

Hizukami, MGN

Ensino, as abordagens do

Processo

Ed. Pedagogia, 2007

Capítulo 3

Abordagem humanista

3.1. Características gerais

Nesta abordagem, consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puros. Isso não quer dizer, no entanto, que essas tendências não sejam, de certa forma, interacionistas, na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento.

Considerando-se a literatura mais difundida e estudada no Brasil, têm-se dois enfoques predominantes: o de C. Rogers e o de A. Neill.

Embora Neill seja classificado comumente como "es-pontaneísta" (propõe que a criança se desenvolva sem inter-venções) e sua obra consista muito mais num relato de uma experiência e na exposição de idéias sobre homem, educação e vida, do que uma proposta sistematizada, incluem-se aqui algumas das suas concepções, dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano.

A proposta rogeriana é identificada como representati-va da psicologia humanista, a denominada terceira força em psicologia. O "ensino centrado no aluno" é derivado da teoria, também rogeriana, sobre personalidade e conduta.

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento

Copiadora

PASTA	21
11	FOLHAS
DATA 22/3/09	

da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

3.2. Homem

O homem é considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, lidando-se a outras pessoas e grupos.

Quanto à epistemologia subjacente a essa posição, a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído. Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. O objetivo último do ser humano é a auto-realização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades.

O homem não nasce com um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se apresenta como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. É, portanto, possuidor de uma existência não condicionada *a priori*.

Segundo Puente (1978, p. 53), na abordagem rogeriana, ser humano significa:

1. Ser uma totalidade, um organismo em processo de integração; ser independente, diferente, autônomo e, como tal, devendo ser aceito e respeitado.

2. Ser uma pessoa na qual os sentimentos e as experiências exerçam um papel muito importante, como fator de crescimento.

3. Ser uma pessoa que possui uma capacidade, uma tendência a desenvolver-se, a autodirigir-se, a reajustar-se, tendência e capacidade estas que devem ser liberadas não diretivamente.

4. Ser uma pessoa considerada num presente imediato, aqui e agora.

5. Ser uma pessoa interagindo com outras pessoas, compreendida e aceita como tal, por parte de quem a ajuda. A crença na fé e a confiança (termos de Rogers) na capacidade da pessoa, em seu próprio crescimento, constituem o pressuposto básico da teoria rogeriana.

Em *Terapia Centrada no Paciente* (p. 467-506), Rogers coloca suas proposições acerca do homem e das possibilidades que esse homem tem de tratar de forma construtiva a sua situação vital:

1. Todo o indivíduo existe num mundo de experiência do qual é o centro e que está em permanente mudança.

2. O organismo reage ao campo perceptivo tal como este é experimentado e apreendido. Este campo é, para o indivíduo, "realidade".

3. O organismo reage ao seu campo fenomenal como um todo organizado.

4. O organismo tem uma tendência de base: realizar, manter e realçar a experiência organizacional.

5. A conduta é fundamentalmente o esforço dirigido a um fim do organismo para satisfazer as suas necessidades tal como as experimentadas no campo apreendido.

6. A emoção acompanha, e de modo geral facilita, a conduta dirigida para um fim.

7. O melhor ângulo para a compreensão da conduta é a partir do quadro de referência interno do próprio indivíduo.

8. Uma parte do campo total da percepção vai-se diferenciando gradualmente como "ego".

9. Como um resultado da interação com o ambiente e de modo particular como resultado da interação valorativa com os outros, forma-se a estrutura do ego — um modelo conceitual, organizado, fluido, mas consistente, de percepções, de características e relações do "eu" ou de "mim", juntamente com valores ligados a esses conceitos.

10. Os valores ligados à experiência e os valores que são uma parte da estrutura do ego são, em alguns casos, valores experimentados diretamente pelo organismo, e em outros casos, são valores introjetados ou pedidos a outros, mas captados de uma forma distorcida, como se fossem experimentados diretamente.

11. A medida que vão ocorrendo experiências na vida de um indivíduo, estas são: a) simbolizadas, apreendidas e organizadas numa certa relação com o ego; b) ignoradas porque não se capta a relação com a estrutura do ego; c) recusadas à simbolização ou simbolizadas de uma forma distorcida porque a experiência é incoerente com a estrutura do ego.

12. A maior parte das formas de conduta adotadas pelo organismo são as consistentes com o conceito do ego.

13. A conduta pode surgir em alguns casos de experiências orgânicas e de necessidades que não foram simbolizadas. Essa conduta pode ser incoerente com a estrutura do ego, mas nesses casos a conduta não é "apropriada" pelo indivíduo.

14. A desadaptação psicológica existe quando o organismo rejeita, da consciência, experiências sensoriais e viscerais importantes que, por conseguinte, não se simbolizam nem se organizam na "Gestalt" da estrutura do ego. Quando se verifica esta situação, há uma tensão psicológica de base ou potencial.

15. A adaptação psicológica existe quando o conceito do ego é tal que todas as experiências viscerais e sensoriais do organismo são, ou podem ser, assimiladas de uma forma simbólica dentro do conceito do ego.

16. Qualquer experiência que seja inconsistente com a organização ou estrutura do ego pode ser apreendida como uma ameaça e, quanto mais numerosas forem essas percepções, mais rigidamente a estrutura do ego se organiza de modo a manter-se a si mesma.

17. Em determinadas condições que impliquem, principalmente, a total ausência de qualquer ameaça à estrutura do ego, podem captar-se e analisar-se experiências que são coerentes com essa estrutura e esta pode ser revista de maneira a assimilar e a incluir tais experiências.

18. Quando o indivíduo apreende e aceita, num sistema coerente e integrado, todas as suas experiências viscerais e sensoriais, necessariamente compreende melhor os outros e aceita-os mais como pessoas distintas.

19. A medida que o indivíduo apreende e aceita na estrutura do ego um maior número de experiências orgânicas, descobre que está a substituir o seu atual sistema de valores —

baseado em larga medida em introjeções que foram simbolizadas de uma forma distorcida — por um processo contínuo de valorização organizativa.

Como básico na concepção de homem, tem-se o conceito de tendência atualizante, que consiste na aceitação do pressuposto de que a pessoa pode desenvolver-se, crescer. Essa tendência é comum a todos os viventes e constitui o sistema motor da personalidade humana.

Na terminologia rogeriana, o homem é o "arquiteto de si mesmo". É consciente da sua incompletude tanto no que se refere ao mundo interior (*self*) quanto ao mundo exterior, ao mesmo tempo que sabe que é um ser em transformação e um agente transformador da realidade.

Apesar da ênfase dada ao sujeito, não se pode dicotomizar rigidamente homem e mundo. O homem está num constante processo de atualização e se atualiza no mundo.

3.3. Mundo

Para Rogers a realidade é um fenómeno subjetivo, pois o ser humano reconstrói em si o mundo exterior, partindo de sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências, atribuindo-lhes significado. Em cada indivíduo, há uma consciência autônoma e interna que lhe permite significar e optar, e a educação deverá criar condições para que essa consciência se preserve e cresça.

O mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. O homem é o seu configurador, que faz com que ele se historicize: é o mundo, o projeto humano em relação a outros homens e às coisas que ganha historicidade numa temporalidade. O mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento de seu potencial inerente.

É necessário considerar que nem sempre há coincidência entre a interpretação pessoal do mundo e o mundo objetivo, se é que se pode dizer que há algo totalmente objetivo. Na realidade, cada representação/interpretação individual tem seu grau mais próximo ou mais distante de aproximação com o objetivo.

Um dos aspectos básicos da pessoa, que se desenvolve no mundo, é o "eu", que inclui todas as percepções que o indivíduo tem de seu próprio organismo, de sua experiência, além de considerar a forma como as percepções pessoais se relacionam com as percepções de outros objetos, pessoas, acontecimentos de seu ambiente e do contexto espacial e temporal mais amplo. O "eu" do indivíduo, portanto, irá perceber diferencialmente o mundo. A ênfase é no sujeito, mas uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual é o ambiente. A visão de mundo e da realidade é desenvolvida impregnada de conotações particulares na medida em que o homem experiencia o mundo e os elementos experienciados vão adquirindo significados para o indivíduo.

3.4. Sociedade-cultura

Rogers não trata especificamente da sociedade mas preocupa-se com o indivíduo e tem enorme confiança neste e no pequeno grupo.

Tentar imaginar as contribuições da psicologia, ou das ciências do comportamento, para uma democracia viável é algo muito mais difícil. São realmente muito poucos os psicólogos que contribuíram com idéias que ajudam a libertar as pessoas, tornando-as psicologicamente livres e auto-responsáveis, incentivando-as a tomar decisões e solucionar problemas. (Rogers, em Evans, 1979b, p. 87)

Em sua crítica ao planejamento social e cultural proposto por Skinner, Rogers coloca que a única autoridade necessária aos indivíduos é a de estabelecer qualidade de relacionamento interpessoal. Os indivíduos que são submetidos às condições desse tipo de relacionamento tornam-se mais auto-responsáveis, e apresentam progressos em direção à auto-realização, tornando-se igualmente mais flexíveis e adaptáveis, criativamente.

...essa escolha inicial inauguraria o começo de um sistema social, ou subsistema, no qual valores, conhecimento, capacidade de adaptação, e até mesmo o conceito de ciência estariam continuamente se transformando e autotranscendendo. A ênfase estaria no homem como um processo de tornar-se pessoa. (Rogers, em Evans, 1979b, p. 152)

Essa proposta coloca ênfase no processo e não nos resultados finais de ser e estaria orientada para a "sociedade aberta" como definida por Popper (1974), na qual uma das características básicas seria a de que os indivíduos assumissem a responsabilidade das decisões pessoais.

Rogers não aceita, num projeto de planificação social, o controle e a manipulação das pessoas, ainda que isso seja feito com a justificativa de tornar as pessoas "mais felizes". O homem, para Rogers, não deve, de forma alguma, minimizar o papel desempenhado pelo subjetivo, ainda que considerado pré-científico.

...a metodologia e as técnicas científicas devem ser postas a serviço do subjetivo pessoal de cada indivíduo. (Punkte, 1980, p. 107)

Neill não tentou educar crianças para que estas se ajustassem adequadamente à ordem vigente tampouco a uma sociedade idealmente concebida. Seu objetivo consistiu na educação de crianças para que se tornassem seres humanos felizes, cuja noção de valores não fosse baseada na propriedade, no consumo, mas no ser. Mesmo quando, como ocorreu com grande parte das crianças educadas em Summerhill, não se tornam um sucesso do ponto de vista da sociedade contemporânea, Neill presumiu que elas tivessem adquirido senso de autenticidade.

3.5. Conhecimento

A experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de vir-a-ser da pessoa humana.

Para Rogers, a percepção é realidade, no que se refere ao indivíduo. Ele próprio admite não saber se existe uma realidade objetiva. Caso exista, sua posição é a de que nenhum indivíduo a conhece realmente, pois se conhece apenas o que é percebido. É atribuído ao sujeito, portanto, o papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Ao experimentar, o homem conhece. A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e con-

cretos para ele e que funcina, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado e o conhecimento possui uma característica dinâmica.

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno. (Rogers, 1972, p. 104-5)

O conhecimento é inerente à atividade humana. O ser humano tem curiosidade natural para o conhecimento.

Fico irritadíssimo com a idéia de que o estudante deve ser "motivado". O jovem é intrinsecamente motivado, em alto grau. Muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele. É curioso, tem a ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas. O lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida. Mas continua a existir, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los. (Rogers, 1972, p. 131)

3.6. Educação

A educação assume significado amplo. Trata-se da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar, numa instituição de ensino. Trata-se da educação centrada na pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito. No ensino, será o "ensino centrado no aluno".

A filosofia da educação subjacente ao rogerianismo, denominada de filosofia da educação democrática, consiste em deixar a responsabilidade da educação fundamentalmente ao próprio estudante. A educação tem como finalidade primordial a criação de condições que facilitem a aprendizagem

do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional. Seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhes servirão para a solução de seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo. Seria, enfim, a criação de condições nas quais o aluno pudesse tornar-se pessoa que soubesse colaborar com os outros, sem por isto deixar de ser indivíduo.

Tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupal é educação. O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser os do próprio aluno. Essa aprendizagem implicará necessariamente mudanças.

Tanto em Rogers quanto em Neill pode-se constatar a ênfase na unicidade e dignidade do homem, o primado do sujeito. O processo da educação centrada no sujeito leva à valorização da busca progressiva de autonomia (dar-se regras a si mesmo, assumir na sua existência as regras que propõe ao próprio grupo e a si mesmo) em oposição à anomia (ausência de regras) e à heteronomia (normas dadas por outros).

Uma situação formal de educação seria entendida, na proposta rogeriana, como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido e não obrigado ou imposto. As características inerentes a este processo são a autodescoberta e a autodeterminação.

A obra de Neill, embora não esteja ordenada logicamente em termos de uma teoria, constitui uma reflexão sobre educação, mundo, homem e uma práxis que podem, igualmente, oferecer subsídios para uma ação pedagógica crítica e consciente.

Neill faz uma análise da educação como tal e considera a educação realizada no século XIX como produto da auto-riedade manifesta (manipulação exercida direta e explicitamente) e a do século XX como autoridade anônima (manipulação psíquica: persuasão e sugestão), e tenta fundamentar sua prática educacional no mais profundo respeito àquilo que cada ser humano é e manifesta, tentando uma experiência em que a autoridade não mascara um sistema de manipulação. Cada aluno é único e o relacionamento com cada um deles é igualmente único.

E. Fromm, no prefácio de *Liberdade sem Medo* (Neill, 1963), sintetiza os pontos básicos do sistema de Neill, fornecendo uma visão ampla de todo o espírito subjacente à sua experiência educacional. Dentre eles se destacam os seguintes:

1. Neill mantém uma fé inquebrantável na "bondade da criança". Acredita que a criança não nasce deformada, covarde, nem como autômato destituído de alma, mas tem amplas potencialidades de amar a vida e por ela se interessar.
2. O alvo da educação — o que vem a ser o alvo da vida — é trabalhar jubilosamente e encontrar a felicidade. Ter felicidade, segundo Neill, significa estar interessado na vida.
3. Na educação, o desenvolvimento intelectual não é o bas- tante. A educação deve ser ao mesmo tempo intelectual e emocional, considerando-se as necessidades psíquicas da criança.
4. Disciplina e castigo, dogmaticamente expostos, geram medo e medo gera hostilidade. Tal hostilidade pode não ser consciente e manifesta mas, apesar disso, paralisa o esforço e autenticidade do sentimento. A disciplina extensiva imposta às crianças é prejudicial e impede o desenvolvimento psíquico sadio.
5. Liberdade não significa licenciosidade: o respeito pela pessoa deve ser mútuo.
6. Há necessidade do uso de verdadeira sinceridade por parte do professor.
7. O desenvolvimento humano torna necessário que a criança corte, eventualmente, os laços essenciais que a ligam a seu pai e a sua mãe, ou a substitutos posteriores, na sociedade, a fim de tornar-se, de fato, independente.
8. Sentimento de culpa tem, antes de mais nada, a função de prender a criança à autoridade.

Pode-se notar, pois, em dois autores cuja literatura é veiculada em cursos de Licenciatura, onde um deles parte da terapia e dela extrapola princípios e conceitos para a realidade educacional e o outro que realizou uma prática educacional reduzida a um pequeno grupo, a consideração de educação como um processo envolvente no qual o sujeito sempre tem de ocupar posição central e, por outro lado, uma crítica à sociedade atual que cada vez mais coloca situações de contorno que impedem a auto-realização.

3.7. Escola

A escola decorrente de tal posicionamento será uma escola que respeite a criança tal qual é, e ofereça condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo de vir-a-ser. É uma escola que ofereça condições que possibilitem a autonomia do aluno.

Analisando suas experiências em relação ao ensino, Rogers (1972, p. 152) coloca que:

Se as experiências dos outros forem iguais às minhas, e nelas se descobrirem significados idênticos, daí decorreriam muitas consequências:

1. Tal experiência implica que se deveria abolir o ensino. As pessoas que quisessem aprender se reuniriam umas com as outras.
2. Abolir-se-iam os exames. Estes só podem dar a medida de um tipo de aprendizagem inconsequente.
3. Pela mesma razão, abolir-se-iam notas e créditos.
4. Em parte, pela mesma razão, abolir-se-iam os diplomas dados como títulos de competência. Outra razão está em que o diploma assinala o fim ou a conclusão de alguma coisa e o aprendiz só se interessa por um processo continuado de aprendizagem.
5. Abolir-se-ia o sistema de expor conclusões, pois se verificaria que ninguém adquire conhecimentos significativos, através de conclusões.

Por sua vez, Neill, analisando a escola, afirma que:

Obviamente uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados em carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não criados

res que desejam crianças dóceis, não-criadoras, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro. (Neill p. 4)

...criadores aprendem o que desejam aprender para ter os instrumentos que o seu poder de inventar e o seu gênio exigem. Não sabemos quanta capacidade de criação é morta nas salas de aula. (Neill p. 25)

...impor qualquer coisa atrás de autoridade é errado. (Neill, p. 111)

A experiência de Neill mostrou a possibilidade de uma escola se governar pelo princípio da autonomia democrática, pois as leis são estabelecidas por um parlamento escolar que se reúne periodicamente. O princípio básico consiste na idéia da não interferência com o crescimento da criança e de nenhuma pressão sobre ela. Pela própria essência dessa abordagem, essa experiência não poderia ser realizada em escolas comuns.

O caráter utópico da proposta de Neill fica claro quando se considera, dentre outros, o reduzido número de alunos que a escola tem condições de absorver, os rumos que a escola tomou após sua morte, as tentativas de continuidade da experiência, atualmente por parte de sua filha e as dificuldades de aceitação, mesmo ou principalmente dentro da Inglaterra, do que foi por ele idealizado e praticado.

Quanto à proposta rogeriana, várias tentativas de aplicação têm sido feitas, até o momento, utilizando-se os espaços possíveis dentro de cada escola.

...trabalhar dentro destes limites, estabelecendo um clima de aprendizagem, de compromisso, até que seja possível uma inteira liberdade para aprender. (Pueble, 1976, p. 17)

Esta é a solução apresentada por Rogers no que se refere à utilização de sua proposta na situação institucional escolar atual.

3.8. Ensino-aprendizagem

Como decorrente das proposições rogerianas sobre o homem e o mundo, está um ensino centrado na pessoa (primado do sujeito), o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para

que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. Esta é a finalidade do método não-diretivo.

A não-diretividade, portanto, consiste num conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno.

A não-diretividade pretende ser um método não estruturante do processo de aprendizagem, pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, introduzindo valores, objetivos etc., constituindo-se apenas num método *informante* do processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor não dirige propriamente esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele mesmo estruturar seu comportamento experiencial. (Pueble, 1978, p. 73)

O ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento.

Os conceitos básicos da teoria da aprendizagem resultantes da análise realizada por Mahoney (1976, p. 91) são: potencialidade para aprender, tendência à realização (desta potencialidade), capacidade orgânica de valorização, aprendizagem significativa, resistência, abertura à experiência, auto-avaliação, criatividade, autoconfiança, independência. Utilizando estes conceitos básicos, a Autora os reorganizou pela aplicação do instrumental lógico-formal. A partir da análise realizada, foi-lhe possível afirmar a existência de uma teoria da aprendizagem na proposta rogeriana para educação. Os princípios básicos resultantes foram:

1. Todo aluno tem potencialidade para aprender a tendência e realizar essa potencialidade.
2. Todo aluno possui capacidade orgânica de valorização.
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 aberto à experiência, e reciprocamente.
6. A auto-avaliação é função da capacidade orgânica de valorização.
7. A criatividade é função da auto-avaliação.
8. A autoconfiança é função da auto-avaliação.
9. A independência é função da auto-avaliação.

As consequências lógicas derivadas destes princípios básicos segundo Mahoney (1976, p. 96-7) foram:

1. Tudo o que é significativo para os objetivos do aluno tende a realizar sua potencialidade para aprender.
2. Se o processo de aprendizagem significativa provoca mudança do EU, então essa aprendizagem é ameaçadora e provoca resistência.
3. Toda aprendizagem significativa é ameaçadora.
4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele torna-se aberto à experiência.

A aprendizagem significativa é considerada por Rogers como a que envolve toda a pessoa.

Aprendizagem assume aqui um significado especial. Aprendizagem tem a

qualidade de um *envolvimento pessoal* — a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem. Ela é *auto-iniciada*. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É *penetrante*. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É *avaliada pelo educando*. Este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que *quer* saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual ele teve experiência. O *locus* da avaliação, pode-se dizer, reside afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo. (Rogers, 1972, p. 5)

Rogers chega a algumas afirmações sobre ensino/aprendizagem, a partir de sua própria experiência, questionando certas práticas e justificando seus posicionamentos:

1. "Minha experiência tem sido a de que não posso ensinar a outra pessoa como ensinar".
2. "Parece-me que qualquer coisa que eu possa ensinar a outro é relativamente irrelevante e tem pouca ou insignificante influência sobre seu comportamento".
3. "Compreendo, cada vez mais, que só me interessa pelas aprendizagens que influam significativamente sobre o comportamento".

4. "Acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodirigida e auto-apropriada".

5. "Toda aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não pode ser diretamente comunicada a outro".

6. "Daí chego a sentir que as consequências do ensino ou não têm importância ou são nocivas".

7. "Quando revejo os resultados da minha atividade docente, no passado, as consequências reais são as mesmas — ou produziram dano ou nada ocorreu. Isso é francamente aflitivo".

8. "...Só estou interessado em aprender, de preferência, coisas que importam, que têm alguma influência significativa sobre o meu comportamento".

9. "Acho muito compensador o aprendizado, em grupos, em relacionamento individual, como na terapia, ou por conta própria".

10. "Descubro que uma das melhores maneiras, embora das mais difíceis de aprender é, para mim, a de abandonar minhas atitudes defensivas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como outra pessoa concebe e sente a sua experiência".

11. "Outra maneira de aprender, para mim, consiste em afirmar as minhas próprias incertezas, tentar elucidar as minhas perplexidades e, assim, chegar a aproximar-me do significado que a minha experiência parece realmente ter".

12. "A sensação é a de flutuar numa complexa rede de experiências com a fascinante possibilidade de tentar compreender sua complexidade sempre em mudança". (Rogers, 1972, p. 150-2)

3.9. Professor-aluno

No que se refere à abordagem personalista aplicada mais diretamente ao ensino, ao professor, tem-se a obra de A. Combs (1965). O professor é, primariamente, uma personalidade única. É considerado como um único ser humano no que aprendeu a usar-se efetiva e eficientemente para realização de seus próprios propósitos e os da sociedade, na educação dos outros. Daí não ser possível ensinar ao professor um repertório de estratégias de ensino. Cada professor, por sua vez, desenvolverá seu próprio repertório, de

uma forma única, decorrente da base perceptual de seu comportamento.

Combs (1965) acredita que o professor não precisa necessariamente obter competências e conhecimentos. Crê que esses se desenvolverão somente em relação às concepções de si próprio e não decorrente de um currículo que lhe é imposto.

O processo de ensino, portanto, irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. Não se pode especificar as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento de professor e aluno, que sempre é pessoal e única.

A competência básica consistiria, unicamente, na habilidade de compreender-se e de compreender os outros. Treinar os professores implicaria ajudá-los a desenvolver um *self* adequado, a desenvolver formas fidedignas de percepção de si próprios e dos outros e habilidade de ensinar conteúdos, quando isso for necessário.

O professor, nessa abordagem, assume a função de facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contacto com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Daí o professor ser compreendido como um facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, ou seja, integrado.

A autenticidade e a congruência são consideradas condições facilitadoras da aprendizagem, as quais, por sua vez, irão facilitar um processo de autenticidade ou congruência na pessoa ajudada. Isso igualmente implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem. Dessas condições, a autenticidade e congruência são pessoais do professor. As demais — aceitação e compreensão — são emergentes do relacionamento professor-aluno. Todas essas condições, no entanto, implicam habilidades e um saber ser e ajudar. São passíveis de treinamento. As atitudes podem ser implementadas pela prática.

O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes.

A autoconstrução do indivíduo se fundamenta na tendência atualizante do organismo (procura de auto-realização) e na capacidade de regulação do indivíduo. O aluno, portanto, deve ser compreendido como um ser que se auto-desenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar.

As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática — compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro — e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno).

3.10. Metodologia

As estratégias instrucionais, nessa proposta, assumem importância secundária.

Não se enfatiza técnica ou método para se facilitar a aprendizagem.

Rogers parte do pressuposto de que o ensino é uma "atividade sem importância enormemente supervalorizada" (1972, p. 103). Cada educador eficiente, por sua vez, deve desenvolver um estilo próprio para "facilitar" a aprendizagem dos alunos.

Neill é muito mais radical no que se refere a suas concepções sobre o ensino:

...não temos novos métodos de ensino, porque não achamos que o ensino, em si mesmo, tenha grande importância. Que uma escola tenha ou não algum método especial para ensinar a dividir é coisa de somenos, pois a divisão não é importante senão para aqueles que querem aprendê-la. É a criança que quer aprender a dividir aprenderá, seja qual for o ensino que receba. (Neill, 1963, p. 5)

Para Neill, as técnicas audiovisuais, técnicas didáticas, recursos, meios, mídia etc., têm muito pouca importância.

...os livros para mim tem pouco valor; ... os livros são o material menos importante da escola. (Neill, 1963, p. 24)

Os demais recursos têm, para ele, as mesmas falhas que as aulas expositivas do professor apresentam: os alunos tornam-se receptáculos de informações e se privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da emocional.

A proposta rogeriana é a de que se proporcione uma situação que (Rogers, 1972, p. 182-3):

1. Restaure, estimule e intensifique a curiosidade do aluno.
2. Encoraje o aluno a escolher seus próprios interesses.
3. Promova todos os tipos de recursos.
4. Permita ao aluno fazer escolhas responsáveis quanto às suas próprias orientações, assim como assumir a responsabilidade das consequências de suas opções erradas, tanto quanto das certas.
5. Dê ao aluno papel participante na formação e na construção de todo o programa de que ele é parte.
6. Promova interação entre meios reais.
7. Focalize, por meio de tal interação, problemas reais.
8. Desenvolva o aluno autodisciplinado e crítico, capaz de avaliar tanto as suas quanto as contribuições dos outros.
9. Capacite o aluno a adaptar-se inteligente, flexível e criativamente a novas situações problemáticas do futuro.

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir.

Os objetivos educacionais, nessa abordagem, não são tratados em seus aspectos formais.

Apesar de criticar a transmissão de conteúdos, essa proposta não defende a supressão do fornecimento de informações. Estas, no entanto, devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis. A pesquisa dos conteúdos será feita pelos alunos, que deverão, por sua vez, ser capazes de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo de substituí-los.

3.11. Avaliação

Tanto em Rogers quanto em Neill encontra-se um desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências do professor.

Crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios e notas e exames desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declaram que o aprendizado livre é educação... Os livros são o material menos importante da escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever e contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade. (Neill, 1963, p. 24)

Quando reunimos em um esquema elementos tais como currículo prestabelecido, "deveres idênticos" para todos os alunos, preleções como quase único modo de instrução, testes padronizados pelos quais são avaliados externamente todos os estudantes, e notas dadas pelo professor, como modo de medir a aprendizagem, então, quase podemos garantir que a aprendizagem dotada de significação será reduzida à sua expressão mais simples. (Rogers, 1972, p. 5)

Rogers defende a auto-avaliação. Considera algumas proposições referentes ao processo de avaliação, tais como (1972, p. 235-6):

1. Há, dentro da pessoa humana, base orgânica para um processo organizado de avaliação (capacidade do organismo de reorganizar-se constante e progressivamente a partir do *feedback* recebido).
2. Esse processo de avaliação, no ser humano, é eficaz na realização do auto-engrandecimento, na medida em que o indivíduo se abre à experiência que está ocorrendo dentro de si.
3. Nas pessoas que estão se movendo para uma maior abertura às suas experiências, há uma semelhança organizacional nas direções dos valores.
4. Essa semelhança nas direções dos valores realça o desenvolvimento do próprio indivíduo, o dos outros, dentro de sua comunidade, e contribui para a sobrevivência e evolução da espécie.

Considerando-se, pois, o fato de que só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, esta só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo; crité-

rios externos ao organismo podem propiciar o seu desajustamento. O aluno, conseqüentemente, deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.

A avaliação de cada um de sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável. (Rogers, 1972, p. 142)

3.12. Considerações finais

A abordagem humanista dá ênfase ao sujeito. No estágio atual desta proposta, verifica-se a necessidade de elaboração de uma teoria de instrução, que seja validada empiricamente e que, por sua vez, forneça subsídios para uma ação didática. Não se trata aqui do oferecimento de receitas — o que seria contrário à proposta em questão — mas, simplesmente, o oferecimento de diretrizes, já que na obra de Rogers não transparece preocupação com definição e operacionalização de termos, não sendo uma obra realizada para a educação em si, porém para a terapia.

Tornam-se igualmente necessárias experiências diversas baseadas em concepções dessa abordagem cujos resultados possam subsidiar uma ação pedagógica mais sistemática, já que o facilitador da aprendizagem não é um facilitador inato; ele aprende e pode ser treinado nas atitudes que são pertinentes a esta função.

Resta, no entanto, a dificuldade de implementação em larga escala de escolas que se norteiem por esta proposta, já que implicaria modificação no sistema escolar vigente e reestruturação institucional.

Contrariamente às abordagens precedentes, enfatiza-se aqui o subjetivo, a auto-realização e o vir-a-ser contínuo que é característico da vida humana. Os conteúdos vindos de fora passam a assumir importância secundária, e privilegia-se a interação estabelecida entre as pessoas envolvidas numa situação de ensino-aprendizagem.

Formas de planejamento e controle social, assim como o desenvolvimento de uma tecnologia que as viabilizem, não são aceitas e sim criticadas. Alerta para uma das grandes

conseqüências do desenvolvimento da ciência que objetiva o controle do comportamento humano: condução à uma distorção social e perda individual da personalidade. O subjetivo deve ser levado em consideração e ocupa lugar primordial. Uma outra metodologia, que não a utilizada nas ciências exatas e na abordagem comportamentalista deve emergir, para que o homem e o mundo possam, gradativamente, ser conhecidos.

O diretivismo no ensino, característico das abordagens predecessoras, é aqui substituído pelo não-diretismo: as relações verticais e impostas, por relações EU-TU e nunca EU-ISTO; as avaliações de acordo com padrões pré-fixados, por auto-avaliação dos alunos.