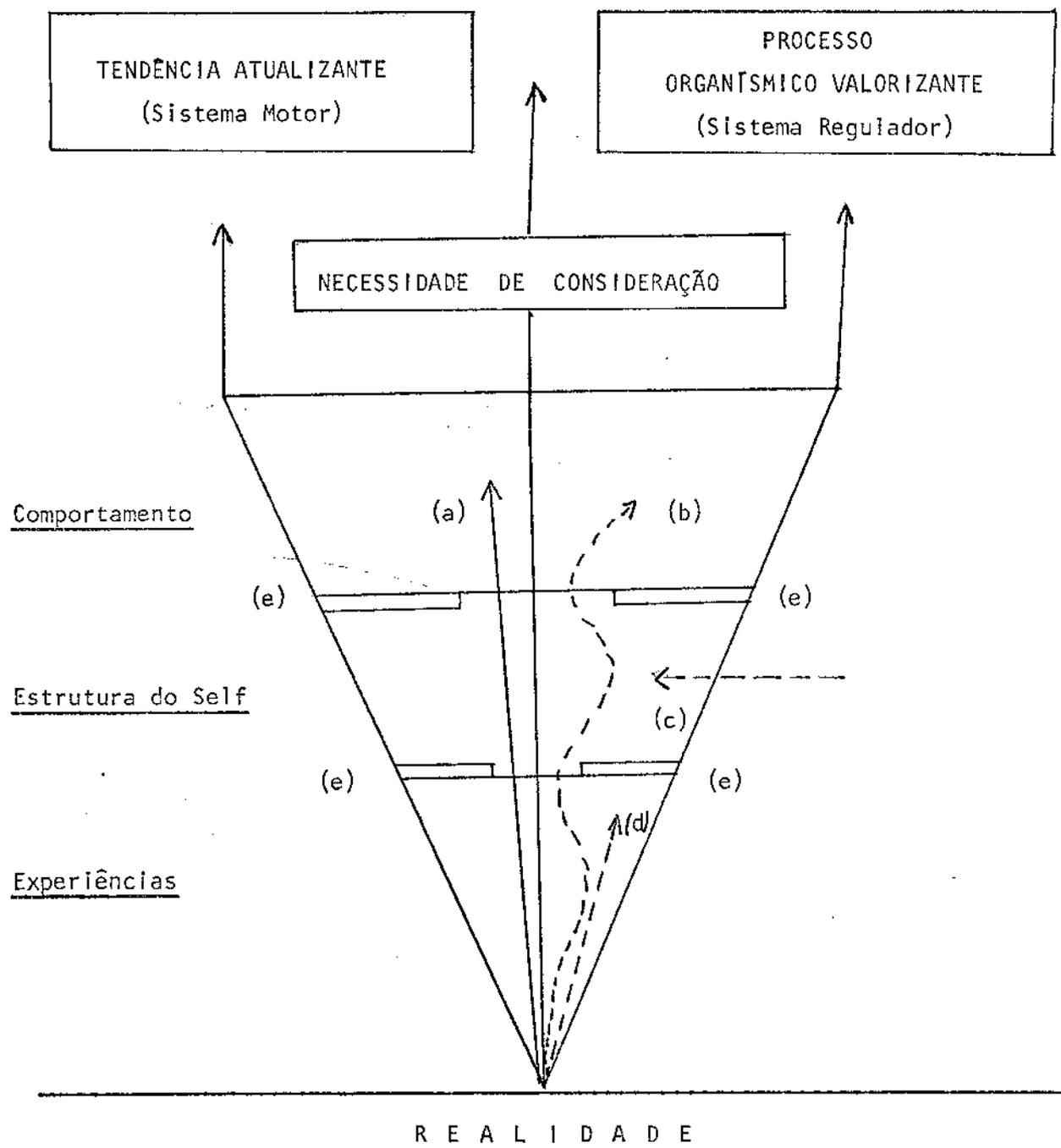
Sem ser filósofo, Rogers se encontra na orientação da fenomenologia ao reconhecer neste pensamento o seu estilo de trabalho, que se caracteriza pelo esforço de se aproximar até aquelas camadas do subjetivo que estão mais próximas do objetivo, as experiências pessoais, com a finalidade de refazer o caminho de volta e integrar o processo experiencial na estrutura consistente da pessoa. A problemática do subjetivo e do objeti-

vo se encontra subjacente a toda a teoria rogeriana da psicoterapia. Rogers simpatiza com alguns filósofos da ciência, especialmente com Michael Polanyi, tomando posição frente ao positivismo científico, o qual, diz Rogers, ao tentar superar o seu próprio ingênuo realismo, esforça-se mediante uma refinada metodologia (científica) por produzir ciência objetiva, esquecendo-se, por outro lado, que a ciência na fase criadora, na escolha da mesma metodologia, nos seus objetivos e nas suas aplicações, depende do subjetivo pessoal, caíndo, em consequência, num grotesco objetivismo ou positivismo científico. E como o cientista, o clínico ou o professor, profissionais que facilitam processos de aprendizagem, se esquecem, também, de que não existem pessoas ou coisas, mas pessoas ou coisas como fenômenos.

É nesta perspectiva existencial e fenomenológica descrita sumariamente (ver as 19 proposições no *Client-centered Therapy*), que Rogers elaborou, a partir da teoria do processo terapêutico, uma teoria da personalidade em crescimento, em *três grandes fases*: na fase em que se organiza, na fase em que se desorganiza e, finalmente, na fase em que se reorganiza. Estas fases são explicadas pelo autor deste trabalho mediante o Quadro 3, inspirado na imagem sugerida por Polanyi, o qual compara o psiquismo humano a uma pirâmide cuja frágil ponta do subjetivo pessoal se apóia na realidade (Rogers, 130, p. 186).

A pessoa, para Rogers, é a pessoa que experimenta, que pode conhecer (*Self*), integrando a sua experiência na estrutura do *Self*, e agir (Comportamento). Três níveis que na pessoa *organizada* se encontram de acordo, em congruência. Na pessoa ajustada que funciona bem, começa-se pelas experiências, que se integram na estrutura do *self*, exprimindo-se, depois, em termos de comportamento. Como hipótese do crescimento organizado, da primeira fase, Rogers postula na pessoa uma tendência a auto-desenvolver-se, a crescer (*up to something*), tendência essa comum a todos os viventes, e que Rogers chama de *Tendência Atualizante*, a qual constitui o *sistema motor* da personalidade, comparável ao que é a Libido no sistema freudiano. Expressão desta tendência, é o *Self*, onde se integram as experiências para depois se exprimirem em termos de comportamento, através de um processo de crescimento que responde a uma *Necessidade de Auto-consideração*. Este processo é efetuado pela pessoa ao entrar em contato com o campo fenomenal das outras pessoas, como resposta à sua *Necessidade de Hetero-consideração*. A consideração dos outros será facilitadora se for positiva e incondicional. Através do próprio *Processo Organísmico Valorizante*, o sistema regulador da personalidade, a pessoa poderá distinguir as experiências que a desenvolvem daquelas que não a desenvolvem, tendendo para a sua maior auto-realização.

Na teoria da personalidade que se *desorganiza*, o indivíduo não está considerado positiva e incondicionalmente, mas, encontrando-se sob con



Legenda:

(a) Congruência; (b) Distorções; (c) Introjeções; (d) Negações; (e) Defesas.

QUADRO 3

dições de valor, é possível que certos valores sejam *introjetados* (c) na estrutura do seu *Self*, como se estivessem sido formados a partir das suas experiências, vindo a guiar o seu comportamento, ainda que a pessoa não se dê conta disso, apesar de *negar* ou *distorcer* (b) algumas de suas experiências pessoais. Não se efetua o processo vital que vai das experiências às representações e valores dessas experiências (*Self*), mas um processo inverso em que os valores e juízos externos introduzidos na estrutura do *Self* vão fazer com que a pessoa negue ou distorça a sua experiência própria da realidade.

Para que a personalidade se *reorganize*, é necessário que se dêem as condições opostas àquelas que favoreceram o desajustamento, a saber, a congruência, a aceitação calorosa e a empatia das pessoas que venham a satisfazer a sua necessidade de consideração. Rogers elabora, ainda, a teoria do *funcionamento ideal* da personalidade, no caso de não existir na realidade, da pessoa que gozasse das melhores condições de desenvolvimento. Nesse caso ideal, a pessoa chegaria a uma completa congruência e a um pleno desenvolvimento pessoal.

A motivação para aprender

A psicologia da motivação de Rogers, implícita na sua praxis terapêutica e educativa, e elaborada sumariamente na sua teoria da personalidade em crescimento, é de tipo *monista*, toda ela apoiando-se na *Tendência Atualizante*, regulada pelo *Processo Organísmico Valorizante*.

Rogers postula, por conseguinte, uma motivação básica do indivíduo para o seu próprio crescimento, que possui mecanismos *reguladores espontâneos*. Não somente na pessoa, mas também no grupo são postos em operação *feedbacks* que regulam espontaneamente o crescimento dos membros do grupo (Rogers, 158). Trata-se de uma tendência auto-reguladora, pela qual o organismo ou o grupo se informa espontaneamente do seu próprio funcionamento para poder prosseguir os seus objetivos de crescimento.

É aqui que tem origem a técnica *não diretiva*, pela qual o terapeuta ou o professor se limita a apenas facilitar a comunicação da pessoa consigo mesma para que ela se auto-dirija. Não somente o facilitador deverá se abster de qualquer atividade estruturante, que suprimiria os mecanismos auto-reguladores espontâneos, mas ainda, e muito mais, o facilita-

dor deverá se abster de qualquer tipo de motivação, como se o organismo não tivesse motivação para se auto-desenvolver da melhor maneira. Observe-se, contudo, que a técnica *não diretiva* implementa uma atitude, da parte do facilitador, *centrada na pessoa*, pela qual ele deverá satisfazer a necessidade de consideração do cliente, mediante consideração, apreço e compreensão.

Rogers alerta o educador contra a *motivação extrínseca*. Nada mais desesperador, comenta ele, do que ouvir de pedagogos que é preciso motivar o estudante. Deve-se partir da *motivação intrínseca* do aluno e descobrir quais são os seus problemas reais e vitais, pois, do contrário, não haverá processo de aprendizagem. Já no início da sua carreira de psicoterapeuta, Rogers constatara a ineficácia do aconselhamento com clientes que não se encontrassem em estado de tensão, *under stress*, antes de começar a terapia. Na situação escolar, a insistência de Rogers é no mesmo sentido, estabelecendo como *pré-condição* (a expressão é de Rogers) do Ensino Centrado no Estudante, antes de o educador criar um clima de confiança, de aceitação e de compreensão, a motivação intrínseca para aprender, devendo o educador investigar os assuntos de interesse do educando.

E o que fazer com a pessoa que não quer mudar (em terapia) ou não tem motivação interna para estudar (em educação)? No início da sua carreira, Rogers tomou uma posição um tanto cômoda, aconselhando o cliente a outro tipo de terapia. Depois, indicou-se um estágio preparatório, anterior à terapia, no qual se ajudaria o cliente a chegar a um estado tal que ele desejasse a mudança. Mais adiante, com os assim chamados *clientes extremos*, na Terapia Centrada no Cliente (os psicóticos), enfrentou-se uma maior dificuldade: nem preparação, nem terapia alguma era possível com esse tipo de clientes que permaneciam mudos horas inteiras em reagir às palavras do terapeuta. Gendlin não hesitou em adaptar as técnicas não diretivas a esta classe de clientes, introduzindo novas atividades para o terapeuta. Recentemente, na situação escolar, Rogers sugeriu, entre outros recursos, o método da simulação, o método de Schwab e Suchman para o estudo das ciências, o Contrato de Estudo, etc. para facilitar a motivação intrínseca do aluno para aprender.

Tudo indica que Rogers sugere algum tipo de atividade da parte do facilitador (terapeuta ou professor) que *desperte a motivação* existente, sem a qual a atitude *centrada na pessoa* e os métodos *não diretivos* se tornariam ineficientes. Ora, 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 ela se aperceba do desacordo existente entre as suas experiências e o seu *Self*, o que se torna motivador. Neste sentido, Gendlin fala de *nível experiencial* mínimo necessário, abaixo do qual não haverá processo terapêutico, nível que ele

considera como o *motor da terapia* (a expressão é de Gendlin) (Gendlin, 32).

A psicologia da motivação de Rogers, encontra-se, pois, subjacente ao processo terapêutico. Se há processo, há motivação, e se há motivação não faltando as condições ambientais favoráveis, haverá processo terapêutico. Sentir-se ajustado, significa não mudar, ou, parafraseando o autor da Terapia Centrada no Cliente, não ter motivação para mudar em ordem a uma maior auto-realização. Em educação, o ponto de partida, a *pré-condição* da aprendizagem, consiste em sentir problemas vitais, que se tornarão propulsores de crescimento.

Em psicoterapia, são interessantes os conceitos que Rogers desenvolve para descrever os diversos estados motivacionais do indivíduo, e que têm aplicação no campo da educação. Do ponto de vista externo à pessoa desajustada, se esta não toma consciência do seu estado de incongruência, se torna *vulnerável*, e se tem já alguma consciência do seu desajustamento, se sentirá *ameaçada* e poderá tomar uma atitude *defensiva*. Do ponto de vista interno à pessoa desajustada, se esta não toma consciência da sua incongruência, poderá sentir-se ajustada e, conseqüentemente, sem motivação para mudar, mas, desde o momento em que percebe ligeiramente (*subception*) a sua incongruência, sentirá *ansiedade* e, quando tomar maior consciência do seu estado, se sentirá *ameaçada e desorganizada* (Rogers, 89). Então a terapia poderá começar, se existirem condições facilitadoras, pois a própria pessoa sentirá motivação para a mudança.

Em conclusão, a motivação, despertada ou não, como *pré-condição*, do processo de aprendizagem é uma importante variável educacional, freqüentemente desconsiderada. São raras as pesquisas, na escola rogeriana, nas quais se leva em consideração o grau de motivação do indivíduo ou do grupo-classe, apresentando, talvez, resultados questionáveis. Isto porque a condição experimental de uma turma que tem reativada a motivação para realizar algo é muito diferente da condição experimental de outra turma na qual não tem sido despertada ou reativada a motivação para estudar.

O motivo de realização

As pesquisas de D.C. McClelland, J. W. Atkinson e colaboradores sobre o motivo de realização (*n Achievement*) para avaliar a motivação humana merecem ser examinadas sob o prisma do Ensino Centrado no Estudante. Certa-

mente o motivo de realização não é o único motivo, ainda que tenha sido o mais estudado pelo grupo de McClelland. C. N. Cofer e M. H. Appley, na sua obra conjunta sobre a motivação (*Motivation: Theory and Research*, 1964), apresentam uma longa série de motivos estudados por essa escola e por outros pesquisadores da motivação humana, entre os quais se encontram estudos experimentais sobre a ansiedade, a privação social, a afiliação social, o poder, o medo, o sexo, a agressão, o temor do malogro, a expectativa de sucesso, a dependência, a agressão.

O motivo de realização é um motivo que se adapta bem aos parâmetros da teoria rogeriana do desenvolvimento em situação escolar, a qual dá ênfase à auto-realização, respondendo a aspectos prospectivos da personalidade, ao focalizar não tanto aquilo que esta é - as dimensões de passado e presente, de que fala Arrigo L. Angelini (1973, p. 142-3) - quanto aquilo que a pessoa ainda pode ser (dimensão de futuro, típica da orientação existencial de Rogers).

Não é objetivo deste trabalho estabelecer uma comparação rigorosa entre as teorias dos pesquisadores do *achievement motiv* e as teorias de Rogers. Aliás, a abordagem de ambas as escolas já diferem na importância que deram à teoria e às pesquisas sobre a motivação. A motivação em Rogers é antes um postulado teórico; na escola de McClelland desenvolveram-se importantes estudos experimentais sobre a motivação. Mas, como notam Cofer e Appley na obra citada, as teorias da motivação de McClelland e colaboradores se desenvolveram independentemente das suas pesquisas sobre a motivação, ainda que aquelas possam servir de embasamento teórico para estas.

O estudo destas últimas teorias pode não ser realizado pelo pesquisador da motivação em sala de aula, que, no entanto, queira se servir dos métodos que essa escola propõe para medir a motivação. Todavia, um conveniente uso dos métodos de avaliação de McClelland e colaboradores pressupõe uma certa afinidade entre as grandes linhas teóricas condizentes com essa metodologia e os pressupostos teóricos motivacionais da escola rogeriana.

Se o modelo teórico adotado pela escola de McClelland fosse elaborado a partir do *estímulo*, de tal forma que qualquer estímulo, quando suficientemente intenso, se pudesse tornar um motivo (externo) para a ação, como, no entender de Angelini (o.c.), propõem Miller e Dollard (1941), haveria sérias dificuldades de adaptação do instrumento de medida da motivação que descansasse em tais pressupostos teóricos aos quadros fenomenológicos do Ensino Centrado no Estudante. Ainda, o modelo de caráter *tensional* de Freud sobre a motivação humana, segundo o qual um estado deficitário daria energia ao organismo para a restauração prazenteira do equilíbrio rompido, sem dar *autonomia funcional*, como Maslow propõe, às necessi

dades (secundárias) da pessoa envolvida em situações atuais com o meio ambiente, esse modelo criaria também dificuldades, se não de manipulação do instrumento baseado em tais pressupostos teóricos, ao menos de interpretação e enquadramento dos resultados obtidos dentro do sistema rogeriano. Por outro lado, a motivação *auto-reguladora*, que postula Rogers, em dependência de estados afetivos de auto e hetero-consideração, se adapta suficientemente ao modelo teórico dos autores do *achievement motiv*, pelo menos no que diz respeito ao uso e interpretação do instrumento de medida da motivação que eles propõem.

Para McClelland e colaboradores, os quais, segundo Angelini, representam *uma posição moderna da clássica teoria hedonista* (o. c., p. 8) o motivo é definido como uma antecipação de uma mudança afetiva, sendo sempre aprendido. As primeiras pesquisas deste grupo começaram com o motivo da fome, uma *necessidade viscerogênica*, segundo Murray. A definição dada de motivo é explicada como segue. Quando uma criança é privada de alimento, as modificações fisiológicas pelas quais passa o seu organismo, produzirão reações difusas e provavelmente um estado afetivo desagradável; depois que este estado afetivo negativo for seguido, repetidas vezes, por modificações afetivas agradáveis, associadas ao prazer sensorial da alimentação, é que o motivo poderá passar a existir, sendo que, em futuras situações de privação de alimento, a antecipação dos estados afetivos agradáveis de comer darão origem ao motivo da fome, como estado de antecipação do objetivo.

Como as *necessidades viscerogênicas*, assim também as *necessidades psicogênicas* - usando sempre a terminologia de Murray - podem constituir outra fonte de motivos humanos. Estas necessidades são mais interessantes, e foram logo estudadas pelo grupo de McClelland. O motivo de realização origina-se desta segunda classe de necessidades. Na formação (aprendizagem) do motivo de realização pressupõe-se que o ser humano se encontra envolvido em situações reais, surgindo deste envolvimento - o *envolvimento do ego* ou do *Self*, segundo o próprio McClelland (1951).

Os teóricos dos métodos de avaliação da motivação, que estão sendo examinados consideram três tipos de fatores desencadeadores do motivo: os provenientes das condições passadas da vida diária, os provenientes das condições presentes ou imediatas, que podem constituir as condições experimentais do método de avaliação, e as provenientes da influência de incentivos com prospecção de futuro. As condições passadas revelam apenas o estado motivacional permanente do indivíduo, sem que o motivo de realização tenha sido provocado ou *despertado*, e neste sentido fala-se de *condições neutras*. Nas condições presentes, que podem se tornar experimentais, o estado motivacional do indivíduo é *despertado*, reativado, isto é,

realizações presentes, tanto bem sucedidas (condições de sucesso), como malogradas (condições de malogro) são determinantes também do estado atual do motivo. As condições de futuro, mais as condições de sucesso e malogro, passadas e presentes, determinam o estado final do motivo.

A importância que o grupo de McClelland deu às condições desendeadoras do motivo, as quais vão produzir estados afetivos motivacionais, têm um certo paralelismo com o estado de *motivação intrínseca*, de que fala Rogers, como *pré-condição* da aprendizagem. Os estados afetivos de sucesso ou de malogro não frustrantes corresponderiam em Rogers à satisfação da necessidade de *auto-consideração* que todo ser humano tem para auto-realizar-se, a partir dos próprios estados (não frustrantes) de congruência ou incongruência.

Os pressupostos teóricos acerca da motivação em Rogers têm, ainda, um caráter proeminentemente social, já que a *auto-consideração* é facilitada em condições humanas especiais, que constituem as condições ambientais favoráveis em terapia e em educação. A pessoa, ao se sentir aceita, compreendida e considerada positiva e incondicionalmente, sente em si novas forças despertadas por essa situação, que a levam a uma maior autorealização. Em termos rogerianos, trata-se da *hetero-consideração*, que facilita a *auto-consideração* propulsora de crescimento. Angelini, na sua obra sobre a motivação humana, cita as pesquisas de Winterbotton, o qual procurou verificar as relações entre o *n achievement* de crianças de 8 a 10 anos de idade e o tipo de educação que elas receberam dos seus pais. Winterbotton verificou que as crianças de um alto *n achievement* tinham, em geral, mães que facilitavam a independência e a auto-confiança delas - a *auto-con*sideração, em termos de Rogers - revelando essas crianças um intenso motivo de realização. (Angelini, o.c., p. 140-141, citando McClelland, 1953). O próprio McClelland espousa a posição de Rogers acerca do ambiente facilitador da motivação (McClelland, 1970).

A medida da motivação humana

Como já foi indicado freqüentemente ao longo deste capítulo, no Brasil existem os estudos do Prof. Arrigo L. Angelini, da Universidade de São Paulo, sobre as pesquisas de McClelland e colaboradores, trazendo para o meio nacional tão importante contribuição para a psicologia da motivação e ainda enriquecendo o método de avaliação desses autores com estudos complementares.

A Terapia Centrada no Cliente tem feito largo uso do T. A. T. (*Thematic Apperception Test*) para medir as mudanças no ajustamento da personalidade (Rogers, 69), teste no qual se inspiraram McClelland e colaboradores para elaborarem os seus métodos de avaliação da motivação humana. O Prof. Angelini apresenta este novo método com as iniciais M.P.A.M., Método Projetivo de Avaliação da Motivação, e explica o seu valor experimental de método de laboratório, diferente do T.A.T. de avaliação mais subjetiva, sem perder, por outro lado, a riqueza psicanalítica deste último.

Para a elaboração deste novo método, partiu-se do princípio já evidenciado pela psicanálise e aproveitado por Margan e Murray no T.A.T. de que, pelo exame do produto da fantasia, podem ser estudados os efeitos da motivação humana. O M.P.A.M., valendo-se do processo de obter histórias dos examinandos em face de figuras, difere do teste de Murray, no entender de Angelini (o.c.), nas seguintes características: 1) não é um teste de personalidade, mas é apenas um instrumento de medição da motivação humana; 2) o material projetivo, as pranchas, algumas são do T.A.T., outras foram confeccionadas *ad hoc*, não se exigindo figuras fixas e padronizadas; 3) o tempo de aplicação é muito menor do que o empregado no T.A.T., pois é aplicado coletivamente pela projeção das pranchas numa tela, o número de pranchas é menor, e ainda há um tempo limite de quatro minutos para a composição da história; 4) o sistema de avaliação é objetivo, permitindo traduzir quantitativamente a intensidade do motivo; 5) não exige grandes habilidades clínicas do aplicador, que poderá aprender o sistema de avaliação em pouco tempo. É verdade, como reconhece Angelini, que o T.A.T. tem sofrido inúmeras modificações que o tornam menos diferente, em algumas de suas características, do M.P.A.M.

O M.P.A.M., em situação escolar mais prática, poderá servir para indicar o estado motivacional de cada aprendiz, sem necessidade de introduzir situações experimentais que despertem o motivo, sendo, assim, aplicável em condições neutras. Já o controle desta variável, mantida constante, garantirá resultados não contaminados. Ainda, o educador poderá verificar as diferenças no M.P.A.M. com indivíduos em situações de motivação despertada (de sucesso ou de malogro), e comparar estes resultados com os resultados dos indivíduos aos quais o M.P.A.M. foi aplicado em condições neutras.

A aplicação do M.P.A.M. em situações neutras a turmas pequenas, compostas de sujeitos de diferente nível social, revelará provavelmente resultados diferentes. Se o *n achievement* está relacionado com o envolvimento do ego, e este com o nível social do aluno, é claro que o estado do motivo de realização poderá se encontrar em níveis diferentes. A. Maslow, explicando a sua hierarquia de necessidades demonstra o quanto é difícil para a pessoa tender para a auto-realização, a última necessidade da hierar-

quã, sem ter antes satisfeito necessidades primárias mais básicas, como a fome (Maslow, 1947).

A utilidade do MPAM em situação escolar não necessita especiais justificações. Este método serve para controlar a variável da situação do estado motivacional dos alunos no grupo-classe. Caberã a cada pesquisador tirar conclusões pessoais acerca das qualidades do método.

É sobejo comentar que para fins mais práticos, mais para uso pessoa do professor do que para fins de pesquisa, podem-se utilizar instrumentos mais simples, nos quais se evidencie o estado motivacional presente do aprendiz, como, por exemplo, a *Scale for the Measurement of Student Involvement* de Aspy e colaboradores (ver Interim Report Number 2 of the National Consortium for Humanizing Education).

CAPÍTULO IV

ATITUDES E TÉCNICAS: REFORMULAÇÃO DA NÃO DIRETIVIDADE

Existe, dentro e fora da escola rogeriana, acerca das assim chamadas *atitudes e técnicas* do Ensino Centrado no Estudante, uma certa ambigüidade de vocabulário; que pode obscurecer a teoria de Rogers. Em um trabalho anterior (Puente, 1971), explicou-se a relação existente entre estes conceitos e as denominações *não diretiva e centrada no cliente*, aplicadas à psicoterapia e à educação de Rogers. Ambas as denominações aplicam-se a aspectos diferentes da teoria rogeriana, que correspondem a momentos diferentes na história da sua evolução. A psicoterapia de Carl Rogers começou a ser chamada *não diretiva*, e esta denominação, talvez por que mais popular, resistiu ao tempo, mas não por parte de Rogers, que, sete ou oito anos depois denominou a sua psicoterapia de *centrada no Cliente*, quase exclusivamente.

Como Rogers mesmo se explica, procura-se, com a denominação *centrada no cliente*, insistir nas atitudes da terapia, e não nas técnicas, superdesenvolvidas durante os primeiros tempos de terapeuta, as quais, com respeito às atitudes, são secundárias. Por conseguinte, *não diretiva* é uma expressão que se refere ao lado técnico da terapia, enquanto *centrada no cliente* focaliza sobretudo as atitudes que deve possuir o psicoterapeuta. Mas, seja qual for o vocabulário empregado na orientação de Rogers, deve-se manter o papel central das atitudes com respeito às técnicas, tendo estas apenas a função de implementar aquelas. Isto faz com que seja difícil abordar a problemática das técnicas educativas fora do con

texto das atitudes que as sustentam.

A atitude de confiança

Confiança na pessoa humana, eis a atitude básica de Rogers em psicoterapia ou em educação. Trata-se de uma confiança na capacidade que a pessoa tem de dirigir o seu próprio crescimento, e que também é explicada por Rogers mediante expressões equivalentes, como fê, amor, aceitação da pessoa do cliente. A atitude de confiança é decorrente da convicção na capacidade da pessoa em auto-desenvolver-se (a *tendência atualizante*, em termos teóricos).

A denominação que Rogers deu, num segundo tempo, à sua psicoterapia de *centrada no cliente* pode ser interpretada como uma *tentativa de operacionalização* da atitude de confiança na capacidade do ser humano, já que a atitude do terapeuta não poderia ser *centrada no cliente* se não se depositasse neste uma confiança sem limites.

Rogers não tardou em operacionalizar *efetivamente* a atitude básica de fê ou confiança na pessoa, enquadrando-a numa teoria de *se-então*. A confiança do facilitador (terapeuta, professor) para com o outro (cliente, aluno) é gerada da confiança que tem em si mesmo. Se o facilitador se aceita e se compreende, aceitará e compreenderá a pessoa que lhe pede ajuda. Noutras palavras, a aceitação e compreensão do outro, que se encontra em estado de incongruência, só será possível se quem vai oferecer ajuda se encontrar em estado de congruência, pelo menos durante a relação de ajuda. Assim, pois, a condição fundamental que facilita a terapia é a congruência de quem ajuda, assim como o objetivo da psicoterapia é a congruência do cliente. É assim que se configuraram as três condições da terapia, que Rogers logo depois aplicou à situação escolar, de modo que se o terapeuta é congruente e mantém para com o cliente uma aceitação ou consideração positiva incondicional, e desenvolve a seu respeito uma compreensão empática, *então* se efetuará no cliente um processo terapêutico significativo.

A congruência é a condição terapêutica que possibilita as outras condições terapêuticas e é, ao mesmo tempo, o processo terapêutico, abrangendo assim o fenômeno total da sessão terapêutica. Pelo seu caráter central na teoria terapêutica de Rogers, merece uma apresentação mais ampla. Compreendido o seu alcance, entender-se-ão as técnicas que a implementam.

Rogers, que ficara exposto durante um ano às teorias psicanalíticas do *Institute for Child Guidance* de Nova York, e que reconhece que, sem a contribuição que recebera das idéias de Freud, nunca teria elaborado a sua orientação terapêutica, não nos deixou pistas concretas sobre os conceitos freudianos que influíram na sua formulação do conceito de congruência. Tudo o que se pode dizer é que, de fato, existe um certo paralelismo entre a congruência do terapeuta, em Rogers, e o uso da contra-transferência que Freud veio a prescrever na sua técnica analítica.

Tudo indica que Rogers não se inspirara diretamente na noção de *contra-transferência* de Freud para elaborar o seu conceito básico de congruência. Durante os tempos em que ele conheceu a análise e desenvolveu a noção de congruência, os estudos sobre a *contra-transferência* eram poucos, e mais, Rogers não parece ter aprofundado as teorias de Freud, às quais ele se refere superficialmente em seus escritos com as denominações vagas de *freudismo* ou *freudismo clássico*, e conceitos igualmente vagos, como os da passividade do paciente, da neutralidade do analista, da falta de confiança na pessoa, simplificando talvez a complexidade da técnica analítica.

Por outro lado, como o próprio Rogers nota, foi a *terapia de relação* de Otto Rank e as teorias do *freudismo moderno* de Alexander, French, Sullivan, Horney etc., os determinantes mais imediatos que influíram no seu posicionamento acerca da congruência, determinantes que, por sua vez, se originaram como resposta à posição de Freud, como ele o conheceu.

Para Rogers o conceito de congruência veio à tona a partir do processo terapêutico, decalcado sobre o processo analítico ou neo-analítico de cura. É preciso que o terapeuta seja uma pessoa congruente para que possa ajudar o cliente, que se encontra em um estado de incongruência. O objetivo da terapia rogeriana, fazer congruente o incongruente, integrando na estrutura do Self experiências inconscientes, ainda que disponíveis à consciência (pré-conscientes, em linguagem analítica), segue linhas paralelas ao objetivo analítico, que consiste em fazer consciente o inconsciente, rompendo as defesas do Ego.

No encontro intersubjetivo da terapia, a pessoa do terapeuta é posta em jogo. Do objetivo analítico, segue-se, na análise, a regra fundamental, que Freud designou como a *atenção flutuante* do analista durante a sessão terapêutica, até onde o permitissem os seus próprios complexos e resistências, realçando então (1910) a importância da *contra-transferência* e a necessidade da própria análise do analista. Para fazer frente às mesmas dificuldades, Rogers postulou como condição indispensável para a cura terapêutica, a própria *congruência* do terapeuta, para que este possa ajudar o cliente a fazer congruente o incongruente.

Aprofundar as divergências existentes entre Freud e Rogers escampam aos objetivos deste trabalho, devido sobretudo à complexidade das teorias do pai da psicologia profunda. É possível, no entanto, acompanhar o arrazoado de Rogers ao explicar a nova abordagem da sua Terapia Centrada no Cliente. Segundo Rogers, ao controle de sentimentos que Freud aconselha ao analista, opõe-se a espontaneidade do terapeuta centrado no Cliente, ao ser ele mesmo, sem fachadas, na sua relação com o cliente. Trata-se, porém, de uma espontaneidade limitada (controlada) pela atitude centrada na pessoa, já que se o terapeuta insistisse, por exemplo (o exemplo é de Rogers), em manifestar os seus sentimentos hostis para com o cliente, estaria centrando a terapia em si mesmo.

A congruência em relações humanas em geral foi repensada por Rogers ao se encontrar no pensamento de alguns filósofos existenciais. Ser para ajudar a ser é a exigência de toda relação de ajuda, qualquer que seja o estilo adotado. Importa salientar, no entanto, que a congruência rogeriana, que se supõe ser ativa durante a sessão terapêutica, se refere apenas às *relações inter-subjetivas* terapeuta-cliente, sem focalizar, como o faz a análise, os mecanismos complexos da contra-transferência, entendida esta não apenas como fenômeno inter-subjetivo do encontro terapêutico, mas como reação do terapeuta à transferência do paciente. Em outras palavras, tomando por base a terminologia utilizada por Racker (1973), a congruência focaliza antes as *ocorrências contra-transferenciais* decorrentes da simbiose psicológica das duas pessoas envolvidas na relação e que constituem os aspectos secundários da contra-transferência, sem focalizar as *posições contra-transferenciais* que constituem os aspectos típicos da contra-transferência, como reação compulsiva e infantil do analista para com o analisado a partir da transferência deste.

Como é sabido, a noção de contra-transferência, como a de transferência, tem sido interpretada diversamente pelos estudiosos da teoria analítica, fato que demonstra tanto a importância desse fenômeno como a sua complexidade, não ensejando, neste trabalho, um confronto mais aprofundado com a noção correspondente rogeriana, a congruência.

Convém salientar, no entanto, a importância da congruência em educação, a qual, mediante outros termos (contra-transferência) e em outra situação (a da psicoterapia) foi objeto das mais sérias considerações de Freud (1919), que chamara a atenção para os perigos dos que na análise levam consigo a ambição de cura e a *ambição de educar*. É este o contexto tão fragilmente humano em que se situa o processo da educação.

A problemática de fundo que envolve o fenômeno da educação é a problemática da ajuda para a independência, como, aliás, em psicoterapia. Segundo Rogers, a dependência é favorecida pelo *freudismo clássico* atra-

vés do fenômeno da transferência, enquanto que na Terapia Centrada no Cliente são evitadas essas dificuldades por parte da pessoa que ajuda (congruência do terapeuta) e por parte da pessoa a ser ajudada, em quem é centrada a terapia. Em lugar das vantagens transferenciais por parte do paciente, próprias da análise, são utilizadas na Terapia Centrada no Cliente as vantagens das forças de reintegração do próprio cliente.

Por outro lado, explica-se Rogers, o fenômeno da transferência, dependendo do cliente, é possível na Terapia Centrada no Cliente, e deve ser aceito como tal pelo terapeuta, mas a sua ocorrência não é facilitada, nem é importante no processo típico da Terapia Centrada no Cliente, a qual faz jus ao seu nome de *centrada no cliente*, e não centrada no terapeuta, onde a pessoa ajudada não é *cliente*, mas *paciente* ou objeto dependente do conhecimento superior (interpretativo) do terapeuta.

A atitude básica *centrada na pessoa* fundamenta também as outras duas condições terapêuticas: a aceitação ou consideração positiva e incondicional do cliente pelo terapeuta, e a sua compreensão empática pelo mesmo, atitudes que Rogers sempre entendeu como opostas à aparente neutralidade freudiana e ao método da interpretação, ambas favorecendo uma atitude de superioridade do terapeuta e, desse modo, uma relação de dependência.

Exatamente aqui teve origem a terapia rogeriana, inspirando-se de imediato na *terapia de relação* de Otto Rank, dissidente de Freud, como ele o conhecera na prática mais do que na teoria, através de psicólogos de Pensilvânia e Filadélfia. Sensibilizado por esta nova abordagem que insistia no encontro presente e inter-pessoal de terapeuta e cliente, e que visava às forças auto-construtoras da pessoa, que devia ser encarada como um ser separado e independente, Rogers não se apropriara da noção de transferência, na qual só conseguiu ver uma perigosa relação de dependência, não lhe atribuindo uma importância central na sua terapia por ser centrada no cliente.

Técnicas não diretivas

Da atitude centrada na pessoa, que é uma atitude de confiança na capacidade de auto-direção e auto-construção da pessoa, segue-se por parte do facilitador, psicoterapeuta ou professor, a recusa em querer imprimir direção no processo terapêutico ou educativo. Porém, tratando-se especificamente da situação escolar, tão diferente da situação terapêutica, as técni

cas não diretivas necessitam de um exame cuidadoso. É sabido que Rogers não faz uma distinção essencial entre a situação da terapia e a situação geral da pessoa em crescimento. Fundamentalmente, os mesmos objetivos, o mesmo processo, os mesmos recursos são prescritos ao cliente em terapia e à pessoa em desenvolvimento, feitas apenas adaptações de caráter secundário. Um pouco mais adiante, será discutido este pressuposto. É suficiente, por ora, apresentar as diferenças, também secundárias, que o próprio Rogers estabelece entre a situação da pessoa em terapia (cliente) e em situação escolar (estudante).

Na situação escolar, os problemas afetivos e emocionais típicos da situação terapêutica são também importantes, mas não os únicos, nem os mais característicos, como reconhece o próprio Rogers. Na tentativa de adaptar a não diretividade a situações de aprendizagem de caráter predominantemente cognitivo, logo sentiu Rogers a necessidade de introduzir algumas modificações, secundárias, porém, nas técnicas da situação terapêutica transplantadas à situação escolar, sem tirar do professor o papel de informante não diretivo da atividade livre do aluno em processo de auto-aprendizagem. Assim, para os fins cognitivos da aprendizagem escolar, a provisão do material de aprendizagem, a aula expositiva a pedido do aluno, as explicações do professor quando do interesse do aluno etc. integram as técnicas não diretivas de um Ensino Centrado no Estudante, segundo Carl Rogers.

Estas modificações não comprometerão a não diretividade no entender de Rogers? A não diretividade pretende ser um método *não estruturante* do processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo do aluno, introduzindo valores, objetivos, idéias esclarecedoras, sínteses cognitivas etc., constituindo-se apenas num método *informante* do processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor não dirige esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele mesmo estruturar o seu próprio campo experiencial.

Por outra parte, muitas das atividades do professor em sala de aula parecem ter um caráter estruturante, diferente do caráter apenas informante das atividades tipicamente não diretivas em sessão psicoterapêutica. Assim, por exemplo, as atividades indicadas: aulas expositivas, explicações, orientações etc. Espalhadas um pouco pela obra de Rogers, encontram-se as *ressalvas* que ele supõe resguardar as atividades do professor de serem estruturantes. Estas são:

- que o aluno peça *livremente*, aceite, transforme ou recuse as estruturas que lhe são propostas pelo professor;
- que essas estruturas sejam colocadas pelo professor sem ambigüidade, como uma *ajuda falível* em vista de uma atividade mais autêntica do aluno;

- que o professor ajude o aluno a encontrar na *própria experiência* deste a significação pessoal do que lhe foi apresentado na estrutura do seu Self.

Cabe aqui recordar a teoria da personalidade de Rogers para situar as técnicas não diretivas com ou sem as ressalvas indicadas. A técnica tipicamente não diretiva se situa no nível das experiências (ver esquema do cp. III), para as quais o facilitador *dirige sem dirigir* (a expressão é de Rogers) a pessoa, apenas informando-o acerca da sua própria atividade de estruturação dessas experiências no *Self*. A mesma técnica com as *ressalvas* indicadas na situação escolar pode originar o que Rogers chama de *introjeções* na estrutura do *Self*, pois do momento em que o facilitador propõe estruturas ao aluno, este poderá inibir a sua capacidade estruturadora das próprias experiências, limitando-se a escolher uma das estruturas propostas, sem criar outras a partir das suas experiências, mesmo que as estruturas propostas não correspondam às suas experiências e mesmo que ele possa pensar que estas são pessoais sem sê-lo de fato. Neste caso, a aprendizagem será incongruente e não significativa ou pessoal.

Não é facilmente compreensível um curso segundo os princípios do Ensino Centrado no Estudante sem alguma atividade estruturante da parte do professor. Este é quem detém efetivamente maiores conhecimentos na sala de aula, e quem sabe ainda quais são os melhores métodos de ensino e de aprendizagem. Pense-se, por exemplo, na elaboração do programa e nos objetivos do curso, ou então, nos critérios de avaliação, e na reformulação subsequente do programa e dos objetivos. É difícil entender que todo esse trabalho seja executado exclusivamente pela classe. É verdade que o professor, destituído da sua autoridade de professor, mantém o papel de *perito* a quem os alunos podem recorrer para a resolução das suas dificuldades. Mas essa função de *perito*, que Rogers aponta para salvar a integridade da técnica não diretiva, é freqüentemente implementada por técnicas estruturantes.

São introduzidas as *ressalvas* mencionadas justamente para salvaguardar o caráter não diretivo das técnicas estruturantes, de modo que o professor possa conduzir o estudante à sua experiência apesar de utilizar um método estruturante. Por conseguinte, da proposta de Rogers segue-se que as *ressalvas* constituem uma tentativa de operacionalização da teoria da orientação centrada na pessoa mediante dois tipos de técnicas, a saber, as técnicas *tipicamente* não diretivas e mais comuns da situação terapêutica, que são apenas informantes e não estruturantes, e as técnicas não diretivas *em sentido largo* e mais comuns da situação educacional, que são freqüentemente estruturantes, mas que, mediante as *ressalvas*, não comprometem o processo experiencial da aprendizagem significativa do

aluno.

A explicação do Ensino Centrado no Estudante mediante uma *única* técnica, a não diretiva, pode gerar, por outro lado, ambigüidade e malentendidos. Pende-se, na prática, para posições que comprometem a atitude de confiança na pessoa, na qual ela se baseia, deslocando-se para uma atitude de desconfiança (a assim chamada *diretividade da não diretividade*) ou para uma atitude de indiferença (o assim chamado *abandono não diretivo*). Com efeito, o próprio Rogers relata como, no início, o seu grupo da Universidade de Ohio tinha sido muito diretivo impondo a não diretividade, ou como, em contrapartida, foi acusado de propor uma técnica pela qual a pessoa é abandonada a si própria.

Pode-se pensar, a partir do contexto das declarações de Rogers, que a não diretividade, por dever ser sugerida pela pessoa e não proposta pelo facilitador corre o risco de ser *imposta* por este último (*diretividade da não diretividade*), o qual retira a confiança do cliente, sendo então preferível que a não diretividade, quando necessário para dar andamento a um processo de aprendizagem, fosse *proposta* claramente pelo facilitador (*o oferecimento da não diretividade*). E do mesmo modo, a não diretividade, que é uma técnica a serviço da atitude centrada no aluno, se aplicada somente sob as condições referidas das *ressalvas*, pode negar o que lhe é mais característico, deixando de estar a serviço de uma relação de ajuda e tornando-se abandono ou indiferença em relação ao outro, como ocorreria se o professor se negasse a propor as explicações que julgasse necessárias pelo fato de não terem sido solicitadas pelo aluno (abandono ou indiferença não diretiva).

As *ressalvas* rogerianas, além disso, não parecem esclarecer a problemática mais típica da situação escolar. Supõe-se, por parte do aluno, mecanismos rápidos de decisão, a partir de um processo experiencial e pessoal, e tudo isso, num contexto de grupo. Se o processo da *livre escolha* do aluno não se encontrar nesses parâmetros, as técnicas não diretivas, como métodos do Ensino Centrado no Estudante, não serão mais técnicas que implementem uma atitude centrada na pessoa do estudante a não ser superficialmente. Pois, seria a escolha rápida do aluno de uma aula expositiva, por exemplo, que faria com que o processo de aprendizagem fosse significativamente pessoal, o que não é fácil de entender no contexto da dinâmica do grupo-classe, onde a escolha de método de trabalho, a demanda de explicações etc. dificilmente podem responder à opção livre e espontânea gerada por um processo autenticamente pessoal do aluno. E isso sem considerar as lideranças sempre existentes em sala de aula, onde o aluno particular vai estudar isto ou aquilo, deste modo ou daquele, porque o grupo mais forte ou majoritário o deseja.

Técnicas democráticas

Para evitar os incômodos acima referidos, por que não aceitar novas propostas de operacionalização das técnicas do Ensino Centrado no Estudante? Deve-se partir da hipótese rogeriana de que as técnicas do Ensino Centrado no Estudante estão a serviço de uma atitude de confiança no aluno e que são de caráter *facilitador*. Pois bem, podem-se distinguir, como propõe Max Pagès (1965) dois tipos de técnicas ou métodos de facilitação, o *democrático* e o *não diretivo*, o que se torna mais compreensível na situação escolar do que na situação da terapia. O primeiro, o democrático, situa-se no nível de edificação de estruturas; enquanto que o segundo, o não diretivo, situa-se num outro nível, no de informação ao aluno (ou a classe) sobre ele próprio.

Ambos os métodos, baseados numa atitude comum de confiança, distinguem-se no *nível de intervenção* da parte do facilitador. Na técnica democrática, o agente de intervenção, o professor, propõe aos alunos estruturas de trabalho em termos de métodos de estudo, esquemas cognitivos, orientação do trabalho, etc., que submete à escolha, à modificação ou à rejeição do aluno ou da classe. Na técnica não diretiva, o agente de intervenção se abstém desse tipo de atividade, informando apenas o aluno acerca da sua própria atividade estruturante.

São interessantes as conclusões de Pagès (1965) e Peretti (1968) ao comparar os dois métodos ora em consideração, os quais têm um estilo de atuação de *facilitação*, com outros métodos ou técnicas que têm um estilo de atuação diferente, a saber, de *abandono* e de *pressão*. As técnicas do modo de atuação de abandono são chamadas técnicas de *laissez-faire* e, mediante elas, não se estabelece relação alguma de ajuda, abandonando-se o educando a ele próprio. Não é preciso comentar o quanto distam estas técnicas de abandono (*laissez-faire*) das técnicas de facilitação (*democráticas* ou *não diretivas*), que consistem numa positiva relação de ajuda. Também estão distantes das técnicas de facilitação, as técnicas de pressão, que são, no nível de edificação de estruturas, as técnicas ou o método *autoritário* e, no nível de informação do aluno sobre si próprio, o método *manipulativo*.

Os três estilos ou modos de atuação repousam em três atitudes diferentes. O modo de atuação de facilitação repousa numa atitude de confiança; o modo de atuação de pressão, numa atitude de desconfiança; o modo de atuação de abandono, numa atitude de indiferença. Os dois métodos de facilitação distinguem-se no *nível de intervenção*, como já foi exposto, sendo que no método democrático ajuda-se o outro propondo-lhe es

estruturas, enquanto que no não diretivo ajuda-se o outro informando-o apenas da sua própria atividade estruturante. Os dois métodos de pressão distinguem-se também no *nível de intervenção*, pois no autoritário, impõem-se estruturas, enquanto que no manipulativo dirige-se (manipula-se) o processo de informação do sujeito acerca de si mesmo.

Baseado em parte em anteriores classificações de outros autores no campo de psicologia social, Pagès (1965) elabora um quadro sintético, que é reproduzido no Quadro 4 com pequenas modificações introduzidas pelo autor do presente trabalho.

Se o método manipulativo constitui hoje uma forma sofisticada do método autoritário, não impondo abertamente estruturas ao educando (e à pessoa em geral), mas informando-o sobre si mesmo no sentido (manipulativo) que se deseja, do mesmo modo pode-se dizer que o método não diretivo constitui uma relação de ajuda mais refinada. Neste método, não se impõem estruturas abertamente (método autoritário) ou capciosamente (método manipulativo), nem se as propõem à escolha da pessoa do educando (método democrático), mas informa-se apenas este da sua própria atividade estruturante.

Segue-se do que foi exposto, que os métodos democrático e não diretivo não significam a mesma coisa, nem significam coisas totalmente opostas. O erro mais comum consiste em identificar o método democrático com o não diretivo, assim como também são erroneamente entendidos como equivalentes os métodos não diretivo e de *laissez-faire*. Por outro lado, cabe ao educador que quiser assumir um papel de *facilitador* da aprendizagem saber discernir quais dos dois métodos *facilitadores* da aprendizagem, o democrático ou o não diretivo, que implementam a atitude de confiança na capacidade do aluno, é o mais apropriado para cada situação escolar.

Em conclusão, o Ensino Centrado no Estudante, que, na prática, nunca adotara, salvo em raras situações, a técnica não diretiva como a única, foi explicado teoricamente por Rogers mediante apenas a técnica não diretiva, porém com importantes *ressalvas* nos termos indicados (escolhas livres, referência à própria experiência, etc.), que comprometem a sua consistência teórica, como também a sua operacionalidade. São propostas, teoricamente, duas técnicas facilitadoras, a democrática e a não diretiva, a serviço da mesma atitude centrada na pessoa, com o objetivo de operacionalizar o aspecto prático da relação de ajuda e de definir consistentemente os diferentes níveis de intervenção. Não é eliminado o problema do comprometimento possível do processo experiencial da aprendizagem, já considerado a propósito das *ressalvas*, mas, mediante a proposta das duas técnicas, evitam-se ambigüidades e esclarece-se a complexidade do processo possibilitando-se mais facilmente a aprendizagem significativa pessoal.

A T I T U D E S	D e s s o n f i a n ç a	C o n f i a n ç a	I n d i f e r e n ç a
M O D O N I V E L	P r e s s ã o	F a c i l i t a ç ã o	A b a n d o n o
	D e e d i f i c a ç ã o d e e s t r u t u r a s	M é t o d o A u t o r i t á r i o	M é t o d o D e m o c r á t i c o
D e i n f o r m a ç ã o d o s u j e i t o s b r e s i m e s m o	M é t o d o M a n i p u l a t i v o	M é t o d o N ã o - d i r e t i v o	M é t o d o d e L a i s s e z - f a i r e

QUADRO 4

Por outro lado, a introdução de uma segunda técnica não vem desvirtuar a abordagem rogeriana. A técnica não diretiva não tem desde longa data (1946) a importância inicial (1940-1945), nem mesmo no campo da psicoterapia, onde tem sofrido uma evolução semelhante. Com *clientes extremos*, esquizofrênicos (terapia) ou estudantes (educação), a técnica não diretiva perdeu, na escola de Rogers, a sua rigidez inicial. O reconhecimento deste fato não implica a sua eliminação, mas a sua complementação, quando necessário, por meio de outras técnicas, uma das quais a democrática. Cabe, no entanto, a Rogers e a seus colaboradores o mérito de ter elaborado, operacionalizado e enfatizado o uso da técnica não diretiva em psicoterapia e em educação.

Os limites educacionais

A conduta educacional centrada no estudante poderá ser democrática ou não diretiva. Mas, quando deverá ser uma ou outra? O estudante é sempre o responsável principal do seu processo de aprendizagem. Poderá enganar-se ao aceitar ou recusar o método democrático ao optar por esta ou aquela estrutura proposta, mas ele se auto-corrigirá. Pelo *sistema organizativo valorizante*, o estudante aprenderá a auto-avaliar-se e dirigir-se, ficando a salvo, finalmente, a partir de qualquer dos métodos seguidos (democrático ou não diretivo) o processo significativo pessoal de aprendizagem.

Por outra parte, a ação do estudante, que é objeto da facilitação do professor, pode ser também objeto de limitação deste, que, por sua vez, pode ser limitado (como também facilitado) pela instituição ou pelo sistema educacional. No problema dos limites rogerianos, consideram-se as dificuldades provenientes do sistema educacional para o professor disposto a facilitar a aprendizagem dos alunos segundo os princípios do Ensino Centrado no Estudante.

Os *limites* que Rogers introduz na sua teoria, principalmente educacional, implicam o reconhecimento da estruturação do habitat em que se encontra a relação de ajuda educacional, podendo ser retirados por não serem em si mesmos inabaláveis, ou podendo ser aceitos *provisoriamente*, em *situação de transição* (as expressões são de Rogers).

O problema dos *limites* assemelha-se ao das *ressalvas*. Ambos refletem a estruturação, ou das técnicas de intervenção da parte do facilita

dor (*ressalvas*), ou da situação educacional (*limites*), onde a técnica não diretiva é aplicada para garantir o processo experiencial do estudante.

Na obra de Pagès, falta um claro posicionamento a este respeito. O ilustre professor da Sorbonne não teve a oportunidade de conhecer senão poucas obras de Gendlin (naquela época), em que ele se baseia em parte, não chegando a colocar com clareza o papel da experiência no processo da terapia e da educação. Pagès supõe a introdução de estruturas na experiência da pessoa (página 42, o.c.), como se a experiência implicasse símbolos estruturantes, o que é correto em termos de um rogerianismo já superado pela proposta de Gendlin, aceita pelo próprio Rogers. Nessa época, ainda, Pagès estava longe de poder conhecer a *revolução educacional* de caráter estrutural proposta por Rogers bem mais tarde. Tudo isso explica porque na obra de Pagès não são analisados os problemas dos *limites* de trabalho. Na presente proposta, amplia-se o conceito de estruturação de Pagès, abrangendo a situação institucional.

Os *limites* na sessão terapêutica com relação, por exemplo, à hora da terapia ou a outras circunstâncias da relação clínica, não apresentaram dificuldades teóricas especiais, tornando-se óbvios e compreensíveis. Na situação educacional, por outro lado, ao ganhar maiores proporções, devido aos aspectos cognitivos da aprendizagem, os *limites* exigiram de Rogers explicações teóricas mais freqüentes. Em situação escolar, o posicionamento de Rogers é duplo. O aluno pode trabalhar não diretamente *dentro dos limites* da liberdade escolar que possui, das exigências do programa e de outras normas institucionais. Existe, porém, uma alternativa: transformar as estruturas da instituição para que o Ensino Centrado no Estudante possa ser desenvolvido não diretamente.

O Ensino Centrado no Estudante *dentro dos limites* ou em *situação provisória* configurou a praxis educacional do autor da não diretividade até 1967, ano em que ele começou a realizar o seu *sonho* (a expressão é de Rogers) no *Immaculate Heart College*. É evidente que a técnica não diretiva tem implicações que extravasam os limites da sala de aula. A sua implementação será possibilitada se as estruturas do sistema institucional forem transformadas. Todo o estabelecimento de ensino estando conivente com a filosofia humanística do Ensino Centrado no Estudante, não haverá mais problemas de *limites* para a não diretividade.

Rogers elaborou um plano estratégico para transformar uma instituição ou um sistema educacional - o *Plano de Mudança Auto-dirigida* (ver Cp. I) -, onde se realizaria o *ideal não diretivo*, e que Rogers concebera somente em 1964. Submeteu-o, então, a diversas entidades com o objetivo de poder pô-lo em ação. Durante mais de dois anos só recebeu respostas negativas. Publicou-o em 1967, sendo aceito nessa data, por um dos

diretores da *Kettering Foundation*. Houve, ainda, dificuldades financeiras, mas, finalmente, realizou-se o *ideal não diretivo*, que se tornou um *fermento* para outros sistemas educacionais, como o de Louisville -, segundo comentários de Rogers (181).

A *revolução educacional* (a expressão é também de Rogers) almejada solucionou o problema dos *limites*? Que *limites*? Embora superados os *limites* do estabelecimento de ensino, a liberdade para aprender encontra-se ainda dentro de *outros* limites que envolvem a instituição educacional e que provêm da sociedade e da própria cultura, em termos, por exemplo, de leis educacionais, valores culturais etc. A *revolução educacional* que Rogers propõe possui três sentidos, um pragmático, um teórico e outro utópico.

No primeiro sentido, Rogers tenta socializar o seu sistema num *crescendo* que caracterizou a sua *démarche* de psicoterapeuta e de educador, ao desenvolver progressivamente, primeiro, a relação dual, depois, as relações de grupo (grupo-terapia, grupos de encontro, grupo-classe), e, finalmente, as relações entre os membros de uma instituição e até mesmo de outros grupos sociais. No último sentido, caracterizada como *utópica* (termo, este, raramente usado por Rogers), a *revolução educacional* (da instituição) é descrita em condições ideais, semelhantes às condições do *desenvolvimento pleno da pessoa* (a *theory of the fully functioning person*) que tivesse as condições ambientais ideais e pudesse crescer sendo inteiramente ela própria (congruente). O Ensino Centrado no Estudante levado a este extremo implicaria, mesmo em termos de organização educacional, uma contínua transformação experiencial fundamentalmente de ordem *organísmica, visceral, pré-conceitual*, onde não haveria pressões, imposições, introjeções, e onde seria possível um crescimento inteiramente autêntico. Tratar-se-ia do *desenvolvimento pleno da instituição* semelhante ao *desenvolvimento pleno da pessoa*, onde as condições ideais ambientais, segundo Rogers, não têm lugar na realidade. Neste sentido, as estruturas sociais são consideradas como *limites* do processo autenticamente educativo, e enquanto estes existirem, a educação se encontrará numa *situação provisória*.

A *revolução educacional* de Rogers em termos teóricos não utópicos (segundo sentido apontado) é explicada assistemáticamente, mantendo-se o princípio da experiencição pessoal. Neste sentido, supõem-se estruturas de situação (*limites*) ou de relacionamento (*ressalvas*). A colocação de Rogers toma aparentemente uma fisionomia paradoxal. O processo de experiencição pessoal não tornaria o indivíduo associal ou antissocial? - pergunta-se Rogers. A associalização ou antisocialização são descartadas, explica-se Rogers, pois à medida que o indivíduo se faz mais ele mesmo (*autenticidade*), torna-se mais social, já que, experienciando ele próprio a rea-

lidade, chegarã a percepções e valores semelhantes aos de outros indivíduos da mesma espécie em contato com a mesma realidade externa. Constatadas também as diferenças entre as *realidades* (as diversas percepções da realidade de cada indivíduo), cabe ao bom funcionamento do indivíduo e dos indivíduos reconhecer que cada pessoa tem a sua própria *realidade* (percepção da realidade), que pode ser aceita respeitosamente e sem medo, como mais uma fonte promissora da aprendizagem humana. Mas como experienciar todos os valores sociais pessoalmente? Rogers se explica mediante a sua famosa *comparação da centopéia*, cujo bom funcionamento não implica uma experiência atual e consciente de cada um dos seus pés, mas antes uma abertura à própria experiência pela qual passariam, quando necessário, suas percepções pessoais.

Gendlin, fazendo uso do termo *experiencing* (vivência), oferece a seguinte explicação: o problema não está em que uns valores provêm da sociedade e outros não, pois a maioria, senão todos, têm a sua origem na sociedade, mas o problema está em que, enquanto uns valores (sociais) passam pela experiência do indivíduo, outros (também sociais) não passam. Teoricamente, este fenômeno se explica assim: o *experiencing* contém *implicitamente* valores sociais, que podem ser *referidos* simbolicamente, estabelecendo-se uma *relação funcional* entre símbolos e experiências, a qual constitui o significado total. Mas podem também não ser *referidos*, constituindo-se em *introspecções*. O importante da orientação de Rogers, como também salienta Gendlin, não está na ausência de estruturas, sejam estas imperativos da instituição educacional ou da cultura, mas na *referência* ao processo experiencial da aprendizagem. (Gendlin, 8, p. 254-257).

CAPÍTULO V

A TÉCNICA DO CONTRATO DE ESTUDO (PESQUISA)

INTRODUÇÃO

O contrato de Estudo (*Grade Contract*), como Rogers o conheceu a través do uso que o Prof. Arthur Combs faz desta técnica educativa em sala de aula, é proposto por Rogers recentemente (Rogers, 151), como recurso de *transição*, segundo a sua própria expressão, do qual o educador pode lançar mão em situações em que não é possível uma inteira liberdade de aprender.

Como se equacionaram as técnicas do Ensino Centrado no Estudante (Cap. IV), trata-se, no caso do Contrato de Estudo, de uma técnica *estruturante* da atividade do aluno por parte deste e do professor. Professor e aluno entram em acordo acerca da matéria a ser estudada, do método de trabalho e do sistema de avaliação. O professor não informa apenas o aluno acerca da sua própria atividade estruturante, mas, de fato, ainda que parcialmente, propõe estruturas ao aluno. Segundo a reformulação teórica das técnicas propostas, trata-se de uma técnica de natureza *democrática* a serviço do Ensino Centrado no Estudante.

Existem pesquisas já realizadas que evidenciam os efeitos deste tipo de Contrato nos resultados escolares dos alunos, não enquadradas, porém,

numa orientação educativa determinada (Poppen e Thomson, 1971). Nos quadros do Ensino Centrado no Estudante, não existe até o presente momento nenhum trabalho experimental que mostre, a rigor, a eficácia desta técnica num clima de aprendizagem onde se provejam as atitudes próprias a esse tipo de ensino, que são: (a) as variáveis do professor, a sua autenticidade, a aceitação positiva e incondicional do aluno e a compreensão empática do mesmo; (b) as variáveis do aluno: a motivação intrínseca para aprender e a própria percepção das atitudes supracitadas do professor. Existem estudos experimentais de algumas dessas variáveis, de várias delas (Cartright e Lerner, 1963), e até mesmo de todas as variáveis aludidas (Danish, 1971), em ambiente de grupo de tipo *T-Group*, que visa primordialmente aos aspectos afetivos do desenvolvimento, diferindo muito do ambiente grupo-classe, próprio da presente pesquisa, cuja finalidade principal são os aspectos cognitivos da aprendizagem.

A técnica do Contrato

No campo teórico e prático da educação, o Contrato de estudo é entendido diversamente. Eis as três acepções características que esta técnica pedagógica tem assumido:

- (a) o Contrato de Estudo, no seu sentido original e mais restrito, aparece sobretudo como sinônimo de contrato de nota, fazendo jus à sua denominação (*Grade contract*), com implicações predominantemente quantitativas, deixando de lado os problemas da aprendizagem do aluno;
- (b) o Contrato de Estudo é entendido, também, como uma técnica educativa que visa primordialmente à quantidade de matéria a ser aprendida pelo aluno e, implicitamente, ao fenômeno das notas, com base em uma determinada teoria educacional, enfatizando, porém, os aspectos quantitativos da aprendizagem;
- (c) o Contrato de Estudo é entendido, enfim, em sentido mais vasto e complexo, com base também numa determinada teoria educacional, como um sistema de entendimento bilateral entre professor e aluno acerca das notas e da matéria a ser estudada, mas no qual se insiste nos aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno, a saber, no método de aprendizagem e no tipo de aprendizagem de sempenhada.

Enquadrando o Contrato de Estudo na orientação *rogeriana*, a terceira acepção do Contrato parece condizer melhor com o Ensino Centrado no Estudante, sendo essa acepção mais abrangente, não excluindo os aspectos da nota e da quantidade da matéria como elementos do Contrato, mas insis-

tindo nos aspectos qualitativos do processo de aprendizagem. Kirschenbaum, Simon e Napier (1971) acham que nesta última acepção, que para estes autores constitui o ideal do Contrato, o Contrato de Estudo é uma técnica mista, que integra o ponto de vista do Sistema de Estudo por Domínio de Matéria (*Mastery Approach, ou Performance Curriculum, ou Five-Point System*). De qualquer forma, esta é a abordagem do Contrato de Estudo que melhor se adapta aos quadros e aos objetivos do Ensino Centrado no Estudante.

Os autores que propugnam o Contrato de Estudo têm enfatizado, sobretudo, o problema da nota como escândalo educacional, servindo-se de pesquisas onde se evidencia a inconsistência das qualificações escolares. Menos pesquisas são apontadas acerca da divergência da quantidade de matéria aprendida pelo aluno como elemento importante do Contrato, e também tem-se dado pouca atenção às pesquisas que apontam os aspectos qualitativos da aprendizagem como objetivo do Contrato.

Existe arbitrariedade e não mensurabilidade dos critérios de reprovação (Adams, 1932). Há diferenças no rigor das notas entre os primeiros e últimos anos de universidade (Bass, 1951). Existe uma variabilidade de notas entre os diversos *colleges*, entre os departamentos do mesmo *college*, entre os professores do mesmo curso, numa mesma universidade (Bass 1951; Thomson, 1955; Report of the Coll. Educ., 1968). Há inconsistência entre as notas dadas pelos mesmos professores às mesmas provas três meses depois da primeira avaliação (Bells, 1930), e até dois meses depois (Tieg, 1952). Esta inconsistência persiste, embora existam objetivos e critérios de medida bem determinados (Cousins, 1969) e treino intensivo dos examinadores para qualificar as provas (Edwards, 1956).

O fator dominante desta alarmante constatação empírica, já bem conhecida a olho nu desde tempos remotos, é que as notas significam coisas diferentes para professores diferentes de uma mesma unidade educacional (O'dell, 1925). São inúmeras as pesquisas que evidenciam as possíveis causas dessa diversidade em matéria de notas. Por exemplo, a expectativa dos professores sobre um aluno ou sobre uma classe influencia na sua avaliação (Rosenthal e Jacobson, 1969).

Na perspectiva rogeriana em que se situa, neste trabalho, o Contrato de Estudo, o problema das notas tem características bem particulares. Enfatizando-se os aspectos qualitativos da aprendizagem no Contrato, a nota, embora falível, é um imperativo do atual sistema social (Rogers, 52). A nota deve tornar-se um instrumento de ajuda para a auto-avaliação do aluno e da classe (Rogers, 151), sendo em si mesma um subproduto do processo de aprendizagem. Porém, por outros motivos, o fenômeno das notas pode ter a sua relativa importância, podendo-se tornar um instrumento para medir o aproveitamento da pessoa em processo de educação.

A utilidade da técnica do Contrato tem sido comentada por alguns dos seus usuários. Entre as vantagens do Contrato, enumeram-se as seguintes: (a) diminuição da ansiedade do estudante (e às vezes também do professor), devido ao fato de que o estudante já sabe desde o começo do ano a matéria que vai estudar e a sua nota correspondente; (b) diminuição da subjetividade na avaliação do professor (e freqüentemente também na percepção do estudante acerca da avaliação do professor), pois este deverá manifestar aos seus estudantes o que espera deles e quais os critérios da sua avaliação; (c) uma certa liberdade para aprender segundo os interesses de cada estudante, acarretando uma diminuição do espírito competitivo; (d) possibilidade de cada estudante seguir o seu próprio caminho e o seu próprio ritmo de trabalho no domínio do programa em curso; (e) aumento de motivação e de rendimento na performance do curso; (f) possibilidade de maior cooperação entre professores de diversas unidades de ensino e de estandarização de notas, de modo que estas possam vir a ter o mesmo significado em cursos diferentes.

Entre as desvantagens que costumam ser indicadas, estão: (a) a insistência demasiada na nota e na quantidade de matéria a ser estudada (quantos artigos devem ser lidos, quantos trabalhos realizados, quantos seminários...); (b) dificuldade na elaboração de objetivos e critérios de avaliação; (c) aumento de trabalho para o professor, e, conseqüentemente, inviabilidade do Contrato.

A primeira dificuldade afeta o tipo de Contrato segundo a primeira aceção, e talvez a segunda, em que o Contrato é mais um contrato de nota do que um contrato de estudo. A segunda e terceira desvantagens evidenciam apenas a dificuldade do educador que não renuncia aos aspectos qualitativos da educação, ainda que seja pelo motivo de simplificar ou facilitar o seu próprio trabalho. As dificuldades mencionadas se tornam mais sérias quando se dispõe de poucos recursos materiais e humanos para o atendimento do aluno.

O professor interessado pelo Contrato de Estudo e que dispõe de poucos recursos humanos pode servir-se desta técnica sem um contrato individualizado com cada aluno, mas através de contratos grupais, com diversos grupos de trabalho da classe, que optarem por objetivos de estudo equivalentes. Sempre será mais facilitador e de maior estímulo para o estudante trabalhar dentro de várias opções do que dentro de uma única imposta pelo professor.

Feito um balanço de vantagens e desvantagens, o Contrato de Estudo aparece como uma técnica educativa que pode ser de grande utilidade, razão pela qual foi escolhida e aqui submetida à verificação científica.

Problema e hipótese

No planejamento desta pesquisa parte-se do pressuposto da teoria rogeriana acerca do papel das *atitudes e técnicas* no processo da aprendizagem, tanto em terapia como em educação.

As condições que facilitam o processo de aprendizagem consistem em atitudes (autenticidade, aceitação e compreensão) do professor para com o aluno, que as percebe como tais. Estas atitudes constituem *as condições necessárias e suficientes* do processo de aprendizagem (Rogers, 82), e são postas em ação através de técnicas que as tornam eficientes, entre as quais se encontra a técnica do Contrato de Estudo.

No Ensino Centrado no Estudante, as atitudes e as técnicas não se excluem, mas se complementam. Assim, pois, parte-se do pressuposto de que a liberdade de aprender postulada por Rogers sob as condições facilitadoras referidas, através da técnica do Contrato de Estudo, é implementada de uma maneira tal que é facilitada a aprendizagem do aluno.

Historicamente, Rogers, que iniciara os seus trabalhos em psicoterapia, enfatizou os aspectos técnicos da entrevista, e só mais tarde insistiu na importância das atitudes em terapia (Rogers, 59). Em educação, o processo foi inverso: Rogers começou propugnando uma liberdade para aprender extremamente desestruturada (Rogers, 52), chegando depois (Rogers, 151) a contrabalançar esse aspecto através de diversas técnicas, as quais visam precisamente à *estruturação* do Ensino Centrado no Estudante.

Neste contexto teórico, tomou-se como objetivo investigar a eficácia do Contrato de Estudo como técnica educativa num Ensino Centrado no Estudante, através de um confronto deste ensino entre o Grupo Experimental com Contrato de Estudo, e o Grupo de Controle sem o Contrato. Será a eficácia do Contrato de Estudo, como técnica educativa enquadrada no Ensino Centrado no Estudante, responsável pelo maior rendimento de trabalho escolar do aluno, do que o ensino ministrado por métodos tradicionais?

Parte-se da hipótese de que o método do Contrato de Estudo torna o Ensino Centrado no Estudante mais eficiente do que o Método Tradicional, no que diz respeito ao rendimento na aprendizagem, de tal forma, que os alunos que estudam com Contrato de Estudo obtêm escores mais elevados que os que estudam, nas mesmas condições (Ensino Centrado no Estudante), sem Contrato de Estudo.

Se o método do Contrato de Estudo torna o Ensino Centrado no Estudante mais eficiente, *então* os alunos submetidos a esse método obterão escores mais elevados do que os alunos submetidos ao método tradicio

nal. Assim, pois, sendo \bar{X}_1 a média do rendimento escolar dos alunos submetidos ao Contrato de Estudo, e \bar{X}_2 a média do rendimento escolar dos alunos submetidos ao Método Tradicional, como hipóteses estatísticas, tem-se:

$$H_0 : \bar{X}_1 \leq \bar{X}_2$$

$$H_a : \bar{X}_1 > \bar{X}_2$$

$$\alpha : 0.05$$

Operacionalização das variáveis

(1) *Aprendizagem*: nesta pesquisa não se faz referência ao processo de aprendizagem em seus aspectos cognitivos e experienciais, mas aos resultados da aprendizagem em termos condutuais, como estes aparecem nos testes de verificação escolar, segundo critérios definidos e conforme objetivos de aprendizagem predeterminados.

(2) *Ambiente Facilitador*: é o ambiente escolar resultante da percepção que o aluno tem das atitudes manifestadas pelo professor em sala de aula, tais como (a) a autenticidade, o professor aparecendo como ele é realmente; (b) a consideração positiva e incondicional, o professor aceitando o aluno como ele é realmente; (c) e a compreensão empática, o professor compreendendo o aluno sensível e internamente a partir do seu quadro de referência.

(3) *Eficácia do Ensino*: entende-se o grau de rendimento escolar como medido pelo sistema de avaliação desta pesquisa.

(4) *Ensino Centrado no Estudante*: é aquele conjunto de atividades escolares que insistem não no ensino do professor, mas na aprendizagem do aluno, para a qual converge toda a ação do professor, através de determinadas atitudes facilitadoras da aprendizagem, a serviço das quais estão todas as técnicas educativas, entre as quais, o próprio ensino do professor, os seus métodos e todos os recursos pedagógicos.

(5) *Método do Contrato de Estudo*: é a técnica educativa pela qual o professor facilita a aprendizagem do aluno, entrando em acordo, mediante um consenso mútuo, periodicamente revisto, acerca do método de trabalho, da quantidade da matéria a ser estudada e da nota proporcional máxima correspondente à matéria estudada e ao rendimento nessa matéria (notas 4, 8, 9 e 10 nas performances dos níveis D, C, B e A - ver Anexo nº 2).

(6) *Método Tradicional*: é a técnica educativa pela qual o professor facilita a aprendizagem do aluno, não estabelecendo nada acerca do método de trabalho e a quantidade de matéria necessária para obtenção de determinada nota, medindo-se o rendimento a posteriori sobre a nota 10 (para os fins da pesquisa, mediante os mesmos critérios de avaliação que os do Contrato). Dado o ambiente facilitador do Ensino Centrado no Estudante, a matéria e o método de trabalho são livremente assumidos pelo aluno (para os fins da pesquisa, dentro dos mesmos limites gerais que os estabelecidos para o Contrato), mas o relacionamento professor-aluno não está estruturado mediante uma técnica própria que regule a atividade de ambos, existindo ambiente facilitador, sem uma técnica estruturante que o implemente.

(7) *Motivação Intrínseca para Estudar*: é a motivação de realização inerente em cada aluno, anterior a qualquer situação educacional em que seja despertado o estado motivacional de cada aprendiz, como medida pelo método projetivo MPAM, proposto nesta pesquisa.

(8) *Rendimento Escolar*: entende-se por Rendimento Escolar ou por Rendimento na Aprendizagem, o aproveitamento no Programa do Curso, em termos de médias finais, referido, nesta pesquisa, em termos de Escores Curso (variável dependente).

METODOLOGIA DA PESQUISA

O experimento foi planejado e conduzido pelo autor deste trabalho, que recebera treinamento na orientação de Carl Rogers, em psicoterapia e em educação, e que conduzira, nesta área, na mesma situação educacional da pesquisa, experimentos semelhantes no que diz respeito à criação de um ambiente de aprendizagem do Ensino Centrado no Estudante em sala de aula, à aplicação de escalas de medição desse ambiente, e ao uso do Contrato de Estudo.

Os sujeitos da pesquisa

Foram escolhidos, como sujeitos da pesquisa, estudantes de cinco dos seis cursos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que procuram a Faculdade de Educação da mesma Universidade para fazer as maté

rias pedagógicas em vistas à obtenção da Licenciatura, sendo esses cursos os de matemática, física, química, biologia e ciências sociais.

De todos os estudantes matriculados na Faculdade de Educação, somente 132 não abandonaram o curso. Destes estudantes apenas 116 formaram a amostra da pesquisa, constituindo 15% da população universitária de alunos licenciandos da Unicamp durante o segundo semestre de 1974. Para fins de homogeneidade da amostra, a diferença de 132 a 116 estudantes (16 estudantes) foi eliminada. Foram excluídos dois alunos idosos, de 37 e 47 anos que não freqüentavam curso algum da Universidade na qualidade de alunos regulares; foram eliminados também nove alunos, os quais, por razões várias, não se submeteram a todas as exigências da pesquisa; enfim, foram excluídos cinco alunos, três do grupo experimental (GE) e dois do grupo de controle (GC), que trabalharam com *compromissos espontâneos* com o professor do curso, podendo ter essa conduta algumas semelhanças com os *contratos formais* do GE.

Os sujeitos da pesquisa constituíram grupos-classe ao se matricularem na disciplina *Aprendizagem I* da Faculdade de Educação, e ao escolherem livremente o dia da semana desse curso. Foram obtidas seis turmas, sendo quatro pouco numerosas (cada uma com menos de 19 sujeitos) e duas mais numerosas (cada uma com menos de 35 sujeitos).

Cada uma das duas turmas mais numerosas foi dividida em dois grupos, um deles formado pelos alunos ímpares da lista de chamada e outro pelos alunos pares dessa lista, constituindo assim quatro grupos das duas turmas; houve distribuição equitativa de sujeitos de cada sexo em cada grupo. Desta forma, o total dos grupos de pesquisa foi de *oito*, dos quais *quatro* seriam GE e *quatro* seriam GC.

A designação desses oito grupos íntactos para as diferentes condições experimentais (GE ou GC) foi efetuada *por sorteio*, com o objetivo de assegurar o valor estatístico de amostra. Colocados em ordem os oito grupos, segundo o critério de dia e hora de aula e, também, no caso dos quatro grupos resultantes da divisão das duas turmas mais numerosas, segundo a ordem primeiro dos grupos formados pelos alunos ímpares e depois dos grupos formados pelos alunos pares, sorteou-se por um processo primitivo se o primeiro grupo seria experimental ou de controle. Sendo sorteado o primeiro grupo para constituir um GE, a seguir, segundo a ordem dos grupos estabelecida, o segundo grupo constituiu, então, um GC, o terceiro grupo constituiu um GE, e assim sucessivamente.

Um estudo a posteriori da *equivalência dos grupos* mostrou que era possível prosseguir a pesquisa planejada, como era da nossa previsão. Para esta análise, usaram-se os seguintes critérios: número de sujeitos

por grupo, idade, estudos do segundo grau, número de créditos assumidos na Universidade, rendimento escolar noutra matéria afim e respectivos cursos de graduação.

O número de alunos por grupo de pesquisa foi equivalente. O fator idade revelou-se o mais constante, sendo a média 21,11 anos e a amplitude de 18 a 26 anos, sendo que quase 90% dos sujeitos se encontravam entre 19 e 23 anos. Para os fins cognitivos da pesquisa, não se estimou o fator sexo como significativo; teve-se em conta o sexo dos sujeitos na avaliação do teste MPAM, cujas pranchas são diferentes para os dois sexos.

O fator *estudos do 2º grau* revelou também muita constância. Adotando o critério de estudos em ciências e em letras, e colocando nos primeiros os cursos científico e técnico, e nos segundos, os cursos colegial ; clássico e normal, e desprezando o reduzido número de alunos provenientes do Ensino Supletivo, achou-se que a maioria dos alunos eram formados : em ciências, em proporções equivalentes nos diferentes grupos de pesquisa. Também o número de créditos assumidos pelos estudantes dos diversos grupos foi extremamente equivalente, oscilando de 24 a 28,5 créditos semestrais por aluno, encontrando-se nesta distribuição mais do 94% dos sujeitos. Das diferenças no rendimento escolar em outra matéria afim, far-se-á menção nos resultados da pesquisa, com a finalidade de evidenciar a sua possível correlação com os escores do curso. Finalmente, os respectivos cursos de graduação dos sujeitos foram classificados em duas categorias: exatas e humanas. Apareceu equivalência em seis dos oito grupos, sendo que, nestes seis grupos, a quase totalidade de sujeitos era de exatas. Em dois grupos a população era mista, provenientes de exatas e humanas, em proporções equivalentes, mas um deles era GE e outro era GC.

Se quanto aos componentes humanos dos grupos houve equivalência, também foi semelhante a realização do experimento nos oito grupos de pesquisa: quanto ao número de horas-aula (30) e quanto à época do curso (igual para todos os grupos); quanto às salas de aula (todas iguais, sem janelas, com ar condicionado e com a mesma mobília); e quanto ao programa do curso, professor e monitores. Os períodos de trabalho eram diferentes, mas houve distribuição equitativa de períodos entre os GE e os GC.

Os instrumentos da pesquisa

Para controlar as três variáveis do professor, a sua autenticidade, a aceitação incondicional e a compreensão empática do aluno, como atitudes percebidas pelo aluno, lançou-se mão da *Escala de Medição do Relacionamento Professor-Aluno* de Robert R. Waggener, que adaptara em 1971, à situa -

ção escolar a escala que Charles Truax e Robert Carkhuff elaboraram para a situação da psicoterapia. Nesta pesquisa, esta escala foi denominada sim plesmente de *Escala de Carkhuff* (ver Anexo nº 1).

Para o controle da variável motivação intrínseca do aluno para aprender, utilizou-se o *Método Projetivo de Avaliação da Motivação (MPAM)*, como assim designou o Prof. Angelini o método para medir a motivação de realização de D. C. McClelland e colaboradores.

Para o Contrato de Estudo do GE utilizaram-se os formulários do Dr. A. W. Combs, nos quais se inspirou Carl Rogers para indicar o Contrato como técnica do Ensino Centrado no Estudante, e que foram enviados pessoalmente pelo Dr. Combs. Elaborou-se um *Formulário* (ver Anexo nº 2) com base em experiências de anos anteriores, nas quais se tentou adaptar o formulário americano à situação educacional da universidade no Brasil, concretamente, da Unicamp.

Para medir a aprendizagem dos alunos e obter os escores do curso, foram elaborados *testes de aproveitamento* segundo um sistema de avaliação que se adaptasse ao Ensino Centrado no Estudante. Sendo qualquer prova de aproveitamento, uma verificação da medida em que os alunos alcançam os objetivos do curso, determinaram-se, em primeiro lugar, quais eram os objetivos da aprendizagem no curso, segundo os quais seria avaliado o aproveitamento (ver Anexo nº 3).

Estes objetivos foram estabelecidos com base na obra de Benjamin S. Bloom e colaboradores, intitulada *Taxionomia de objetivos educacionais* (Bloom, 1973). O objetivo principal do curso era que os alunos conseguissem um *conhecimento compreensivo* da matéria. Por conseguinte, optou-se pelo *domínio cognitivo* e, dentro deste domínio, pelas categorias de Bloom de denominadas conhecimento e compreensão.

O desenvolvimento das *capacidades e habilidades* das outras quatro categorias (*aplicação, análise, síntese e avaliação*) não fazia parte diretamente do objetivo do curso. Facilitou-se assim o critério de avaliação, pois haveria impossibilidade, no caso de serem abrangidas as outras categorias, de controlar a aprendizagem específica realizada a partir da situação do curso. Como controlar conhecimentos através de habilidades e capacidades intelectuais *anteriores* à situação de aprendizagem? Ainda, a *aplicação ou a avaliação* colocaria em pé de desigualdade alunos de diferentes formação e cultura. Mesmo que fosse possível controlar essas diferenças, a dificuldade persistiria, pois, como avaliar, por exemplo, a crítica (da quinta categoria) como crítica, e não apenas como reconhecimento ou memorização?

É necessário um esclarecimento sobre a advertência que Anne Anas

tasi faz aos educadores que abusam dos testes de aproveitamento, orientando o ensino para o teste (Anastasi, 1975, p. 490):

Os testes de aproveitamento tendem a acentuar excessivamente alguns tipos de aprendizagem e a desprezar outros. Nem todos os objetivos educacionais são igualmente tratáveis por testes padronizados. Apesar dessas limitações dos testes, os professores e estudantes são, freqüentemente, motivados a concentrar-se nos aspectos de um curso que permitirão melhor resultado no teste.

A própria experiência do professor da matéria do curso por quatro vezes consecutivas justificou o objetivo de aprendizagem proposto. Constataram-se, em provas de cursos anteriores, aprendizados categorialmente mais amplos, mas em contrapartida indicadores de desconhecimento e incompreensão de noções fundamentais. As limitações metodológicas estabelecidas no curso em que se aplicou a pesquisa, poderiam dar resultados diferentes aos dos cursos anteriores de objetivos ilimitados, mas não necessariamente inferiores, tanto mais que não se impedia ao aluno (nem se podia impedir) a atividade das categorias superiores, insistindo apenas na aquisição do *prévio* conhecimento compreensivo da matéria.

Para fins operacionais, foram remanejadas as categorias de Bloom. Limitadas às duas primeiras categorias da *Taxionomia*, a segunda, a compreensão, foi desdobrada em três categorias, correspondentes às três sub-categorias de Bloom. As últimas quatro categorias de Bloom, não consideradas nesta pesquisa, foram reunidas numa só categoria. Mudaram-se, também, os nomes das categorias. Eis, na tabela a seguir, as categorias utilizadas, confrontadas com as da *Taxionomia*:

PESQUISA	TAXIONOMIA
1. Reprodução 2. Comentário 3. Resumo 4. Explicitação	1. Conhecimento 2. Compreensão - Translação " - Interpretação " - Extrapolação
5. Contribuição	3. Aplicação 4. Análise 5. Síntese 6. Avaliação

Definiram-se assim, cada uma destas categorias: (1) *reprodução*: mera repetição do texto, dentro da sua mesma organização de idéias; (2) *comentário*: transformação da linguagem do texto, salvo os termos técnicos, para uma linguagem própria, sem alterar o conteúdo original; (3) *resumo*: apresentação das idéias do texto segundo um esquema próprio, em termos de reordenação, redistribuição ou de uma nova visão do material; (4) *explicitação*: elaboração de implicações, conseqüências, deduções a partir das idéias contidas no texto; (5) *contribuição*: qualquer outra atividade mais complexa, como aplicação das idéias do texto a situações concretas, desenvolvimento analítico ou sintético dessas idéias, crítica ou julgamento.

Os testes de aproveitamento versavam sobre a matéria estudada em sala de aula, onde uma boa parte do tempo era dedicada ao estudo dos textos, que eram distribuídos no início das aulas e recolhidos no termo delas. Além de uma Prova Simulada, houve cinco testes de verificação sobre os itens do Programa (ver Anexo nº 3), proporcionalmente agrupados, antecedidos por um índice completo do seu conteúdo. Cada item do Programa possuía *referenciais próprios* (o item precedente) e *referenciais gerais*, no item 1.2 e os itens já vistos, avaliando-se nas cinco verificações todo o conteúdo do programa, segundo um critério proporcional dado ao valor de cada item.

Cada teste de verificação consistia numa *dissertação*. Este tipo de verificações não se encontra ausente na *Taxionomia* de Bloom, onde são propostas dissertações para verificação do atingimento das categorias de aprendizagem exigidas (ver os exemplos das páginas 97 e 149), na edição portuguesa). Anne Anastasi sugere a este propósito, antes de comentar as vantagens dos *itens objetivos* (Anastasi, 1975, p. 493):

Com pequenos grupos, talvez não valha a pena preparar itens objetivos, especialmente numa área que se transforma rapidamente e exige freqüente revisão de itens. Em tais casos, as questões dissertativas, cuidadosamente formuladas e corrigidas, podem representar a solução mais prática.

Procedimento experimental

A cada um dos oito grupos foi proposta a filosofia do Ensino Centrado no Estudante, justificada como método mais conveniente para um curso sobre o próprio Ensino Centrado no Estudante. Dava-se liberdade de aprender, dentro do programa do curso e sem que o aluno pudesse se eximir dos testes de verificação da aprendizagem. Como instrumentos de trabalho, o professor ofereceu as suas próprias explicações e as dos monitores, o li-

vro de texto (*Liberdade para aprender*, de Carl Rogers) e apostilas sobre a matéria. Todo esse material só podia ser usado durante as aulas e no recinto da classe. Distribuiu-se e explicou-se o Programa do curso que continha três seções: os objetivos, o conteúdo e o sistema de avaliação (ver Anexo nº 3). Quanto à atinção dos objetivos do curso, dava-se liberdade no método de estudo, não estruturado para o GC e estruturado para o GE, neste último grupo, no que diz respeito ao mútuo acordo entre professor e aluno acerca da quantidade de matéria a ser estudada e à nota proporcional correspondente, da ordem do programa adaptado, do horário das provas e de outras condições de trabalho (por ex., trabalho individual ou em grupo). O conteúdo e o sistema de avaliação, para fins da pesquisa, foram os mesmos.

Para a aplicação e correção do MPAM, foram previamente treinados dois psicólogos, da mesma orientação em psicologia, através de um estudo teórico e através de exercícios práticos de aplicação do método; estes psicólogos tiveram ainda a oportunidade de consultar o Prof. Angelini. O MPAM foi aplicado na terceira aula do curso em todas as turmas. Era sempre a mesma pessoa que manipulava o material projetivo que dava as mesmas instruções (ver Anexo nº 4). Por parte dos alunos, em todas as turmas, houve questionamentos acerca da aplicação bipartida do teste, em moças e rapazes. Foi dada a explicação de que as pranchas eram diferentes para os dois sexos e que isso era necessário para fins de pesquisa. Foi-lhes também explicado que se tratava de um teste de imaginação (e não de motivação). Pediu-se a todos que não escrevessem o nome, mas apenas o número de matrícula, para que ficassem mais à vontade. Exceto quatro ou cinco alunos, que foram logo identificados, todos devolveram o teste com o próprio número de matrícula. Na realização da prova, houve interesse em todas as turmas. A aplicação foi coletiva, com uma máquina projetora.

A aplicação do Contrato de Estudo merece considerações especiais. Como já foi dito, quatro grupos constituíram grupos-classe separados, as turmas A, A', B e B', enquanto que os outros quatro grupos se encontravam em situação física diferente, estando o grupo C junto com o grupo C' (sendo o primeiro GE e o segundo GC) e o grupo D junto com o grupo D' (sendo o primeiro GE e o segundo GC). Nestes grupos juntos, após a constituição do GE e do GC, efetuou-se a divisão física deles na mesma sala de aula, sendo o corredor central que dividia naturalmente a sala em duas metades, a linha divisória dos dois grupos. Justificou-se esta medida como uma técnica para o professor poder ajudar melhor à classe, já que era numerosa. Os sujeitos de cada grupo desconheciam o método de trabalho, no que se refere ao Contrato, dos sujeitos do grupo vizinho. Como o ambiente de trabalho era o mesmo para os dois grupos, e como o professor desse atenção a todos os alunos do GE e do GC, que estavam separados fisicamente, professor e assistentes nunca registraram questionamentos dos alunos sobre o Contrato ou

não Contrato dos colegas. O Formulário do Contrato (ver Anexo nº 2) era preenchido pelos interessados mas ficava na pasta dos Monitores. A manutenção da divisão da classe em dois grupos, através da lista de chamada, não ofereceu dificuldades especiais.

Finalmente, a administração dos testes de verificação era precedida de *instruções* (ver Anexo nº 3), consoantes com os objetivos do curso e o sistema de avaliação propostos. Na instrução central (primeira parte do teste) pedia-se ao aluno que fizesse a dissertação do item para verificação, nos seguintes termos: *Resuma segundo um esquema próprio de organização de idéias, com as suas palavras, o conteúdo do item sem alterá-lo, elaborando também, a partir das idéias do texto e do programa já visto (os referenciais), implicações, conseqüências ou deduções.* Havia, ainda, uma segunda parte no teste, em que o aluno devia dissertar livremente sobre a matéria, apresentando as suas contribuições, dando, assim, margem ao avaliador do teste de comprovar a existência do *conhecimento compreensivo*, ausente na primeira parte do teste, merecendo na avaliação final os pontos correspondentes. Todas as instruções foram sobejamente explicadas durante o curso, em termos de objetivos do curso, julgando-se de fácil compreensão, pressuposto que foi confirmado no Teste Simulado. O horário do teste foi fixado para a última hora do período (matutino ou vespertino). Os dois juizes, que iriam avaliar independentemente e *in blind* todas as provas, foram previamente treinados mediante correção de 67 provas de cursos anteriores ao presente da pesquisa. Obtiveram-se resultados satisfatórios, tanto no que diz respeito à determinação do material que pertencia a cada uma das quatro categorias (da primeira parte da prova), quanto ao valor conferido a cada uma dessas categorias. As dúvidas eram resolvidas com base na Taxionomia de Bloom.

Qualidades dos instrumentos utilizados

A *Escala de Carkhuff* não foi encontrada em pesquisas educacionais no Brasil. A tarefa mais importante consistiu em verificar a possibilidade de o teste satisfazer a sua função. Em pesquisas anteriores, correlacionaram-se os seus resultados com os resultados do *Questionário de Barret-Lennard (Relationship Inventory)*, velho instrumento, de largo uso mesmo no nosso meio brasileiro, tanto no campo da psicoterapia, como no da educação. Achou-se, por categorias, um coeficiente de correlação satisfatório: empatia, 0.78, autenticidade, 0.81, e consideração positiva e incondicional, 0.74. Para efetuar a correlação desta última categoria, recorreu-se a uma estratégia. Como no questionário de B. Lennard, a consideração positiva e incondicional é apresentada em duas categorias, a saber, a consideração po

sitiva e a consideração incondicional, para a correlação, reuniram-se estas categorias em uma só. Em geral, e nesta última categoria, em particular, o *Relationship Inventory* mostrou maior sensibilidade, mas sendo muito extenso e de difícil aplicação na situação escolar, preferiu-se utilizar a *Escala de Carkhuff*. Não foi questionada a avaliação desta escala, já que a sua correção não está sujeita à interpretação, efetuando-se mediante simples contagem de pontos.

O MPAM, *Método Projetivo de Avaliação da Motivação*, apresentou maiores vantagens, devido ao fato de ter sido, esse método, aferido no Brasil pelo Prof. Arrigo L. Angelini. Em cuidadoso estudo (Angelini, 1973), o Prof. Angelini demonstrou as qualidades do novo método para medir o motivo de realização, apontando com raro escrúpulo científico os pontos que poderiam ser objetivo de ulteriores pesquisas, mas que não desautorizavam o emprego seguro do método em situação educacional. O uso que foi feito nesta pesquisa do MPAM é parcial. Não se avaliou a motivação em diferentes condições experimentais, na condição neutra, na condição de sucesso e na condição de malogro, mas restringiu-se à condição neutra. Não constituía objetivo da pesquisa avaliar os efeitos da motivação despertada, com sucesso ou malogro, mas apenas verificar o estado motivacional de cada aprendiz, sem inferi-lo de situações específicas de aprendizagem. Como explica o Prof. Angelini, o uso do MPAM em condições experimentais, criadas antes da aplicação do método, não é indispensável, sobretudo quando se trata de usá-lo em situação escolar com objetivos práticos.

Uma comprovação implícita da sua *validade* infere-se dos escores do Curso, obtidos pelo sistema de avaliação da pesquisa, escores que estão longe de serem apenas *notas escolares* sujeitas a inúmeros fatores incontroláveis. Os resultados do MPAM e os escores do Curso revelam em geral uma tendência de diferença das médias *na mesma direção*: quanto mais baixos ou mais altos os escores do MPAM, tanto mais baixos ou mais altos, respectivamente, os escores do Curso; apenas em dois cursos entre os oito da pesquisa, essa direção não é perfeita, sendo, porém, aproximativa. Eis na tabela a seguir os resultados das médias e dos desvios padrões dos oito grupos; entre parênteses, indica-se com letras, o grupo, e com número a ordem crescente dos escores (ulteriormente, retomar-se-ão estes dados):

GE	MPAM	(A) \bar{X} 1.79 (1) S 5.06	(B) \bar{X} 3.71 (4) S 3.70	(C) \bar{X} 1.83 (2) S 3.64	(D) \bar{X} 2.94 (3) S 6.09
	CURSO	\bar{X} 7.79 (1) S 1.09	\bar{X} 8.14 (3) S 1.08	\bar{X} 7.83 (2) S 0.98	\bar{X} 8.53 (4) S 0.72
GC	MPAM	(A') \bar{X} 2.82 (3) S 6.35	(B') \bar{X} 1.38 (2) S 4.24	(C') \bar{X} 0.62 (1) S 2.06	(D') \bar{X} 3.00 (4) S 4.95
	CURSO	\bar{X} 7.77 (3) S 1.03	\bar{X} 7.34 (2) S 1.12	\bar{X} 6.69 (1) S 1.44	\bar{X} 7.88 (4) S 0.47

Considerando-o: *tipo de pranchas* utilizadas, diferentes para os sujeitos do sexo masculino e para os sujeitos do sexo feminino, pode-se o bservar a mesma tendência de diferença das médias *na mesma direção* tanto nos GE como nos GC, onde a proporção de rapazes e moças é equivalente, co mo se pode apreciar na tabela a seguir:

GE (28 rapazes e 32 moças)	MPAM	$\bar{X} = 2.67$ (S = 4.75)
	CURSO	$\bar{X} = 8.06$ (S = 1.00)
GC (30 rapazes e 27 moças)	MPAM	$\bar{X} = 1.66$ (S = 4.68)
	CURSO	$\bar{X} = 7.43$ (S = 1.12)

Foram estudados, ainda, os resultados obtidos em função de *cada uma das quatro pranchas* utilizadas, diferentes para os dois sexos. Foram tomados como amostra, 25 sujeitos do sexo masculino e 25 sujeitos do sexo feminino, encontrando-se os seguintes resultados gerais:

Prancha	Grupo Feminino		Grupo Masculino		Grupo Masc. e Fem.	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
I	0.36	1.55	0.88	1.69	0.62	1.63
II	0.68	1.22	0.20	1.00	0.44	1.13
III	0.56	1.61	0.40	2.00	0.48	1.80
IV	0.24	1.39	0.76	1.83	0.50	1.63
T	1.84	3.26	2.24	3.16	0.50	3.18

Aplicada a análise de variância, obtiveram-se os seguintes resultados:

a) Grupo Feminino

Fonte	GL	SQ	QM	F
entre	3	2.92	0.97	< 1
res	96	201.92	2.10	
Tot.	99	204.84		

b) Grupo Masculino

Fonte	GL	SQ	QM	F
entre	3	7.44	2.48	< 1
res	96	274.16	2.86	
Tot.	99	276.64		

c) Grupo Masc. e Fem.

Fonte	GL	SQ	QM	F
entre	3	0.90	0.30	< 1
res.	196	481.08	2.45	
Tot.	199	481.98		

Logo, como se infere da leitura destas tabelas, as pranchas não diferem significativamente em médias, nem no Grupo Feminino, nem no Grupo Masculino, nem no Grupo Total (masculino e feminino) ($F < 1$).

Comparadas as quatro variâncias pelo *Teste de Bartlett*, não se acharam diferenças significativas no Grupo Feminino ($\chi^2_3 = 2.19$, $p > 0.05$), mas foram achadas diferenças significativas no Grupo Masculino ($\chi^2_3 = 11.24$, $p < 0.05$) e no Grupo Total (masculino e Feminino) ($\chi^2_3 = 10.89$, $p < 0.05$). As médias dos grupos Masculino e Feminino foram comparadas pelo *t de Student* (amostras independentes, teste bicaudal), e as variâncias pelo *F de Snodcor*, não tendo sido encontradas diferenças significativas:

Prancha	I	II	III	IV	T
t 48	-1.13	1.52	0.31	-1.13	-0.44
F 24,24	1.19	1.48	1.54	1.73	1.07

Logo, os resultados *por sexo* não diferem nem nas médias nem dos desvios-padrão.

Finalmente, analisou-se a *precisão* do MPAM, mediante o sistema de reavaliação por um outro juiz, com treino igual no sistema de avaliação. Lançou-se mão dos 25 testes do sexo masculino e dos 25 testes do sexo feminino anteriormente utilizados. Obtiveram-se os seguintes resultados das correlações entre as avaliações de dois juízes por prancha e em cada um dos dois sexos:

Prancha	I	II	III	IV	T
Masculino	0.940	0.707	0.967	0.985	0.937
Feminino	0.874	0.764	0.918	0.939	0.913
Masc. e Fem.	0.908	0.737	0.946	0.947	0.921

Analisou-se a fidedignidade *por categorias de avaliação*, adotando-se o procedimento proposto por Angelini (Angelini, 1973, p. 99), que obteve o *Índice de concordância*, em cada categoria, pela razão entre o dobro do número de avaliações concordantes apresentadas pelos dois juizes e o número total de vezes em que a respectiva categoria foi avaliada pelos mesmos juizes. Obteve-se concordância satisfatória entre os dois juizes, sendo as médias semelhantes às achadas por Angelini, 83% para o sexo masculino e 85% para o sexo feminino (em Angelini, estas médias foram respectivamente, 85% e 81%), o que não é de surpreender, pois os aplicadores do MPAM receberam assessoramento no treino de aplicação e correção do teste do próprio Prof. Angelini.

Resta apreciar a qualidade do *teste de verificação* da aprendizagem, utilizado nesta pesquisa, o qual foi fruto de dois anos de experiência com o mesmo programa, o mesmo tipo de alunos e as mesmas condições educacionais. Optou-se pelo processo de validação comumente usado com testes de aproveitamento, a saber, pela validade de conteúdo, também denominada *validade-de-curriculo*.

Houve planejamento prévio acerca da área de conteúdo e dos objetivos do Curso (ver Anexo nº 4). A área de conteúdo foi sistematicamente analisada, através de levantamentos de todos os tópicos fundamentais e de suas proporções. Os objetivos e a sua importância relativa foram cuidadosamente determinados. Como já foi anteriormente explicado, escolheu-se, como forma de teste, a dissertação, sob instruções padronizadas e processos sistemáticos de correção. Previamente, eram propostos os tópicos que deviam ser abrangidos pela dissertação e o valor relativo deles em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Houve Teste Simulado.

A elaboração dos tópicos, como foram chamados os pontos a desenvolver de cada ítem na dissertação, cingiu-se ao conteúdo do texto do programa. A sua apresentação foi resultado de uma análise na qual colaboraram todos os alunos. Adotou-se o procedimento prático sugerido por Anne Anastasi (Anastasi, 1975,; p. 501). Dividiu-se (em cursos anteriores) a classe, a partir do resultado total de cada prova-dissertação pautada em

tópicos, em apenas uma metade superior e outra inferior. Lia-se o tipo de resposta correta em cada tópico de cada seção do programa e registrava-se o número de mãos levantadas da metade superior e da metade inferior. A partir desta primeira observação, discutia-se com os alunos a qualidade do tópico. Houve condições que se estimaram suficientes para identificar os tópicos discutíveis, vista a sua dificuldade e a sua discriminabilidade. Obteve-se uma distribuição de resultados próxima à normal, mediante a introdução de tópicos mais difíceis ou mais fáceis em função dos objetivos de aprendizagem (as quatro categorias do *conhecimento compreensivo* referidas).

A aparente reduzida amplitude dos escores do Curso, de 5.5 pontos (limite inferior: 4.00; limite superior: 9.50), foi consequência de uma convenção tomada de antemão, segundo a qual o aluno iria responder facilmente questões correspondentes a pelo menos 4.00 pontos (houve dois escores 4.00). Mas, dentro dessa amplitude, registrou-se assimetria na curva de distribuição dos resultados *totais*, com acúmulo na extremidade superior da escala. Porém, analisados os resultados *por separado*, GE e GC, observou-se nos resultados dos GC tendência à curva normal, o que torna compreensível o fenômeno inicial. O teste fora planejado para uma população geral de estudantes, e aplicado a uma população especial (com Contrato de Estudo) veio a acusar menos sensibilidade.

A *fidedignidade* do teste foi verificada pela avaliação de um segundo juiz, que teve o mesmo treino, quanto ao conhecimento do programa, detecção do valor das categorias, segundo os objetivos determinados da aprendizagem. *Por categorias*, o índice de concordância para a primeira categoria foi de 72%, para a segunda foi de 74%, para a terceira foi de 68%, e para a quarta foi de 86%. A concordância média foi de 75.5%, considerada satisfatória. Para análise da fidedignidade do teste de verificação utilizaram-se apenas 50 testes escolhidos aleatoriamente.

RESULTADOS - TRATAMENTOS ESTATÍSTICOS USADOS

Eis a caracterização dos oito grupos de pesquisa (G), quatro experimentais (GE) e quatro de controle (GC), em período matutino (P M) e vespertino (PV), com a indicação do número de sujeitos (N?) e do sexo maculino (SM) e feminino (SF):

G	GE	GC	PM	PV	Nº	SM	SF
A	E		M		14	7	7
A'		C	M		11	6	5
B	E			V	17	5	12
B'		C		V	16	8	8
C	E		M		12	9	3
C'		C	M		13	9	4
D	E			V	17	7	10
D'		C		V	16	7	9
Totais	4	4	4	4	116	56	60

Correlações de Pearson

Com a finalidade de averiguar até que ponto as variáveis *constantes* da pesquisa, medidas pelos testes MPAM, Carkhuff e Matéria Afim, representam fonte de variabilidade na variável *dependente* (Escores do Curso), correlacionaram-se os escores dessas variáveis. Entre os escores da Matéria Afim e os escores do Curso, a correlação foi nula ($r = 0,005$); entre os escores da Escala de Carkhuff e os escores do Curso, e entre os escores do MPAM e os escores do Curso foram obtidos $r = 0,33$ e $r = 0,37$, respectivamente. Em outras palavras: considerados separadamente, os escores da Escala de Carkhuff e os escores do MPAM determinam, respectivamente, apenas 11% e 14% das variabilidades dos escores do Curso. Averiguou-se, também, a correlação existente entre duas variáveis cujos valores foram mantidos constantes, entre os escores do MPAM e os escores da Escala de Carkhuff, tendo sido achado $r = 0,47$. Pode-se afirmar, portanto, que 22% das variabilidades de uma dessas variáveis é determinada pela variação da outra.

Resultados Gerais das Médias dos Indivíduos nos Grupos

(1) Nível de motivação de realização, nos oito grupos de pesquisa, medido através do MPAM:

	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
\bar{X}	1.79	3.71	1.83	2.94	2.82	1.38	-0.60	3.00
S	5.00	3.70	3.64	6.09	6.35	4.24	2.06	4.95

(2) Grau de ambiente facilitador, nos oito grupos de pesquisa, medido através da Escala de Carkhuff:

	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
\bar{X}	7.76	7.76	7.05	8.05	8.12	7.91	7.74	8.12
S	1.26	1.55	1.29	1.29	1.07	1.46	1.62	1.20

(3) Escores das Médias na Matéria Afim, nos oito grupos da pesquisa:

	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
\bar{X}	8.39	8.71	8.00	8.65	8.41	8.12	8.46	8.13
S	0.94	1.05	1.35	1.11	1.30	1.53	0.88	1.54

(4) Escores das Médias no Teste de Verificação do Curso, nos oito grupos da pesquisa:

	A	B	C	D	A'	B'	C'	D'
\bar{X}	7.79	8.14	7.83	8.83	7.77	7.34	6.69	7.88
S	1.09	1.08	0.98	0.72	1.03	1.12	1.44	0.47

(5) Resultados Gerais em cada um dos quatro testes nos Grupos experimentais e nos Grupos de Controle:

	M P A M		ESC. CARKHUFF		MAT. AFIM		ESC. CURSO	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
\bar{X}	2.67	1.66	7.78	7.97	8.48	8.26	8.06	7.43
S	4.75	4.68	1.40	1.33	1.11	1.34	1.00	1.12

Resultados da comparação das Médias dos GE e dos GC pelo t de Student

Comparadas as médias dos GE e dos GC pelo *t de Student*, os resultados de cada um dos três primeiros testes (MPAM, Carkhuff e Matéria Afim) apareceram *equivalentes* ($t = 1.15$; $t = 0.75$; $t = 0.97$; $p > 0.05$). Sendo, nestes testes, as hipóteses bicaudais:

$$H_0 : \bar{X}_{GE} = \bar{X}_{GC}$$

$$H_a : \bar{X}_{GE} \neq \bar{X}_{GC}$$

não rejeitamos a H_0 .

Comparadas as médias dos GE e dos GC da variável dependente (Escores do Curso) pelo *t de Student*, foram achados resultados superiores nos GE, sendo esta diferença significativa ($t = 3.20; p < 0.01$). Sendo, neste teste, as hipóteses unicaudais:

$$H_0 : \bar{X}_{GE} \leq \bar{X}_{GC}$$

$$H_a : \bar{X}_{GE} > \bar{X}_{GC}$$

rejeitamos a H_0 .

Em todos os quatro testes, foram comparadas as variâncias pelo *F de Snedecor*, e não foram achadas diferenças significativas.

Resultados das Médias dos GE e dos GC em condições experimentais diferentes

Trabalhou-se com os oito grupos de pesquisa em situações experimentais diferentes, pois em quatro grupos o GE estava separado fisicamente do GC, enquanto que nos outros quatro o GE estava na mesma sala de aula com o GC, e ainda, quatro grupos eram do período matutino, e quatro do vespertino. Ocorre, pois, examinar, primeiro a situação separado-juntos, depois, o período matutino-vespertino, e enfim, a interação entre situação e período.

(1) Situação Separados-Juntos

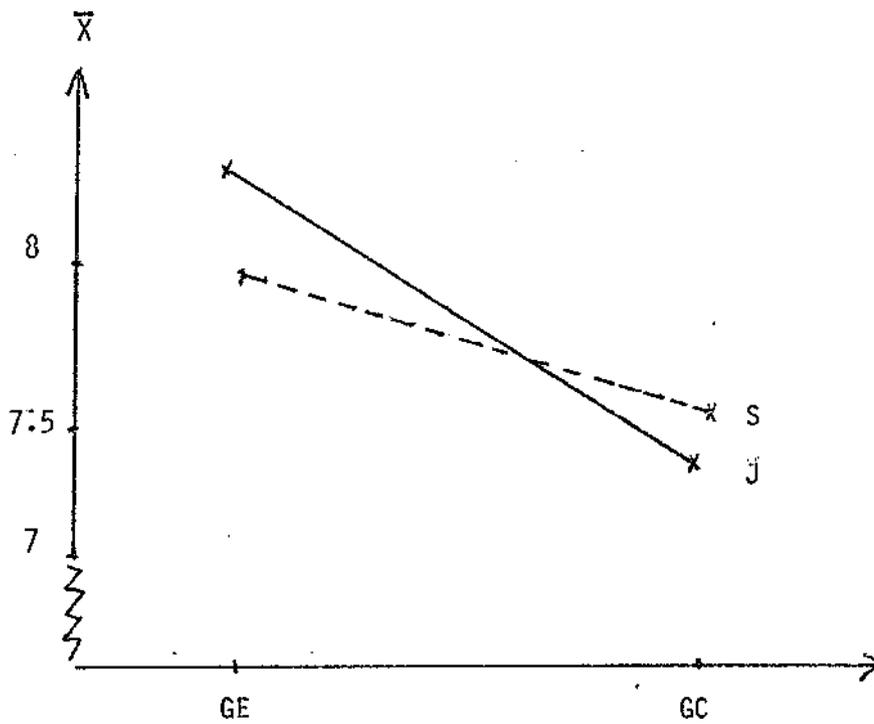
Eis os resultados gerais dos quatro tipos de grupos:

SITUAÇÃO	GE		GC	
	Separados (A + B)	Juntos (C + D)	Separados (A' + B')	Juntos (C' + D')
\bar{X}	7.95	8.24	7.52	7.34
S	1.08	0.89	1.09	1.17

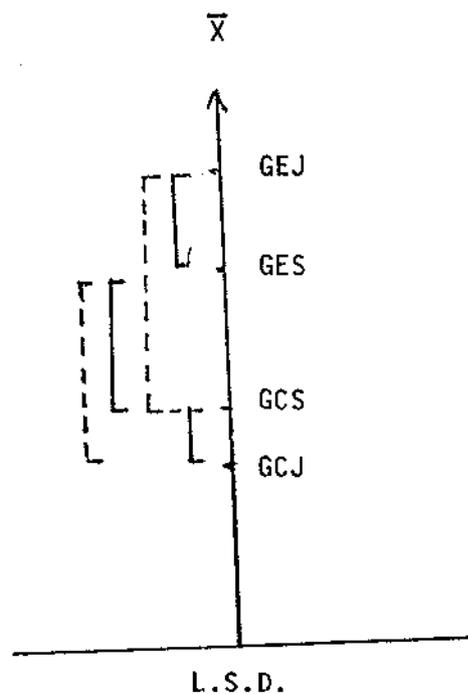
Da leitura desta tabela, conclui-se que, contrastando os GE e os GC, existem diferenças entre eles, evidenciando-se nos GE, onde foi aplicado o Contrato de Estudo, um maior rendimento (Médias 7.95 e 8.24) do que nos GC (Médias 7.52 e 7.34). Através da Análise de Variância, estudou-se se essa variabilidade *inter-grupos* é significativa, isto é, depende do método pedagógico empregado (o Contrato), ou se os resultados obtidos nos GE são devidos à variabilidade *intra-grupo*, encontrando-se os seguintes resultados:

FONTE	GL	SQ	QM	F
Método	1	12.82	12.82	11.35
Situação	1	0.09	0.09	< 1
Interação	1	1.60	1.60	1.42
RES	112		1.13	

Contrastados, por um lado, os resultados dos GES (Grupos Experimentais Separados) e, por outro lado, os resultados dos GEJ (Grupos Experimentais Juntos), conclui-se que o método, isto é, a aplicação do Contrato de Estudo, foi significativo ($F = 11.35$), não influenciando nesse resultado a situação Separados ou Juntos. Evidenciando graficamente o resultado da anterior Análise de Variância, tem-se:



Isto é, nos GE a situação Juntos (J) encontra-se em escores do Curso mais elevados, e a situação Separados (S) em escores do Curso mais baixos; e o contrário nos GC. Por outra parte, como a Análise de Variância foi significativa, verificou-se pelo L.S.D. (*Least Significant Differences*), entre quais pares de Médias existem essas diferenças significativas. Acharam-se os seguintes resultados representados graficamente a seguir:



Legenda:

Linhas contínuas: não há diferenças.

Linhas descontínuas: há diferenças, com confiança de 5%.

Sem linhas: há diferenças, com confiança de 1%.

Finalmente, foram comparadas, pelo *Teste de Bartlett*, as quatro variâncias, não se achando diferenças significativas ($\chi^2_3 = 0.27$).

(2) *Período Matutino-Vespertino*

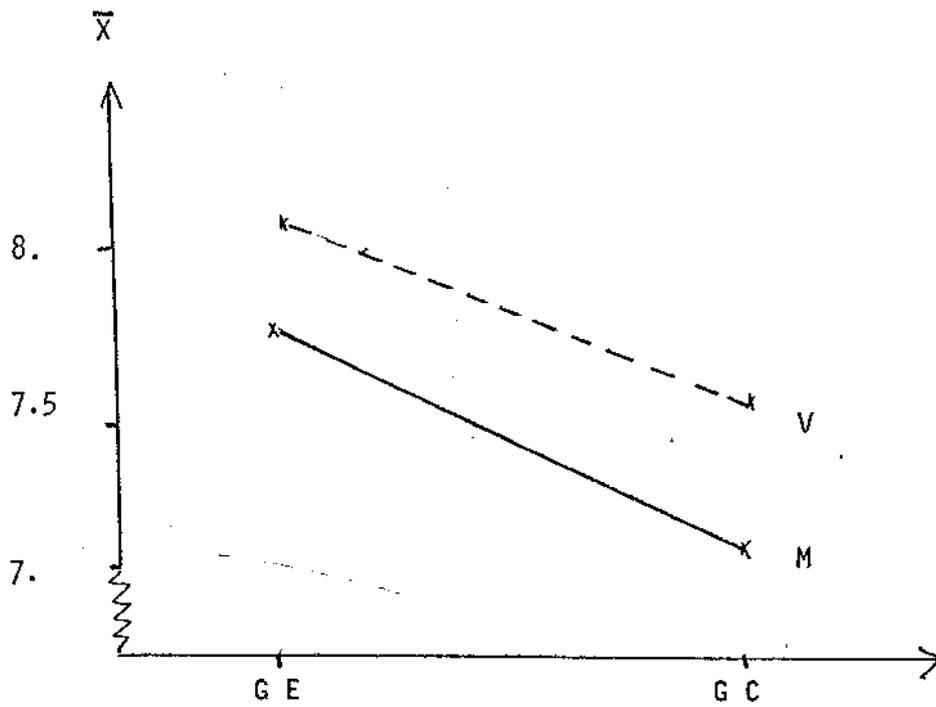
Eis os resultados gerais dos quatro tipos de grupos:

PERÍODO	G E		G C	
	Matutino (A + C)	Vespertino (B + D)	Matutino (A' + C')	Vespertino (B'+D')
\bar{X}	7.81	8.73	7.23	7.61
S	1.03	0.90	1.23	0.79

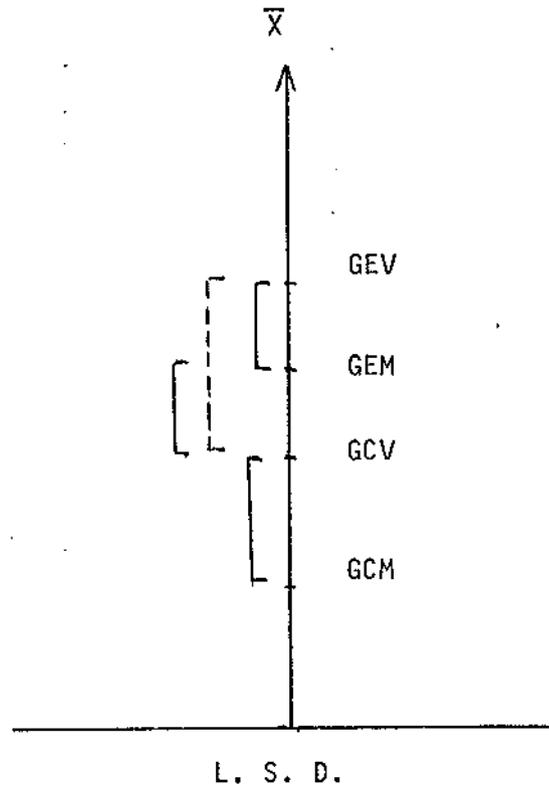
Evidenciado um maior rendimento nos GE, aplicou-se a análise de variância, e foram achados os seguintes resultados:

FONTE	GL	SQ	QM	F
Método	1	12.69	12.69	11.13
Período	1	2.39	2.39	2.13
Interação	1	0.48	0.48	< 1
RES	112		1.12	

Da leitura desta tabela, conclui-se que o período, matutino ou vespertino, não influi nos resultados, e que o método empregado (o Contrato de Estudo) foi significativo ($F = 11.13$). Evidenciando este resultado com um gráfico, observa-se que nos GE o período, matutino ou vespertino, encontra-se nos escores do Curso mais baixos e mais altos, respectivamente, fenômeno que se repete nos GC.



Como na condição experimental anterior, verificou-se também entre quais pares de médias existem diferenças significativas, e foram encontrados os seguintes resultados, reproduzidos no gráfico a seguir:



Legenda:

Linhas contínuas: não há diferenças.

Linhas descontínuas: há diferenças, com confiança de 5%.

Sem linhas: há diferenças, com confiança de 1%.

Comparadas, finalmente, as quatro variâncias, pelo *Teste de Bartlett*, não foram achadas diferenças significativas ($\chi^2_3 = 5.42$).

(3) *Interação entre situação e período*

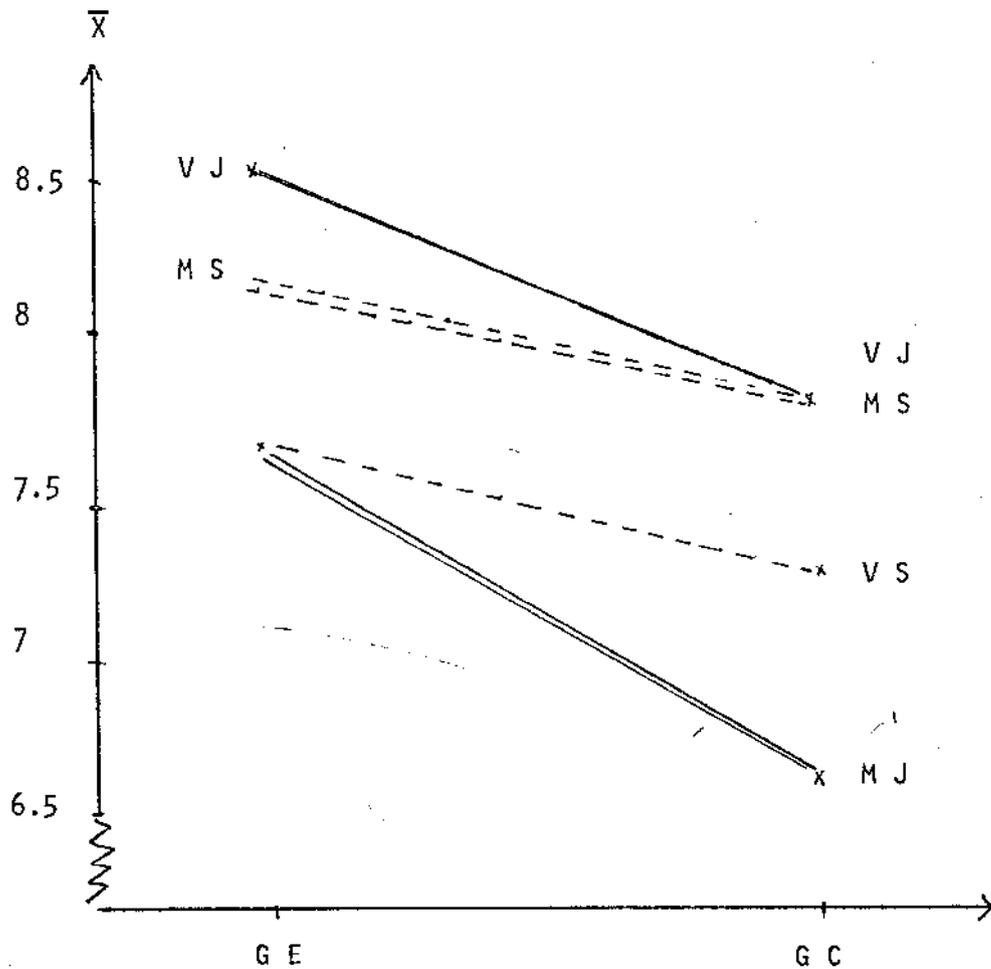
No anterior tratamento estatístico, não foram examinadas as interações existentes entre as quatro situações, que apenas foram controladas duas a duas, não se verificando se a significabilidade do método empregado do Contrato de Eltudo sofria ou não influências da interação das quatro condições experimentais: separados, juntos, matutino e vespertino. Como os oito grupos, quanto ao número dos seus componentes, eram desiguais, sendo 11 o número de sujeitos do grupo menos numeroso, foram sorteados, pela tabela de números randômicos, 11 sujeitos dos outros sete grupos. Por este procedimento, que dispensava o uso do computador, o qual exigiria despesas não orçamentadas na pesquisa, obtiveram-se oito grupos de onze sujeitos cada um. Eis, em primeiro lugar, os resultados gerais dos oito grupos:

	G E				G C			
	S		J		S		J	
	M (A)	V (B)	M (C)	V(D)	M (A')	V (B')	M (C')	V(D')
\bar{X}	8.23	7.73	7.73	8.55	7.77	7.32	6.73	7.77
S	1.19	1.25	0.96	0.65	1.03	1.17	1.56	0.47
N_p	14	17	12	17	11	16	12	14

Aplicada a Análise de Variância, foram achados os seguintes resultados:

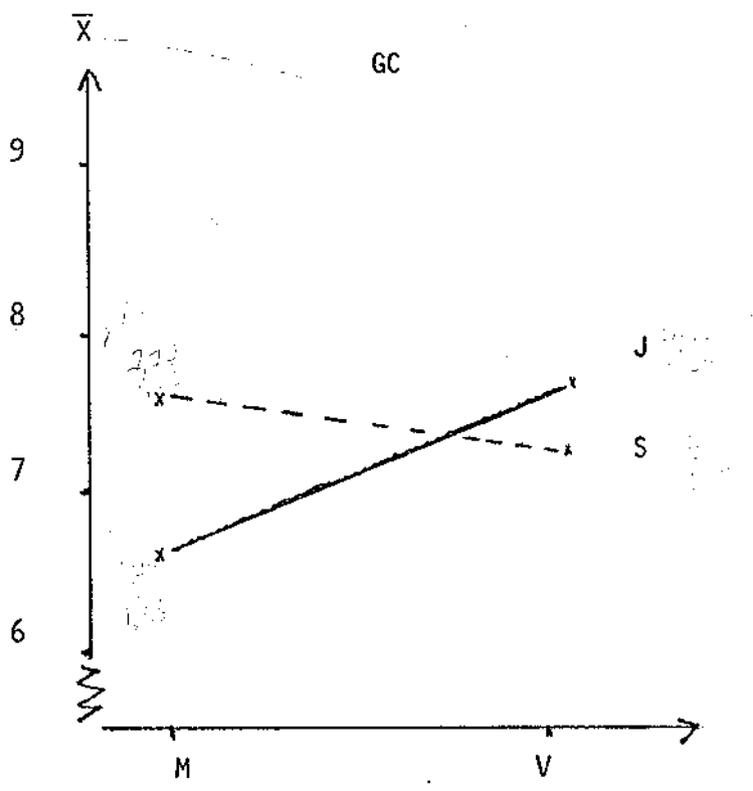
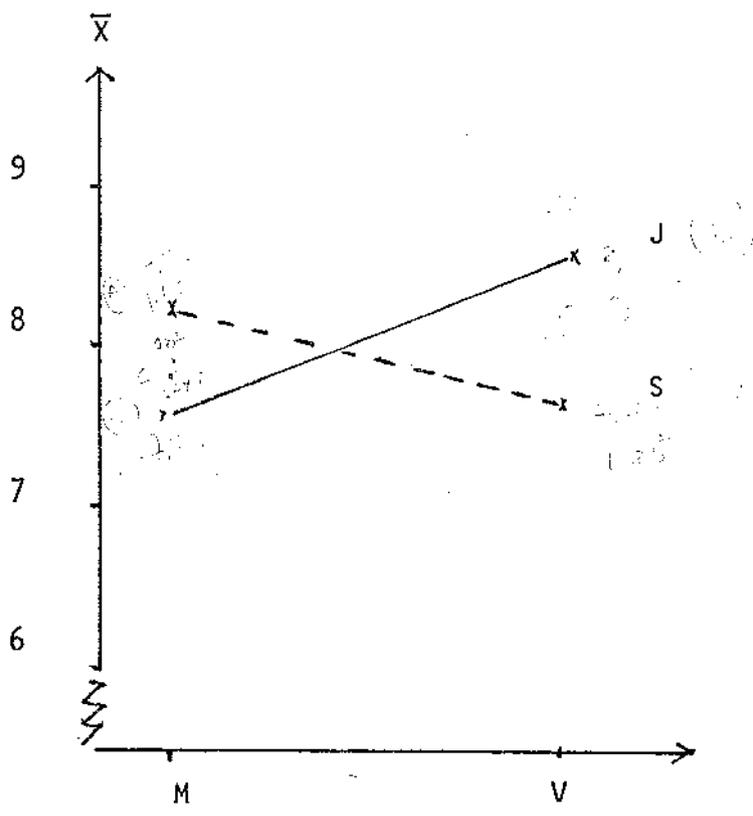
Fonte	GL	SQ	QM	F	p
Entre	7	23.00	3.28	2.81	N.S.
(1) E-C-	1	9.55	9.55	8.16	$p < 0.01$
(2) S-J	1	0.10	1.10	< 1	N.S.
(3) M-V	1	1.13	1.13	< 1	N.S.
(1) - (2)	1	1.14	1.14	< 1	N.S.
(1) - (3)	1	0.11	0.11	< 1	N.S.
(2) - (3)	1	10.92	10.92	9.33	$p < 0.01$
(1) - (2) - (3)	1	0.05	0.05	< 1	N.S.
RES	80	93.95	1.17		
Total	87	116.95			

Da leitura desta tabela, evidenciou-se a confirmação dos anteriores resultados: o método do Contrato de Estudo é significativo ($F = 8.16$). Houve, contudo, uma constatação surpreendente, resultante da interação situação (S-J) e período (M-V), que será objeto de explicação na seção de Interpretação dos Resultados. Fora desta ocorrência, não houve diferenças significativas entre GE e GC em situação e períodos diferentes. No gráfico, tem-se:

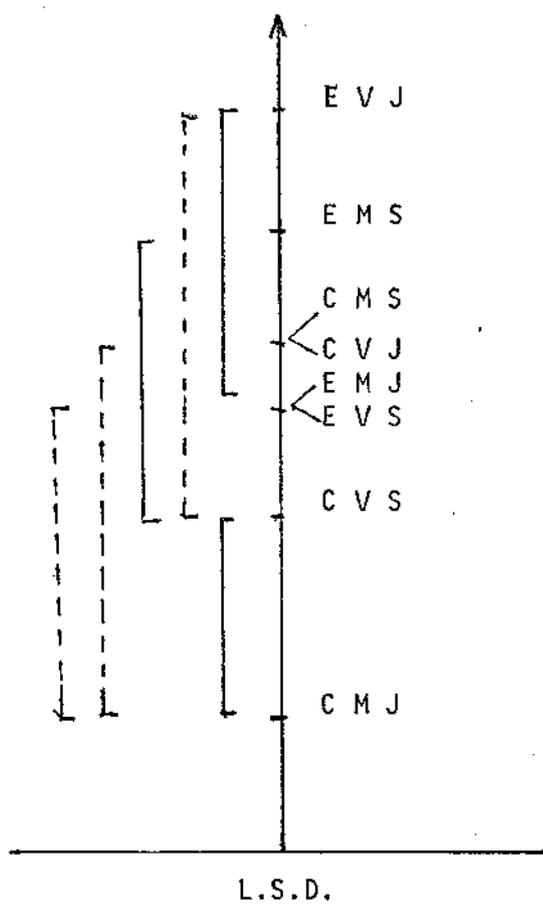


Eis, também em dois gráficos a surpreendente interação entre situação e período:

GE



Eis, enfim, os resultados da comparação entre os pares das médias, obtidos pelo L.S.D. (Least Significant Differences):



Legenda:

Linhas contínuas: não há diferenças.

Linhas descontínuas: há diferenças, com confiança de 5%.

Sem linhas: há diferenças, com confiança de 1%.

Não foram achadas diferenças significativas entre as variâncias pelo *Teste de Bartlett* ($\chi^2_7 = 13.31$)

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS - CONCLUSÕES

Em geral, o Contrato de Estudo aparece como uma técnica de eficiência comprovada nos quadros do Ensino Centrado no Estudante segundo os objetivos de aprendizagem propostos na pesquisa. Isto significa que, se os objetivos de aprendizagem fossem mais amplos do que os adotados, incluindo categorias superiores da Taxionomia de Bloom, os resultados poderiam ser diferentes dos obtidos utilizando a técnica do Contrato.

Dentro, porém, dos objetivos estabelecidos, a saber, que os alunos obtivessem um conhecimento compreensivo da matéria segundo os critérios determinados na pesquisa, objetivos, por outra parte, *freqüentes* nas situações *limitadas* do ensino acadêmico, a técnica do Contrato de Estudo em ambiente do Ensino Centrado no Estudante aparece como um recurso eficiente, de caráter estruturador do processo de aprendizagem. A liberdade de aprender dentro de estruturas contratuais de natureza *democrática* (para quem das técnicas não diretivas) por parte de ambos os componentes da relação educacional, o professor e o aluno, torna-se mais eficiente em termos de *produto* de aprendizagem. Por conseguinte, sendo \bar{X}_1 a média do rendimento escolar dos alunos submetidos ao Contrato de Estudo, e \bar{X}_2 a média do rendimento escolar dos alunos submetidos ao Método Tradicional, e tendo como hipóteses estatísticas:

$$H_0 : \bar{X}_1 \leq \bar{X}_2$$

$$H_a : \bar{X}_1 > \bar{X}_2$$

$$\alpha : 0.05$$

rejeita-se a H_0 .

Os resultados gerais das médias dos indivíduos nos grupos evidenciam-no amplamente. Nos GE os escores das médias no Teste de Verificação do Curso são superiores aos escores das médias dos GC. Obtiveram-se resultados diferentes nos GE, como consequência da introdução da variável experimental (o Contrato de Estudo), mantidas constantes em todos os grupos (GE e GC) as outras variáveis da pesquisa, através do estudo do Ambiente Facilitador (Escala de Carkhuff) e do estado motivacional do estudante (MPAM).

Comparadas, em primeiro lugar, as médias dos resultados obtidos na Escala de Carkhuff e no MPAM pelo *t de Student*, encontrando-se escores equivalentes nos GE e nos GC, não rejeita-se a H_0 segundo a qual $\bar{X}_{GE} = \bar{X}_{GC}$. Foi ainda considerado um terceiro teste (Matéria Afim) cujos resultados também apareceram equivalentes nos GE e nos GC. Em segundo lugar, comparadas as médias dos GE e dos GC da variável dependente (Escore do Curso) pelo *t de Student*, encontrou-se uma diferença significativa ($t = 3.20$) nos resultados dos GE em relação aos resultados dos GC, ficando rejeitada a H_0 segundo a qual $\bar{X}_{GE} = \bar{X}_{GC}$. Comparadas as variâncias em todos os quatro testes pelo *F de Snedecor*, não foram achadas diferenças significativas.

Como se trabalhou com os diversos grupos de pesquisa em *diferentes condições experimentais* (ver Quadro da p. 97) fenômeno, aliás, comum em pesquisas educacionais, uma análise da *Situação Separados-Juntos* (GE e GC na mesma sala, ou em sala diferente), do *período Matutino-Vespertino* (aulas de manhã ou de tarde) e da *Interação Situação-Período* confirmou os resultados anteriores, evidenciando-se nos GE escores mais elevados do que nos GC, onde não foi aplicado o Contrato de Estudo, de modo que nem situação, nem período, na interação entre situação e período, influíram nos resultados anteriormente referidos.

Por outro lado, verificou-se pelo L.S.D. (*Least Significant Differences*) entre que pares de médias existiam diferenças significativas. Na situação *Separados-Juntos* acharam-se diferenças significativas, com confiança de 5%, entre GEJ e GCS, e entre GES e GCJ; no período *Matutino-Vespertino*, entre GEV e GCV; e na interação *Situação-Período*, entre EVJ e CVS, entre CVJ e CMJ, e entre EMJ e CMJ. Em todas as referidas condições, experimentais, comparadas as variâncias pelo *Teste de Bartlett*, não foram achadas diferenças significativas.

Não se registraram, por conseguinte, diferenças significativas entre GE e GC em situações e períodos diferentes. Porém, houve uma surpreendente interação entre situação e período ($F = 9.33$), de modo que na situação *Juntos* os escores eram mais baixos de manhã e mais altos de tarde, e na situação *Separados*, o contrário, os escores eram mais altos de manhã e mais baixos de tarde. Não se encontravam explicações para este fenômeno.

Houve viés de instrumentação? O experimentador (o professor) sabia quem era o GE e quem era o GC, sendo ele quem acompanhava o Contrato de Estudo do GE, e, conseqüentemente, o maior rendimento deste grupo podia ser devido não à eficiência do método do Contrato como tal, mas à maior dedicação (inconsciente) do Experimentador ao GE, como conseqüência do seu interesse em que o GE tivesse maior rendimento do que o GC. Contra esta possível interpretação estão os fatos seguintes: (a) quaisquer que tenham sido as intenções inconscientes do professor durante o experimento, quantitativamente ao menos, a sua dedicação aos alunos foi de fato semelhante, sendo que a cada 5 aulas o professor entrevistava todos os alunos, tanto do GE como do GC; (b) evitou-se a contaminação dos grupos em situação junta (GEJ e GCJ) mediante a divisão física deles, evitando-se todo espírito competitivo que poderia favorecer as preferências do professor; (c) se houve influência do professor nos GE e não nos GC, esta influência também poderia aparecer no Ambiente Facilitador (Escala de Carkhuff), o que não ocorreu; (d) a correção das provas, enfim, foi realizada *in blind*, os juízes desconhecendo a procedência das provas.

As explicações dadas aos resultados obtidos, as quais confirmaram as nossas hipóteses sobre as vantagens do Contrato de Estudo nos quadros do Ensino Centrado no Estudante, condizem com a Teoria Rogeriana acerca do papel das *técnicas e das atitudes* no processo de aprendizagem. Ambientes facilitadores equivalentes, como foi o caso da pesquisa, tornam-se mais produtivos mediante técnicas que implementam melhor as atitudes que os constituem como tais. O uso do Contrato de Estudo a serviço do Ensino Centrado no Estudante permitiu que se aprendesse mais e melhor, como ficou demonstrado nos *resultados* da aprendizagem.

Por outro lado, talvez não sejam as vantagens de ordem cognitiva as mais importantes, pois não foi provado que com objetivos da aprendizagem mais amplos, o Contrato permitiria resultados melhores. A presente pesquisa não teve a finalidade de evidenciar as *vantagens emocionais* do Contrato. Talvez sejam estes os aspectos mais importantes do Contrato e talvez sejam, indiretamente, os determinantes do seu sucesso, pois, de uma parte, o Contrato implica uma maior motivação de realização (*motivação de realização despertada*), e de outra, um maior sossego e tranquilidade durante o trabalho escolar.

É nesta linha de reflexões que podem ser interpretados os resultados da correlação entre os escores da Escala Carkhuff e os do Curso (0.33), entre os de MPAM e os do Curso (0.37) e entre os do MPAM e os da Escala Carkhuff (0.47). Interpretou-se a técnica do Contrato de Estudo como *operacionalizante* do ambiente facilitador da aprendizagem tornando-se decisiva nos resultados da variável dependente (Escore do Curso), de modo que nem ambiente facilitador (atitudes) sem Contrato (técnicas), nem estado motivacional do aluno (pré-condição da aprendizagem) se mostraram suficientemente eficientes. A correlação MPAM e Escala Carkhuff (0.47) pode ser interpretada como altamente significativa, já que no uso do MPAM que se fez na pesquisa foi estudado apenas o estado motivacional constante do aprendiz, não despertado por situações experimentais. Este resultado sugere pesquisas nas quais, nos quadros do Ensino Centrado no Estudante, o motivo de realização seja despertado, sob condições imediatas de sucesso ou malogro, para que se possa estabelecer um estudo comparativo entre sujeitos nessas condições e em condições neutras, em que o motivo de realização não tenha sido despertado.

Finalmente, quanto à generalização dos resultados, considera-se possível a generalização para toda a população de onde foi retirada a amostra, ou seja, os alunos das Licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e, além disso, para populações de características semelhantes em Faculdade de Educação.

À guisa de conclusão, impõem-se as seguintes considerações. Se as teorias podem abrir caminho à pesquisa, também é verdade - como insiste Rogers - o contrário, podendo a pesquisa descobrir pistas novas ao desenvolvimento teórico. A técnica do Contrato de Estudo, que Rogers propõe para o Ensino Centrado no Estudante, veio, como mostra esta pesquisa, fornecer à teoria rogeriana do ensino novos elementos que põem em questão as suas posições iniciais.

Entende-se facilmente o que seja liberdade para aprender e enfatiza-se a sua importância, esquecendo, talvez, que essa liberdade implica em técnicas que aponham em execução. Pois o fato de as técnicas estarem a serviço das condições humanas da aprendizagem, entre as quais a liberdade, não significa que a sua presença seja dispensável.

A técnica do Contrato pode tornar-se um excelente meio para a atual situação educacional, na qual só é possível uma liberdade para aprender dentro de certos limites. A exigência, por parte da escola, de um certo programa, não se opõe, antes se complementa, com a oferta, por parte do professor, de matéria livre e de métodos e ritmos de trabalho também livres. Deste modo, o Contrato aparece como um excelente recurso concreto e prático, do qual podem lançar mão professor e aluno.

Na orientação rogeriana, se aprender é descobrir por experiência, aprender é também *estruturação* de experiências, seja como método de trabalho, sempre a partir da experiência pessoal (donde, o Contrato), seja como desenvolvimento do próprio processo cognitivo.

A técnica do Contrato pode ser apresentada numa orientação de um ensino *Centrado no Professor*, perdendo, deste modo, o seu caráter fenomenológico. Aprender, então, consistirá, antes de tudo, em compreender e saber explicar, entender, justificar. É o *logos* quase despido do *fenômeno*, ou pelo menos, é um *logos*, que em lugar de partir do fenômeno, volta-se para ele, num processo inverso ao da fenomenologia, que vai do *fenômeno ao logos*.

Na presente pesquisa apresenta-se o Contrato numa orientação de um ensino *Centrado no Estudante*, que implica numa abordagem fenomenológica, a partir de um processo que tem origem no Estudante, na aprendizagem *fenomenal* deste último, a qual, com a ajuda do professor, vai-se tornando *lógica*, e não vice-versa, o que ocorre fatalmente quando o ensino é centrado no professor.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi difícil estabelecer um ambiente não diretivo sem entrar em Contrato com o aluno, registrando-se casos de contratos espontâneos com sujeitos do GC. Isto pode demonstrar que o ambiente não diretivo de Rogers aceita, ou melhor, implica numa técnica *estruturadora* entre professor e aluno, que pode ser a do Contrato de

Estudo.

Como efeitos colaterais, a presente pesquisa representa um incentivo para o uso do Contrato, através dos seus aspectos teóricos e práticos apresentados neste trabalho e para o uso do sistema de avaliação proposto pelo autor da pesquisa.

Neste sentido, sugerem-se pesquisas mais abrangentes, onde a amostragem não seja apenas tomada de uma universidade, mas de diversas universidades de uma determinada região do país, que possibilitem resultados mais amplos.

Finalmente, o principal fruto desta pesquisa seja talvez chamar a atenção para o método do Contrato de Estudo (*Grade Contract*), de extenso uso nas universidades dos Estados Unidos, como técnica educativa que podia ser introduzida, não com menor sucesso, nas universidades brasileiras.

A universidade, de fato, está modelada nas linhas de uma empressa educacional; contratam-se professores, contratam-se as tarefas dos mesmos em docência e pesquisa e os alunos escolhem os seus créditos. Porque, então, não estender essa orientação empresarial, no sentido racional do termo, para o próprio desenvolvimento da aprendizagem escolar, no curso, através do uso dos Contratos de Estudo?

À GUIZA DE CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Mais do que uma conclusão, preferiu-se apresentar, no termo deste trabalho, uma série de considerações gerais sobre as idéias contidas nos capítulos do texto, não merecendo a qualificação de conclusões nem tampouco de revisões críticas das idéias expostas. À guisa de conclusão, por isso, apresentar-se-ão os seguintes tópicos: (1) natureza das teorias educacionais de Rogers; (2) valor do método não diretivo; (3) extensão das técnicas não diretivas; (4) caráter existencial do Ensino Centrado no Estudante; (5) o sentido das utopias rogerianas; (6) operacionalização das técnicas democráticas; (7) os objetivos da avaliação. Sobre estes tópicos tecem-se considerações gerais, muitas delas discutíveis e que poderão ser objeto de ulteriores estudos, merecendo serem incluídas no presente estudo a título de sugestão e em termos de comentários, às vezes livres, sobre as teorias educacionais de Carl Rogers.

(1) A teoria de psicoterapia de Rogers não se desenvolveu concomitantemente com a sua teoria da educação, pois aquela precedeu esta, mais, influenciou sobre esta, como é sabido sobejamente. Pois bem, o problema que se pretende colocar em discussão, a este propósito, não se limita apenas a questões históricas acerca do aparecimento e evolução das idéias de Rogers em matéria de educação, nem se prende à análise das origens pragmáticas ou teóricas do Ensino Centrado no Estudante, mas pretende focalizar a natureza das teorias educacionais do autor do método não diretivo.

Estas, por provir de uma *psicoterapia de relação*, desenvolvida, ainda, mediante técnicas que visam a processos afetivos os menos

cognitivos possíveis (donde, o assim chamado anti-intelectualismo de Rogers), dizem respeito sobretudo ao *aspecto interacional* da situação escolar, visando às relações interpessoais e intergrupais das pessoas em situação de aprendizagem. Este parece ser o aspecto específico da teoria educacional de Rogers.

Por outro lado, o típico não é necessariamente exclusivo, existindo também na teoria educacional de Rogers uma filosofia da educação, uma teoria da aprendizagem, uma teoria da motivação, uma tecnologia educacional, e os referenciais necessários aos tópicos clássicos de uma adequada psicologia educacional com dimensões ainda institucionais. Porém, estes outros aspectos, já submentidos a exame no presente trabalho, não constituem a contribuição específica do rogerianismo à teoria educacional.

A tecnologia educacional do Ensino Centrado no Estudante não é o resultado da criação de Rogers e de seus colaboradores: o ensino programado, o contrato de estudo, o método da simulação, as técnicas propostas de estudo por descoberta, as técnicas de avaliação etc. são apenas técnicas adaptadas à orientação de Rogers em educação. Deve-se, porém, salientar a contribuição especial de Rogers ao desenvolvimento da psicologia dos pequenos grupos: Rogers reivindica a co-paternidade deste movimento, a partir de 1946, junto com os psicólogos de Bethel. Neste sentido, os *grupos de encontro básico*, de criação rogeriana, confirmam ainda a sua contribuição específica ao aspecto mencionado de relações humanas da situação escolar. Como a tecnologia educacional, em geral, assim outros aspectos do Ensino Centrado no Estudante carecem de originalidade. A psicologia da motivação de Rogers é antes um pressuposto do que uma teoria operacional. A teoria da aprendizagem está decalcada da teoria da psicoterapia, sendo antes uma teoria da personalidade do estudante em situação de aprendizagem, com ênfase nos aspectos afetivos, do que uma teoria que focaliza o processo da aprendizagem cognitiva, que é a típica da situação escolar, como o próprio Rogers reconhece. Sobre outros tópicos da psicologia educacional, como retenção, transferência etc., quase nada foi realizado pelos militantes do Ensino Centrado no Estudante.

A contribuição de Rogers, no entanto, é de grande valor, como pode ser auferido do impacto que está tendo nos meios educacionais. Como teoria única, conclui-se que é insuficiente. Como teoria específica do aspecto interacional das pessoas envolvidas no processo da educação, é julgada de uma praticidade e de um valor indiscutíveis.

(2) A ação facilitadora do professor acerca da atividade do aluno, e do facilitador de grupo (professor ou não) acerca da atividade do grupo-classe ou dos grupos da classe possui, na escola de Rogers, uma filo

sofia da educação e uma teoria da interação humana bem determinada, visando ambas à aprendizagem significativo-pessoal do aluno, já apresentada anteriormente. Cumpre, no presente, tecer alguma consideração a mais acerca do método não diretivo, salientando o seu valor educacional.

O paradoxo da não diretividade está no que Rogers chama *dirigir sem dirigir*, e que ele explica como uma ação facilitadora que consiste em dirigir o estudante (ou o cliente) às suas próprias experiências para que, a partir destas, ele se auto-dirija. Noutras palavras - a explicação é do autor deste trabalho - , a não diretividade consiste em dirigir o estudante aos próprios comandos (experiências) do auto-controle. Ela não implica, necessariamente e sempre, uma direção inicial: o processo não diretivo pode ser imposto, proposto, e, ainda, escolhido livremente pela pessoa sem partir de proposta alguma, dependendo sempre do *nível de edificação de estruturas* (ver cp. IV). Frequentemente, porém, a não diretividade é ao menos sugerida pelo facilitador, implicando o paradoxo de uma certa diretividade, se ela for proposta, e uma aberta diretividade se ela for imposta, da não diretividade. O paradoxo está, em resumo, na diretividade da não diretividade:

O paradoxo parece inevitável, só assim sendo possível uma *positiva* relação de ajuda. Sem relação de ajuda ou mediante o *abandono* do aluno, é possível eliminar a ganga diretiva da técnica não diretiva. Sem esta ganga, no entanto, arrisca-se perder tudo, deixando o aluno passivo ou sujeito a outro tipo de dependências. Deve-se salientar que o valor da não diretividade não está na ganga mediante a qual ele é apresentada, mas no processo mesmo procurado, pelo qual o aluno é defrontado com a sua experiência *fenomenal* e é solicitado a estruturá-la *logicamente* da maneira pessoal que melhor lhe aprouver (*fenomeno-logia*). A aprendizagem significativa, segundo Rogers, é a aprendizagem experiencialmente pessoal. O respeito a estas camadas da pessoa, pelas quais ela se põe em contato imediato com a realidade, mediante os processos da sensação e da percepção, eis o segredo da não diretividade.

(3) Uma das melhores contribuições da abordagem experiencial de Gendlin para a orientação centrada na pessoa parece ser a de ter mostrado, através da análise da noção de significado, que as relações funcionais entre símbolos e experiências não se limitam à *compreensão*, podendo ser de outros tipos. A aplicação da psicoterapia centrada no cliente a *clientes -extremos* (esquizofrênicos e normais) evidenciou que a relação de ajuda não segue apenas a direção que vai das experiências aos símbolos, mas que pode seguir a direção inversa que vai dos símbolos às experiências. Com clientes esquizofrênicos, o psicoterapeuta devia comunicar-lhes as *simbolizações* das próprias experiências, já que esses mudos clientes não ofere-

reciam elemento algum que pudesse ser *compreendido empaticamente*. Em educação, dada a ausência freqüente de experiências disponíveis e de conhecimentos da parte dos estudantes, permitiu-se sempre ao professor ministrar aulas expositivas e outras explicações que possibilitassem a posta em movimento, e mesmo o prosseguimento, do processo experiencial e cognitivo da aprendizagem.

O próprio Rogers, em comentários recentes a casos psicoterapêuticos (gravados ou filmados), deita mão de explicações *intelectualizantes*, outrora condenadas por serem de cunho analítico; mais, chega a explicar os fenômenos da terapia centrada no cliente mediante a noção de *contra-transferência*. Colaboradores de Rogers, ainda, desmitificaram o termo *cliente*, falando de *paciente*. O problema central não está sendo mais aceitar ou recusar a *interpretação intelectualizante* como técnica de entrevista, mas promover por qualquer meio um processo experiencial de aprendizagem (educação) ou de reintegração (psicoterapia), que não exclui nenhum tipo de relação funcional entre símbolos e experiências. Em psicoterapia, a simbolização pode não ser necessariamente conceitual; em educação, é difícil que ela não seja conceitual.

A educação livresca, conceitualizante, pode ocupar o extremo de um *continuum* cujo extremo contrário está representado pela educação experiencialista, anti-intelectual. *Fenomenologia* nunca foi sinônimo de *fenomenismo*. Em outros termos, Rogers já se explicara a respeito: toda pessoa congruente, experiencia (isto é, segue um processo completo, experiencial e cognitivo), mas não toda pessoa que experiencia é congruente, pois pode ficar em experiências estagnantes, não levadas para adiante (*fenomenismo*). O típico da pessoa ajustada, na visão de Rogers, é exatamente essa liberdade de movimento, inicialmente explicada como *experiências disponíveis à consciência*, e entendida modernamente (Gendlin) como reativação do processo total de experiências e simbolizações. O objetivo da educação deve se encontrar distante dos dois extremos: do romantismo experiencial e do cognitivismo intelectual. Como se explica Gendlin, se significado implica sempre uma relação funcional entre símbolos e experiências, deve-se optar por uma solução abrangente que escape de qualquer *ismo*. Já em 1926, Binswanger, demonstrando o lado experiencial da técnica da interpretação freudiniana, advertia que a experiência não se explica por si mesma (Binswanger, 1970).

(4) A psicologia do Ensino Centrado no Estudante é de caráter existencial, como já foi afirmado em diversas ocasiões neste trabalho. Segundo vários comentadores do movimento existencial nas ciências humanas (pense-se, por exemplo, em Rollo May, Maslow, Misiak e Sexton), ainda existin-

do divergências entre os que partilham o enfoque existencial, reconhece-se neles uma convergência em torno das características comuns da Psicologia Existencial. Siloé P. Neves Pretto (1976) resume essas características às seguintes: interesse central pelo homem como pessoa, situado no mundo; insistência na relação interpessoal, na liberdade, na responsabilidade, na escala individual de valores, no sentido da vida, na ansiedade, no sofrimento, na angústia e na morte; uso do método fenomenológico; contribuição especial ao campo da teoria da personalidade, da psicoterapia e do aconselhamento; embasamento nos seguintes pressupostos básicos: unicidade da percepção e avaliação humanas, incompreensibilidade do homem a partir dos elementos ou das funções que o compõem, insuficiência das abordagens behaviorista e psicanalítica para a compreensão do homem, natureza complementar da Psicologia Existencial em ordem a um conceito mais amplo e totalizante do homem como ser-no-mundo.

Das características apontadas, todas são próprias da orientação rogeriana. Pode ser contestada apenas a ausência do *tema da morte* em Rogers, razão pela qual o seu enfoque existencial ficaria comprometido. O *angelismo ou o otimismo rogeriano*, como o rogerianismo foi tachado desde longa data, não pode constituir-se em crítica válida contra uma psicologia da reestruturação ou reintegração da Terapia Centrada no Cliente, que pressupõe uma desestruturação ou um estado de incongruência, assim como uma congruência sempre inacabada.

Rogers evita qualquer concepção dualista acerca da pessoa humana; sua visão totalizante caminha junto com a sua perspectiva unificadora. No entanto, a abordagem otimista de Rogers, explicada pela hipótese básica da *Tendência Atualizante*, comparável ao Princípio de Vida em Freud, não exclui, antes implica as dificuldades para auto-desenvolver-se, para ser congruente: a pessoa passará por estados de ansiedade, angústia, sofrimento etc., comprometendo a integração pessoal e podendo auto-conduzir-se, sobretudo fora do alcance das condições facilitadoras da psicoterapia e da educação, para a desintegração (morte) pessoal. Isto explica porque Rogers também se encontrara no pensamento existencial de Kierkegaard. Em conclusão, visando a objetivos terapêuticos (curativos), Rogers optou por uma única hipótese, a da vida (*Tendência Atualizante*), mas que inclui no seu processo de crescimento os aspectos de morte, não dando assim ensejo a um sério questionamento acerca do caráter existencial da sua abordagem.

(5) O problema das utopias rogerianas veio a se configurar bem antes que as teorias de Rogers se socializassem e fossem transplantadas para o seio das instituições. Fala-se, por isso, de utopias, e não de utopia, no sentido já evidenciado por Pierre Furter (1968) de que existem diversos tipos de utopia, com diferentes caracterizações.

Se existe uma acusação mais insistente de parte dos críticos das teorias rogerianas, é que estas são utópicas, idealistas, irrealizáveis. No te-se que Rogers raramente utiliza o termo *utopia*. No entanto, a teoria rogeriana está sujeita a, pelo menos, *dois tipos de utopia*, que, por outra parte, não são geralmente reconhecidos pelos críticos e muito menos valorizados. A primeira classe de utopia encontra-se na *teoria do desenvolvimento pleno da personalidade*, produto do raciocínio criativo do autor da terapia centrada no cliente, sem função social alguma e sem valor algum para a educação como fenômeno social. Trata-se da teoria do desenvolvimento ideal da pessoa que tivesse todas as condições possíveis de crescimento, e que - no dizer do próprio Rogers - *não existe na realidade*.

A verdadeira utopia de Rogers, que possui uma função social educativa, é distinta da primeira, que é caracterizada como jogo puro de pensamento formal ou como experiência mental gratuita. A verdadeira utopia de Rogers configurou-se a partir do momento em que o 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. Foi precisamente no campo da educação, onde Rogers propõe a sua utopia, enquadrando-se dentro do método comum de pensar dos utopistas segundo Riesman, como comentado por Furter (1968): a) testemunhando uma mudança radical da realidade; b) lembrando que o possível existe; c) que este possível pode realizar-se racionalmente; d) e que, por isso, é necessário ter confiança no futuro.

O *Plano Revolucionário de Mudança Auto-dirigida* constitui um aspecto da utopia rogeriana, que tem ganho ultimamente dimensões maiores, em artigos e conferências do grande mestre sobre a educação e a sociedade do futuro, não em termos puramente formais e inoperantes, mas adotando uma crítica sistemática da realidade presente e reivindicando reformas fundamentais, onde a imaginação não está desvinculada da ação. Furter comenta diversos autores utopistas e mostra a necessidade do gênero utópico, cuja ausência numa sociedade implicaria uma paralisia geral. Este autor cita, entre os utopistas modernos, dois conhecidos ensaístas, H. Marcuse e J. Berque, fazendo ricos comentários sobre o valor da utopia em geral e, em particular, para a reflexão educadora.

Na obra rogeriana são notáveis os seguintes aspectos: o desejo de mudança, a intenção de realização de algo concreto, a preparação da opinião pública para as mudanças possíveis e uma ação já entabulada. Nada tem de sonho delirante a utopia rogeriana, e muito menos de alienante, concluindo-se que as críticas contra estes aspectos do rogerianismo revelam muito possivelmente não só um desconhecimento do pensamento de Rogers, mas, o que é mais sério, um desconhecimento do valor das utopias.

(6) Na psicologia educacional de Rogers, a ação instrumentalizadora de uma atitude propulsora de educação é denominada diversamente: *meio*, *método*, *recurso*, *dispositivo*, *técnica*, *procedimento*, *estratégia*, *instrumento* etc. Em psicoterapia, prevalecem as denominações de *técnica*, para indicar um tipo de atuação determinada, e de *método*, para indicar um conjunto de técnicas: o *método não diretivo*, expressão equivalente a *técnicas não diretivas* (em plural); mas o termo *método* também é encontrado como sinônimo de *técnica*. Em educação, Rogers usa indistintamente as diferentes denominações acima referidas: ainda que, por exemplo, o termo *recurso* seja mais usado quando estão em questão os materiais de aprendizagem, o termo *estratégia* quando aplicado à Simulação e ao Contrato de Estudo, o termo *instrumento* quando referido ao Ensino Programado e ao Grupo de Encontro Básico, e o termo *meio* à auto-avaliação, todavia todos esses fenômenos são também denominados indistintamente de *recursos*, *técnicas* e *métodos*.

Como é sabido, em educação, Rogers não elaborou uma tecnologia educacional própria. Isso fez, ao que parece, que o rigor terminológico da psicoterapia se perdesse no campo da educação. Porém, do ponto de vista de uma filosofia da educação, Rogers engloba todos os tipos de atividade instrumental sob a denominação comum de *técnicas*, que constituem o polo oposto das *atitudes*. Junto com o termo *técnica*, também o termo *método* é escolhido por Rogers para designar este aspecto complementar das *atitudes*. *Meio*, *instrumento* e *recurso* são utilizados quase exclusivamente não propriamente como tipos de *atividade* instrumental, mas como *instrumentos* mesmo a serem utilizados em referidas atividades. Assim, o laboratório, o livro, a lousa. Por este motivo, o autor deste trabalho optou pelos termos *técnica* e *método*, preferindo o primeiro, mas utilizando também o segundo, sem estabelecer distinções, inexistentes na obra de Rogers, e deixando para um posterior estudo a possível formalização desta terminologia rogeriana.

Por outra parte, foram submetidos no presente trabalho, a um exame rigoroso outros termos, julgados substantivos, o *não diretivo* e o *democrático*, usados indistintamente por Rogers, o primeiro mais frequentemente e operacionalmente, o segundo menos frequentemente e do ponto de vista da filosofia da educação. Ambos os termos foram definidos operacionalmente, evidenciando-se neles os pontos comuns e os pontos diferentes que os distinguem como técnicas de intervenção.

Não foi submetido à discussão o valor de cada um dos métodos referidos. É abundante a literatura que contesta a *não diretividade* como método apropriado para crianças e adolescentes, que necessitam de uma relação de ajuda mais estruturada que lhes inspire maior segurança. Segundo

Rogers, a segurança não decorre propriamente do método ou da técnica empregada, mas das atitudes subjacentes. É verdade que o autor da Terapia Centrada no Cliente e do Ensino Centrado no Estudante trabalhou pessoalmente no tratamento dos adultos, não lhe faltando colaboradores que aplicassem seus achados a crianças e a adolescentes. Os trabalhos de Rogers com crianças-problema, em Rochester, de 1928 a 1940, deram-lhe, sem dúvida, uma experiência clínica riquíssima, como ele próprio reconhece, mas apenas formulada sua nova orientação em terapia (1940), Rogers limitara seus clientes a adultos pouco desajustados; foi bem mais tarde que ele começou a trabalhar com os clientes extremos, psicóticos e normais. O importante nesta discussão pode ser reconhecer três pontos: a natureza da *teoria aplicada* do Ensino Centrado no Estudante para crianças; o reconhecimento das *etapas do desenvolvimento* da pessoa e de métodos mais ou menos apropriados para cada etapa; e finalmente, a compreensão de que o método não diretivo é apenas *um método*, a não ser usado de maneira exclusiva.

(7) Na pesquisa sobre o Contrato de Estudo, apresentada neste trabalho, faz-se uso de um *teste de verificação*, cujo objetivo é avaliar a aprendizagem dos alunos. Antes de levar a termo a presente conclusão, ocorre revisar os *objetivos da avaliação* do referido teste, que, junto com outros instrumentos, foi escolhido para medir a eficácia do Contrato de Estudo. Para a revisão dos objetivos da avaliação do teste de verificação poderão ser considerados quatro aspectos: o nível de avaliação, o tipo de propósito, a base de comparação, e a frequência da avaliação.

O nível de avaliação, na pesquisa sobre o Contrato, foi o básico, focalizando-se o *aluno*, considerado de maneira individual. Não foi avaliado o programa ou o método do Contrato, um outro nível de avaliação, nem menos ainda, o terceiro e o quarto níveis de avaliação, constituídos pela instituição de ensino e pelo sistema educacional. O objetivo da pesquisa foi submeter à verificação científica a eficácia do Contrato, inferindo-a da avaliação dos estudantes, mas o objetivo da avaliação (*teste de verificação*) foi avaliar *o estudante*.

O tipo de propósito foi *sumário*, para permitir tomar uma decisão binária, da ordem de sim ou não, acerca do valor da aprendizagem dos alunos. Este tipo de propósito de avaliação é chamado também *avaliação de produto*, ou *avaliação de saída*, e é criticado pela sua insuficiência, quando não completado pelos outros dois tipos de propósito, o de *diagnóstico* e, sobretudo, o *formativo*. Cumpre esclarecer que, para os fins da pesquisa, tomou-se apenas o propósito *sumário*, mas que a experiência com

portou também a forma de avaliação *formativa*, toda vez que os assistentes da pesquisa forneciam ao aluno *feedback* do rendimento escolar e discutiam com os mesmos os critérios de avaliação.

A base de comparação não foi mista, como pode aparecer à primeira vista. A avaliação do estudante foi realizada com base nos objetivos da Taxionomia de Bloom, determinados e selecionados de antemão. A comparação com o ideal da aprendizagem pessoal não fez parte da metodologia da pesquisa, mas apenas das considerações finais em termos de prospecção pedagógica. A comparação com entidades semelhantes, no caso, com outros estudantes em situações de aprendizagem semelhantes (o grupo de controle) não constituiu o objetivo da avaliação (*Teste de verificação*), mas da pesquisa. Por outro lado, não foi pré-fixado um critério de rendimento escolar que constituísse o mínimo para confirmar a eficácia do Contrato de Estudo, pretendendo-se apenas evidenciar um rendimento superior no grupo experimental. Por conseguinte, a base de comparação escolhida da aprendizagem dos alunos foi a dos *objetivos estabelecidos*.

Finalmente, a *freqüência da avaliação* reflete a caracterização do tipo de *propósito* escolhido. Considerou-se o rendimento médio final, obtido, porém, a partir de avaliações periódicas ao longo do curso.

A supracitada análise leva a refletir sobre a *interação* de cada um dos aspectos considerados: nível de avaliação, tipo de propósito, base de comparação e freqüência de avaliação. Chadwick (1965), de quem foi tomado o suporte teórico que fundamentou esta análise, observa que: *certas bases e propósitos são mais lógicos em um nível do que em outro, e que no nível de avaliação do aluno, a base principal deveria ser a comparação com os objetivos educacionais estabelecidos, e o propósito principal, a formação de aluno* (o.c., p. 130), (a tradução é do autor deste trabalho), o que confirma, em boa parte, os objetivos do teste de verificação da pesquisa apresentada neste trabalho. Todavia, como já foi apontado, seria a desejar uma avaliação de produto, *sumário ou formativo*, de tipo *transferencial*, que evidenciasse a aprendizagem significativa em questão no presente estudo.

ANEXOS

ESCALA DE MEDIÇÃO DE ROBERT R. CARKHUFF, ADAPTADO À AULA POR
ROBERT R. WAGGENER

EMPATIA

Em geral, sinto que o professor talvez me compreende, e que entra no meu quadro de referência (no meu ponto de vista)?

A. Sinto que o professor *sente* onde eu estou, o que está-se passando em mim, algo daquilo que eu estou tentando dizer, *mesmo através* das minhas pobres palavras. Eu sinto que ele está aí comigo. Ele pode não entender tudo o que eu estou tentando dizer, mas ele está *comigo e me entende*.

B. *De algum modo* ele parece entender algo dos meus motivos e sentimentos ao eu agir dessa maneira sobre as coisas. Eu sinto que *não tenho que me explicar* ou me defender ou defender a minha posição perante ele.

C. Ele percebe, ou pelo que diz ou pelo tom de voz, que eu tenho *fortes* sentimentos sobre o que estou falando e isso me ajuda, mas ele não chega a nada com isso. Eu não estou desanimado, se bem que eu não tenho recebido dele muita ajuda. *Ele me compreende um pouco*, eu percebo, mas ainda sinto a *necessidade de me justificar* ou me explicar, ou explicar a minha posição perante ele.

D. Ele parece estar um pouco consciente (pelo menos não inconsciente) dos meus sentimentos sobre as coisas. Eu sinto que ele está por fora do assunto quando, porém, tenta sintonizar com eles. Ele age como se tentasse me entender, entrar no meu quadro de referência, mas, nas suas tentativas, ele mostra, na *maioria* das vezes, que ele não sabe como fazer, ou que ele *perdeu* a minha seqüência.

E. O professor *não está interessado* em ouvir a minha posição ou o meu ponto de vista. Ele nem entende *nem poderia entender*. Eu tenho conseguido me esforçar por encontrar o *seu* quadro de referência, explorar as

suas idéias, e eu sinto que ele não se importa por saber se isso significa algo para mim, ou não. Eu odiaria ter que ir a ele com um problema pessoal. Eu não penso de maneira alguma que ele poderia compreendê-lo.

CONSIDERAÇÃO POSITIVA

Em geral, em que medida vê o professor os estudantes como pessoas, respeitando-os pelo que eles são antes do que pelas suas realizações ou respostas? Em que medida você pensa que um estudante se sentirá seguro e respeitado fazendo ao professor uma pergunta, discordando dele?

A. O professor comunica tal respeito e aceitação por seus estudantes como pessoas que estes se sentem *seguros em discordar* dele ou rejeitar a sua posição, ou mesmo a sua pessoa, sem que diminua de maneira alguma a reputação deles perante o professor. Mesmo a pessoa tímida se sentiria segura fazendo-lhe perguntas.

B. Não só o professor vê os estudantes como *pessoas* (não precisamente como estudantes) mas transmite a impressão de que eles são *importantes* como pessoas. Seus pontos de vista são dignos de consideração, mesmo quando o professor não os entende plenamente (ele tenta). Ele se esforça por demonstrar que o estudante é aceito, mesmo quando ele não está de acordo. Devido à sua vontade de incentivar o estudante, ele não dá a entender que o estudante não compreendeu, ou que não captou o que tem sido dito, ou que as suas observações ou perguntas podem ser inoportunas e que *por isso* o estudante está perdendo o tempo de aula etc.. Existem, contudo, indícios de que o professor responde com um pouco *mais de simpatia por aqueles* estudantes que mostram progresso, que aceitam o ponto de vista do professor, ou que respondem positivamente ao professor como a uma pessoa.

C. Existem indícios de que o professor vê os estudantes como pessoas, não tanto como estudantes. Existe *alguma comunicação* de consideração e interesse pelos estudantes, mas também pode-se perceber que o professor se sente seriamente *preocupado* pelo estudante que abandona a posição *certa*. Pode existir alguma impaciência, se, por exemplo, o estudante não pode de maneira alguma reconhecer ou aceitar o ponto de vista do professor. Quando surge a oportunidade de fazer uma pergunta, a atitude do estudante pode ser então: *Eu não quero perder o tempo. Não estou certo de que esse trabalho valha a pena.*

D. O professor vê os estudantes *mais* em termos de *receptores de informação* do que como pessoas, e por isso estima ao estudante que mostra aceitar o papel de professor e não o professor como uma pessoa. Existem *alguns* indícios que mostram que o professor vê os estudantes como pessoas e

também como estudantes, mas ele tende a desviar-se disto, *insistindo na relação professor-aluno*, dentro da situação de tarefa com esses papéis bem de finidos. Quando acontece fazer uma pergunta, a atitude do estudante bem pode ser: *Preferiria não falar. Acho que a minha pergunta não seria bem recebida ou aceita pelo professor. Provavelmente eu acabaria me sentindo ridículo ou mal, depois de ter feito a pergunta.*

E. Existe, da parte do professor, total concentração em transmitir informação - ou antes em fornecê-la e recebê-la na sua forma não adulterada - se bem que quem recebe propriamente a carga pode ser somente o estudante. Os estudantes só interessam ao professor *como objetos* do seu esforço em fornecer seu material. Quando acontece fazer uma pergunta, a atitude do estudante pode então ser: *Não quero mais.*

AUTENTICIDADE

Em geral, ser autêntico significa ser a gente mesmo de uma maneira intencional, aberta e participante. Não se fazem tentativas para deturpar os sentimentos ou posições da gente. Existe a consciência de onde a gente está, do que está se passando interiormente, e da sua aceitação. A postura pode ser descrita como segue: *Aquí eu estou. Eu posso parecer tonto ou orgulhoso para você, ou para mim, ou para os dois, mas é assim que isso se passa em mim agora. Não estou querendo dizer-lhe algo só porque você está me dando insinuações de que você precisa ouvi-lo, e eu não estou querendo dissimular ou fazer jogadas ou cortar as respostas agradáveis. Quando nós interagimos, você poderá sentir que você está em contacto com o meu Eu real.*

Você se sente à vontade com seu mestre, que ele não está querendo enganá-lo de modo algum (ainda que ele mesmo possa não reconhecê-lo)? Ele está indo *direita*? Falar acerca de si mesmo não implica descer aos pormenores da própria história pessoal.

A. O mestre é *completamente ele mesmo*. Suas respostas são muito mais *ele*, mais espontâneas do que *programadas*, calculadas, ou pesadas cuidadosamente. Ele se encontra muito à vontade sendo ele mesmo e seria capaz de aceitar tanto as respostas agradáveis como as desagradáveis de parte dos estudantes, sem embaraço ou resistências. Ele está querendo *partilhar* os seus sentimentos e posições abertamente com os estudantes, quando surge a oportunidade.

B. O professor *partilha* com os estudantes, sem que estes o peçam, algo de si mesmo, seus sentimentos pessoais, as suas opiniões. Não

há dúvida de que ele exprime o que pretende. *Não muito à vontade* de ser ele mesmo, ou não muito à vontade consigo e com seus sentimentos, ou não tão espontâneo como em A.

C. Longe de desempenhar o papel de D., porém, há *hesitação* de revelar-se ou entregar-se ou confiar-se aos estudantes *como uma pessoa*. Não se esconde atrás de um papel profissional (D), mas simplesmente *não mostra muito* de si próprio.

D. O professor não parece necessariamente insincero. O ponto principal é que o professor não *tem nenhuma convicção*. Ele fornece informações, perguntas sobre o assunto, pode estimular, mas existe uma qualidade que levanta a desconfiança de que ele está vivendo o papel de professor, de que ele não pode pessoalmente aderir ao que está dizendo, ainda que academicamente ele pode aceitar e subscrever isso como algo a ser pensado.

E. A partir da qualidade das palavras e da voz do professor, parece que ele tem sentimentos interiores sobre seus estudantes que ele nem reconhece nem expressa. Ele reage *como se se sentisse atacado* perante as perguntas e desacordos. Um professor que fosse evidentemente insincero, ou que gostasse de *badalar* o estudante, agiria desse modo também.

INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DO MPAM

Para este teste será projetada uma série de figuras e a sua tarefa consiste em contar uma história com o que cada figura sugerir. Você deverá tentar imaginar o que acontece em cada figura, isto é, qual é a situação, quais os fatos que determinam tal situação, o que as pessoas estão pensando ou sentindo e o que farão. Em outras palavras, escreva uma história tão completa quanto possível, uma história com enredo e personagens.

Vão ser exibidas quatro figuras e há quatro folhas neste caderno para você escrever as histórias: uma em cada folha. A fim de ajudá-lo a escrever uma história completa a respeito de cada figura, aparecerão em cada folha as seguintes perguntas:

- 1 - Que está acontecendo? Quem são essas pessoas?
- 2 - Que determinou essa situação? Isto é, que aconteceu no passado?
- 3 - Que cada um está pensando? Que está desejando?
- 4 - Que acontecerá? Que farão as pessoas?

Você terá vinte segundos para olhar cada figura e, em seguida, quatro minutos para escrever a história a respeito (planeje gastar um minuto para responder cada pergunta). Escreva suas primeiras impressões e trabalhe rapidamente. O tempo será marcado e você será avisado quando tiver de passar de uma pergunta para outra e de quando deverá terminar uma história e ficar pronto para a história seguinte.

Não há histórias certas ou erradas: você tem liberdade para escrever qualquer história desde que lhe seja sugerida pela figura. A redação e a ortografia não serão levadas em conta. O que é importante é escrever tão completa e rapidamente quanto possível, mas com letra legível, a história que vier à sua mente quando você imaginar o que está acontecendo em cada figura.

Observe que há uma folha para cada história. Se necessitar de mais espaço para escrever, use o verso do papel.

INSTRUÇÕES PARA O TESTE DE VERIFICAÇÃO

1) OUÇA. O teste consistirá numa *redação* sobre o tópicO X (indicava-se o tópicO do Programa a ser verificado), cujo temário se encontra na lousa (escreviam-se os itens principais do tópicO), e terá como objetivo principal *medir* até que ponto vocês alcançaram o *conhecimento compreensivo* deste tópicO do Programa. A redação não deve ultrapassar uma folha de papel almaço, frente e verso, e terá duas partes, sendo que a *primeira* será realizada em trinta minutos, e a *segunda*, em 15 minutos. Dar-se-á o sinal do termo do tempo da primeira e da segunda parte. Alguma dúvida?

2) ESCREVA. *Primeira parte*: resuma segundo um esquema próprio de organização de idéias, com as suas palavras, o conteúdo principal do tópicO sem alterá-lo, elaborando também a partir das idéias do texto e do programa já visto (os *referenciais*), implicações, conseqüências ou deduções.

3) ESCREVA. *Segunda parte*: acrescente as suas contribuições a partir de todo o programa visto e de todos os seus conhecimentos, em termos de aplicações das idéias do texto a situações concretas educacionais, de desenvolvimento analítico ou sintético dessas idéias, ou de crítica pessoal ou julgamento de valor.

4) OUÇA. A primeira parte corresponde aos objetivos principais do curso, é mais fácil de avaliar, e vai servir para dar nota. Na segunda parte, insiste-se pouco no presente curso, esta parte é de difícil avaliação e vai servir para ajudar à avaliação da primeira parte. Preste bem atenção à instrução da primeira parte. Releia-a (Pausa). A correção da dissertação avaliará *proporcionalmente* os quatro aspectos indicados. Repetindo: 1) a *reprodução* do conteúdo do tópicO segundo os itens escritos na lousa; 2) o resumo da matéria segundo um *esquema próprio*; 3) a maneira como você se explica *com palavras próprias*; 4) as *elaborações* não contidas nos itens do tópicO, mas a partir da matéria já vista (os referenciais). Comecem. O teste é individual.

PLANO DE CURSO

1. *Objetivos de Aprendizagem*: obter um conhecimento compreensivo do conteúdo programático do curso segundo as seguintes quatro categorias:
 - 1.1. *Reprodução*: mera repetição do texto, dentro da sua própria organização de idéias;
 - 1.2. *Comentário*: transformação da linguagem do texto, salvo os termos técnicos, para uma linguagem própria, sem alterar o conteúdo original;
 - 1.3. *Resumo*: apresentação das idéias do texto segundo um esquema próprio, em termos de reordenação, redistribuição ou de uma nova visão da matéria;
 - 1.4. *Explicitação*: elaboração de implicações, conseqüências, deduções a partir das idéias contidas no texto.
2. *Conteúdo*: do livro escolhido como texto básico, *Liberdade para Aprender*, de Carl R. Rogers, e de outros trabalhos complementares (apostilas) estudar-se-ão os seguintes tópicos:
 - 2.1. *Carl Rogers*
 - 2.1.1. Vida e obra de Rogers (Apostila)
 - 2.1.2. A Psicoterapia Centrada no Cliente (Apostila)
 - 2.1.3. O Ensino Centrado no Estudante (Apostila)
 - 2.2. *Experiências de cursos segundo a orientação de Rogers*
 - 2.2.1. Estudo de Relatos (cp 1, p 11-22)
 - 2.2.2. Comentários de Rogers (cp 1, p 22-27)
 - 2.2.3. Comentários da Classe (Classe)
 - 2.3. *O clima da aprendizagem*
 - 2.3.1. Atitudes e Técnicas (Apostila)
 - 2.3.2. Relacionamento Interpessoal na Facilitação da Aprendizagem (cp 4)

- 2.3.3. Métodos de Facilitação da Aprendizagem (Apostila)
- 2.3.4. Grupos de Encontro (Apostila)
- 2.4. *A Teoria da Aprendizagem*
 - 2.4.1. Ensino versus Aprendizagem (cp 6)
 - 2.4.2. Facilitação da Aprendizagem (cp 7)
 - 2.4.3. Pressupostos Educacionais: Crítica (cp 8)
 - 2.4.4. Administração Educacional (cp 10)
 - 2.4.5. Sistema Educacional: Plano de Mudança (cp 15)
- 2.5. *Implicações Filosóficas*
 - 2.5.1. A pessoa em relacionamento (cp 11)
 - 2.5.2. Os valores em processo (cp 12)
 - 2.5.3. Liberdade e Engajamento (cp 13)
 - 2.5.4. A pessoa em pleno funcionamento (cp 14)
- 3. *Método:*
 - 3.1. *Ritmo pessoal* no desenvolvimento do Programa, em ordem a um domínio das suas diversas unidades;
 - 3.2. *Opções livres* dentro das possibilidades no trabalho, individual ou em grupo, em sala de aula, no que diz respeito ao método e ao conteúdo;
 - 3.3. *Sistema de Verificação:* dado o método adotado, baseado numa filosofia de liberdade para aprender, e dado o número de aulas do curso (30), os testes de verificação poderão ser feitos quando o aluno o desejar, dentro do esquema seguinte: dias de aula nº 5, 10, 15, 20, 25 e 30.
 - 3.4. Haverá um *Monitor-Facilitador* que desenvolverá uma Ficha Escolar de cada aluno para a própria informação do mesmo.
- 4. *Avaliação:*
 - 4.1. *Conteúdo a ser verificado:* todo o conteúdo do Programa será submetido a cinco Testes de Verificação de forma proporcional, sendo que os tópicos 2.1 e 2.2 são *referenciais* para os tópicos 2.3., 2.4 e 2.5, os quais são *textos básicos* para o Teste, da seguinte forma:
 - 4.1.1. Teste Simulado: 2.1.
 - 4.1.2. Primeiro Teste: 2.3.1 e 2.3.2.
 - 4.1.3. Segundo Teste: 2.3.3. e 2.3.4.
 - 4.1.4. Terceiro Teste: 2.4.1. ; 2.4.2. e 2.4.3.
 - 4.1.5. Quarto Teste: 2.4.4. e 2.4.5.
 - 4.1.6. Quinto Teste: 2.5.1.; 2.5.2.; 2.5.3. e 2.5.4. (a escolher um ou dois destes tópicos).
 - 4.2. *Critério de Avaliação:* cada um dos cinco Testes de Verificação de

tipo dissertativo terá o valor de 2 pontos, sendo de 0.5 o valor de cada uma das quatro categorias do Conhecimento Compreensivo, adotando-se o seguinte critério de correção:

- 4.2.1: inexistência da categoria: 0 pontos;
- 4.2.2: resposta incompleta, inexata ou escura: 0.3 pontos;
- 4.2.3: resposta completa, exata ou clara: 0.5 pontos.

CONTRATO DE ESTUDO

Entre Professor e Aluno realizar-se-á ao longo do curso um Contrato de Estudo, o qual terá em consideração os objetivos e os interesses de ambas as partes.

1. *Professor:*

1.1. Elaboração de um *Plano de Curso* (ver Anexo nº 4)

1.2. Proposta acerca dos *Níveis de Desempenho*: o Aluno deverá participar ativamente em sala de aula e desempenhar com prontidão todas as tarefas de aprendizagem, de acordo com os seguintes níveis:

Nível D: 12 aulas (4 pontos)

a) Assistir às aulas expositivas optativas com leitura dirigida :
tópicos 2.1 e 2.2. (referenciais)

b) Desenvolver os seguintes tópicos: 2.3.1 e 2.3.2.

2.4.1; 2.4.2. e 2.4.3.

Nível C: 12 aulas (4 pontos)

a) Completar o Nível D com a nota mínima 3

b) Desenvolver os seguintes tópicos: 2.3.3. e 2.3.4; 2.4.4 e 2.4.5.

Nível B: 3 aulas (1 ponto)

a) Completar o Nível C com a nota mínima 7

b) Desenvolver um dos seguintes tópicos: 2.5.1; 2.5.2.; 2.5.3 e
2.5.4.

Nível A: 3 aulas (1 ponto)

a) Completar o Nível B com a nota mínima 8

b) Desenvolver um dos itens não desenvolvidos no Nível B.

1.3. *Sistema de Avaliação*: o mesmo exposto no Plano de Curso (ver Anexo nº 4)

2. *Aluno*

2.1. *Ritmo pessoal* : no desenvolvimento do Programa, tendo em vista o

domínio das suas diversas unidades.

- 2.2. *Opções livres*: dentro dos níveis de desempenho propostos (ver 1.2.).
- 2.3. Ajuda de um *Monitor-Facilitador* de aprendizagem, o qual o assistirá a preencher o Contrato nos seguintes termos:

CONTRATO

Nome _____ Data _____

Eu desejo trabalhar neste curso para a nota _____

Nível D: Cumpri todas as exigências deste nível, exceto:

-
-

Nível C: Consegui a nota _____ no nível anterior e cumpri todas as exigências deste nível, exceto:

-
-

Nível B: Consegui a nota _____ no nível anterior e cumpri todas as exigências deste nível, exceto:

-
-

Nível A: Consegui a nota _____ no nível anterior e cumpri todas as exigências deste nível, exceto:

-
-

Em resumo: Acho que cumpri todas as exigências do meu contrato e que mereço a nota _____ (auto-avaliação)

(Assinatura)

ANEXO Nº 6

Resultados individuais de 25 sujeitos *masculinos* escolhidos aleatoriamente dentre 56, no MPAM, por histórias, reveladas em duas avaliações distintas, por juízes diferentes:

	1º	2º	1	1º	2º									
N	J	J	N	J	J	N	J	J	N	J	J	N	J	J
D	U	U	D	U	U	D	U	U	U	U	U	D	U	U
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z
1	0	0	6	3	2	11	0	0	16	0	0	21	0	0
	0	0		1	1		-1	-1		0	0		0	2
	-1	-1		-1	-1		5	4		0	0		0	0
	-1	0		2	2		0	0		-1	-2		0	0
2	-1	-1	7	0	0	12	0	0	17	0	0	22	0	-1
	-1	0		0	1		0	0		0	1		0	0
	0	0		0	0		-1	-1		-1	-1		0	0
	0	0		0	-1		-1	0		6	6		-1	-1
3	-1	-1	8	4	2	13	0	0	18	0	0	23	3	3
	-1	-1		0	0		0	0		0	1		3	1
	7	9		0	0		0	0		2	2		-1	-1
	0	0		0	0		0	1		3	3		2	2
4	-1	-1	9	0	0	14	4	4	19	0	0	24	3	2
	0	0		0	1		-1	-1		0	-1		1	1
	3	2		0	1		-1	0		-1	-1		0	0
	0	1		0	0		0	0		0	0		0	0
5	1	1	10	4	5	15	0	0	20	3	2	25	0	0
	3	3		0	0		0	0		1	1		0	0
	0	0		0	0		-1	-1		-1	-1		2	3
	0	0		3	3		0	0		5	6		2	2

Resultados individuais de 25 sujeitos *femininos* escolhidos aleatoriamente dentre 60, no MPAM, por histórias, reveladas em duas avaliações distintas, por juízes diferentes:

	1º	2º	I	1º	2º									
N	J	J	N	J	U	N	J	J	N	J	J	N	J	J
D	U	U	D	U	U	D	U	U	D	U	U	D	U	U
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
V	Z	Z	V	Z	Z	D	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z
1	-1	0	6	0	0	11	2	1	16	0	0	21	-1	0
	0	-1		0	0		0	0		0	0		0	0
	-1	-1		2	2		0	-1		0	-1		-1	0
	-1	-1		2	4		0	0		0	0		0	-1
2	0	0	7	-1	-1	12	-1	0	17	0	0	22	-1	-1
	1	1		2	2		0	2		1	1		1	1
	-1	-1		3	3		2	1		1	1		0	0
	0	-1		0	0		0	1		0	0		-1	-2
3	0	0	8	1	1	13	2	2	18	-1	0	23	0	-1
	0	-1		1	-1		0	1		2	2		0	0
	0	0		0	0		4	5		-1	0		0	1
	-1	-1		0	0		2	3		-1	-1		0	0
4	2	3	9	0	0	14	0	0	19	0	-1	24	0	1
	2	0		0	0		3	3		0	0		2	0
	0	0		0	-2		-1	-1		-1	-1		2	2
	0	0		0	0		5	4		-1	-1		0	0
5	-1	-1	10	4	5	15	0	0	20	5	3	25	0	0
	0	0		4	4		-1	-1		-1	-1		0	0
	0	-1		1	1		0	0		0	1		5	6
	-1	0		0	0		3	5		0	0		0	0

ANEXO Nº 7

Resultados individuais - em décimos - de 50 sujeitos escolhidos aleatoriamente dentre 580 Testes de Verificação, revelados em duas avaliações distintas, por juízes diferentes:

I	1º	2º	I	1º	2º	I	1º	2º	I	1º	2º	I	1º	2º
N	J	J	N	J	J	N	J	J	N	J	J	N	J	J
D	U	U	D	U	U	D	U	U	D	U	U	D	U	U
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z
1	5	0	6	5	5	11	5	0	16	5	5	21	3	3
	5	3		3	3		5	5		0	0		0	0
	5	3		3	3		0	0		5	3		5	3
	3	3		3	3		5	3		5	5		5	5
2	5	0	7	3	3	12	5	0	17	3	3	22	5	5
	3	3		3	5		5	3		3	0		5	3
	0	3		3	3		5	5		5	3		0	0
	5	5		3	3		0	0		5	5		5	5
3	5	5	8	5	3	13	0	0	18	5	5	23	0	0
	5	3		5	3		5	5		3	3		3	3
	5	5		3	3		5	5		0	0		5	0
	0	0		3	3		5	5		3	3		5	3
4	0	0	9	5	0	14	5	5	19	5	5	24	5	5
	5	5		0	0		3	3		3	3		3	3
	5	0		5	5		0	0		5	0		5	5
	5	3		5	5		5	5		5	3		3	3
5	3	3	10	3	3	15	3	3	20	3	3	25	5	0
	5	3		5	3		0	0		3	3		5	0
	3	3		3	3		5	5		3	3		0	0
	5	5		5	5		3	3		3	3		5	5

(Continuação da folha anterior)

I	1º	2º												
N	J	J	N	J	J	N	J	J	N	J	J	N	J	J
D	U	U	D	U	U	D	U	U	D	U	U	D	U	U
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z	V	Z	Z
26	3	3	31	3	5	36	3	3	41	5	5	46	3	3
	5	5		3	3		5	0		5	5		3	3
	3	5		3	3		5	5		5	5		5	3
	5	0		3	3		5	5		0	0		5	5
27	5	5	32	5	5	37	5	3	42	0	0	47	5	5
	0	0		0	0		3	3		5	5		5	5
	5	3		3	3		5	5		5	0		3	3
	5	5		3	3		0	0		5	3		3	3
28	5	5	33	5	3	38	5	5	43	5	5	48	5	0
	5	0		3	3		5	5		0	0		5	5
	0	0		5	3		3	3		0	0		5	5
	5	5		3	3		5	5		5	5		0	0
29	5	3	34	0	0	39	5	5	44	3	3	49	5	5
	3	3		3	3		5	5		5	5		5	5
	3	3		5	3		5	5		5	0		3	0
	3	3		5	5		0	0		5	5		3	3
30	3	0	35	3	3	40	5	0	45	5	5	50	5	5
	3	3		3	3		3	5		0	0		5	5
	3	3		5	5		5	5		5	5		0	0
	3	3		5	5		3	3		5	5		0	0

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

As referências bibliográficas serão distribuídas em três partes, a primeira contendo a *bibliografia citada*, da qual foram extraídas as obras de Rogers e Gendlin, a segunda contendo as *obras de Carl R. Rogers* e a terceira contendo as *obras de Eugene T. Gendlin*. As duas últimas partes contêm tanto obras citadas como obras não citadas dos referidos autores.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ADAMS, W. L., "Why Teachers Say They Fail Pupils", em *Educational Administration and Supervision*, 18, 1932, pp. 594-600.

ANASTASI, A., *Testes Psicológicos*, Editora Pedagógica e Universitária - Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

ANDERSON, H. H., BREWER, J. E., REED M. F., "Studies of Teacher's Classroom Personalities", em *Applied Psychology Monographs*, 1946, pp. 1-156.

ANGELINI, A. L., *Motivação Humana*, Livr. José Olympio, Rio de Janeiro, 1973.

ASPY, D. N., A study of three facilitative conditions and their relationship to the achievement of third grade students. Tese Doutoral não publicada, Universidade de Kentucky, 1965.

-----, "Counseling and Education", em R. R. Carkhuff (ed.): *The Counselor's Contribution to Facilitative Processes*, Urbana, Illinois: Parkinson, 1967, cp. 12.

-----, "The effect of teacher-offered conditions of empathy, positive regard, and congruence upon student achievement" em *Florida J. of Educational Research*, 11 (1), 1969, pp. 39-48.

-----, *Toward a technology of humanizing education*, Champaign, Illinois: Research Press, Co., 1974.

AUSUBEL, D. P., *Educational Psychology - A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1968.

BARBOSA, E. C., A Preparação de Professores para o Uso do Índice do Clima Sócio-Emocional de Withall nos Programas de Formação de Professores no Brasil, Tese de Mestrado, Universidade de Pensilvânia, 1973.

-----, A Study of the Perceived and Observed Social-Emotional Climate in Brazilian Secondary School Classrooms, Tese doutoral não publicada, The Pennsylvania State University, 1975.

BARRET-LENNARD, G. T., "Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change", em *Psychological Monographs*, 76 (Todo o número 562), 1962.

BASS, B. M., "Intrauniversity Variation in Grading Practices", em *Journal of Educational Psychology*, 42, 1951, pp. 366-8.

BELLS, W. C., "Reliability of Repeated Grading of Essay Type Examinations", em *Journal of Educational Psychology*, 21, 1930, pp. 48-52.

BELLS, R. E., Correspondência Pessoal, 1961, 1966, citado por C. R. Rogers em *Freedom to Learn*, p. 117.

BINSWANGER, L., *Discours, parcours et Freud*, Gallimard, Paris, 1970.

BLOOM, S. B., *ett alii, Taxionomia de Objetivos Educacionais*, Ed. Globo, Porto Alegre, 1973.

BUSH, R. N., *The Teacher-Pupil Relationship*, New York: Prentice-Hall, 1954.

BRUNER, J. S., *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*, Bloch Editores S.A., 2a. edição, Rio de Janeiro, 1973.

-----, *O Processo da Educação*, Companhia Editora Nacional, 5a. Edição, São Paulo, 1975.

CALVIN, A. D., HOFFMAN, F. K., e HARDEN, E. L. "The effect of intelligence and social atmosphere on group problem solving behavior", em *J. Social Psychology*, 45, 1957, pp. 61-74.

CARTRIGHT, R. e LERNER, B., "Empaty, need to change and improvement with psychotherapy", em *Journal of Consulting Psychology*, vol. 27, 1963, pp. 138-144.

CHADWICK, C., *Tecnologia Educacional para o docente*, Paidós, B. Aires, 1965.

COFER, C. N. e APPELEY, M. H., *Psicologia de la Motivación*, Editorial Trillas, México, 1975.

COUSINS, G. F., "Report of the Teaching Subcommittee of university Study Committee", em *Degrading Education*, Center for Educational Reform, USNASA, Indiana University, 9, 1969.

DANISH, S. J., "Factors influencing changes in empathy following a group ex

perience", em *Journal of Counseling Psychology*, vol. 18, nº3, 1971, pp. 262-267.

EDWARDS, P. D. M., "The use of essays in selection at 11 Plus: Essay Marking experiments: Shorter and longer essays", em *British Journal of Educational Psychology*, 26, 1956, pp. 128-136.

EMERLING, F. C., A study of the relationships between personality characteristics of classroom teachers and pupil perceptions, Tese Doutoral não publicada, Auburn University, Auburn, Alabama, 1961.

FLANDERS, N. A., Personal-social anxiety as a factor in learning, Tese Doutoral não publicada, Universidade de Chicago, 1949.

-----, *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievements*, Cooperative Research Project Nº 397, U.S. Office of Education, 1960.

FREUD, S., El porvenir de la terapia psicoanalítica (1910), *Obras Completas*, t. XIV.

-----, Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico (1912), *Obras Completas*, t. XIV.

FURTER, P., *Educação e Reflexão*, Vozes, 2a. edição, 1968.

GAGE, N. L., e SUCI, G. J., "Social perception and teacher-pupil relationships", *J. Educac. Psychol.*, 42, 1951, pp. 144-152.

GETZELS, J. W. e THELEN, H. A., "The classroom group as a unique social system", em N. B. HENRY (Ed.): *Yearb. nat. Soc. Stud. Educ.*, 59, Parte II, 1960, pp. 53-82.

GLINDEWELL, J. C., "The teacher's feelings as an educational resource em *Journal of Educational Research*, 45, 1951, pp. 119-126.

GROSS, L., "An experimental study of the validity of the non-directive method of teaching", em *J. Psychol.*, 26, 1948, pp. 243-248.

HAIG, G. V., e SCHMIDT, W., "The learning of subject matter in teacher-centered and group-centered classes", em *Journal of Educational Psychology*, 47, 1956, pp. 295-301.

ISHLER, R., An experimental study using Withall's Social-Emotional Climate Index to determine effectiveness of feedback as a means of changing student teacher's verbal behavior, Tese Doutoral não publicada, The Pennsylvania State University, University Park, 1965.

JENKINS; D. H., e LIPPITT, R., *Interpersonal perceptions of teachers, students, and parents*, Washington, D.C.: Division of Adult Education, National Education Association, 1951.

JENKINS, D. H. "Characteristics and functions of leadership in instructio

- nal groups", em N. B. HENRY (Ed.): *Yearb. nat. Soc. Stud. Educ.*, 59, Parte II, 1960, pp. 164-184.
- JENSEN, G. E., "The sociopsychological structure of the instructional group", em N. B. HENRY (Ed.): *Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ.*, 59, Parte II, 1960, pp. 83-114.
- JORKASKY, B.M., Relationship of classroom verbal behavior to selected characteristics of secondary school teachers in San Jose, Costa Rica, Tese Doutoral não publicada, The Pennsylvania State University, University Park, 1970.
- KIRSHENBAUM H., SIMON S. B., NAPIER, R. W., *Wad-ja-get? - The Grading Game in American Education*, Hart Publ. Co., Inc., N. York, 1971.
- MACDONALD, J. B. e ZARET, E., A study of openness in classroom interactions, Manuscrito não publicado, Marquette University, 1966.
- MAHONEY, A.A., Análise Lógico-Formal da Teoria de Aprendizagem de Carl R. Rogers, Tese Doutoral não publicada, P.U.C., São Paulo, 1976.
- MASLOW, A. H., "A theory of human motivation" em *Psychological Review*, 50, 1953.
- , *Motivation and Personality*, Harper & Row, Publishers, New York, Evaston e Londres, 1947.
- , *Introdução à psicologia do ser*, Eldorado.
- MCCLELLAND, D.C., *Personality*, Henry Holt and Co., N. York, 1951.
- , "Toward a theory of Motive Acquisition", em W. MILLES & W. W. CHARTERS, Jr.: *Learning in Social Settings*, 1970.
- , ATKINSON, J. W., CLARK, R. A. e LOWELL, E.L., *The achievement motive*, Appleton-Century-Crofts, N. York, 1953.
- e ROBERT S. STEELE (Eds.), *Human Motivation*, General Learning Press, Morristown, N. J., 1973.
- MCKEACHIE, W. J., "Individual conformity to attitudes of classroom groups", em *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 1954, pp. 282-289.
- MITZEL, H. e RABINOWITZ, W., "Assessing Social-Emotional Climate in the Classroom by Withall's Technique", em *Psychological Monographs*, nº 18, 1953, pp. 1-19.
- MOUSTAKAS, C. E., *The teacher and the child: Personal interaction in the classroom*, New York, McGraw-Hill, 1956.
- NEVES PRETTO, S.P., *Características de Professores e seus Efeitos sobre os alunos*, Tese de Mestrado não publicada, PUCSP, 1976.

- NEWHARD, R. F. Jr., An In-Service for Cooperating Teachers and Its Effect on Student Teachers 'and Cooperating Teachers' Verbal Behavior, Tese Doutoral não publicada, The Pennsylvania State University Park, 1970.
- ODELL, C. W., "High School Marking Systems", em *School Review*, 33, 1925 , pp. 346-354.
- PAGÈS, M., *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 1965.
- PERETTI, A., *L'administration phénomène humain*, Ed. Berger-Levrault, Paris 1968.
- PERKINS, H. V., The effects of social-emotional climate and curriculum on learning of in-service teacher, Tese Doutoral não publicada, Universidade de Chicago, 1949.
- POLANSKY, L., "Group social climate and the teacher's supportiveness of group status systems", em *J. educ. Sociol.*, 28, 1954, pp. 115-123.
- POPPEN, W. A. e THOMPSON, CH. L., "The effect of grade contracts on student performance", em *Journal of Educational Research*, vol. 64, nº9, 1971, pp. 420-424.
- PUENTE, de la, M., *Carl R. Rogers: de la Psychothérapie à l'enseignement*, Ed. Epi, Paris, 1970.
- , "É possível uma didática não diretiva?", em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 56, nº 124, out/dez, 1971.
- , "Sobre a recente Psicologia Social de Carl Rogers", em *Boletim de Psicologia*, vol. XXV, nº 65, jan/junh, 1973.
- , "Uma tentativa de confronto entre alguns conceitos básicos da Terapia Centrada no Cliente de Carl Rogers e da psicanálise de Freud", em *Revista da PUCSP*, vol. XLIV, nº 2, jan/dez, 1974.
- , "Creatividad: una posición moderana, la de Carl R. Rogers", em *La Educación Hoy*, vol. 3, nº 3, Março, 1975.
- RACKER, Reinrich, *Estudios sobre técnica psicoanalítica*, 3a. edição, Paidós, 1973.
- Report of the College of Education ad hoc Committee on Grading Systems*, Temple University, 1968, pp. 41-48.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSEN, L., *Pygmalion in the Classroom: Self Fulfilling Prophecies and Teacher Expectations*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1969.
- SCHMUCK, R., "Some relationships of peer liking patterns ins the classroom to pupil attitudes and achievement", em *The School Review*, 71, 1963 , pp. 337-359.

- SCHWEBEL, M. ASCH, M. J., "Research possibilities in nondirective teaching", em *J. Educ. Psychol.*, 39, 1948, pp. 359-369.
- SINGLETERY, J. "Teacher-administrative leader perceptions of pupils", *J. Educ. Res.*, 45, 1951, pp. 126-132.
- TERVILLIGER, R., *Assessing the Cooperating Teacher's Influence on the student Teacher Using Withall's Technique*, Tese Doutoral não publicada, The Pennsylvania State University, University Park, 1965.
- THOMSON, W. N., "A study of the grading practices of 31 instructors in freshman English", em *Journal of Educational Measurement*, 49, 1955, pp. 65-68.
- TIEG, E. W., "Educational Diagnosis", em *Educational Bulletin* (Monterey, California), nº 18, 1952.
- TRUAX, Ch. B., e CARKHUFF, R. R., *Toward effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice*, Aldine - Atherton, Chicago e N. York, 1967.
- WAGGENER, R. R., "The effect of a Structured Group Experience on Teacher's Empathy, Regard, and Genuineness in the Classroom", em PATTERSON, C. H.: *Humanistic Education*, Prentice-Hall Inc., N. Jersey, 1973.
- WITHALL, J., "The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms", em *Journal of Experimental Education* 17, 1949, §§. 347-361.
- , e LEWIS, W. W., "Social Interaction in the Classroom", em GAGE, N. L. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Rand Mc.Nally & Co., 1963.
- WISPE, L. G., "Evaluating section teaching methods in the introductory course", em *J. Educ. Res.* 45, 1951, pp. 161-186.

OBRAS DE CARL R. ROGERS

- 1 Com C. W. Carson, "Intelligence as a factor in camping activities " , em *Camping Magazine*, 3 (3), 1930, pp. 8-11.
- 2 *Measuring Personality Adjustment in Children Nine to Thirteen*, New York, Teachers College, Columbia University, Bureau of Publication , 1931, 107 pp.
- 3 *A Test of Personality Adjustments*, New York, Association Press, 1931.
- 4 Com M. E. Rappaport, "We pay for the Smiths", em *Graphic Number*, 19 , 1931, pp. 508-9, 527, 533, 535.
- 5 "A good foster home: Its achievements and limitations", em *Mental Hygiene*, 17, 1933, pp. 21-40.
- 6 "Social Workers and legislation", em *Quarterly Bulletin*, New York State Conference on Social Work, 7 (3), 1936, pp. 3-9.
- 7 "Three surveys of treatment measures used with children", em *American Journal of Orthopsychiatry*, 7, 1937, pp. 48-57.
- 8 "The clinical psychologist's approach to personality problems", em *The Family*, 18, 1937, pp. 233-243.
- 9 "A diagnostic study of Rochester youth", em *Quarterly Bulletin*, New York State Conference on Social Work, Syracuse, 1938, pp. 48-54.
- 10 *The Clinical Treatment of the Problem Child*, Boston, Houghton Mifflin, 1939, 393 pp.
- 11 "Needed emphases in the training of clinical psychologists", em *Journal*

- of *Consulting Psychology*, 3, 1939, pp. 141-143.
- 12 "Authority and case work-are they compatible?", em *Quarterly Bulletin*, New York State Conference on Social Work, Albany, 1939, pp. 16-24.
 - 13 "The processes of therapy", em *Journal of Consulting Psychology*, 4, (5), 1940, pp. 161-164.
 - 14 "How is psychology used in clinical practice?", em J. S. Gray e colab. *Psychology in Use*, New York, American Book Company, 1941, pp. 114-167.
 - 15 Com C. C. Bennett, "Predicting the outcomes of treatment", em *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 1941, pp. 210-221.
 - 16 Com C. C. Bennett, "The clinical significance of problem syndromes", em *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 1941, pp. 222-229.
 - 17 "The psychologist's contributions to parent, child, and community problems", em *Journal of Consulting Psychology*, 6, 1942, pp. 8-18.
 - 18 "A study of the mental-health problems in three representative elementary schools", em T. C. Holy e colab., *A Study of Health and Physical Education in Columbus Public Schools*, Ohio State Univers., Bur. of Educ. Res. Monogr., num. 25, 1942, pp. 130-161.
 - 19 "Mental-health findings in three elementary schools", em *Educational Research Bulletin*, 21, 1942, pp. 69-79.
 - 20 "The use of electrically recorded interviews in improving psychotherapeutic techniques", em *American Journal of Orthopsychiatry*, 12, 1942, pp. 429-434.
 - 21 *Counseling and Psychotherapy, Newer concepts in practice*. Boston, Houghton Mifflin, 1942, 450 pp..
 - 22 "Therapy in guidance clinics", em *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 1943, pp. 284-289.
 - 23 "The development of insight in a counseling relationship", em *Journal of Consulting Psychology*, 8 (6), 1944, pp. 331-341.
 - 24 "Psychological adjustments of discharged service personnel", em *Psychological Bulletin*, 41, 1944, pp. 689-696.
 - 25 "The non directive method as a technique for social research", em *American Journal of Sociology*, 50, 1945, pp. 279-283.
 - 26 "Counseling", em *Review of Educational Research*, 15, 1945, pp. 155-163.
 - 27 *Dealing with individuals in USO*, USO Program Services Bulletin, 1945, 39 pp..
 - 28 *A counseling viewpoint for the USO worker*, USO Program Services, Bulle-

- tin, 1945, p . 22.
- 29 Com V. M. Axline, "A teacher-therapist deals with a handicapped child", em *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 40, 1945, pp. 119-142.
 - 30 "Counseling with the returned servicemen and his wife" ("Symposium" com R. Dicks e S. B. Wortis), em *Marriage and Family Living*, 7 (4), 1945 , pp. 82-84.
 - 31 "Psychometric tests and client-centered counseling", em *Educational and Psychological Measurement*, 6, 1946, pp. 139-144.
 - 32 "Significant aspects of client-centered therapy", em *American Psychologist*, 1, 1946, pp. 415-422.
 - 33 "Recent researcy in non directive therapy and its implications", em *American Journal of Orthopsychiatry*, 16, 1946, pp. 581-588.
 - 34 Com G. A. Muench, "Counseling of emotional blocking in an aviator", em *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 1946, pp. 207-215.
 - 35 Com J. L. Wallen, *Counseling with Returned Servicement*, New York , McGraw-Hill, 1946, 159 pp.
 - 36 "Psychotherapy", em W. Dennis e colab. *Current Trends in Psychology* , University of Pittsburgh Press, 1947, pp. 109-137.
 - 37 "Somme observations on the organization of personality", em *American Psychologist*, 2, 1947, pp. 358-368.
 - 38 "The case of Mary Jane Tildèn", em W. U. Snyder e colab., *Casebook of non directive Counseling*, Boston, Houghton Mifflin, 1947, pp. 129-203.
 - 39 "Research in psychotherapy" (Table Ronde), em *American Journal of Orthopsychiatry*, 18, 1948, pp. 96-100.
 - 40 *Dealing with social tencions: A presentation of client-centered counse^lling as a means of handling interpersonal conflict*, New York, Hinds , Hayden et Eldredge, Inc., 1948, 30.pp.. Publicado também em *Pastoral Psychology*, 1952, 3, (38), pp. 14-40 e 3 (29), pp. 37-44.
 - 41 "Divergent trends in methods of improving adjustment", em *Harward Edu^cational Review*, 18, 1948, pp. 209-219.
 - 42 "Some implications of client-centered counseling for college personel work, em *Educational and Psychological Measurement*, 8, pp. 540-549.
 - 43 Com B. L. Kell e Helen McNeil, "The role of self-understanding in the prediction of behavior", em *Journal of Consulting Psychology*, 12, 1948, pp. 174-186.
 - 44 "The attitude and orientation of the counselor in client-centered the^rapy", em *Journal of Consulting Psychology*, 13, 1949, pp. 82-94.

- 45 "A coordinated research in psychotherapy. A non-objective introduction", em *Journal of Consulting Psychology*, 13 (3), 1949, pp. 149-153.
- 46 "Significance of the self-regarding attitudes and perceptions", em M. L. Reymert e colab., *Feelings and Emotions*, New York, McGraw-Hill, 1950, pp. 374-382.
- 47 "A current formulation of client-centered therapy", em *Social Service Review*, 24, 1950, pp. 442-450.
- 48 "What is to be our basic professional relationship?", em *Annals of Allergy*, 8, 1950, pp. 234-239, 286.
- 49 Com R. Becker, "A basic orientation for counseling", em *Pastoral Psychology*, 1 (1), 1950, pp. 26-34.
- 50 Com D. G. Marquis e E. R. Hilgard, "ABEPP policies and procedures", em *American Psychologist*, 5, 1950, pp. 407-408.
- 51 "Where are we going in clinical psychology?", em *Journal of Consulting Psychology*, 15, 1951, pp. 171-177.
- 52 *Client-Centered Therapy. Its current practice, implications, and theory*, Boston, Houghton Mifflin, 1951, pp. 560.
- 53 "Perceptual reorganization in client-centered therapy", em R. R. Blake e G. V. Ramsey, *Perception: An Approach to Personality*, New York, Ronald Press, 1951, pp. 307-327.
- 54 "Client-centered therapy: a helping process", em *The University of Chicago Round Table*, 698, 1951, pp. 12-21,
- 55 "The case of Mrs Oak-a research analysis", em *Psychological Serv. Center J.*, 3, 1951, pp. 47-165. Publicado também em C. R. Rogers e R.F. Dymond, *Psychotherapy and Personality Change*, University of Chicago Press, 1954, pp. 259-348.
- 56 "Through the eyes of a client", em *Pastoral Psychology*, 1951, 2 (16), pp. 32-40; (17) pp. 45-50; (18) pp. 26-32.
- 57 Com T. Gordon, D. L. Grummon e J. Seeman, "Developing a program of research in psychotherapy", em *Psychol. Serv. Center J.*, 3, 1951, pp. 3.28. Publicado também em C. R. Rogers e R. F. Dymond, *Psychotherapy and Personality Change*, University of Chicago Press, 1954, pp. 12-34.
- 58 "Communication: Its blocking and facilitation", em *Northwestern University Information*, 20, 1952, pp. 9-15. Publicado também no "Dealing with breakdowns in communication - Interpersonal and intergroup", em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 329-337.

- 59 "A personal formulation of client-centered therapy", em *Marriage and Family Living*, 14, 1952, pp. 341-361.
- 60 "Client-centered psychotherapy", em *Scientific American*, 187, 1952, pp. 66-74.
- 61 "Some directions and end points in therapy", em O. H. Mowrer e colab., *Psychotherapy: Theory and Research*, New York, Ronald Press, 1953, pp. 44-68. Publicado também com o título "Some of directions evident in therapy", em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 73-106.
- 62 "A research program in client-centered therapy", em *Psychiatric Treatment*, Res. Publ. Ass. Nerv. Ment. Dis., 31, 1953, pp. 106-113.
- 63 "The interest in the practice of psychotherapy", em *American Psychologist*, 8, 1953, pp. 48-50.
- 64 Com G. W. Brooks, R. S. Driver, W. V. Merrihue, P. Pigors e A. J. Rinnella (Table Ronde), "Removing the obstacles to good employee communications", em *Management Record*, 15 (1), 1953, pp. 9-11 e 32-40.
- 65 *Becoming a Person*, Oberlin Printing Co., 1954, 46 pp. . Publicado também com os títulos "Some hypotheses regarding the facilitation of personal growth" e "What it means to become a person", em C. R. Rogers *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 31-38 e 107-124.
- 66 "Towards a theory of creativity", em *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 1954, pp. 249-260. Publicado também em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 347-359.
- 67 "The case of Mr. Bebb: The analysis of a failure case", em C. R. Rogers e R. F. Dymond, *Psychotherapy and Personality Change*, University of Chicago Press, 1954, pp. 349-409.
- 68 "Changes in the maturity of behavior as related to therapy", em C. R. Rogers e R. F. Dymond, *Psychotherapy and Personality Change*, University of Chicago Press, 1954, pp. 215-237.
- 69 "An overview of the research and some questions for the future", em C. R. Rogers e R. F. Dymond, *Psychotherapy and Personality Change*, University of Chicago Press, 1954, pp. 413-434.
- 70 Com Rasalind F. Dymond e colab., *Psychotherapy and Personality Change*, University of Chicago Press, 1954, 447 pp.
- 71 "A personal view of some issues facing psychologists", em *American Psychologist*, 10, 1955, pp. 247-249.

- 72 "Personality change in psychotherapy", em *The International Journal of Social Psychiatry*, 1, 1955, pp. 31-41. Publicado também em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 225-242.
- 73 "Person or science? A philosophical questions", em *American Psychologist*, 10, 1955, pp. 267-278. Publicado também em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 199-224.
- 74 "Implications of recent advances in the prediction and control of behavior", em *Teachers College Record*, 57, 1956, pp. 316-322.
- 75 "Client-centered therapy: A current view", em F. Fromm-Reichmann e J.L. Moreno, *Progress in Psychotherapy*, New York, Grune et Stratton, 1956 , pp. 199-200.
- 76 "The Self and the Dramas of History" (critica do livro de Reinhold Niebuhr), em *Chicago Theological Seminary Register*, 46, 1956, pp. 13-14 . Publicado também em *Pastoral Psychology*, 1958, 9, num. 85, pp. 15-17.
- 77 "A counseling approach to human problems", em *American Journal of Nursing*, 56, 1956, pp. 994-997.
- 78 "What it means to become a person", em C. E. Moustakas e colab., *The Self*, New York, Harper and Bros., 1956, pp. 195-211.
- 79 "Intellectualized psychotherapy" (crítica do livro de Georges Kelly , *The Psychology of Personal Constructs*), em *Contemporary Psychology* , 1, 1956, pp. 357-358.
- 80 "Some issues concerning the control of human behavior", ("Symposium " com B. F. Skinner), em *Science*, nov., 124, n.º. 3231, 1956, pp. 1057 - 1066.
- 81 "Client-centered theory" ("Simposium", com E. J. Shoben, O. H. Mowrer, G. A. Kimble e J. G. Miller), em *Journal of Counseling Psychology*, 3, 1956, pp. 115-120.
- 82 "The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality Change", em *Journal of Consulting Psychology*, 21, 1957, pp. 95-103.
- 83 "Personal thoughts on teaching and learning", em *Merril-Palmer Quarterly*, Summer, 3, 1957, pp. 241-243. Publicado também em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 273-278.
- 84 "A note on the nature of man", em *Journal of Counseling Psychology* , 4, 1957, pp. 199-203. Publicado também com o título "The nature of man", em *Pastoral Psychology*, 1960, 11, n.º. 104, pp. 23-26.
- 85 "Training individuals to engage in the therapeutic process", em C.R. Strother e colab., *Psychology and Mental Health*, Washington, D. C. Amer. Psychol. Ass., 1957, pp. 76-92.

- 86 "A therapist's view of the good life", em *The Humanist*, 17, 1957, pp. 291-300. Publicado também com o título "A therapist's view of the good life: The fully functioning person", em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 183-196.
- 87 "A process conception of psychotherapy", em *American Psychologist*, 13, 1958, pp. 142-149. Publicado também em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 125-159.
- 88 "The characteristics of a helping relationship", em *Personnel and Guidance Journal*, 37, 1958, pp. 6-16. Publicado também em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 39-58.
- 89 "A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework", em S. Koch e colab., *Psychology: A Study of a Science, vol. III: Formulations of the Person and the Social Context*, New York, McGraw-Hill, 1959, pp. 184-256.
- 90 "Significant learning: In therapy and in education", em *Educational Leadership*, 16, 1959, pp. 232-242. Publicado também em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pp. 279-196.
- 91 "A tentative scale for the measurement of process in psychotherapy", em E. Rubinstein e colab., *Research in Psychotherapy*, Washington, D. C., Amer. Psychol. Ass., 1959, pp. 96-107.
- 92 "The essence of psychotherapy: A client-centered view", em *Annals of Psychotherapy*, 1, 1959, pp. 51-57.
- 93 "The way to do is to be" (Crítica do livro de Rollo May e colab., *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*), em *Contemporary Psychology*, 4, 1959, pp. 196-198.
- 94 "(Comments on cases)", em C. Standal e R. Corsini, *Critical incidents in psychotherapy*, New York, Prentice-Hall, 1959, pp. 56-59, 73-75, 168-172, 227-228, 308-310, 345-347.
- 95 "Lessons I have learned in counseling with individual", em W. E. Dugan e colab., *Modern School Practices Series 3, Counseling Points of View*, University of Minnesota Press, 1959, pp. 14-26.
- 96 Com G. Marian Kinget, *Psychotherapie em Menselyke Verhoudingen*, Utrecht, Uitgeverij Het Spectrum, 1959, 302 pp.. A contribuição de Rogers foi publicada em inglês em 1959 (n.º 89), 1961 (n.º 103) e 1963 (n.º 120).
- 97 "Time-limited, client-centered psychotherapy: two cases" (Introdução ao estudo de M. Lewis e J. Shlien), em A. Burton e colab., *Case Studies of Counseling and Psychotherapy*, Prentice-Hall, pp. 309-312.

- 98 "Significant trends in the client-centered orientation", em Abt riess, *Progress in Clinical Psychology*, volumen IV, New York, Grune et Stratton, 1960, pp. 85-99.
- 99 Com A. Walker e R. Rablen, "Developemnt of a scale to measure process changes in psychotherapy", em *Journal of Clinical Psychology*, 16, 1960, pp. 79-85.
- 100 *A therapist's view of personal goals*, Pendle Hill Pamphlet, 108, Wallingford, Pa., 1960, 30 p.. Publicado também com o título "To be that Self Which one truly is: A therapist's view of personal goals", em C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961 , pp. 163-182.
- 101 "Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers", em *Psychologia*, Dec., 3, n.º. 4, 1960, pp. 208-221. Publicado também em M. Buber, *The knowledge of Man*, ed. M. Friedman, 1965, pp. 166-184.
- 102 "A theory of psychotherapy with schizophrenics and a proposal for its empirical investigation", em J. G. Dawson, H. K. Stone e N. B. Dellis, *Psychotherapy with Schizophrenics*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1961, pp. 3-19.
- 103 *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, 420 p..
- 104 "The client-centered approach", em *Annals of Psychotherapy*, 2, 1961 , pp. 51-53.
- 105 "The loneliness of contemporary man, as seen in the Case of Ellen West", em *Annals of Psychotherapy*, 2, 1961, pp. 22-27.
- 106 "The place of the person in the new world of the behavioral sciences", em *Personnel and Guidance J.*, Feb., n.º. 6, 1961, pp. 442-451.
- 107 "The process equation of psychotherapy", em *American Journal of Psychotherapy*, jan, 15, n.º. 1, 1961, pp. 27-45.
- 108 "Two divergent trends", em Rollo May e colab., *Existential Psychology*, New York, Random House, 1961, pp. 85-93.
- 109 "What we know about psychotherapy", em *Pastoral Psychology*, 12, 1961 , pp. 31-38.
- 110 "A study of psychotherapeutic change in schizophrenics and normals : the design and instrumentation", em *Psychiatric Research Reports*, Amer. Psychiat. Ass. , 15, Avril, 1962, pp. 51-60.
- 111 "Comment" (sobre un artigo de F. L. Vance), em *Journal of Counseling Psychology*, 9, 1962, pp. 16-17.
- 112 "Some learnings from a study of psychotherapy with schizophrenics", em

- Penn. *Psychiatric Quaterly*, 1962, pp. 3-15.
- 113 "The interpersonal relationship: The core of guidance", em *Harvard Educational Review*, 32, número 4, 1962, pp. 416-429.
- 114 "Toward becoming a fully functioning person", em A. W. Combs e colab., *Perceiving, Behaving, Becoming*, 1962, Yearbook, Assn. for Supervision And Curriculum Development, Washington, D. C., 1962, pp. 21-33.
- 115 "Learning to be free", em S. M. Farber e R. H. Wilson, *Conflict and Creativity: Control of the Mind, Part 2*, New York, McGraw Hill, 1963, pp. 268-288.
- 116 "Learning to be free" (resumo da publicação precedente), em *NEA Journal*, Mars, 1963.
- 117 "Psychotherapy to day: Or, where do we go from here", em *American Journal of Psychotherapy*, 17, número 1, 1963, pp. 5-16.
- 118 "Toward a science of the person", em *Journal of Humanistic Psychology*, 3 (2), 1963, pp. 72-92.
- 119 "The actualizing tendency in relation to motives and to consciousness", em Marshall Jones e colab., *Nebraska Symposium on Motivation*, 1963, University of Nebraska Press, 1963, pp. 1-24.
- 120 "The concept of the fully functioning person", em *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1 (1), 1963, pp. 17-26.
- 121 "Freedom and commitment", em *The Humanist*, 24, n.º. 2, 1964, pp. 27-40. Publicado também em C. R. Rogers, *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Pub. C., Columbus, 1969, pp. 259-276.
- 122 "Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person", em *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, n.º. 2, 1964, pp. 160-167.
- 123 "An afternoon with Carl Rogers", em *Explorations*, 3, 1965, p. 104.
- 124 "A humanistic conception of man", em Richard Farson e colab. *Science and human affairs*, Palo Alto, Science and Behavior Books, 1965, pp. 18-31.
- 125 "Can we meet the need for counseling? A suggested plan", em *Marriage and Family*, vol. 2, 5, Sept. 1965, pp. 4-6.
- 126 "Dealing with psychological tensions", em *Journal of Appl. Behav. Sci.* 1, 1965, pp. 6-24.
- 127 Prólogo, em Harold Anderson, *Creativity in childhood and adolescence*, Palo Alto, Science and Behavior Books, 1965, pp. V-VII.
- 128 "Psychology and teacher education", em D. B. Gowan e Cynthia Richard-

son, *Five fields and teacher education*, Ithaca, N. Y. Project One Publications, Cornell University, 1965, pp. 56-91.

129 "Some questions and challenges facing a humanistic psychology", em *Journal of Humanistic Psychology*, 5 (1) 1965, pp. 1-5.

130 "Some thoughts regarding the current philosophy of the behavioral sciences", em *Journal of Humanistic Psychology*, 5 (2) 1965, pp. 182-194.

131 "The therapeutic relationship: recent theory and research", em *Australian Journal of Psychology*, 17, 1965, pp. 95-108.

132 "Client-centered therapy", em S. Arietti e colab., *Supplement to American Handbook of psychiatry*, vol III, Basic Books, Inc., N. Y., 1966, pp. 183-200.

133 *Michael Polanyi and Carl Rogers: A dialogue*, San Diego, San Diego State and Western Behavioral Sciences Institute, 1966, Julho, 8p. Publicado também com o título "A dialogue: Michael Polanyi-Carl Rogers", em William R. Coulson e C. R. Rogers, *Man and the Science of Man*, Charles E. Merrill Pub. Co., Columbus, 1968, pp. 193-201.

134 *Paul Tillich and Carl Rogers: A dialogue. Part. I and Part. II*, San Diego State College, 1966, 23 pp.

135 "To facilitate learning", em M. Provus e colab., *Innovations for time teach*, Washington, D. C., National Education Association, 1966, pp. 4-19.

136 "A plan for self-directed change in an educational system", em *Educational Leadership*, 1967, vol. 24. Mai, pp. 717-731. Publicado também em C. R. Rogers, *Freedom to Learn*, Charles E. Merril Publ. Co., Columbus, 1969, pp. 303-323.

137 "Carl R. Rogers", (Autobiografia), em Edwin G. Boring e GL Lindzey, *A history of psychology in autobiography*, vol. V. New York, Appleton-Century Crofts, 1967, páginas 343 ss.

138 "Carl Rogers speaks out on groups and the lack of a human science. An interview", em *Psychology Today*, 1967, Dec., pp. 19-21.

139 "Client-centered psychotherapy", em A. M. Freedmann e H. I. Kaplan, *Comprehensive textbook of psychiatry*, Baltimore, Williams and Wilkins, 1967, pp. 1225-1228.

140 Com Barry Stevens e outros três colab., *Person to Person*, Walnut Creek, California: Real People Press, 1967, 276 pp.

141 "The facilitation of significant learning", em L. Siegel e colab., *Contemporary theories of instruction*, San Francisco, Chandler Publ.

- Co. 1967, pp. 37-54.
- 142 "The interpersonal relationship in the facilitation of learning", em R. Leeper e colab., *Humanizing education*, Ass. for Supervision and Curriculum Development, NEA. Publicado também em C. R. Rogers, *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Pub. Co., Columbus, 1969, 1967, pp. 103-127.
- 143 "The process of the basic encounter group", em J. F. T. Bugental e colab., *The challenges of humanistic psychology*, New York McGraw-Hill, 1967, pp. 261-278.
- 144 Com E. T. Gendlin, D. J. Kiesler e C. Truax, *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*, University of Wisconsin Press, 1967, 625 pp.
- 145 "What psychology has to offer to teacher education", em *Teacher education and mental health*, Ass. for student teaching 1967, Yearbook, Cedar Falls, Iowa, State College of Iowa, 1967, pp. 37-57.
- 146 "Interpersonal relationship: USA 2000", em *Journal of Applied Behavioral Science*, 4, 3, 1968, pp. 265-280.
- 147 Com W. R. Coulson e colab., *Man as the Science of Man*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1968, 207pp.
- 148 "To the Japanese Reader" (Introdução a uma série de 18 volumes da obra de Rogers traduzida ao japonês), Tokyo: Iwasaki Shoten Press, 1968.
- 149 (Crítica do livro de J. Kavanaugh: "A modern priest looks at his outdated church"), em *Psychology Today*, 1968, p. 13.
- 150 "A practical plan for educational revolution", em Richard R. Goulet e colab., *Education to change: the reality and the promise* (Informação lida no National Seminars on Innovation, em Honolulu, em julho, 1967), New York: Citation Press, 1969, pp. 120-135.
- 151 *Freedom to Learn: A view of what education might become*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1969, 358pp.
- 152 "Self-directed change for educators: Experiments and implications", em E. Morphet e David L. Jesser e colab., *Preparing educators to meet emerging needs*, New York, Citation Press, Scholastic Magazines, Inc., 50 W. Street, 1969.
- 153 "The increasing involvement of the psychologist in the social problems: Some comments, positive and negative", em *Journal of Applied Behavioral Science*, 5, 1969, 1, pp: 3-7.
- 154 "The group comes of age", em *Psychology Today*, 1969, Del Mar, California: CRM Books, Inc., 3, Dezembro.

- 155 "The intensive group experience", em *Psychology Today: An Introduction*, Del Mar, California: CRM Books, Inc., 1969, pp. 539-555.
- 156 "The person of tomorrow", Sonoma State College Pamphlet, 1969.
- 157 Prefácio e capítulo 27: "Looking Back and Ahead: A Conversation with Carl Rogers", em *New Directions in Client-centered Therapy*, J. T. Hart & T. M. Tomlinson (Eds.), 1970.
- 158 *Carl Rogers on Encounter Groups*, Harper and Row: New York, 1970.
- 159 "Can schools grow persons?", em *Educational Leadership*, 1971.
- 160 "Forget you are a teacher. Carl Rogers Tells why", em *Instructor*, 1971, pp. 65-66.
- 161 "Psychological maladjustment vs. continuing growth", em *Developmental Psychology*, Del Mar, Calif: CRM Books, Inc., 1971.
- 162 "Some elements of effective interpersonal communication", em *Washington State Journal of Nursing*, Maio/junho, 1971, pp. 3-11.
- 163 "A research program in client-centered therapy", em R. Brown e Donald J. Brenner (Ed.): *Science, Psychology, and Communication: Essays Honoring William Stephenson*, New York: Teachers College, Columbia University 1972, pp. 312-324.
- 164 *Becoming Partners: Marriage and its alternatives*, New York: Delacorte, 1972, 243 pp.
- 165 "Comment on Brown and Tedeschi's article", em *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 12, 1, 1972, pp. 16-21.
- 166 "Introduction to My experience in encounter group", em *Voices*, Vol. 8, nº 2, 1972.
- 167 "Some Social issues which concern me", em *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 12, nº 2, 1972, pp. 45-60.
- 168 "Bringing together ideas and feelings in learning", em *Learning Today*, 5, 1972, pp. 32-43.
- 169 Com John T. Wood, "Carl Rogers Gardener", em *Human Behavior*, 1, 1972, Novembro/Dezembro, p. 16sq.
- 170 "Comment on Pitts article", em *J. Humanistic Psychology*, 13, 1973, pp. 83-84.
- 171 Com Jacques Mousseau, "Entretien avec Carl Rogers", em *Psychologie*, 6, pp. 57-65.
- 172 "My philosophy of interpersonal relationships and how it grew", em *Humanistic Psychol.*, 13, 1973, pp. 3-15.

- 173 "Some new challenges", em *Amer. Psychol.*, 28, 1973, pp. 379-387.
- 174 "The good life as an ever-changing process", em *America and the Future of Man*, Univ. of Calif., Copley News Service, 1973.
- 175 "To be fully alive", em *Penney's Forum*, 1973, p. 3.
- 176 Com B. Meador, "Client-centered therapy", em R. CORSINI (ed): *Current Psychotherapies*, Itasca, Illinois: F. E. Peacock, 1973, cp. 4º, pp. 119-166.
- 177 Com John K. Wood, "The changing theory of client-centered therapy", em *Operational Theories of Personality*, New York: Brunner/Mazel, Inc., cp. 7º, 1974, pp. 211-258.
- 178 "In retrospect: forty-six years", em *Amer. Psychol.* 29, 1974, pp. 115-123.
- 179 "Remarks on the future of client-centered therapy", em D. A. WEXLER & L. N. RICE (eds.): *Innovations in Client-centered Therapy*, New York : John Willy & Sons, 1974, cp. 1º pp. 7-13.
- 180 "Interview on growth", em WILLEM OLTMANS (ed.): *On Growth: The Crisis of Exploding Population and Resource Depletion*, New York: G. P. Putnam's Sons, 1974, pp. 197-205.
- 181 "Can Learning encompass both ideas and feelings?", em *Education*, 95, 1974, pp. 103-114.
- 182 "Questions I would ask mt self if I were a teacher", em *Education*, 95, 1974, pp. 134-139.
- 183 "The project at Immaculate Heart: an experiment in self-directed change", em *Education*, 95, 1974, pp. 172-196.
- 184 "Foreword ", em HAROLD LYON: *It's Me and I'm Here*, New York: Delacorte Press, xi-xiii, 1974.
- 185 "Foreword", 1974, na tradução para o japonês de *Carl R. Rogers on Encounter Groups*.
- 186 "Foreword", 1974, na tradução para o japonês de *Person to Person*.
- 187 "Foreword", em André de Peretti: *Pensee et Verite de Carl Rogers*, Toulouse: Privat, 1974, pp. 20-27.
- 188 "Foreword", em Dr. To Thi Anh: *Eastern and Western Cultural Values* , East Asian Pastoral Institute, Manila, Filipinas, 1975,
- 189 "Client-centered psychotherapy", em A. M. FREEDMAN, H. I. KAPLAN, B. J. SADOCK (eds.): *Comprehensive Textbook of Psychiatry II*, Baltimore: Williams & Wilkins, 1975, pp. 1831-1843.

- 190 "Empathic: an unappreciated way of being"., em *The Counseling Psychologist*, 5, 1975, pp. 2-10.
- 191 "The emerging person: a new revolution", em R. I. EVANS (ed.): *Carl Rogers: The Man and His Ideas*, New York: E. P. Dutton, 1975, pp. 147 - 176 .
- 192 "An interview with Dr. Carl R. Rogers", em *Practical Psychology for Physicians*, 2, Agosto, 1975, pp. 16-24.

OBRAS DE EUGENE T. GENDLIN

- 1 "Counselor ratings of process and outcome in client-centered therapy", em *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 16, nº 2, 1960. (Com Jenney e Shlien).
- 2 "Experiencing: A variable in the process of therapeutic change", em *American Journal of Psychotherapy*, Vol. 2, nº 15, 1961.
- 3 "Immediacy in time attitudes before and after time-limited psycho-therapy", *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 17, nº 1, 1961. (Com Shlien).
- 4 "Galvanic skin response correlates of different modes of experiencing" , *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 17 nº 1, 1961. Reimpresso em Stollack, Guerny, Rothberg (Eds.), *Psychotherapy research*, Chicago : Rand-McNally, 1966. (Com Berlin).
- 5 "Initiating psychotherapy with 'unmotivated' patients", em *Psychiatric Quarterly*, Janeiro, 1961.
- 6 "Client-centered developments in psychotherapy with schizophrenics", *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 9, nº 3, 1962.
- 7 "Current trends and needs in psychotherapy research on schizophrenia", em *Review of Existential Psychiatry*, Vol. 2, nº 37, 1962.
- 8 *Experiencing and the creation of meaning*, New York: Free Press, 1962. (ed. rev. 1970).
- 9 "Experiencing and the nature of concepts", em *The Christian Scholar*, Vol. 45, nº 3, Fall, 1963.

- 10 "Subverbal communication and therapist expressivity: Trends in client-centered therapy with schizophrenics", em *Journal of Existential Psychiatry*, Vol. 14, n° 4. Fall, 1963. Reimpresso em C. Rogers and R. Stevens (Eds.), *Person to Person: The problem of being human*, California: Real People Press, 1967. In Paperback, New York: Pocket Books, 1971.
- 11 "A theory of personality change", em Worchel and Byrne (Eds.), *Personality Change*, New York: John Wiley & Sons, 1964. Reimpresso em J. Hart and T. Tomlinson (Eds.), *New directions in client-centered therapy*, Boston: Houghton-Mifflin, 1970. Tambem reimpresso em A. Mahrer (Ed.), *Creative developments in psychotherapy*, Cleveland: Case-Western Reserve, 1971.
- 12 "Schizophrenia: Problems and methods of psychotherapy", *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, Vol. 2, n° 4, Spring, 1964.
- 13 "Merleau-Ponty's The structure of behavior", em *The Modern Schoolman*, Vol. 42, 1964.
- 14 "The discovery of felt meaning", em J. MacDonald and R. Leeper (Eds.), *Language and meaning: Papers from the ASCD tenth curriculum research institute (Nov. 21-24, 1964, and March 20-23, 1965)*, Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development (NEA), 1966.
- 15 "Findings and clinical learnings in a research program on psychotherapy with schizophrenic patients", em *Proceedings of 42nd annual meetings*, N. Y. 1965, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 2, n° 34, 1965.
- 16 "Psychotherapy training in the context of a graduate-undergraduate model", em *Pre-conference materials*, Bibace, Chairman. (Prepared for the Conference on the Professional Preparation of Clinical Psychologists, Chicago, June, 1965) Washington, D. C.: American Psychological Association, 1965.
- 17 "Expressive meanings", em Edie (Ed.), *Invitation to phenomenology*, Chicago: Quadrangle Books, 1965.
- 18 "What are the grounds of explication statements? A problem in linguistic analysis and phenomenology", em *The Monist*, Vol. 49, n° 1, 1965.
- 19 "Existentialism and experiential psychology", em Moustakas (Ed.), *Existential child therapy*, New York: Basic Books, 1966. Reimpresso em J. Hart and T. Tomlinson (Eds.), *New directions in client-centered therapy*, Boston: Houghton-Mifflin, 1970.
- 20 "Research in psychotherapy with schizophrenic patients and the nature of the 'illness'", em *American Journal Orthopsychiatry*, Vol. 1, n° 20, 1966. Reimpresso em J. Hart. and T. Tomlinson (Eds.), *New directions in*

client-centered therapy, Boston: Houghton-Mifflin, 1970.

- 21 "Volunteers as a major asset in the treatment program", em *Mental Hygiene*, Vol. 50, nº 3, 1966. (Com Kelly, Raulinaitis e Spaner).
- 22 "Experiential explication and the problem of truth", em *Journal of Existentialism*, Vol. 6, nº 22, 1966, Reimpresso em F. Molina (Ed.), *The sources of existentialism as philosophy*, Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall, 1969.
- 23 "Values and the process of experiencing", em A. Mahrer (Ed.), *The goals of psychotherapy*; New York. Appleton-Century-Crofts, 1967.
- 24 "Neurosis and human nature in the experiential method of thought and therapy", em *Humanistas*, Vol. 3, nº 2, Fall, 1967.
- 25 "Research design; The process conception and its measurement; e outros capítulos, em C. Rogers (Ed.)", em *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*, Madison: University of Wisconsin Press, 1967.
- 26 "Focusing ability in psychotherapy, personality and creativity", em Shlien (Ed.), *Research in Psychotherapy, Vol. III*, Washington, D. C.: American Psychological Association, 1967. (Com Beebe, Oberlander, Casens, and Klein).
- 27 "Psychologists and government programs", em Lubin and Levitt (Eds.) *The clinical psychologist: Readings on Background, roles, and functions*, Chicago: Aldine, 1967.
- 28 "The experiential response", em Hammer (Ed.), *Interpretation in therapy its role, scope, depth, timing and art*, New York: Grune and Stratton, 1968.
- 29 "Experiential groups", em Cazda (Ed.), *Innovations in group therapy*, Springfield: Charles Thomas, 1968.
- 30 "Psychotherapy and community psychology", em *Psychotherapy: Theory, research, and practice*, Vol. 5, nº 2, June, 1968.
- 31 "Introduction", em *Heidegger's What is a thing?*, Chicago: Regnery, 1968.
- 32 "Focusing", em *Psychotherapy: Theory, research and practice*, Vol. 6, nº 1, 1969.
- 33 "Decision making", em B. Marshall (Ed.), *Experiences in being: An introduction to psychology*, Belmont, Calif.: Brooks-Cole, Wadsworth, 1970.
- 34 "A small still voice", em *Psychology today*, June, 1970. (Com Carol Tavris).
- 35 "The use of imagery in experiential focusing", em *Psychotherapy: Theory, research, and practice*, Vol. 7, nº 4, 1970 (Com Linda Olsen).

- 36 "Psychotherapeutic processes", em *Annual Review of Psychology*, Vol. XXI , 1970 (Com J. Rychlak).
- 37 "Research in psychotherapy and chemotherapy: Research problems, and the relationship between psychological and physiological variables", apostila da *Conference on schizophrenia the implications of research findings for treatment and teaching*, National Institute of Mental Health, Washington, D. C., May 30- June 2, 1970.
- 38 "A short summary and some longer predictions", em J. Hart and T. Tomlinson (Eds.), *New directions in client-centered therapy*, Boston: Houghton-Mifflin, 1970. Reimpresso em *The Chicago Theological Seminary Register*, Vol. 61, nº 2, Dez., 1970.
- 39 "The significance of felt meaning", em Cormier, Chinn, and Lineback (Eds.) *An introduction to philosophy*, Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1970.
- 40 "Therapeutic procedures with schizophrenic patients". Reimpresso em M. Hammer (Ed.), *The theory and practice of psychotherapy with specific disorders*, Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1972.
- 41 "Experiential psychotherapy", em R. Corsini (Ed.), *Current psychotherapies*. Itasca, Illinois: Peacock, 1973.
- 42 "An interview with Eugene T. Gendlin", em *Psychology 73-74*, Guilford, Conn.: Dushkin-Publishing Group, 1973.
- 43 "Changes, a therapeutic community", em *Communities*, nº 2, Community Publications Cooperative, Box 426, Louisa, Va. 23093. Modificado como "Main Themes in Changes, a therapeutic community", em *Rough Times*, Vol. 3, nº 6, June-July, 1973. (Com Kristin Glaser).
- 44 "Experiential phenomenology", em M. Natanson (Ed.), *Phenomenology and the social sciences*, Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1973.
- 45 "The role of knowledge in practice", em Gail F. Farwell, Neal R. Gamsky, Philippa Mathieu-Coughlan (Eds.) *The counselor's handbook*, New York, N. Y.: 1974.
- 46 "Client-centered and experiential psychotherapy", em Wexler and Rice (Eds.), *Innovations in client-centered therapy*, New York: John Wiley, 1974.
- 47 *The Experiencing Scale: A Research and Training Manual*, com M. H. Klein, P. L. Mathieu, D. J. Kiesler, Wisconsin Psychiatric Institute, The University of Wisconsin, 1974.
- 48 "A phenomenology of emotions: Anger", em Casey and Carr (Eds.), *Phenomenological horizons*, Chicago: Quadrangle Books, 1975.