



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**JOSÉ ANTÔNIO DOS SANTOS FILHO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PSICOLOGIA HUMANISTA CENTRADA NA**  
**PESSOA: IMPLICAÇÕES DAS TESES EDUCACIONAIS ROGERIANAS**

**FORTALEZA**

**2024**

**JOSÉ ANTÔNIO DOS SANTOS FILHO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PSICOLOGIA HUMANISTA CENTRADA NA PESSOA:  
IMPLICAÇÕES DAS TESES EDUCACIONAIS ROGERIANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de pesquisa: Subjetividade e Crítica do Contemporâneo.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco

**FORTALEZA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S235e Santos Filho, José Antônio dos.  
Educação Inclusiva e a Psicologia Humanista Centrada na Pessoa : Implicações das teses educacionais rogerianas / José Antônio dos Santos Filho. – 2024.  
121 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco.
1. Carl Rogers. 2. Psicologia Humanista. 3. Educação Inclusiva. 4. Pesquisa Bibliográfica . I. Título.  
CDD 150
-

JOSÉ ANTÔNIO DOS SANTOS FILHO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PSICOLOGIA HUMANISTA CENTRADA NA PESSOA:  
IMPLICAÇÕES DAS TESES EDUCACIONAIS ROGERIANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de pesquisa: Subjetividade e Crítica do Contemporâneo.

Aprovada em: 28/02/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Dr. Emanuel Meireles Vieira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Dr. José Alves de Souza Filho

Universidade Federal do Pará (UFPA)

À Aurora, bebe arco-íris, que ilumina minha vida a cada amanhecer.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por seu amor, sua bondade e, sobretudo, sua imensa misericórdia em minha vida, que se renova a cada dia.

À Dhara, que durante todo o processo do mestrado esteve ao meu lado. Seu amor, cuidado, sua companhia e seu incentivo, me inspiraram a seguir acreditando no meu potencial.

À Aurora, bebê arco-íris, que a cada nascer do sol, com seu sorriso e seu olhar sereno, me fez descobrir novos significados da responsabilidade paterna, mas, especialmente do privilégio de ser pai.

À minha mãe, mulher de força, a quem sou grato pelo incentivo de buscar meus sonhos através do esforço recompensador dos estudos.

Aos meus irmãos, Edson, José Luís, Iara, Iuri e Vitória pela torcida nesse processo, mas, também, pelas risadas nos encontros em família, que me deram fôlego para seguir.

Aos meus sobrinhos, Maria, Rebeca, Safira, Layla, Miguel e Raylla, que me fazem experimentar o verdadeiro sentido da palavra cuidado.

À Elenice (*in memoriam*), tia-avó, pelo investimento afetivo e financeiro na minha educação e que, certamente, estaria muito feliz e orgulhosa por mais uma etapa vencida.

Ao professor Paulo Coelho Castelo Branco, pelas orientações na escrita dessa dissertação, encarando comigo a temática abordada, utilizando de acolhimento e criatividade nas horas em que o trabalho parecia estagnado. Agradeço pelos cafés, almoços e partilhas da vasta experiência profissional, que enriqueceram a minha, até então, limitada formação. Muitos aprendizados que guardarei para a vida!

Aos professores Emanuel Meireles Vieira e José Alves de Souza Filho, pela gentileza de aceitarem o convite para compor a banca, pela leitura atenta e pelas relevantes contribuições para o aperfeiçoamento da escrita do trabalho dissertativo.

À Aline, Amanda, Élide e Élika, amigas que a formação em psicologia me apresentou, pelo incentivo em conversas prazerosas durante nossos encontros anuais, fizeram toda a diferença nesse processo.

À Sâmmia, primeira pessoa que me deparei na aula inaugural do mestrado, sentada em frente à sala 9, do Centro de Humanidades II e, desde lá, nos tornamos amigos e companheiros de jornada, torcendo um pelo outro.

À Taynara, amiga querida e companheira de mestrado, que com toda sua intensidade desbloqueou dentro de mim, muitas vezes, o receio de escrever, publicar e apostar na pesquisa e na carreira docente.

A Érlon e Felipe, pela oportunidade de acompanhá-los em escola regular, ainda como estagiário em psicologia, e me ensinarem que é possível, pelas vias do afeto e da disponibilidade, assegurar o direito à educação de qualidade pela senda da inclusão, mesmo em meio às dificuldades.

À Silvia Miranda, pelo espaço de fala e de acolhimento e, acima de tudo, pela escuta atenta nos momentos de dificuldade e aflição, postura que facilita o meu processo de descobrimento e crescimento pessoal.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo apoio financeiro concedido, que tornou viável a minha permanência no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

“Pergunto-me se a ideia de inclusão não teria mais a ver com um acolhimento, com um dar boas-vindas, com certo modo de dizer: ‘esta é tua casa’, dar hospitalidade ao outro, recebê-lo” (Skliar, 2015, p. 24).

## Resumo

A inclusão em educação se constitui um movimento de abertura, de acolhimento e de valorização da diferença do estudante, no contexto educacional em que está inserido. No Brasil, defende-se a ideia de que as instituições educacionais devem se comprometer em assegurar o acesso, a participação e a permanência do educando em escola comum e, justamente por isso, na atualidade, há um movimento político e social, de implicações éticas, de quebra de paradigmas e de rompimento de estruturas rígidas ao cenário de exclusão. A Abordagem Centrada na Pessoa foi desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Carl Ransom Rogers, a partir de suas experiências clínicas com crianças “desajustadas”. Posteriormente, o autor desenvolveu uma proposta educacional na contramão das instituições de ensino norte-americanas, inspirado em seu método clínico, centrado no cliente, e pautado nas experiências significativas trazidas pelos estudantes, o qual denominou *Ensino Centrado no Aluno*. Ainda que tenha se preocupado com questões concernentes à educação e seus fenômenos, Rogers não fez menção à inclusão em suas obras clínicas e educacionais. Desta maneira, compete aos pesquisadores pós-rogerianos desenvolverem pesquisas que se comprometam com esse fenômeno no Brasil, uma vez que, uma das ramificações desta teoria preocupa-se com as relações humanas e suas querelas. Destarte, o presente trabalho dissertativo, objetivou analisar teórica e criticamente o fenômeno da educação inclusiva à luz da *Psicologia Humanista de Carl Rogers*. Entende-se esta alcunha como um termo que congrega todos os trabalhos desenvolvidos por Rogers e pelos seus estudiosos e seguidores. Ao partir deste objetivo principal, foram elencados como objetivos específicos: sintetizar as teses educacionais elucidadas por Rogers ao longo de suas obras; sistematizar os documentos bibliográficos que arregimentam as políticas inclusivas no contexto brasileiro; interpretar as teses educacionais

rogerianas sintetizadas com base em documentos analisados. Portanto, esta dissertação foi dividida em três capítulos: o capítulo 1 parte de um entendimento teórico e conceitual sobre o fenômeno da educação nas obras rogerianas, tendo como inspiração a perspectiva histórico-crítica de pesquisa epistemológica em psicologia, atrelada aos aportes de técnicas de leitura em pesquisa bibliográfica e da pesquisa conceitual em psicologia; o capítulo 2 sistematiza documentos que arregimentam as políticas inclusivas no contexto nacional, inspirado na pesquisa documental e nas técnicas de leitura da pesquisa bibliográfica; o capítulo 3 traz, a partir de concepções teóricas acerca das teses educacionais de Rogers e dos documentos que discorrem sobre a inclusão em educação, elaborações da Psicologia Humanista Centrada na Pessoa para o campo da educação inclusiva, utilizando-se, novamente, de técnicas de leitura. Conclui-se que, é possível desenvolver práticas inclusivas na Psicologia Humanista de Rogers, na medida em que, são consideradas as dimensões sociais e políticas. A partir disso, possibilitar maior efetivação daquilo que já se encontra assegurado nos documentos e regimentos sobre os direitos das pessoas com deficiência e, também, adequar os métodos rogerianos no interior das políticas e instituições formativas.

**Palavras-chave:** Carl Rogers, Psicologia Humanista, Educação Inclusiva, Pesquisa Bibliográfica

## Abstract

Inclusion in education constitutes a movement of openness, acceptance and appreciation of the student's difference, in the educational context in which they are inserted. In Brazil, the idea is defended that educational institutions must commit to ensuring access, participation and permanence of students in regular schools and, precisely for this reason, currently, there is a political and social movement, with ethical implications, breaking paradigms and breaking rigid structures in the exclusion scenario. The Person-Centered Approach was developed by the American psychologist Carl Ransom Rogers, based on his clinical experiences with “maladjusted” children. Subsequently, the author developed an educational proposal that goes against the grain of North American educational institutions, inspired by his clinical method, centered on the client, and based on the significant experiences brought by students, which he called *Student-Centered Teaching*. Although he was concerned with issues concerning education and its phenomena, Rogers did not mention inclusion in his clinical and educational works. In this way, it is up to post-Rogerian researchers to develop research that is committed to this phenomenon in Brazil, since one of the ramifications of this theory is concerned with human relationships and their disputes. Thus, the present dissertation work aimed to theoretically and critically analyze the phenomenon of inclusive education in light of *Carl Rogers' Humanistic Psychology*. This nickname is understood as a term that brings together all the work developed by Rogers and his scholars and followers. Based on this main objective, the following were listed as specific objectives: synthesizing the educational theses elucidated by Rogers throughout his works; systematize bibliographic documents that organize inclusive policies in the Brazilian context; interpret Rogerian educational theses synthesized based on analyzed documents. Therefore, this dissertation was divided into three chapters: chapter 1 starts from a theoretical and conceptual understanding of the phenomenon of education in

Rogerian works, taking as inspiration the historical-critical perspective of epistemological research in psychology, linked to the contributions of reading techniques in bibliographical research and conceptual research in psychology; chapter 2 systematizes documents that organize inclusive policies in the national context, inspired by documentary research and reading techniques from bibliographic research; chapter 3 brings, based on theoretical conceptions about Rogers' educational theses and documents that discuss inclusion in education, elaborations of Person-Centered Humanistic Psychology for the field of inclusive education, using, again, techniques of reading. It is concluded that it is possible to develop inclusive practices in Rogers' Humanistic Psychology, as social and political dimensions are considered. From this, enable greater implementation of what is already assured in documents and regulations on the rights of people with disabilities and, also, adapt Rogerian methods within training policies and institutions.

**Keywords:** Carl Rogers, Humanistic Psychology, Inclusive Education, Bibliographic Research

## Lista de Tabelas

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> – Obras em que há alusão de Rogers à educação e seus fenômenos correlatos .....                            | 32 |
| <b>Tabela 2</b> – Documentos Primários. Bibliografia Utilizada para o Entendimento da Educação Inclusiva no Brasil .....   | 79 |
| <b>Tabela 3</b> - Documentos Secundários. Bibliografia Utilizada para o Entendimento da Educação Inclusiva no Brasil ..... | 79 |

## Lista de Gráficos

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1</b> – Teses educacionais de acordo com as obras da fase do Aconselhamento Não-Diretivo.....                                                 | 57 |
| <b>Gráfico 2</b> – Teses educacionais de acordo com as obras da fase da Terapia Centrada no Cliente .....                                                | 58 |
| <b>Gráfico 3</b> – Teses educacionais de acordo com as obras da fase de Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa ..... | 60 |
| <b>Gráfico 4</b> – Teses educacionais de acordo com as obras da fase da Abordagem Centrada na Pessoa .....                                               | 62 |
| <b>Gráfico 5</b> – Principais teses de acordo com cada fase da teoria rogeriana .....                                                                    | 63 |

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

|        |                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| ACP    | Abordagem Centrada na Pessoa                                         |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                                |
| CFP    | Conselho Federal de Psicologia                                       |
| CREPOP | Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas    |
| EUA    | Estados Unidos da América                                            |
| INEP   | Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira         |
| MEC    | Ministério da Educação                                               |
| NCHE   | National Consortium for Humanizing Education                         |
| ONG    | Organização Não Governamental                                        |
| PePSIC | Periódicos Eletrônicos de Psicologia                                 |
| PICT   | Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto                    |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online                                 |
| TDAH   | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade                  |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                       |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## Sumário

|                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introdução.....</b>                                                                                      | <b>18</b> |
| <b>Problema de pesquisa e marco teórico .....</b>                                                           | <b>22</b> |
| <b>Pergunta de partida e hipótese .....</b>                                                                 | <b>26</b> |
| <b>Objetivos.....</b>                                                                                       | <b>26</b> |
| Objetivo geral .....                                                                                        | 26        |
| Objetivos específicos.....                                                                                  | 27        |
| <b>Capítulo 1 - O pensamento rogeriano em suas teses educacionais: análise histórica e conceitual .....</b> | <b>27</b> |
| Método .....                                                                                                | 30        |
| Passo 1 .....                                                                                               | 31        |
| Passo 2 .....                                                                                               | 31        |
| Passo 3 .....                                                                                               | 33        |
| Passo 3.1 - Levantamento dos principais conceitos do texto.....                                             | 33        |
| 3. 1. 1 - O Tratamento Clínico da Criança-Problema (1939) .....                                             | 33        |
| 3. 1. 2 - Psicoterapia e Consulta Psicológica (1942) .....                                                  | 34        |
| 3. 1. 3 - Manual de Counselling (1946) .....                                                                | 35        |
| 3. 1. 4 - Terapia Centrada no Cliente (1951) .....                                                          | 36        |
| 3. 1. 5 - Psicoterapia e Relações Humanas -Volume 1 (1959) .....                                            | 37        |
| 3. 1. 6 - Tornar-se Pessoa (1961) .....                                                                     | 39        |
| 3. 1. 7 - De Pessoa para Pessoa: O Problema de Ser Humano (1967) .....                                      | 41        |
| 3. 1. 8 - Liberdade para aprender (1969) .....                                                              | 43        |
| 3. 1. 9 - Grupos de Encontro (1970) .....                                                                   | 47        |
| 3. 1. 10 - A Pessoa como Centro (1977) .....                                                                | 47        |
| 3. 1. 11 - Sobre o Poder Pessoal (1977) .....                                                               | 50        |
| 3. 1. 12 - Um Jeito de Ser (1980) .....                                                                     | 52        |
| 3. 1. 13 - Liberdade de Aprender em Nossa Década (1983) .....                                               | 53        |
| Passo 3. 2 - Leitura reflexiva articulada à etapa de caracterização das teses do texto...                   | 55        |
| Passo 3. 3 - Elaboração de esquemas .....                                                                   | 56        |
| Passo 3. 4 - Leitura interpretativa e síntese interpretativa .....                                          | 64        |
| 3. 4. 1 - Eixo I: Aplicações do método educacional rogeriano .....                                          | 64        |
| 3. 4. 2 - Eixo II: Percepções rogerianas sobre o ambiente educacional .....                                 | 68        |
| 3. 4. 3 - Eixo III: Objetivos do método educacional rogeriano .....                                         | 70        |

|                                                                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3. 4. 4 - Eixo IV: Finalidades do método educacional rogeriano .....                                                                                                                       | 72         |
| <b>Considerações parciais .....</b>                                                                                                                                                        | <b>76</b>  |
| <b>Capítulo 2 - Educação Inclusiva com base nas políticas educacionais brasileiras e seus pensadores: pesquisa documental .....</b>                                                        | <b>78</b>  |
| Documento Primário 1 - Declaração de Salamanca (1994) .....                                                                                                                                | 80         |
| Documento Primário 2 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) .....                                                                            | 82         |
| Documento Primário 3 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) .....                                                                                                   | 84         |
| Documento Secundário 1 - Política Nacional de Educação Especial .....                                                                                                                      | 87         |
| Documento Secundário 2 - Após Dez anos da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência, o que Mudou? .....                                                                      | 88         |
| Documento Secundário 3 - Os Fundamentos de uma Escola Inclusiva .....                                                                                                                      | 90         |
| <b>Considerações parciais .....</b>                                                                                                                                                        | <b>91</b>  |
| <b>Capítulo 3 - Educação Inclusiva Centrada na Pessoa: interpretações teóricas e críticas a partir dos documentos que discorrem sobre a educação inclusiva no cenário brasileiro .....</b> | <b>92</b>  |
| Concepção de Desenvolvimento e Crescimento Humano em Rogers e na Educação Inclusiva .....                                                                                                  | 96         |
| Visão de Pessoa em Rogers e na Educação Inclusiva .....                                                                                                                                    | 98         |
| Concepção de Aprendizagem em Rogers e na Educação Inclusiva .....                                                                                                                          | 102        |
| <b>Considerações parciais: caminhos para a Educação Inclusiva Centrada na Pessoa .....</b>                                                                                                 | <b>105</b> |
| <b>Considerações Finais .....</b>                                                                                                                                                          | <b>107</b> |
| <b>Referências .....</b>                                                                                                                                                                   | <b>113</b> |

## **Introdução**

A Educação Inclusiva se constitui um movimento de abertura, acolhimento e valorização da diferença do estudante em seu contexto de escolarização (Mantoan & Lanuti, 2021). Ela entende a deficiência a partir de múltiplos contornos, uma vez que, não possui o interesse de limitar o estudante a um diagnóstico nosológico, mas parte de uma compreensão que leva em consideração os aspectos biopsicossociais deste (Rodrigues, 2006).

A inclusão em educação defende o compromisso de que as instituições educacionais devem assegurar o acesso, a participação e a permanência do educando em escola comum. Por isso, na atualidade, apresenta-se como um movimento emergente de implicações éticas de quebra de paradigmas e rompimento de estruturas rígidas de exclusão, que compõem o cenário social atual (Machado & Mantoan, 2020).

De acordo com a mais recente pesquisa divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a garantia da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, ou seja, aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, na educação básica, cresceu cerca de 49,8% em relação a 2016, somente no estado do Ceará (Inep, 2021). Entretanto, apesar de haver crescimento significativo é imprescindível pesquisas que atestem a qualidade do serviço oferecido às pessoas com deficiência na educação básica (Sousa, 2018).

Este direito, conquistado por muitos esforços e por muitas mãos, é sustentado pela Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e mais recentemente pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Tais documentos, tomados atualmente como marcos históricos na evolução do conceito de educação inclusiva, acompanharam o desenvolvimento da sociedade, empenhando-se em retirar a deficiência do modelo biomédico ao apostar em um

modelo social em que ao indivíduo com deficiência são oferecidas oportunidades de se reconhecer como parte da sociedade.

Contudo, na atual conjuntura, ainda é notório que a discussão sobre esta temática tem sido tratada como secundária. No contexto escolar, a problematização de como “fazer” com que estes estudantes aprendam e se comportem “normalmente”, tem ganhado cada vez mais força. O preço disso tem sido práticas pedagógicas recheadas de técnicas, aquelas mesmas para todos, métodos generalistas, que desconsideram a diferença trazida pelo estudante e o enquadra como o mesmo, não como o outro que tem peculiaridades a serem respeitadas e valorizadas (Mantoan, 2015).

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), referencial teórico que será utilizado neste trabalho, é uma corrente da psicologia humanista, criada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers, em meados da década de 1940, a partir das suas experiências como psicólogo clínico, educador, facilitador de grupos de encontro e mediador de conflitos interraciais (Belém, 2000). Para AmatuZZi (2012) esta abordagem não se restringe à psicologia clínica, pode ser aplicada em quaisquer contextos onde tenham seres humanos se relacionando, não por via técnica, mas com atitudes que facilitam o desenvolvimento da pessoa.

A partir dos anos 50, especificamente na obra *Terapia Centrada no Cliente* (1951), Rogers propõe o *Ensino Centrado no Aluno*, ou seja, a ramificação de sua teoria para o contexto educacional. Este modelo educacional, traz severas críticas ao ensino tradicional, que põe o professor no lugar de *expert* e enxerga o aluno como depósito de conteúdo (Rogers, 1951/1992, 1969/1978b, 1983/1985). Puente (1980), por sua vez, alcunha a nomenclatura *Ensino Centrado no Estudante*. Ele traça uma linha histórica, que possibilita o entendimento teórico, filosófico e de aplicação do método educacional rogeriano, a partir da investigação da técnica do contrato de estudo, que possui caráter democrático e, por isso, provoca professor e alunado a delinear os

requisitos necessários acerca, principalmente, do currículo, da metodologia de ensino utilizada em sala de aula e do processo de avaliação.

Insfran e Lopes (2020), pensando em uma extensão do ensino centrado no aluno, a partir da denominação *Educação Centrada em Estudantes*, extrapolam os muros da sala de aula convencional e sugerem algumas aplicações das concepções dos princípios da educação em Rogers para o ensino básico e superior, para atuação em psicologia escolar e na supervisão de psicoterapeutas iniciantes.

Destaca-se que, apesar de ter fomentado discussões e escrito sobre a educação e seus fenômenos ao longo de sua carreira profissional, Rogers não apresentou de forma direta propostas a respeito da educação inclusiva, o que abre margem para que seus estudiosos explorem essa prática. Assim, a relevância dessa investigação está no entendimento dessa temática como um paradigma relevante, pouco explorado pela literatura vigente e que se destaca no contexto atual como práxis emergente no Brasil, que tem sido posta à prova por posturas políticas conservadoras.

Além disso, é necessário convidar à psicologia para este debate, à medida que o Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), que se ocupa em produzir diretrizes técnicas para atuação do psicólogo, visando à qualidade e ética em sua atuação, levando em consideração aspectos sociopolíticos, enfatiza em seu eixo terceiro a possibilidade de o psicólogo da educação básica atuar na perspectiva inclusiva (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Ademais, no intento de elaborar referência técnica de atenção à pessoa com deficiência no cenário nacional, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) lançou recente pesquisa sobre a atuação dos profissionais da psicologia com esse público (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Esta conduta demonstra o interesse do CFP em afirmar o compromisso com a dignidade

humana das classes menos favorecidas, ao mesmo tempo, convoca a categoria a se atentar para legitimação das pessoas com deficiências em suas atuações.

O interesse em pesquisar o tema aqui proposto, surgiu de muitas inquietações ainda no estágio em psicologia e, posteriormente, de experiências profissionais em psicologia educacional, orientado pelo viés teórico da ACP, na atuação com educação inclusiva e especial, ao afetar e ser afetado pela diferença trazida pelos estudantes, compreendendo-os para além de seus diagnósticos e construindo uma relação de pessoa para pessoa. Então, o desafio deste trabalho é a busca por ampliar o limiar da teoria rogeriana em educação, na medida em que, propõe-se a revisão de suas teses educacionais e suas possíveis implicações ao fenômeno da educação inclusiva.

A partir do exposto e das inspirações que surgiram das leituras de artigos, livros e capítulos de livros sobre Educação Inclusiva e sobre a *Psicologia Humanista de Carl Rogers*, as interlocuções entre ambas, e, ao mesmo tempo, percebendo a escassez de publicações sobre tal temática, desponta a instigação para escrever este trabalho de cunho qualitativo.

A nomenclatura *Psicologia Humanista de Carl Rogers* é entendida como um termo que congrega todos os trabalhos desenvolvidos por Rogers e pelos seus estudiosos e seguidores. Desta forma, esta dissertação compõe-se de três capítulos, os quais seguem lógicas (métodos) diferentes: o primeiro parte de um entendimento teórico e conceitual sobre o fenômeno da educação nas obras rogerianas e tem como inspiração a perspectiva histórico-crítica de pesquisa epistemológica em psicologia (Castelo Branco & Barrocas, 2012), técnicas de leitura em pesquisa bibliográfica (Lima & Miotto) e a pesquisa conceitual em psicologia (Laurenti & Lopes, 2016); o segundo capítulo, por sua vez, pretende sistematizar documentos bibliográficos que arregimentam as políticas inclusivas no contexto nacional, inspirado em pesquisa documental (Lemos, Galindo, Reis Júnior, Moreira, & Borges 2015; Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009; Pimentel, 2001) e técnicas de leitura relacionadas aos procedimentos de

pesquisa bibliográfica (Lima & Miotto, 2007); o terceiro capítulo, finalmente, parte das concepções teóricas acerca das teses educacionais de Rogers e dos documentos que discorrem sobre a inclusão em educação para elaborar um entendimento da Psicologia Humanista Centrada na Pessoa para o campo da educação inclusiva, utilizando-se, novamente, de técnicas de leitura de interpretação de texto (Lima & Miotto, 2007).

### **Problema de Pesquisa e Marco Teórico**

A educação inclusiva é um paradigma revolucionário, que advoga a necessidade de uma educação de qualidade para todos em todos os níveis educacionais, ou seja, do ensino básico ao superior. Nesta perspectiva, é dada a oportunidade de o estudante aprender dentro de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento biopsicossocial, que considera suas potencialidades e cria estratégias para ultrapassar as barreiras que dificultam o seu processo de ensino-aprendizagem (Mantoan, 2015).

De acordo com Nuernberg (2020), o pressuposto desse paradigma é o de que todo ser humano possui o direito à educação, uma vez que, possui capacidade de aprender à sua maneira e que a sociedade, representada muitas vezes pela escola, necessita abrir espaço para atender e acolher as dificuldades presentes no processo de aprendizagem de cada estudante em seus contextos educacionais.

Nessa empreitada, Mantoan (2012) reflete que o problema em que se centra a educação inclusiva é o da diferença, esta pode ser para incluir ou excluir. Na primeira, diferença para incluir, as características de ordem física e comportamental de cada estudante são compreendidas como parte dele, mas que não o impedem de estar com o seu grupo em sala de aula, pois é estimulado de acordo com suas habilidades. Já na segunda, diferença para excluir, os estudantes que fogem à normalidade, os considerados atípicos, são descartados, podendo e, tão somente, estarem em sala, o que não garante sua participação de forma asseverativa.

Conforme Machado (2020), este caminho, ainda cheio de espinhos, no qual se move a educação inclusiva, é inspirado em discursos da escola tradicional brasileira, ainda muito tecnicista e conteudista. O sentido para transformação desta realidade, segundo a autora, está nas atitudes de respeito e de valorização dos estudantes em suas múltiplas diferenças por todos aqueles que compõem a comunidade escolar, quebrando preconceitos, ao deixar de lado a discriminação, a desigualdade e os discursos capacitistas.

No que tange à educação e seus fenômenos na Psicologia de Rogers, é possível encontrar discussões pertinentes a este processo já no livro *Terapia Centrada no Cliente*, publicado originalmente em 1951, em que o autor reserva capítulo inteiro para trazer à tona ideias sobre educação inspiradas na terapia centrada no cliente. Neste capítulo, o qual recebeu o título *Ensino Centrado no Aluno*, é possível observar o descontentamento do autor com a educação centrada no professor e a postura de tentar redirecionar o processo educacional vigente que, a seu ver, deve ter o aluno como centro de seu processo de ensino-aprendizagem:

Se, em vez de centrarmos todo o nosso interesse no professor – o que devo ensinar? Como posso provar que ensinei isso? Como posso cobrir toda a matéria que devo ensinar? –, focalizássemos nosso interesse no aluno, as questões e problemas seriam diferentes (Rogers, 1951/1992, p. 445).

Exatamente uma década mais tarde, na clássica obra *Torna-se Pessoa* (1961), Rogers expande os horizontes conceituais e práticos do ensino centrado aluno ao escrever três capítulos em que reflete à temática da educação. Primeiro, conforme reflexões pessoais suas, em seguida, enfatiza os princípios da teoria centrada na pessoa para educação e seus fenômenos e, posteriormente, descreve a experiência do seu método consoante a genuína experiência de um estudante e seus atravessamentos, ao vivenciar a atmosfera centrada na pessoa em sala de aula (Rogers, 1961/2009a).

Entretanto, a obra basilar que marca a passagem da teoria rogeriana para educação é *Liberdade para aprender*, pois extrapola o âmbito da psicologia clínica e confirma que os princípios desta abordagem são aplicáveis em outros campos de atuação. Essa obra foi originalmente publicada em 1969, posteriormente, em 1983, atualizada sob o título *Liberdade de aprender em nossa década*. Lá, Rogers (1969/1978b) admoesta a educação tradicional e propõe um modelo educacional pautado no potencial de crescimento do estudante. Considera que a função do professor é a de ser agente de facilitação da aprendizagem significativa deste, criando um clima de liberdade pautado em autenticidade, apreço e empatia pelo aluno, para que assim ele possa aprender, pois: “o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender” (p. 110).

Este tipo de educação, segundo o autor, retira o professor do lugar de especialista, ao passo que oferece ao aluno a liberdade de desenhar o seu processo de aprendizagem por meio de sua própria experiência. Assim, o aluno desenvolve a sua própria forma de aprender, que o faz alcançar a aprendizagem significativa (1969/1978b). De acordo com Rogers, “o significado é a sua essência” (Rogers, 1969/1978a, p. 21).

Mais adiante, em seu livro *Sobre o poder pessoal*, de 1977, em que há a tentativa de em destacar o viés político de sua teoria centrada na pessoa, o autor insere o capítulo *Abordagem Centrada na Pessoa e o Oprimido* (Rogers, 1977/2001). De acordo com Fonseca (1984), nesse texto, mesmo que de forma acrítica, Rogers aproxima seu pensamento ao de Paulo Freire, educador brasileiro, mundialmente conhecido pelo seu método de alfabetização aplicada ao adulto.

Posteriormente, ainda reafirmando o caráter político de sua teoria da educação, Rogers escreveu o capítulo *Para Além do divisor de águas: onde agora?*, em *Um jeito de Ser*, manuscrito de 1980. Lá o autor destaca as diferenças do ensino tradicional norte-americano e sua perspectiva inovadora em educação, que “não se trata de simplesmente melhorar o ensino

convencional. Mais que isso, envolve uma transformação radical na política educacional” (Rogers, 1980/2014, p. 100).

No que concerne ao objeto de estudo deste trabalho, que é o diálogo entre a ACP e o campo da Educação Inclusiva, Rogers não fez menção direta à problemática da inclusão em educação em suas obras clínicas e educacionais, embora tenha investido tempo considerável para escrever sobre processos educacionais e propor sua visão educacional como inovadora.

Observa-se, ainda que passados mais de 30 anos da morte de Rogers, poucos teóricos pós-rogerianos têm se preocupado em dar ênfase ao paradigma da Educação Inclusiva, o que abre espaço não somente para tapar uma lacuna teórico-prática encontrada na abordagem, mas, sobretudo, em desenvolver estudos que inspirem práticas que consideram o indivíduo deficiente como pessoa capaz de aprender e crescer, se lhe forem oferecidos espaços formativos em que possam desenvolver aprendizagens significativas.

Basicamente, em uma busca ativa no Google Scholar, e nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) - via descritores Carl Rogers, Terapia Centrada no Cliente, Abordagem Centrada na Pessoa cruzados com Educação, Educação Inclusiva e Aprendizagem - e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) - via descritores Carl Rogers, Teoria Rogeriana, Abordagem Centrada na Pessoa, Terapia Centrada no Cliente, cruzados com Educação e Aprendizagem, no campo de todos os índices -, somente foram encontrados duas referências textuais que desenvolvem um pensamento sobre as implicações da ACP à Educação Inclusiva (Amatto & Alves, 2016; Antonio, 2020).

Amatto e Alves (2016), por exemplo, aludem a possibilidade de discutir práticas inclusivas na ACP a partir do conceito de aprendizagem significativa de Rogers, em que a aprendizagem é autodirigida, ou seja, os estudantes têm liberdade de experienciar um processo de aprendizagem que leve em consideração seu saber e que, de forma transversal, possam ter a figura do professor como facilitador.

Antonio (2020) compreende que educação inclusiva e ACP são dois paradigmas que se aproximam, se tocam e se conectam. A autora propõe a nomenclatura *Inclusão Centrada na Pessoa* à modalidade de intervenção utilizada pelos profissionais da abordagem que se dedicam ao trabalho com inclusão, uma vez que, para ela a pessoa com deficiência deve ser o centro de seu processo, seja na educação, seja em quaisquer âmbitos.

Em epítome, os estudos mencionados não ultrapassam a barreira teórica, mas propõem que o psicólogo humanista centrado na pessoa se utilize de seus princípios teóricos no fazer da inclusão. Ademais, defendem que a atuação destes profissionais necessita ser orientada pela crença no potencial humano e pelas atitudes facilitadoras descritas por Rogers e sua aplicação para o contexto educativo e inclusivo emergente. Logo, este estudo propõe um adensamento teórico que possibilite (re) pensar as teses educacionais de Rogers à luz do campo da Educação Inclusiva no Brasil.

### **Pergunta de Partida e Hipótese**

Conforme as problematizações elencadas nos tópicos anteriores, partimos da seguinte pergunta de partida: Como se pode repensar as ideias educacionais de Carl Rogers à luz do campo da Educação Inclusiva no Brasil?

Como hipótese norteadora, pressupõe-se que é possível estabelecer um diálogo entre as teses educacionais de Carl Rogers e o campo da Educação Inclusiva, de modo a elaborar ponderações teóricas e críticas.

### **Objetivos**

#### **Objetivo Geral**

Analisar teórica e criticamente o fenômeno da educação inclusiva à luz da Psicologia Humanista de Carl Rogers.

### **Objetivos Específicos**

- ✓ Sintetizar as teses educacionais elucidadas por Rogers ao longo de suas obras;
- ✓ Sistematizar os documentos bibliográficos que arregimentam as políticas inclusivas no contexto brasileiro;
- ✓ Interpretar as teses educacionais rogerianas sintetizadas com base nos documentos analisados.

## **CAPÍTULO 1**

### **O pensamento rogeriano em suas teses educacionais: análise histórica e conceitual**

Carl Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano, criador da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), ao longo de sua trajetória de pesquisador e de suas experiências profissionais desenvolveu uma variedade de serviços e proposições interventivas relevantes, cujo impacto pode ser percebido, sobretudo, no aconselhamento não-diretivo (Rogers, 1942/1987), na psicoterapia individual (Rogers, 1951/1992), na educação (Rogers, 1969/1978a, 1983/1985), nas propostas grupais (Rogers, 1970/2009a) e nas relações interpessoais (Rogers, 2014/1980).

No tocante à Educação, desde a sua formação, Rogers esteve imbricado por fenômenos educacionais. O psicólogo se doutorou em Psicologia Clínica e Educacional, em 1928, no *Teachers College* da Universidade de Columbia, sob orientação de Leta Stetter Hollingworth, psicóloga que conduzia pesquisas de reajustamento com crianças nas esferas clínica e educacional. Nesta mesma instituição de ensino, predominavam ideias funcionalistas do psicólogo e filósofo pragmatista da educação John Dewey (Castelo Branco, 2019).

Embora evidencie que a originalidade do seu método educacional se sustente em experiências próprias, ao apresentar as primeiras concepções acerca da educação e da

aprendizagem, ainda sob o viés da terapia centrada no cliente, Rogers (1951/1992) destaca as importantes influências das ideias de Dewey e William Kilpatrick, outro educador de orientação pragmatista. Em entrevista a Richard Evans (1979), Rogers reforça que embora não tenha tido contato direto com Dewey, durante a sua formação em psicologia, tornou-se íntimo de suas ideias através de seu professor, Kilpatrick, que foi discípulo deste ilustre filósofo da educação no *Teachers College* da Universidade de Columbia.

Além da inspiração desses dois notáveis filósofos da educação norte-americana, é possível apreender durante a leitura dos principais opúsculos em que Rogers faz alusão à temática da educação e da aprendizagem, a inspiração de autores como Cantor, Kelley, Snygg e Combs, na medida em que, apresenta pesquisas realizadas por eles e seus resultados satisfatórios para prática de professores em sala de aula (Rogers, 1951/1992, 1969/1978a, 1983/1985).

No seu curso de doutoramento, a proposta investigativa e interventiva de sua pesquisa estava vinculada ao tratamento de crianças classificadas como desajustadas ao ambiente. Dessa experiência, elaborou o que ficou conhecido como inventário traço-fator, instrumento que objetivava analisar os níveis de ajustamento e desajustamento de personalidade das crianças consideradas problemáticas (Castelo Branco & Cirino, 2016). Como consequência, em 1928, Rogers ocupou a função de diretor da clínica de *Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children*, onde trabalhou como “psicólogo clínico, conselheiro educacional e de questões familiares, por doze anos, com crianças consideradas desajustadas e desadaptadas” (Castelo Branco, 2019, p. 45). A partir dessa experiência, organizou a obra *O tratamento clínico da criança-problema* (Rogers, 1939/1978b).

Em decorrência do trabalho realizado com as crianças-problema e da publicação do seu primeiro livro, Rogers recebeu o convite, em 1942, para ser professor na Universidade de Ohio, instituição de ensino em que teve oportunidade de trabalhar com formação de psicólogos

no âmbito do aconselhamento não-diretivo, prática que fazia fronteira entre as esferas da Psicologia Clínica e da Educação (Rogers, 1961/2009b). É importante salientar que à época de Rogers, a prática da psicoterapia era exercida exclusivamente por médicos de formação psicanalítica, restando aos psicólogos clínicos a função de conselheiros, atividade exercida também por orientadores educacionais (Forghieri, 2007).

Após sua estadia na Universidade de Wisconsin (1957-1963), local em que direcionou pesquisas com pessoas hospitalizadas diagnosticadas com esquizofrenia, Rogers anuncia sua aposentadoria da vida universitária, em 1963, afasta-se das questões concernentes ao campo da psicoterapia individual e focaliza seu interesse em estudar e desenvolver práticas educacionais e grupais (Evans, 1979). Em virtude disso, ele dedicou duas obras completas à temática dos fenômenos educacionais, a saber, *Liberdade para aprender* (1969/1978a) e *Liberdade de aprender em nossa década* (1983/1985), e continuou divulgando seu entendimento sobre a potência da educação por meio de aproximações políticas e de vieses democráticos (Rogers, 1977/2001; Rogers & Rosenberg, 1977; Rogers, 1980/2014), consagrando o seu método de educação centrado no aluno através de experiências e pesquisas suas e de colaboradores. Então, indica-se o interesse de Rogers sobre o fenômeno educacional ao longo de toda sua obra, visto que, este fenômeno esteve presente desde sua formação acadêmica à sua prática clínica e educacional.

Diante desse panorama, este capítulo propõe revisitar as teses rogerianas sobre a educação desde os seus trabalhos clínicos até os trabalhos educacionais, tendo como inspiração elementos da perspectiva histórico-crítica de pesquisa epistemológica em psicologia (Castelo Branco & Barrocas, 2012) atrelada aos aportes da pesquisa conceitual em psicologia de Laurenti e Lopes (2016) e algumas técnicas de pesquisa bibliográfica apontadas por Lima e Miotto (2007).

## Método

Este estudo se utiliza de elementos do método histórico-crítico (Castelo Branco & Barrocas, 2012; Castelo Branco, 2019). Utilizar a perspectiva histórico-crítica para lançar luz a fenômenos oriundos da psicologia ou, até mesmo, de outras áreas do conhecimento, nesse caso, os fenômenos educacionais, é apontar um *fieri*, que pode ser conceitualizado como devir, ou seja, um fio condutor que faz ligações necessárias para o entendimento e o avanço de uma ciência em constante movimento de recriação. Nesse entendimento, elencamos a educação no desenvolvimento do pensamento rogeriano como fio condutor (*fieri*) que norteia o andamento desta pesquisa. A inspiração, nessa perspectiva metodológica, nos permite adotar uma postura epistemológica científica e internalista a Rogers pela releitura de suas obras em ordem cronológica de modo a apreender como esse *fieri* serviu para a construção e o desenvolvimento da sua teoria e prática em educação.

Neste movimento, é importante considerar, ainda, que "(...) nenhum conhecimento se desenvolve internamente por si próprio, dado que este está relacionado e engendrado por acontecimentos contextuais que o possibilitam em espírito científico da época (*Zeitgeist*)" (Castelo Branco & Barrocas, 2012, p. 43). Para tanto, a organização do material bibliográfico segue a lógica de Lima e Miotto (2007) em entrelaço com a pesquisa conceitual em psicologia de Laurenti e Lopes (2016). De acordo com Lima e Miotto (2007) este tipo de procedimento metodológico em pesquisa, busca oferecer um arranjo ordenado de informações, que atendem ao objeto a ser estudado e, assim, pode aproximar o pesquisador da sua pesquisa. Laurenti e Lopes (2016, p. 47), por seu entendimento, revelam que:

(...) o objeto de estudo de pesquisas conceituais em psicologia é a teoria psicológica ou, mais especificamente, o texto psicológico; e o principal objetivo desse tipo de pesquisa é esclarecer os conceitos que compõem esse texto. O processo de esclarecimento do significado do texto pode ser denominado interpretação. Se isso for assim, então, o

objetivo de uma pesquisa conceitual em psicologia seria propor uma interpretação do texto psicológico.

A partir do exposto, foi possível subdividir a apreensão do material bibliográfico desta pesquisa em 3 passos, que seguem a seguinte ordem:

**Passo 1** - Inspirado em Laurenti e Lopes (2016, p. 53), a primeira etapa consistiu na *seleção dos textos* a serem utilizados no decorrer do estudo, na tentativa de apreender as ideias originais do autor de que se trata, Carl Rogers. Destarte, empregou-se a técnica de *leitura de reconhecimento* através da leitura rápida e da consulta em biblioteca pessoal das obras do autor aludido, para localizar as que fazem alusão ao tema da educação, em conciliação com a técnica de *leitura exploratória* (Lima & Miotto, 2007), que permitiu o levantamento de informações sobre o tema em estudo por meio do manejo das obras de Rogers e a exploração de seus sumários, a saber: Rogers, 1939/1978b, 1942/1987, 1946/2000, 1951/1992, Rogers e Kinget 1959/1977a, Rogers, 1961/2009b, Rogers e Kinget, 1962/1977b, Rogers e Stevens, 1967/1977, Coulson e Rogers, 1968/1973, Rogers, 1969/1978a, 1970/2009a, 1972/1974, 1977/2001, Rogers e Rosenberg, 1977, Rogers, 1980/2014, 1983/1985.

**Passo 2** - Em seguida, na mesma postura de Lima e Miotto (2007), optamos por selecionar somente as obras em que Rogers trata dos fenômenos educacionais (representadas na Tabela 1) de acordo com as fases de seu pensamento, conforme a lógica criada por Castelo Branco (2019). Este propõe uma inteligibilidade para as fases do pensamento rogeriano, a qual apresenta a partir da seguinte subdivisão: fase do Aconselhamento não-diretivo (1928-1945); fase Terapia Centrada no Cliente (1945-1964); fase da Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1964-1977); e a fase da Abordagem Centrada na Pessoa (1977-1987). Em seguida, apresenta-se a distribuição dos textos nas mencionadas fases.

Tabela 1 - Obras em que há alusão de Rogers à educação e seus fenômenos correlatos

| Fase                                                                                          | Obra                                                   | Capítulo                                                                                                                                                                                                        | Tópico do capítulo                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aconselhamento não-diretivo (1928-1945)</b>                                                | O Tratamento Clínico da Criança-Problema (1939)        | Cap. 8 – O papel da escola na mudança do comportamento                                                                                                                                                          | -                                                                                                                          |
|                                                                                               | Psicoterapia e Consulta Psicológica (1942)             | Cap.9 – Algumas questões práticas                                                                                                                                                                               | A consulta psicológica centrada no cliente tem qualquer aplicação em domínios como a orientação profissional e pedagógica? |
| <b>Terapia Centrada no Cliente (1945-1964)</b>                                                | Manual de Counselling (1946)                           | Cap. 7 - O counseling educativo e vocacional                                                                                                                                                                    | -                                                                                                                          |
|                                                                                               | Terapia Centrada no Cliente (1951)                     | Cap. 9 – O ensino centrado no aluno                                                                                                                                                                             | -                                                                                                                          |
|                                                                                               | Psicoterapia e Relações Humanas vol. 1 (1959)          | Cap. 11 – As relações humanas                                                                                                                                                                                   | Teoria da educação e da aprendizagem                                                                                       |
|                                                                                               | Tornar-se Pessoa (1961)                                | Cap. 13 - Reflexões pessoais sobre ensino e aprendizagem<br>Cap. 14 – A Aprendizagem significativa: na terapia e na educação<br>Cap. 15 – O ensino centrado no aluno conforme experienciado por um participante | -                                                                                                                          |
| <b>Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1964-1977)</b> | De Pessoa para Pessoa: O Problema de ser Humano (1967) | Cap. 3 - Aprender a ser livre                                                                                                                                                                                   | -                                                                                                                          |
|                                                                                               | Liberdade para Aprender (1969)                         | Toda a obra é destinada à educação                                                                                                                                                                              | -                                                                                                                          |
|                                                                                               | Grupos de Encontro (1970)                              | Cap. 8 – campos de aplicação                                                                                                                                                                                    | Instituições de educação                                                                                                   |
|                                                                                               | A Pessoa como Centro (1977)                            | Cap. 6 – A política da educação<br>Cap. 7 - Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos?                                                                                                                  | -                                                                                                                          |
| <b>Abordagem Centrada na Pessoa (1977-1987)</b>                                               | Sobre o Poder Pessoal (1977)                           | Cap. 4 – Poder ou pessoas: duas tendências em educação<br>Cap. 6 – Abordagem centrada na pessoa e o oprimido                                                                                                    | -                                                                                                                          |
|                                                                                               | Um Jeito de Ser (1980)                                 | Cap.6 - Para além do divisor de águas: onde agora?                                                                                                                                                              | -                                                                                                                          |
|                                                                                               | Liberdade de Aprender em nossa década (1983)           | Toda a obra é destinada à educação                                                                                                                                                                              | -                                                                                                                          |

Fonte: elaboração própria.

**Passo 3** - Neste ponto, utilizamos da técnica de *leitura seletiva* (Mioto & Lima, 2007) a qual propõe apurar de maneira mais específica as informações pertinentes ao objetivo da pesquisa em conjunto com o *Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto* (PICT), que se constitui “(...) uma maneira de construir interpretações e, portanto, produzir material pertinente ao desenvolvimento de pesquisas de natureza conceitual” (Laurenti & Lopes, 2016, p. 55). Esta etapa subdivide-se em quatro movimentos, expostos nas próximas considerações.

### **3. 1 - Levantamento dos principais conceitos do texto**

O primeiro movimento é o de grifar, enumerar e definir os conceitos mais relevantes que se sobressaem nos textos, mantendo o cuidado em elucidar os conceitos de acordo com o próprio manuscrito em questão, na tentativa de ser autêntico às ideias trazidas pelo autor, ou seja, nessa etapa é necessário pensar com ele, não a partir dele.

Seguindo este entendimento, na sequência, apresentamos as ideias e trechos em que Rogers alude à educação e seus fenômenos em suas obras. Deste modo, demarca-se que foi operacionalizado durante a leitura algumas categorias centrais, que sintetizam as principais teses em destaque.

#### **3. 1. 1 - O Tratamento Clínico da Criança-Problema (1939)**

*A eficácia da escola no tratamento:* “A escola não pode, sozinha, superar sérias condições domésticas, nem pode contrabalançar por completo uma vizinhança prejudicial, mas o peso de suas influências, particularmente se o tratamento escolar fizer parte de um plano bem feito de tratamento global, é muitas vezes crucial” (Rogers, 1939/1978b, p. 205).

*Confiança no potencial da criança*<sup>1</sup>: “Em quase toda criança, o professor observador e compreensivo é capaz de encontrar algum dom, talento ou interesse que ela possa desenvolver na escola, com algum proveito e muita satisfação” (Rogers, 1939/1978b, p. 208).

*Atitudes terapêuticas do professor*: “o professor precisa sentir realmente que todas as crianças têm necessidade de sair-se bem, assim como ele próprio também tem”. Se tiver essa atitude, rapidamente encontrará oportunidade de dar a cada criança o merecimento pelos feitos, seja pela nota no boletim, algumas poucas palavras de elogio, ou aprovação do grupo (Rogers, 1939/1978b, p. 209).

*Função da escola*: “uma das funções normais da escola é socializar a criança, ensinar-lhe, por meio dos vários contatos da vida em grupo, os métodos de reagir que lhe possibilitarão viver satisfatoriamente com iguais” (Rogers, 1939/1978b, p. 214).

*Aceitação da autoridade*: “a ajuda da escola é particularmente necessária com a criança que, por indulgência exagerada ou negligência, ou por outros fatores, nunca aprendeu os limites sociais, e também com a criança cuja rebeldia contra a autoridade inadequada em casa é transferida para toda autoridade na escola” (Rogers, 1939/1978b, p. 216).

### **3. 1. 2 - Psicoterapia e Consulta Psicológica (1942)**

*Consulta psicológica na orientação profissional*: “a consulta psicológica está especialmente indicada como se indicou anteriormente, aos indivíduos que têm conflitos, que estão mal adaptados, que lutam consigo próprios ou com o meio. Um tipo de terapia centrada no cliente tem muito para oferecer ao indivíduo inseguro quanto à sua orientação profissional ou, escolarmente, inadaptado ou cujos conflitos pessoais resultam de um fracasso profissional ou escolar (Rogers, 1942/1987, p. 211).

---

<sup>1</sup> Para fim de organização do texto, destaca-se que algumas teses que se repetem em diferentes obras, mas que contém basicamente o mesmo sentido, estão enumeradas em ordem crescente.

*Liberdade de escolha na orientação profissional:* “além deste tipo de aplicação, os princípios delineados nesta obra, sobre as vias através das quais o indivíduo se torna mais independente e escolhe com mais maturidade, têm profundas implicações em qualquer trabalho que se intitule de orientação, implicando, por isso, a orientação do menos apto pelo mais apto” (Rogers, 1942/1987, p. 211).

*Crítica a não liberdade de escolha na orientação profissional:* “é perfeitamente possível que grande parte do nosso trabalho de orientação se baseie em princípios e técnicas que não estimulem o desenvolvimento psicológico independente” (Rogers, 1942/87, p. 211/2).

### **3. 1. 3 - Manual de *Counselling* (1946)**

*Counselling educativo e vocacional:* “para o *counsellor* não-diretivo as dificuldades educativas e vocacionais são problemas pessoais” (Rogers & Wallen, 1946/2000, p. 89).

*Relação professor e aluno 1:* “as escolas estão para começar a ter em conta o facto de que a natureza das relações interpessoais entre professor e alunos – e entre os próprios alunos – geralmente é mais importante do que a técnica o método de ensino ou os manuais escolares, em determinar aquilo que o aluno aprende (Rogers & Wallen, 1946/2000, p. 93).

*Objetivo do *Counselling* vocacional e educativo:* “em orientação vocacional, certamente o objetivo não é apenas levar o cliente até o emprego. Em orientação educativa o objetivo não é só determinar o curso que o estudante deverá seguir. Como em todo *Counselling*, a justificação para ter uma sessão é que ela conduz o cliente a uma definição mais clara de quem é e o que procura, isto é, dá ao cliente um maior controle sobre as suas próprias ações no futuro (Rogers & Wallen, 1946/2000, p. 93).

*Uso do *Counselling* na orientação vocacional e educativa:* “então, o principal valor adicional de usar o *counselling* não-directivo na orientação vocacional e educativa é o desenvolvimento da capacidade do *counsellor* em determinar quando é que o uso de testes e

outras fontes de informações constituem um instrumento legítimo e útil e quando, por outro lado, tal resultaria num tratamento superficial de sintomas, deixando por resolver dificuldades pessoais básicas (Rogers & Wallen, 1946/2000, p. 103).

### **3. 1. 4 - Terapia Centrada no Cliente (1951)**

*Meta da educação centrada no aluno:* “se a meta da educação é fornecer técnicos bem informados, que aceitem docilmente todas as ordens da autoridade constituída, sem questionamentos, então, o método aqui descrito é altamente inadequado, sendo relevante apenas para o tipo de meta genericamente descrita como democrática” (Rogers, 1951/1992, p. 442). “Isto parece significar que a meta da educação democrática é ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos” (Rogers, 1951/1992, p. 443). “(...) é uma tentativa de encontrar tentativa de encontrar um método que possa alcançar a meta que designamos democrática” (Rogers, 1951/1992, p. 444).

*Facilitação da aprendizagem:* “não podemos ensinar alguém diretamente; só podemos facilitar seu aprendizado” (Rogers, 1951/1992, p. 444).

*Objetivo da educação centrada no estudante:* “Aqui, mais do que em qualquer outro ponto, fica evidente a natureza revolucionária de uma abordagem centrada no aluno para a educação. Se, em vez de centrarmos todo nosso interesse no professor – O que devo ensinar? Como posso provar que ensinei isso? Como posso cobrir toda a matéria que devo ensinar? – focássemos nosso interesse no aluno, as questões e problemas seriam diferentes” (Rogers, 1951/1992, p. 445).

*Aprendizagem significativa:* “(...) a aprendizagem, particularmente quando significativa, é com frequência uma coisa ameaçadora. Há ocasiões em que o novo material de educação é percebido imediatamente como algo que contribui para o aperfeiçoamento do *self*,

mas em muitos outros casos o novo material ameaça o *self* ou, mais exatamente, algum valor com o qual o *self* está identificado” (Rogers, 1951/1992, p. 446).

*Limites institucionais e pessoais:* “o princípio essencial talvez seja o seguinte: dentro das limitações impostas pelas circunstâncias e pela autoridade, ou impostas pelo instrutor por serem necessárias a seu próprio conforto psicológico, cria-se uma atmosfera de permissividade, aceitação e confiança na reponsabilidade do aluno” (Rogers, 1951/1992, p. 453-454).

*Confiança no aluno:* “pode-se confiar em seu crescimento, desde que se propicie a ele a atmosfera adequada” (Rogers, 1951/1992, p. 486).

*Professor centrado no aluno:* “ele cria uma atmosfera de sala de aula que respeita a integridade do aluno, que aceita todas as metas, opiniões e atitudes como expressões legítimas da estrutura de referência interna do aluno naquele momento. Aceita os sentimentos e as atitudes emocionalizadas que envolvem qualquer experiência educacional o de grupo (Rogers, 1951/1992, p. 486).

### **3. 1. 5 - Psicoterapia e Relações Humanas -Volume 1 (1959)**

*Teoria da educação e da aprendizagem:* “na medida em que a educação compreende aprendizagem suscetíveis de exercer uma influência profunda sobre o comportamento e a personalidade, ela pressupõe a presença das condições descritas com relação à terapia (I, A) e ao desenvolvimento de uma relação positiva (IV, D). Tais aprendizagens conduzem, entre outras coisas, a percepções mais realistas, mais corretas e mais diferenciadas (I, C1 e 2). Por sua vez tais percepções dão lugar a uma forma de comportamento mais realista e mais responsável (I, C3, 10, 15)” (Rogers & Kinget, 1959/1977a, p. 221).

*Condições do processo na educação (I, A):* “contato; desacordo interno, vulnerabilidade ou angústia; acordo interno; experiência positiva incondicional; compreensão

empática; que o cliente perceba – mesmo que numa porção mínima – a consideração positiva incondicional e a compreensão empática “(Rogers & Kinget, 1959/1977a, p. 182).

*Desenvolvimento de uma relação positiva em educação (IV, D):* “1. Um indivíduo Y consinta em entrar em contato e em comunicação com outro indivíduo X; 2. O indivíduo X deseje estar em contato e em comunicação com Y; 3. Exista em X um grau elevado de acordo entre os três seguintes elementos: a) sua experiência do objeto de comunicação; b) sua representação consciente desta experiência, em particular, sua representação da relação entre experiência e sua noção de si mesmo; c) a expressão desta experiência” (Rogers & Kinget, 1959/1977a, p. 217-218).

*A aprendizagem conduz percepções realistas e diferenciadas (I, C1 e 2):* “1. o cliente evolui para um estado de acordo interno mais completo, e mais aberto à sua experiência e é menos defensivo; 2. Suas percepções são mais realistas, mais diferenciadas e mais objetivas” (Rogers & Kinget, 1959/1977a, p. 189).

*Aprendizagem desenvolve comportamento mais autônomo, responsável e flexível (I, C3, 10, 15):* “3. Torna-se cada vez mais capaz de resolver seus problemas; 10. o indivíduo se percebe, cada vez mais, como centro de avaliação: a) em decorrência de C9 e C10, o indivíduo sente uma confiança crescente com relação a si mesmo e se sente mais capaz de se encarregar da direção de sua vida; b) em consequência de C1 e C2, seus valores se baseiam sobre um processo de avaliação organísmica; 15. Em consequência de C1, C2 e C3, o indivíduo se revela como um ser criador, mais flexível, mais capaz de se adaptar a condições, a problemas novos – um ser que exprime mais plenamente seus próprios fins e valores” (Rogers & Kinget, 1959/1977a, p. 189-190).

### **3. 1. 6 - Tornar-se Pessoa (1961)**

*Aprendizagem autodescoberta:* “sinto que o único aprendizado que influência significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto-apropriado” (Rogers, 1961/2009, p. 318).

*Ensinar 1:* “(...) segundo minha experiência, não posso ensinar a outra pessoa a maneira de ensinar. Trata-se de uma tentativa que é, para mim, em longo prazo, vão. [...] Creio que aquilo que se pode ensinar a outra pessoa não tem grandes consequências, com pouca ou nenhuma influência significativa sobre o comportamento” (Rogers, 1961/2009, p. 318).

“Quando tento ensinar, como faço às vezes, fico consternado pelos resultados, que me parecem praticamente inconsequentes, porque, por vezes, o ensino parece ser bem-sucedido. Quando isso acontece, verifico que os resultados são prejudiciais, parecem levar o indivíduo a desconfiar da sua própria experiência e isso destrói uma aquisição de conhecimentos que seja significativa. Por isso, sinto que os resultados do ensino ou não têm importância ou são perniciosos” (Rogers, 1961/2009, p. 319).

*Aprender em relação 2:* “sinto que é extremamente compensador aprender, em grupo, nas relações com outra pessoa, como na terapia, ou por mim mesmo” (Rogers, 1961/2009, p. 319).

*Aprendizagem significativa 2:* “(...) por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (Rogers, 1961/2009, p. 322).

*Reponsabilidade da educação:* “(...) a primeira implicação no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, seja em que nível do ensino for, estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver” (Rogers, 1961/2009, p. 330).

*Atribuição do professor:* “(...) a tarefa do professor fosse criar um clima nas aulas que facilitasse a ocorrência de uma aprendizagem significativa” (Rogers, 1961/2009, p. 330).

*Autenticidade do professor:* “a aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for congruente. Isso implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume” (Rogers, 1961/2009, p. 331).

*Consideração Positiva Incondicional e empatia do professor:* “outra consequência para o professor é que a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta. (...) o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem” (Rogers, 1961/2009, p. 331-332).

*Confiança no estudante 3:* (...) o professor confia basicamente na tendência autorrealizadora de seus alunos” (Rogers, 1961/2009, p. 334).

*Liberdade de escolha do estudante:* “devia-se deixar o estudante livre para escolher, como pessoa que se respeita e que se motiva a si mesma, se deseja fazer um esforço para alcançar esses bilhetes de entrada. Evitar-se-ia assim obrigá-lo ao conformismo, a sacrificar sua criatividade e a levar a sua vida em termos dos padrões alheios” (Rogers, 1961/2009, p. 336).

*Estudante como centro:* “uma outra questão é saber que podemos permitir que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo (Rogers, 1961/2009, p. 338).

*Crítica à educação tradicional:* “uma outra questão é saber se queremos nos opor à corrente violenta que procura fazer da educação um treino para o conhecimento meramente fatural (Rogers, 1961/2009, p. 339).

*Importância do método educacional centrado no aluno 2:* “acredito que o ensino não-diretivo tenha implicações profundas que, mesmo aqueles que aceitam este ponto de vista, não podem no momento vislumbrar plenamente. Sua importância, creio, vai além da sala de aula e se estende a toda área onde os seres humanos se comunicam e procuram viver uns com os outros” (Rogers, 1961/2009, p. 357).

### **3. 1. 7 - De Pessoa para Pessoa: O Problema de Ser Humano (1967)**

*Aprender a ser livre na educação:* “(...) talvez aqui tenhamos o núcleo essencial de um processo pelo qual poderíamos favorecer a criação, através de nosso sistema educacional, de pessoas que serão adaptativas e criadoras, capazes de fazer escolhas responsáveis, abertas a mudanças caleidoscópicas em seu mundo, cidadão valioso de um universo que se expande extraordinariamente. Pelo menos, parece possível que, em nossas escolas, tanto profissionais quanto universitárias, os indivíduos possam aprender a ser livres” (Rogers, 1967/1977, p. 64).

*A educação comum não é libertária:* “digo isto reconhecendo integralmente que a tendência atual na educação é afastar-se da liberdade. Hoje, existem enormes pressões – culturais e políticas – para o conformismo, a docilidade e a rigidez” (Rogers, 1967/1977, p. 64).

*Finalidades do ensino centralizado no aluno 3:* “o objetivo... é ajudar os estudantes para que se tornem indivíduos capazes de ter ações espontâneas e sejam responsáveis por essas ações; sejam capazes de escolha inteligentes e auto-orientação; sejam capazes de aprendizagem crítica, de avaliar as contribuições dadas a outros; que adquiram conhecimento importante para a solução de problemas; que, o que é ainda mais importante, sejam capazes de adaptação flexível e inteligente às novas situações problemáticas; que interiorizem uma forma adaptativa de enfrentar os problemas, empregando livre e criativamente toda a experiência adequada; sejam capazes de cooperar efetivamente com outros nessas diferentes atividades; que

trabalhem, não para a aprovação dos outros, mas em função de suas intenções socializadas (Rogers, 1967/1977, p. 66).

*Aprendizagem através de problema:* “assim, parece bem claro que, para a aprendizagem do tipo aqui discutido, é necessário que o aluno, em qualquer nível, enfrente problemas que tenham sentido e sejam importantes para ele” (Rogers, 1967/1977, p. 67).

*Confiança no estudante 4:* “(...) fica claro que uma das condições para que o professor facilite esse tipo de aprendizagem é uma profunda confiança no organismo humano (...) portanto, é evidente que o tipo de aprendizagem que estou discutindo só é possível para um professor que confie no homem” (Rogers, 1967/1977, p. 68).

*Autenticidade do professor 2:* “portanto, é uma pessoa para seus alunos, não uma encarnação anônima de uma exigência curricular, não um tubo estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração para outra” (Rogers, 1967/1977, p. 68).

*Consideração Positiva Incondicional do professor 2:* “o professor considera o estudante como valioso, e essa avaliação abrange todos os aspectos do indivíduo. Esse professor pode aceitar integralmente o medo e a hesitação do estudante diante de um novo problema, bem como a sua alegria na realização” (Rogers, 1967/1977, p. 68).

*Empatia do professor 2:* “um outro elemento na atitude do professor é sua capacidade para compreender interiormente as reações do aluno, uma consciência empática da maneira pela qual o aluno vê o processo de educação e aprendizagem” (Rogers, 1967/1977, p. 69).

*Atribuição do professor 2:* “(...) o professor concentra-se na criação de um clima propício e na apresentação de recursos. Pode também ajudar a colocar os alunos em contato com os problemas significativas. Mas não dá tarefa. Não determina leituras” (Rogers, 1967/1977, p. 70).

### **3. 1. 8 - Liberdade para aprender (1969)**

*Crítica à educação tradicional 1:* “pode o sistema educacional como um todo – a mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática instituição de nosso tempo (e uso essas palavras antes descritiva que mesmo criticamente) – atacar, o corpo a corpo, os reais problemas da vida moderna? Ou continuará a ser impelido pelas tremendas pressões sociais em favor do conformismo e do retrocesso, aliados ao seu próprio tradicionalismo? Não sei” (Rogers, 1969/1978a, p. 12).

*Aprendizagem:* “refiro-me à aprendizagem – a insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo que pode ver, ouvir ou ler sobre motores a gasolina, a fim de, aumentar a eficiência e a velocidade do seu *calhambeque*” (Rogers, 1969/1978a, p. 19).

*Aprendizagem sem sentido:* “tal aprendizagem lida apenas com o cérebro. Só se coloca ‘do pescoço para cima’. Não envolve sentimentos ou significados pessoais; não tem a mínima relevância para a pessoa como um todo” (Rogers, 1969/1978a, p. 20).

*Aprendizagem Significativa 3:* “tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível, quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é autoiniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou 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 validada pelo educando. Este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber, se aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual tem ele experiência. O lócus da avaliação, pode-se dizer, reside, afinal, no educando. O significado é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro de sua experiência como um todo” Rogers, 1969/1978a, p. 21).

*Ensinar 2:* “ensinar é, a meu ver, atividade relativamente sem importância e enormemente supervalorizada” (Rogers, 1969/1978a, p. 109).

*Aprendizagem autônoma:* “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 somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança” (Rogers, 1969/1978a, p. 110).

*Facilitação da aprendizagem:* “(...) a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre facilitador e aprendiz” (Rogers, 1969/1978a, p. 111). “Disse que, se focalizarmos a facilitação da aprendizagem – como, porque e quando os alunos aprendem, e como a aprendizagem parece ser e é sentida como vinda de dentro – poderíamos estar no caminho certo” (Rogers, 1969/1978a, p. 129).

*Autenticidade do facilitador da aprendizagem 3:* “quando o facilitador é uma pessoa real, se se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente” (Rogers, 1969/1978a, p. 112).

*Consideração Positiva Incondicional do facilitador da aprendizagem 3:* “é interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não-possessivo. É a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é direito seu. É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito” (Rogers, 1969/1978a, p. 115).

*Compreensão empática do facilitador da aprendizagem 3:* “quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de aprendizagem significativa” Rogers, 1969/1978a, p. 117). “(...) quando o professor é mais empático, cada aluno tende a se sentir amados pelos outros, a ter atitude mais positiva em relação a si mesmo e em relação à escola” (Rogers, 1969/1978a, p. 123).

*Atitude mais relevante na facilitação da aprendizagem:* “respondo que a autenticidade é mais importante das atitudes que mencionei e não foi por acaso que comecei a minha

exposição por essa atitude. Assim, se alguém tem escassa compreensão do mundo interior do aluno, não gosta dele ou do seu comportamento, é quase certamente mais construtivo ser real do que pseudo-empático ou do que exibir a máscara de quem se interessa por ele” (Rogers, 1969/1978a, p. 118).

*Objetivo do método de ensino centro no aluno 4:* “quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência construtiva do indivíduo e do grupo; descobre, então, que inaugurou uma revolução na educação. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, um processo de ritmo diverso, com maior grau de penetração. Sentimentos – positivos, negativos e difusos – tornam-se uma parte da experiência de uma sala de aula. Aprendizagem transforma-se em vida, e vida mais existencial” Rogers, 1969/1978a, p. 120).

*Confiança no estudante 5:* “mas acredito na capacidade de cada um desenvolver sua potencialidade individual, proporcionar-lhe-ei todas as oportunidades e lhe permitirei a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem” (Rogers, 1969/1978a, p. 119).

*Efeito do ensino centrado no aluno no professor:* “quando este se torna agente da libertação de tal aprendizagem autoiniciada, verifica-se que ele próprio mudou, tanto quanto o aluno” (Rogers, 1969/1978a, p. 127).

*Evidências científicas:* “evidenciei, através de pesquisas, a sugestão de que as pessoas que assumem tais atitudes são consideradas mais eficientes, na sala de aula; que os problemas que lhes dizem respeito são os de fazer com que se liberte a potencialidade dos seus alunos, não os que se referem às deficiências destes; que eles parecem criar situações, nas salas de aulas, nas quais não há crianças a quem se admire e crianças de quem se desgoste, mas em que a afeição e a estima constituem uma parte da vida de cada criança; que, nas classes em que

vigora tal clima psicológico, as crianças aprendem mais das matérias convencionais” (Rogers, 1969/1978a, p. 129).

*Relação na educação 3:* “(...) essa espécie de aprendiz se desenvolve melhor, tanto quanto sabemos, num relacionamento pessoa a pessoa que promova, que facilite o crescimento” (Rogers, 1969/1978a, p. 130).

*Princípios para a aprendizagem centrada no aluno 1:* 1) os seres humanos têm natural potencialidade de aprender; 2) a aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos; 3) a aprendizagem envolve mudança na organização de cada um – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações; 4) as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo; 5) quando é fraca a ameaça ao “eu” pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito; 6) é por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa; 7) a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo; 8) a aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante; 9) a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária; 10) a aprendizagem socialmente mais útil, no mundo, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si, do processo de mudança (Rogers, 1969/1978a, p. 159-164).

### **3. 1. 9 - Grupos de Encontro (1970)**

*Grupo de encontro na educação:* “isto será seguido de uma análise mais longa de um campo em que tenho maior conhecimento pessoal, o das instituições de educação” (Rogers, 1970/2009a, 159).

*Objetivo do grupo de encontro na educação:* “nas nossas escolas, colégios e universidades, há um desejo intenso de maior participação no programa total por parte dos que aprendem, e de melhor comunicação entre os professores e alunos, administradores e professores, administradores e alunos. Tem havido bastantes experiências nesta linha para que nós saibamos que é perfeitamente possível aumentar a comunicação em todas as relações, e é quase trágico que a educação tenha sido tão tardia a usar esta nova invenção social” (Rogers, 1970/2009a, 166).

*Implicações do grupo de encontro na educação:* “em conjunto com uma comissão deste sistema, planejamos uma série de grupos de encontro para os professores da instituição universitária, para os alunos e, posteriormente, uma série de grupos de professores e alunos” (Rogers, 1970/2009a, 167).

### **3. 1. 10 - A Pessoa como Centro (1977)**

*Política:* “considero que a palavra ‘política’ tem a ver com poder ou controle em relações interpessoais e com a medida em que as pessoas se empenham para obter este poder – ou para abdicar deles” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 133).

*Duas modalidades de ensino:* “acredito que podemos considerá-las como existindo num contínuo com a forma tradicional num extremo da escala e uma posição centrada na pessoa no outro extremo” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 133).

*Fundamentos para a aprendizagem centrada na pessoa 3:* “precondição; a pessoa facilitadora partilha com os outros – estudantes e talvez pais ou membros da comunidade – a responsabilidade pelo processo de aprendizagem; o facilitador provê recursos de aprendizagem – seus próprios e os de sua própria experiência, de livros, de material didático ou experiências de comunidade; o estudante desenvolve seu próprio programa de aprendizagem, quer sozinho quer em cooperação com os outros; um clima facilitador de aprendizagem é oferecido; vê-se

que o foco primordial está no favorecer o processo contínuo de aprendizagem; a disciplina necessária para alcançar as metas do estudante a uma autodisciplina; a pessoa que aprende é o principal avaliador da extensão e da significância da aprendizagem; a aprendizagem neste clima que promove crescimento, comparada à que se observa na sala de aula tradicional, tende a ser mais profunda, a proceder num ritmo mais rápido e a ser mais abrangente na vida e no comportamento do estudante” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 137-138).

*O aluno é o centro:* “o aprendiz é o centro. Este processo de aprendizagem representa uma reviravolta revolucionária frente à política da educação tradicional” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 139).

*Política da educação centrada na pessoa 2:* “gradualmente, vim a reconhecer a enorme ameaça política representada por uma posição centrada na pessoa. Requer do professor que enfrente os aspectos temíveis do deslocamento de poder e controle das suas mãos para todo o grupo daqueles que aprendem, incluindo o antigo professor, agora facilitador-aprendiz. A cessão do poder surge como apavorante para certas pessoas. Numa escola, um único professor centrado na pessoa constitui uma ameaça a todos os outros professores” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 140).

*Educação centrada na pessoa promove revolução:* “com tudo isto, estive tentando dizer que devemos reconhecer numa educação verdadeiramente humanista, centrada na pessoa, uma completa revolução. Não se trata de um modo de remendar o ensino convencional, mas de colocar a política da educação em total rebuliço, um fato que precisamos reconhecer” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 141).

*Aprendizagem da pessoa inteira:* “deveria haver um lugar para a aprendizagem pela pessoa toda, com seus sentimentos e ideias integrados. Tenho refletido nesta questão de reunir a aprendizagem cognitiva, que foi sempre necessária, com a aprendizagem afetivo-vivencial, tão descuidada hoje no ensino” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 143). [...] “em outras palavras, o

cognitivo e o afetivo-vivencial foram integrados juntos na consciência” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 144). [...] “se eu tentasse, então, encontrar uma definição grosseira do que significa aprender como pessoa inteira, diria que isto envolve aprendizagem de uma espécie unificada, em nível da cognição, dos sentimentos e das vísceras, além de uma percepção clara dos diferentes aspectos deste aprender unificado” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 145).

*Veracidade do facilitador da aprendizagem 4:* “talvez a mais básica destas atitudes essenciais seja a veracidade ou autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa verdadeira, sendo o que é, e se relaciona com o aprendiz sem se revestir de uma fachada, é muito mais provável que seja eficaz. (...) Significa que ele está sendo ele mesmo, não se negando. Está presente ao estudante” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 149).

*Consideração positiva incondicional do facilitador da aprendizagem 4:* “penso nela como sendo prezar o aprendiz, prezar seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É uma estima pelo aluno, mas uma estima não possessiva” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 149).

*Compreensão empática do facilitador da aprendizagem 4:* “se o professor tem a capacidade de compreender como o estudante reage em seu interior, se se apercebe, de maneira sensível, de como o processo de ensino e aprendizagem parece ao estudante, cresce novamente a probabilidade de uma aprendizagem significativa” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 150).

*Efeitos de uma sala de aula centrada na pessoa:* “quando as atitudes de autenticidade, respeito pelo indivíduo e compreensão do mundo particular do estudante estão presentes, eventos empolgantes acontecem. A recompensa está não apenas em notas, aquisição de leitura e similares, mas também em qualidades mais fugidias, como um aumento na autoconfiança, uma criatividade maior e mais afeto por outras pessoas. Em suma, uma sala de aula desta espécie leva a uma aprendizagem positiva, unificada, pela pessoa inteira” (Rogers & Rosenberg, 1977, p. 150).

### 3. 1. 11 - Sobre o Poder Pessoal (1977)

*Relevância da educação:* “o sistema educacional é provavelmente a mais influente de todas as instituições – superando em alcance a família, a igreja, a política e o governo – ao modelar a política interpessoal da pessoa em crescimento” (Rogers, 1977/2001, p. 79).

*Condições da aprendizagem centrada na pessoa 2:* “precondição; a pessoa facilitadora compartilha com os outros alunos e possivelmente também com os pais, ou membros da comunidade, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem; o facilitador proporciona os recursos de aprendizagem de dentro de si mesmo e de sua própria experiência, de livros materiais ou de experiências da comunidade; o aluno desenvolve seu próprio programa de aprendizagem, sozinho ou em cooperação com outros; proporciona-se um clima facilitador de aprendizagem; o enfoque reside principalmente em desenvolver o processo contínuo de aprendizagem; a disciplina necessária para alcançar os objetivos dos alunos é a autodisciplina; a avaliação da extensão e significado da aprendizagem de cada aluno é feita primeiramente pelo próprio estudante; neste clima que promove o crescimento, aprendizagem é mais profunda e se desenvolve num ritmo mais rápido, sendo mais útil para a vida e para o comportamento do aluno, do que a aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional” (Rogers, 1977/2001, p. 83-84).

*Política da educação centrada na pessoa 1:* “as implicações da educação centrada na pessoa são claras: o estudante detém seu próprio poder e controle sobre si mesmo; ele compartilha de escolhas e decisões responsáveis; o facilitador proporciona o clima propício a estes objetivos. A pessoa que está se desenvolvendo e busca o conhecimento é a força politicamente poderosa. Este processo de aprendizagem representa a reviravolta revolucionária na política da educação tradicional” (Rogers, 1977/2001, p. 84).

*Atitude centrada na pessoa na educação:* “em resumo, no nível da escola elementar, secundária, universitária ou pós-graduada, atitudes centradas na pessoa são eficientes, mudando, no processo, a política da educação” (Rogers, 1977/2001, p. 101).

*Semelhança entre a educação centrada no estudante e o pensamento de Paulo Freire:* “o livro de Freire, *A pedagogia do oprimido*, foi primeiramente publicado em português, em 1968, e traduzido para o inglês, em 1970. Meu livro, *Freedom to Learn*, foi publicado em 1969. Não há indícios de que ele tenha ouvido falar do meu trabalho e nunca ouvi nada a respeito do trabalho dele. Eu dirigia-me a estudantes em instituições de ensino. Ele fala sobre trabalho com camponeses amedrontados e oprimidos. Gosto de dar exemplos concretos, ele usa quase só elementos abstratos. Ainda assim, os princípios sobre os quais assenta seu trabalho são tão semelhantes aos princípios de *Freedom to Learn*, que fiquei boquiaberto e estarecido” (Rogers, 1977/2001, p. 122).

*Educação centrada na pessoa e o oprimido:* “a experiência que tenho tido com grupos oprimidos – antes de tudo estudantes, mas incluindo negros, chicanos e mulheres – faz-me concordar com Freire em que esta abordagem é basicamente um processo revolucionário, subversivo para qualquer estrutura” (Rogers, 1977/2001, p. 124).

*Concordância com Paulo Freire<sup>2</sup>:* “concordo com as concepções básicas de Freire. Já indiquei, ao falar de educação, que eu estenderia os princípios básicos, sobre os quais ambos parecemos estar de acordo, a todas as situações de aprendizagem” (Rogers, 1977/2001, p. 126).

### 3. 1. 12 - Um Jeito de Ser <sup>3</sup> (1980)

---

<sup>2</sup>O autor alude a concepções retiradas da obra *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1968/ 2022), em que Paulo Freire reflete acerca da educação bancária, modelo educacional em que o professor representa a figura de depósito de saber e autoridade sobre o estudante. Na contramão desta postura, Freire acredita que a educação deve ser libertadora, guiada, dentre outras coisas pelo diálogo e o reconhecimento do contexto social do estudante.

<sup>3</sup>Identificamos que o capítulo *Para além do divisor de águas: onde e agora?*, inserido nesta obra, trata-se da versão ampliada do capítulo *A política da educação*, inserido no livro *A pessoa como centro* (Rogers & Rosenberg, 1977). Assim, optamos por não repetir as ideias já apresentadas, mas seguir o fluxo das reflexões ainda não descritas.

*Poder na educação:* “um dos elementos que trago à tona é a dimensão do poder presente na educação. Demorei para reconhecê-la. Passaram-se muitos anos antes que eu percebesse por que meus trabalhos e meu modo de aconselhar e ensinar foram objetos de tanta controvérsia. Somente nos últimos anos percebi o quanto meus pontos de vista foram ameaçadores. Se aceitos, eles efetivamente reduzem o poder político de terapeutas ou professores, os quais não têm mais “poder sobre” outros indivíduos” (Rogers, 1980/2014, p. 91).

*Pesquisa na educação centrada na pessoa*<sup>4</sup>: “as pesquisas de David Aspy e seus colaboradores no Consórcio Nacional de Educação Humanizada estão apenas começando a ser conhecidas, mas as considero importantes. Por vários anos, Aspy coordenou uma série de pesquisas que tinham por objetivos verificar se uma sala de aula com características humanistas, centrada na pessoa, tinha efeitos passíveis de mensuração e, caso positivo, quais eram esses efeitos” (Rogers, 1980/2014, p. 101).

*Resultados de pesquisa:* “Para mim, esses estudos comprovam, de maneira convincente, que quanto mais o clima psicológico da sala de aula for centrado na pessoa, mais a aprendizagem vital e criativa é incentivada. Esta afirmação vale tanto para classes da escola primária como para a secundária. Necessita ainda ser investigada em nível da universidade, embora não haja razão para se supor que os resultados seriam diferentes. Assim, acredito ter deixado clara minha convicção de que a educação centrada na pessoa pode ser definida e é eficiente” (Rogers, 1980/2014, p. 103).

*Nova dimensão a ser desenvolvida na educação humanista centrada na pessoa:* “Creio que a próxima grande fronteira da aprendizagem, a área na qual estaremos explorando novas possibilidades interessantes, é uma região pouco mencionada pelos pesquisadores obstinados. É a área do intuitivo, do psíquico, do vasto espaço interior que se delineia à nossa frente. Espero

---

<sup>4</sup> O autor se refere às pesquisas: “From humane ideas to humane technology and a back again many times (Aspy & Roebuck, 1974a)” e “Interim reports 1, 2, 3, 4 (Aspy & Roebuck, 1974b)”.

que a educação inovadora se mova em direção à aprendizagem neste domínio basicamente não-cognitivo, nesta área que geralmente parece ilógica e irracional” (Rogers, 1980/2014, p. 106).

### 3. 1. 13 - Liberdade de Aprender em Nossa Década (1983)

Esta obra trata-se da versão revisada da obra *Liberdade para aprender* (Rogers, 1983/1985). Logo na introdução, Rogers justifica que o aspecto inovador deste livro está nos estudos empíricos realizados em sala de aula, que comprovam a eficácia de seu pensamento acerca da educação centrada no estudante. Desse modo, contém alguns capítulos inéditos, por isso, decidimos destacar somente as citações inéditas. Nas palavras do autor:

(...) o presente volume constitui uma revisão de meu livro anterior (*Liberdade para aprender*) com o mesmo título. Alguns capítulos foram mantidos, com poucas mudanças, por ainda parecerem oportunos. Mais da metade do livro é constituída de material novo, haurido de experiências mais recentes (Rogers, 1983/1985, p. 11).

A seguir, apresentamos as citações selecionadas e retiradas originalmente do livro, utilizando o critério de não repetição das ideias, para compor esta etapa da pesquisa.

*Crítica à educação tradicional 2*: “nosso sistema educacional, acredito eu, está falhando em atender às necessidades reais de nossa sociedade. Já disse que nossas escolas, de modo geral, constituem a instituição mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época, e a mais resistente à mudança” (Rogers, 1983/1985, p. 9). “As atitudes do professor e do facilitador acham-se também em polos opostos. O ensino tradicional, por mais disfarçado que se apresente, baseia-se essencialmente na teoria da caneca e da jarra, na qual o mestre se perguntou: como posso fazer a caneca manter-se parada enquanto a encho, com a jarra, destes fatos que os planejadores curriculares e eu próprio achamos valiosos?” (Rogers, 1983/1985, p. 144). “(...) grande parte do nosso sistema educacional parece presa a um modo tradicional de

educação, e incrivelmente resistente à mudança. Outras instituições de nossa cultura – a indústria, o governo, o matrimônio, a família – todas elas alternaram-se grandemente nas últimas décadas, a fim de enfrentar as condições modernas. As escolas, em geral, apresentam muito menos mudanças. Qual a razão?” (Rogers, 1983/1985, p. 322). [...] “o que a educação precisa, desesperadamente, é de um *feedback* por parte de seus consumidores” (Rogers, 1983/1985, p. 323).

*Pesquisa acerca do ensino centrado no aluno:* “Sob determinado aspecto, o livro foi grandemente alterado. Quando *A Liberdade de Aprender* foi pela primeira vez escrito, os relatórios de estudantes e professores pareciam indicar que uma aprendizagem cada vez mais significativa se estava realizando em sala de aula onde um ambiente humano era mantido, onde atitudes e sentimentos podiam ser expressos, onde o estudante podia escolher dentre uma ampla gama de opções e onde o professor atuava como facilitador da aprendizagem. Contudo, àquela época quase não se achavam disponíveis provas concretas disso” (Rogers, 1983/1985, p. 11). [...] “... quando um professor é real, compreensivo e interessado, os alunos aprendem mais os ‘fundamentos’ e, além disso, apresentam maior criatividade e capacidade de solucionar problemas. Pela primeira vez, o professor humanisticamente orientado possui os fatos para respaldar a sua atitude na sala de aula” (Rogers, 1983/1985, p. 11).

*Clima de liberdade:* “(...) a relação professor-estudante perde sua qualidade de encontro, de pessoa a pessoa, numa confusa rede de normas, limites e ‘objetivos’ exigidos” (Rogers, 1983/1985, p. 20).

*Relevância do professor:* “claramente, porém, o professor constitui o recurso mais importante” (Rogers, 1983/1985, p. 157).

*A pessoa em pleno funcionamento na educação:* “(...) o indivíduo que experimentou um crescimento psicológico ótimo: uma pessoa funcionado livremente em toda a plenitude de suas potencialidades orgánsmicas; uma pessoa em que se pode confiar que seja autêntica,

autorrealizadora, socializada e apropriada em seu comportamento; uma pessoa criativa, cujas formas específicas de comportamento não são facilmente predizíveis; uma pessoa que está sempre em mudança, sempre se desenvolvendo, sempre descobrindo a si própria e à novidade em si própria, em cada momento” (Rogers, 1983/1985, p. 313).

*Escola como um lugar de liberdade:* “(...) toda escola deveria querer tornar-se um centro da liberdade para aprender, um lugar onde as qualidades humanas do professor e do aluno fossem apreciadas” (Rogers, 1983/1985, p. 322).

*Educação democrática:* “o que este livro representa é a convicção de que um modo democrático, baseado numa confiança fundamental nas pessoas, é aplicável e efetivo na educação” (Rogers, 1983/1985, p. 326). [...] “(...) o educador assume o risco de dar poderes ao estudante para desempenhar um papel participatório ativo em seu próprio processo educacional. É colocar uma filosofia democrática em ação na sala de aula” (Rogers, 1983/1985, p. 326). [...] “(...) envolve mudanças em nosso modo de pensar, em nossa maneira de ser, em nossos relacionamentos com os nossos estudantes. Envolve uma dedicação difícil a um ideal democrático” (Rogers, 1983/1985, p. 327).

### **3. 2 – Leitura reflexiva articulada à etapa de caracterização das teses do texto**

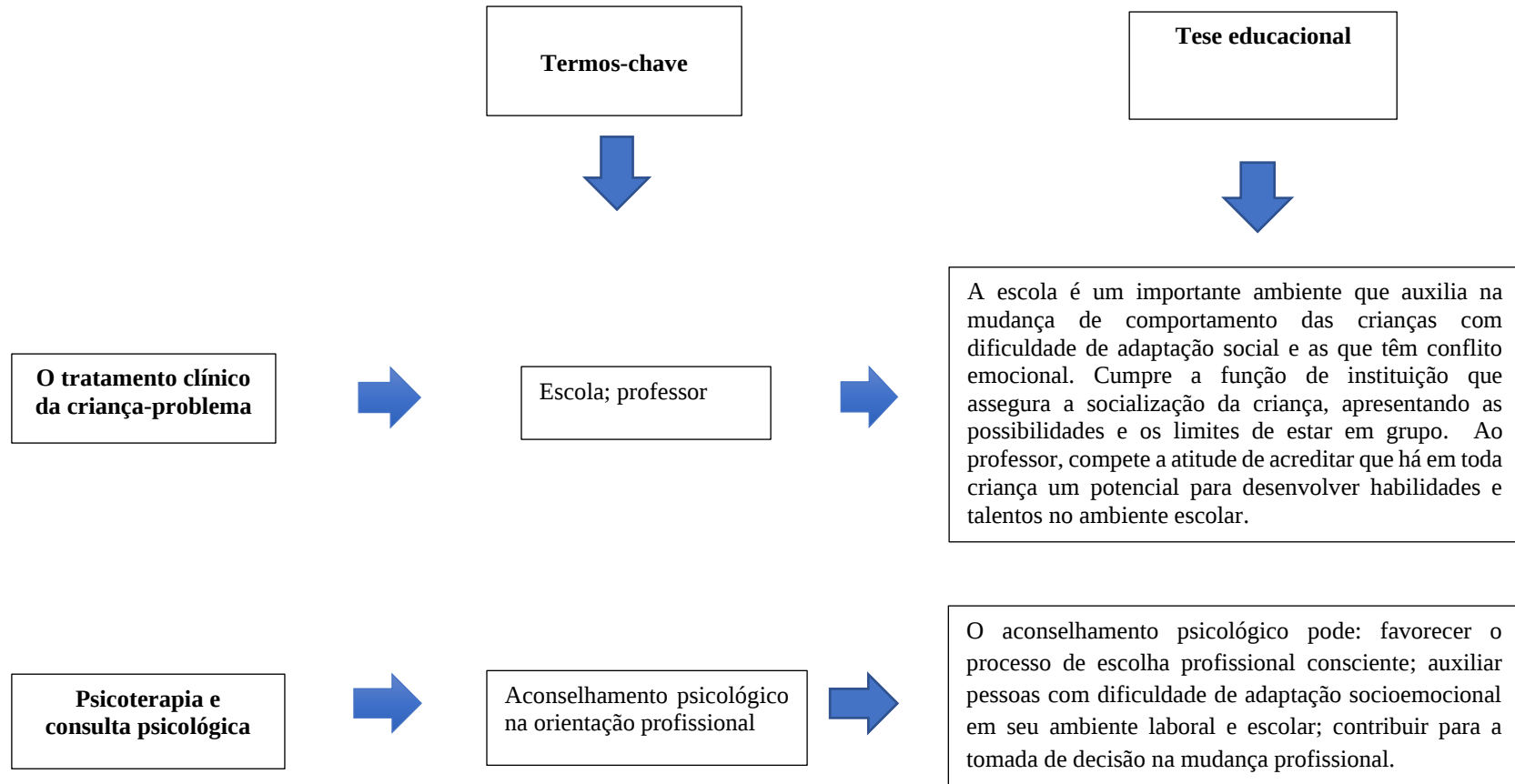
No segundo movimento, foi necessário revisitar as definições dos conceitos trazidos no primeiro movimento a fim de explorar e caracterizar as teses, ou seja, as afirmações defendidas ou criticadas pelo autor em seus textos, no esforço de posicioná-lo em relação ao sentido que atribui às conceituações em pauta. Para alcançar este objetivo, elencamos a técnica de *leitura reflexiva*, a qual permite explorar criticamente o material em utilização, orientado por uma visada sempre internalista ao autor (Lima & Mioto, 2007). Laurenti e Lopes (2016) afirmam, que as teses encontradas durante a leitura do texto, podem ser subdivididas em pelo menos três categorias, são elas: 1) Teses tradicionais – afirmações feitas por outros autores, teorias ou

doutrinas, e que serão discutidas e criticadas pelo autor do texto; 2) Críticas – os problemas que o autor do texto menciona em relação às teses tradicionais; 3) Teses alternativas – a(s) proposta(s) do autor para substituir as teses tradicionais criticadas evitando seus problemas (p. 57).

### **3. 3 – Elaboração de esquemas**

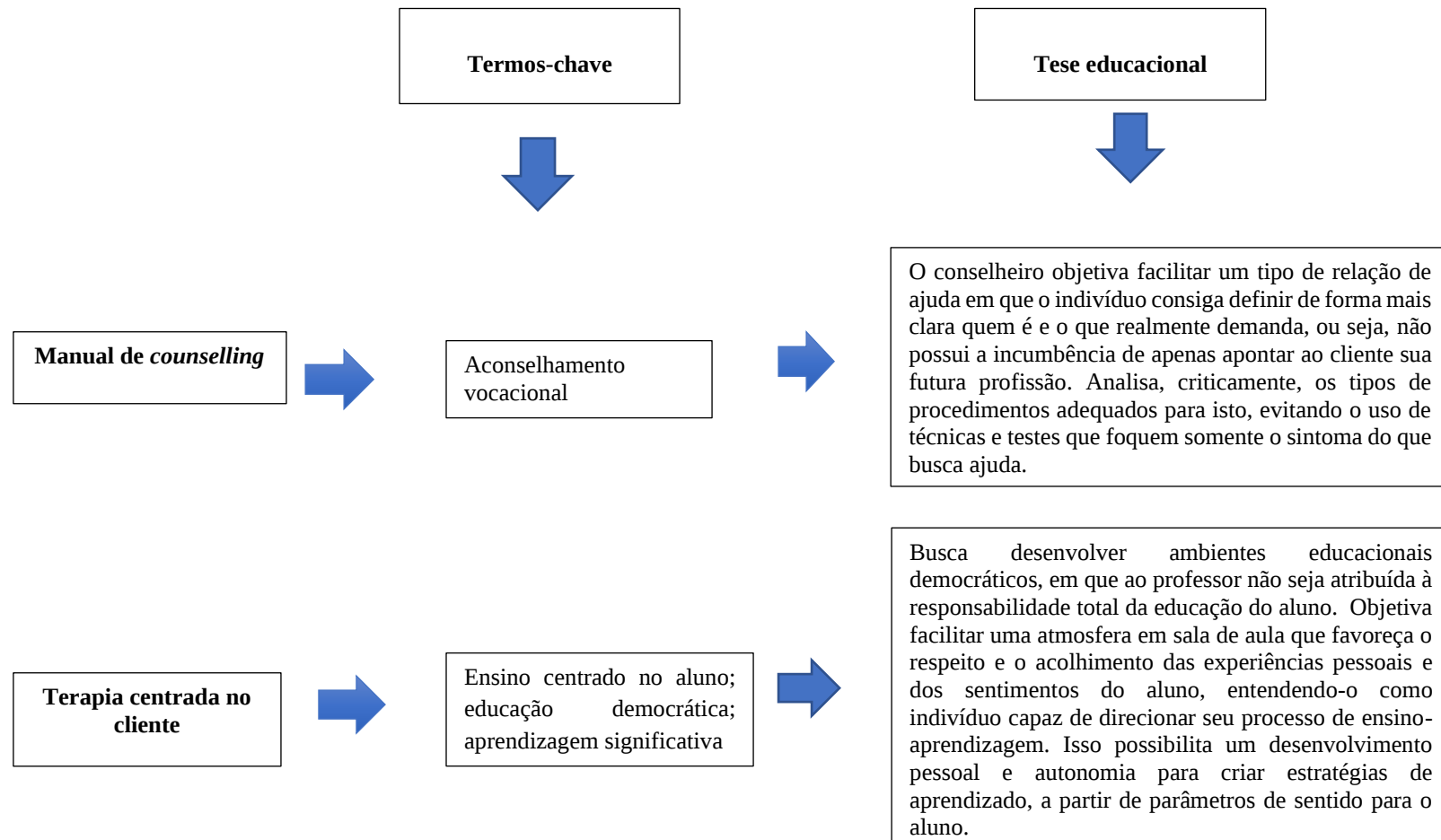
O terceiro movimento ratifica a importância de utilizar figuras, diagramas ou fluxogramas representacionais do texto, para que se possam visualizar em formato de esquemas as ideias argumentativas trazidas durante a escrita, apresentadas nos itens anteriores. A elaboração de esquemas tem, ainda, a incumbência de ser o substituto do texto em seu formato original, de tal modo que, não seja necessário voltar a ele para situar à pesquisa (Laurenti & Lopes, 2016). Seguindo essa direção, apresentam-se os esquemas 1, 2, 3, 4 e 5, elaborados no intuito de espelhar as ideias contidas nas teses educacionais rogerianas de acordo com cada fase de seu pensamento. Destaca-se que, o esquema 5, portanto, intenciona compilar em um único esquema representacional todas as teses, seguindo a lógica argumentativa proposta nas obras analisadas.

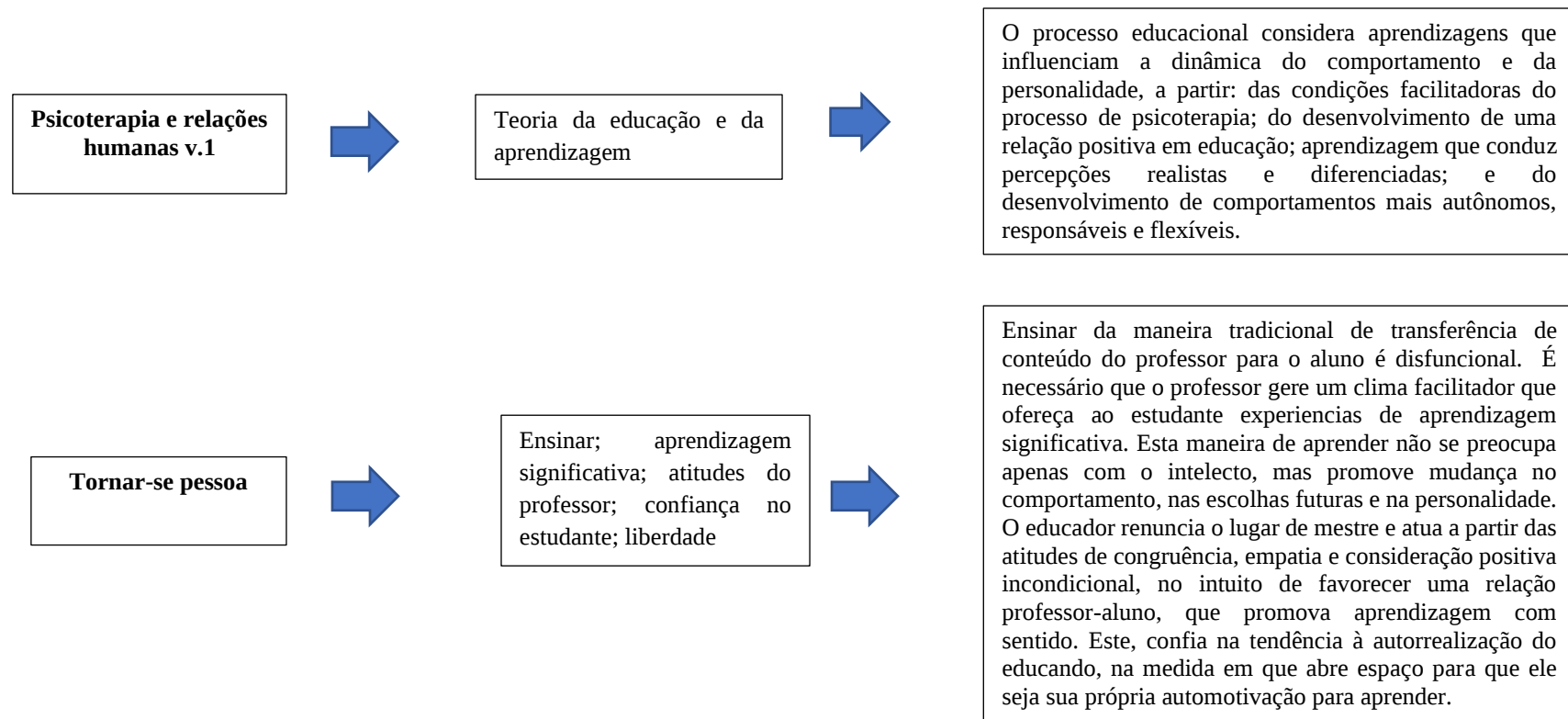
**Esquema 1** – Teses educacionais de acordo com as obras da fase do Aconselhamento Não-Diretivo



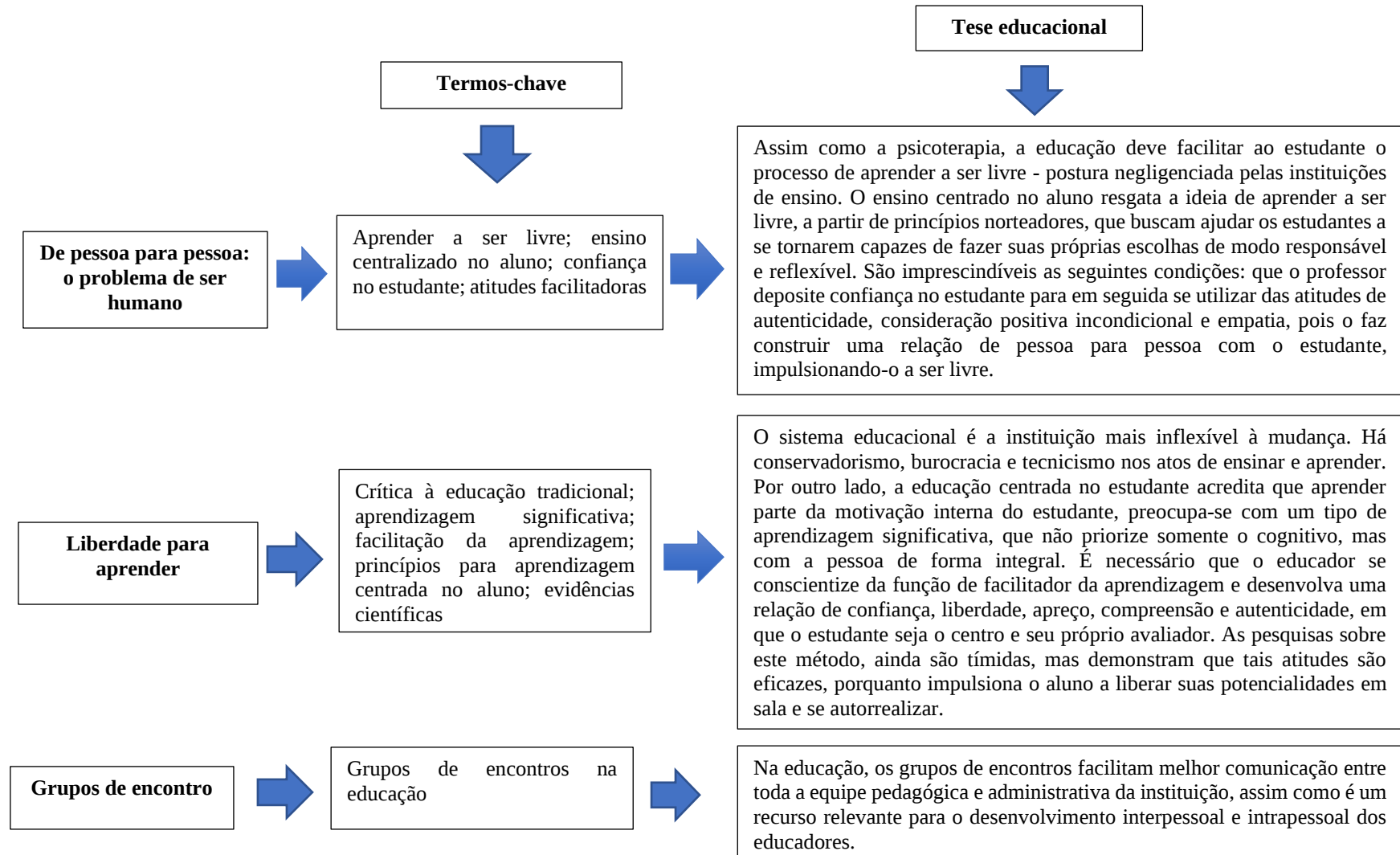
Fonte: elaboração própria.

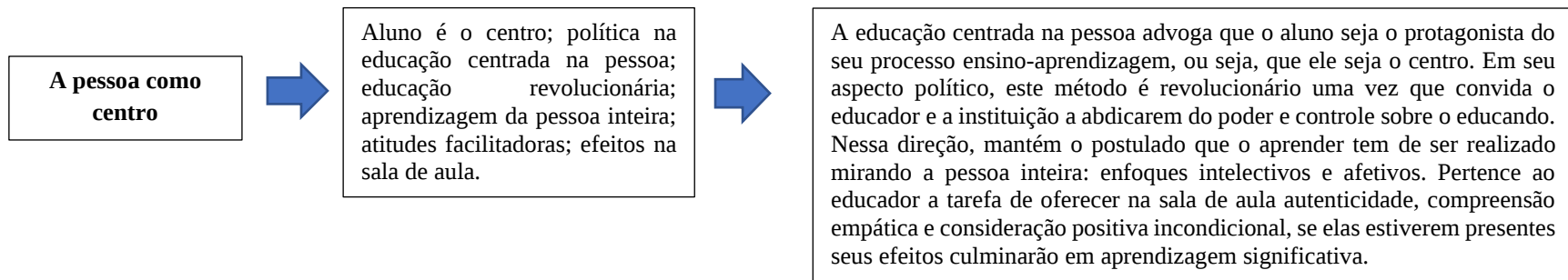
**Esquema 2** – Teses educacionais de acordo com as obras da fase da Terapia Centrada no Cliente



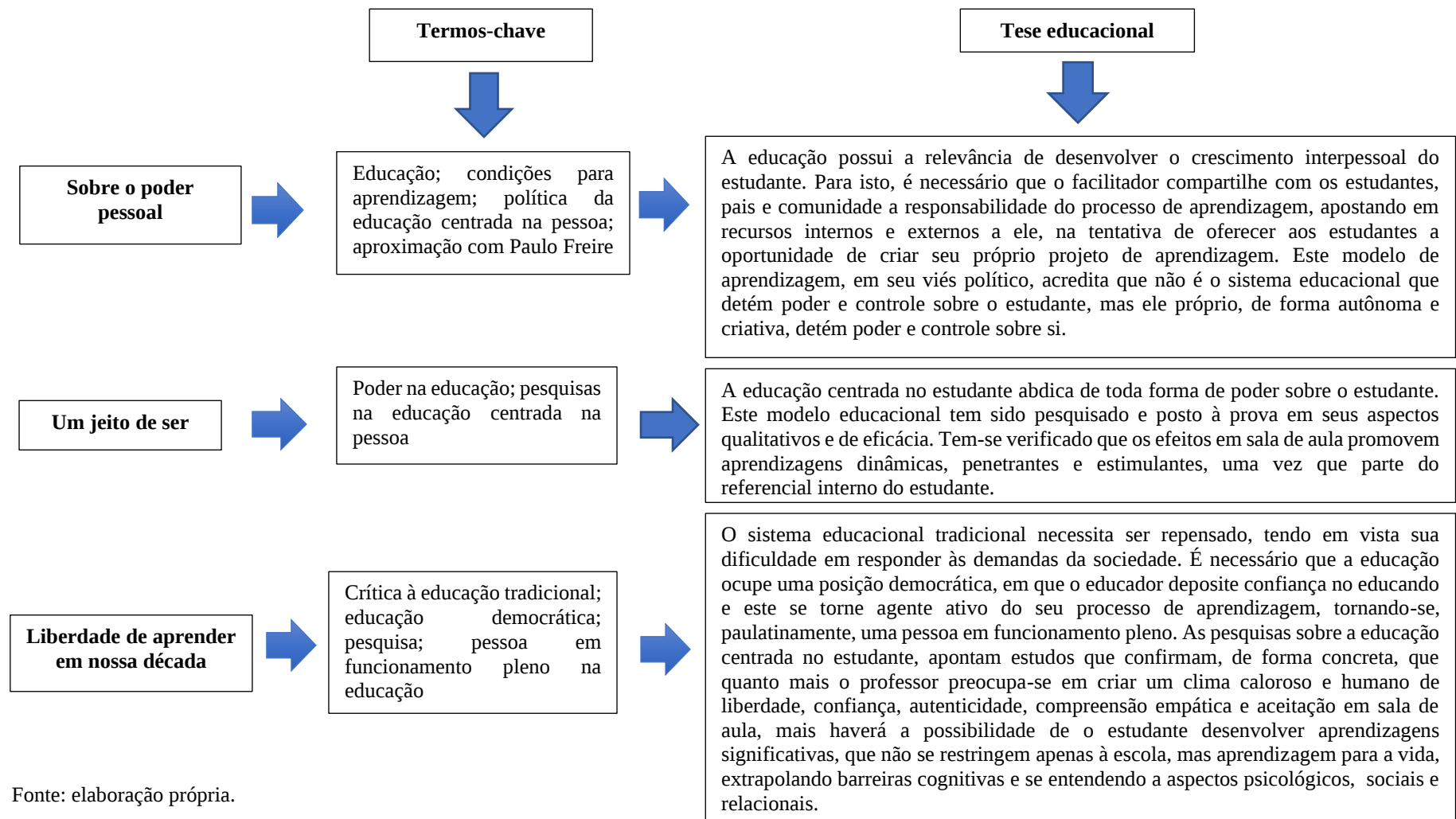


**Esquema 3** - Teses educacionais de acordo com as obras da fase de Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa

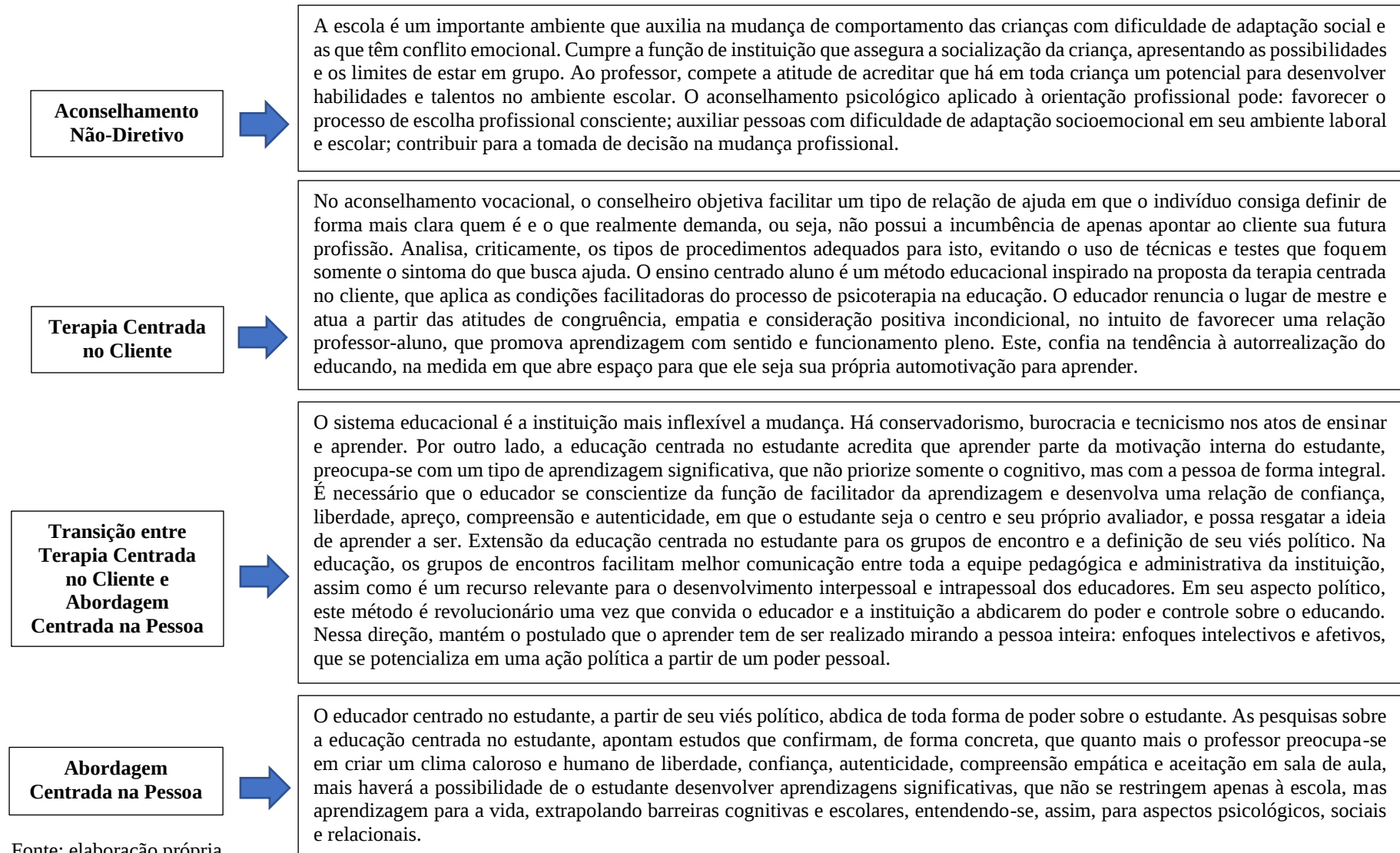




**Esquema 4** – Teses educacionais de acordo com as obras da fase da Abordagem Centrada na Pessoa.



**Esquema 5** – Principais teses de acordo com cada fase da teoria rogeriana



Fonte: elaboração própria

### **3. 4 – Leitura interpretativa e síntese interpretativa**

O quarto e último movimento solicita a realização de sínteses interpretativas em formato de texto, dos encadeamentos conceituais efetuados nas etapas anteriores. Nessa empreitada, em decorrência do que já foi construído, o pesquisador elenca eixos temáticos para discussão, pois possui proximidade com o texto e estabelece conexões sem dificuldade entre as etapas anteriores, o que facilita sua escrita e, principalmente, o seu entendimento acerca das conceituações em análise. Nessa etapa, faz-se uso da técnica de *leitura interpretativa*, a qual “implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador (Lima & Miotto, 2007, p. 41).

A partir dessa compreensão, foi possível elaborar sínteses interpretativas sobre o entendimento de Rogers acerca da educação e seus fenômenos, foram construídos quatro eixos temáticos, a saber: aplicações do método educacional rogeriano; percepções rogerianas sobre o ambiente educacional; objetivos do método educacional rogeriano; e finalidades do método educacional rogeriano, apresentados a seguir.

#### **3. 4. 1 - Eixo I: Aplicações do método educacional rogeriano**

Ao tomarmos como ponto de partida as análises das teses educacionais rogerianas, a partir dos esquemas elaborados de acordo com cada fase de seu pensamento, é possível observar continuidades e descontinuidades nas aplicações do modelo de educação proposto pelo autor, tendo em vista, a evolução das suas concepções teórico-práticas no decorrer do tempo.

Rogers, no início de sua atividade laboral acompanhou as tendências psicológicas de sua época. Psicólogo formado em meio às concepções clínicas e educacionais, foi fortemente influenciado pela teoria do aconselhamento traço e fator que, por sua vez, se desenvolveu marcada por influências diretas da orientação vocacional e da psicometria, na utilização de testes psicológicos para medir traços de personalidades desajustadas (Schmidt, 2009).

No que diz respeito ao modelo de aconselhamento baseado na teoria traço e fator, Scheeffer (1986) em estudo que remonta as bases conceituais dessa teoria destaca, que suas raízes estão fincadas em solos férteis dos serviços de assistência social e orientação aos estudantes de ensino superior. A autora assinala que em sua essência o método de aconselhamento, traço e fator considera que todo ser humano possui potencial interno a ser descoberto por meio de intervenções construídas sob a égide dos testes psicológicos. Não à toa, essa discussão abre margem para a explanação da fase do aconselhamento não-diretivo, em que se pode observar que a temática da educação neste período decorre da adaptação da criança-problema à escola (Rogers, 1939/1978b) e a aplicação do aconselhamento psicológico não-diretivo na orientação profissional (Rogers, 1942/1987).

Influenciado em seu primeiro trabalho pela teoria traço e fator, Rogers (1939/1978b) afirma que a escola auxilia na mudança de comportamento das crianças desajustadas, que possuem dificuldade de adaptação social e/ou conflito emocional. O psicólogo afirma que o objetivo do aconselhamento não-diretivo jamais pode ser simplificado a compilados de testes psicológicos, tampouco, em resolução de problemas de natureza psicopatológica, pois permite aos indivíduos com conflitos existenciais internos e os com dificuldade de adaptação ao meio social a lidarem melhor com suas queixas, possibilitando entrar em contato com seu potencial de escolha (Rogers, 1942/1987).

Ainda sob a tutela do aconselhamento psicológico, na década de 1940, Rogers esclarece que não há diferença na aplicação do aconselhamento não-diretivo para indivíduos com dificuldade pessoais e os com problemas em relação a orientação vocacional, uma vez que, o conselheiro abre espaço para o cliente desvelar seus sentimentos e projetar seu futuro (Rogers & Wallen, 1946/2000). Mais adiante, ao receber influências psicológicas, filosóficas e científicas em ascensão nos Estados Unidos da América (EUA), o autor desenvolve pesquisas

na intenção de transitar dos campos do aconselhamento para os domínios da psicoterapia (Rogers, 1951/1992).

Dessa forma, a teoria rogeriana avança na proposição de uma clínica em que ao psicoterapeuta compete se centralizar numa relação que proporcione o crescimento do cliente, ao destacar no *setting* os afetos, expressões e sentimentos mais íntimos dele, com a finalidade de mudança de comportamento e reorganização da personalidade (Rogers, 1951/1992). Este modelo de atuação clínica, que focaliza a relação entre cliente e terapeuta, as atitudes ao invés da técnica e as emoções mais do que a racionalidade, rompe as barreiras da clínica tradicional e se estende para os âmbitos educacionais. Acredita que a postura do professor em sala de aula, permeada de uma atmosfera de acolhimento e crença em seu potencial de aprender, facilita o surgimento da aprendizagem significativa (Rogers, 1951/1992, Rogers & Kinget, 1959/1977, Rogers, 1961/2009).

Salienta-se, portanto, que é na fase da Terapia Centrada no Cliente, que surge o primeiro esboço de Rogers e seus colaboradores na aplicação dos princípios e valores da psicoterapia para a educação, ou seja, as concepções advindas do aconselhamento não-diretivo são substituídas pela ideia de centramento na pessoa, seja ela o cliente em processo terapêutico, seja ela o estudante em processo formativo (Rogers, 1951/1992, Rogers & Kinget, 1959/1977, Rogers, 1961/2009).

Posteriormente, já afastado da docência ao optar pela aposentadoria, após ter consolidado a teoria e a prática da psicoterapia, Rogers se interessa mais pelos fenômenos educacionais e as propostas grupais (Castelo Branco, 2019). Assim, observamos que, diferente da emergência de ideias do período anterior, é na fase de Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1963-1977) que é possível perceber, mais fortemente, as propostas educacionais tomadas de empréstimo da clínica psicológica rogeriana

sendo aplicadas em instituições de ensino e alcançando as propostas de grupos de encontro (Rogers, 1969/1978a, Rogers, 1970/2009a).

Consequentemente, a aplicação do método educacional postulado por Rogers na mencionada fase, logra para as instituições de educação: escola de nível infantil, fundamental I e II e ensino médio; universidade em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*; e, em cursos de curta duração para ensino da psicoterapia centrada no cliente, facilitados pelo aludido autor durante sua carreira profissional (Rogers, 1969/1978a). Ou seja, extrapola as esferas antes encontrada da atuação restrita à psicologia clínica.

Esta mudança de panorama se torna relevante, para que no ano seguinte o precursor da Terapia Centrada no Cliente amplie sua visão acerca da aplicação das suas propostas em educação. Na pretensão de formar profissionais capazes de renunciar o lugar de doutrinador e sustentar uma conduta pedagógica menos rígida, Rogers (1970/2009a) afirma que os grupos de encontros na educação facilitariam melhor comunicação entre a equipe pedagógica e administrativa das instituições educacionais, assim como seriam um recurso relevante para o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal dos educadores.

Neste ínterim, tomando como referência o período marcado pela fase da Abordagem Centrada na Pessoa (1977-1987), pode-se atentar para o fato de que muitos dos fundamentos da aplicação do modelo educativo de Rogers permanece intacto em relação ao antes mencionado. Porém, destaca-se a sutileza de suas afirmações que advertem sobre a aplicabilidade do seu arcabouço teórico e não se restringe apenas à instituição escolar, mas à vida, no desígnio de que cada educador e educando procure o seu jeito de ser (Rogers, 1983/1985).

Assim, compreende-se, de forma sintetizada, que a aplicabilidade dos princípios educacionais em Rogers tiveram avanços sutis ao longo de sua construção teórica. Inicialmente, esta aplicação se restringia ao modelo de aconselhamento permeado pela teoria traço-fator com

crianças e adolescentes escolares; em seguida, alcança o aconselhamento não-direito educacional e vocacional; posteriormente, tem sua aplicação inspirada nos fundamentos da terapia centrada no cliente. Por conseguinte, recebe notoriedade nas instituições educacionais e no processo formativo por meio dos grupos de encontro e, por fim, adquire o *status* de educação para vida, ao findar em um jeito de ser em educação.

### **3. 4. 2 - Eixo II: Percepções rogerianas sobre o ambiente educacional**

Este eixo temático tece sínteses interpretativas a partir das teses educacionais descritas por Rogers em suas obras outrora analisadas, no intuito de verificar os avanços e/ ou retornos feitos por ele durante a efetivação da sua teoria. Dessa maneira, abordará suas percepções sobre o ambiente educacional.

Em sua primeira elaboração teórica acerca da percepção sobre a educação, ao tomar como referência o trabalho com crianças desajustadas ao seu contexto social, Rogers (1939/1978b) afirma que a escola é um importante ambiente que auxilia na mudança de comportamento das crianças com dificuldade de adaptação social e as que têm conflito emocional. Sua funcionalidade, reside na compreensão dessa instituição como agente de mediação da socialização da criança, apresentando as possibilidades e os limites de se comportar em seu ambiente social (Rogers, 1939/1978b). Nessa direção, pode-se afirmar que para ele, a escola tem a reponsabilidade de fazer com que o estudante aprenda a se comportar de maneira ideal para que, desse modo, responda às expectativas do seu meio.

Posteriormente, já imbricado pelas concepções psicológicas clínicas e afastado do aconselhamento, traço e fator, Rogers (1951/1992) rompe drasticamente com essa ideia reducionista a respeito da educação e suas nuances. Isso acontece quando ele introduz a percepção de que para conduzir processos educativos e promover espaços permeados de aprendizagem é necessário se utilizar das condições facilitadoras do processo de psicoterapia.

Assim, não há mais a preocupação no controle e na mudança de comportamento para inserção social, mas o esforço em construir relações de afeto mútuo, que possibilitem desenvolvimento pessoal e autonomia para criar estratégias de aprendizado a partir de parâmetros de sentido para o aluno.

Inspirado nessa discussão, por conseguinte, no intervalo que marca a Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1963-1977), Rogers (1969/1978a) tece severas críticas ao sistema educacional estadunidense. Conforme o autor, é a instituição mais rígida e, por isso, mais inflexível à mudança. O autor elabora a percepção de que essa rede educacional é extremamente conservadora, burocrática e tecnicista nos atos de ensinar e aprender. Menciona, ainda, que não há espaço para pessoa em sua inteireza, mas somente para aspectos intelectivos, o que contrapõe sua forma de enxergar a educação e seus fenômenos pessoais, relacionais e sociais. Pode-se concluir que, novamente, existe uma tentativa de Rogers (1969/1978a) em romper com afirmações que categorizam a pessoa inserida em contexto educativo, sem a preocupação em estabelecer padrões de comportamentos a serem obtidos.

No momento final de sua vida, Rogers (1983/1985) continua com esta mesma percepção a respeito da educação e seu processo de ensino e aprendizado, porém, demonstra entusiasmo ao citar novas tendências em educação. Para ele, trata-se de novas apostas que se encontram em desenvolvimento, as quais contrapõem os elementos educacionais tradicionalistas e tecnicistas estadunidense ao passo que, tenciona o modelo de sala de aula normativo, ao propor uma sala de aula que seja e esteja aberta à possibilidade de o próprio estudante arquitetar seu currículo e rotina de estudo e, que tenha o professor como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem. Consoante a Rogers (1983/1985), este avanço produz esperança para uma educação em que os estudantes aprendam a ser.

Ao sintetizar as percepções de Rogers sobre o ambiente educacional, chega-se a seguinte compreensão: no primeiro momento, o autor tem uma percepção limitante e, ao mesmo tempo, determinista da funcionalidade da escola, uma vez que, evidencia sua postura frente à criança; a posteriori, inova, ao propor a aplicação das condições terapêuticas no processo educacional, que em sua percepção carece do envolvimento afetivo entre professor e estudante; em seguida, discute por meio de críticas o sistema educacional norte-americano que, em sua percepção, se distancia da função de educar; por fim, demonstra expectativas positivas frente às novas alternativas em educação. A partir das sínteses interpretativas apresentadas, constata-se avanços significativos na maneira de Rogers enxergar a educação e seus fenômenos.

#### **3. 4. 3 - Eixo III: Objetivos do método educacional rogeriano**

Esta seção, aborda sínteses interpretativas acerca dos objetivos do método educacional elaborado por Rogers durante seus escritos. É perceptível, durante a leitura e análise crítica de suas teses educacionais, que o psicólogo norte-americano postula objetivos que permanecem e outros que se extinguem a respeito da educação centrada no estudante.

Nessa dimensão, no período do Aconselhamento Não-Diretivo, Rogers (1942/1987) designa que o objetivo do serviço de orientação profissional parte do pressuposto de que o conselheiro deve ter o cuidado de favorecer ao indivíduo que o procura, um processo de escolha profissional consciente, na medida em que, o convida a refletir os pontos positivos e negativos da profissão futura. O conselheiro tem a incumbência de auxiliar pessoas em dificuldades de adaptação socioemocional, que porventura se destaquem no ambiente laboral e educacional formativo do indivíduo. O psicólogo humanista acredita que o serviço de aconselhamento não-diretivo aplicado à educação pode contribuir para a tomada de decisão na mudança profissional do aconselhando (Rogers, 1942/1987).

Em outro momento da carreira, percebe-se a expansão dessa concepção, tendo em vista que, Rogers e Wallen (1946/2000), ao se valerem dos pressupostos do aconselhamento não-diretivo na orientação vocacional, afirmam que a partir do encontro entre conselheiro e cliente, compete ao primeiro, o objetivo de facilitar um tipo de relação de ajuda em que o segundo, consiga definir de forma mais clara não somente sua profissão futura, mas, sobretudo, quem é e o que realmente demanda. Isto é, o ponto de vista rogeriano sobre o objetivo deste serviço, se movimenta do foco na decisão do cliente acerca da profissão e suas peripécias para englobar aspectos acerca da subjetividade dele e as possíveis dificuldades que estão para além do serviço de orientação vocacional. Ressalta-se, ainda, que destoante às ideias concebidas no princípio de seu pensamento (Rogers, 1942/1987), Rogers e Wallen (1946/2000) recomendam que o conselheiro não-diretivo deve renunciar o uso de técnicas e testes que foquem somente o sintoma do que busca ajuda.

Posteriormente, instigado pelas suas experiências e a de colaboradores em sala de aula de graduação e pós-graduação, Rogers postula que o objetivo central da educação está no reconhecimento da mudança hierárquica vertical nas instituições de ensino, ademais, propõe que o educador renuncie o lugar de mestre, deposite confiança no alunado e atue a partir das atitudes de congruência, empatia e consideração positiva incondicional da psicoterapia, no intuito de favorecer uma relação horizontal professor-aluno, que promova aprendizagem com sentido e funcionamento pleno (Rogers & Kinget, 1959/1977, Rogers, 1961/2009).

No período subsequente, Rogers (1967/1977, 1969/1978a) permanece com esta mesma assertiva de que é necessário inverter os papéis em sala de aula para que a educação ganhe novos sentidos e o aluno amplie as possibilidades de aprender. Descontente com os rumos da educação e seu sistema doutrinário, o autor acrescenta a crítica de que o educador se conscientize da função de facilitador da aprendizagem e desenvolva uma relação de confiança,

liberdade, apreço, compreensão e autenticidade em que o estudante seja o centro e seu próprio avaliador, na tentativa de resgatar a ideia de aprender a ser livre.

Seguindo o fluxo de desenvolvimento cronológico das compreensões da teoria rogeriana na educação e a exposição de pesquisas realizadas por seus colaboradores, verifica-se a permanência do seu ponto de vista sobre o papel do professor como agente responsável em criar um clima caloroso e humano de liberdade, confiança, autenticidade, compreensão empática e aceitação em sala de aula, pois, quando atua dessa maneira, haverá mais possibilidades de o estudante desenvolver aprendizagens significativas e autônomas (Rogers, 1983/1985).

Assim, no que se refere aos objetivos da educação para Rogers, encontram-se convicções próprias do período em que esteve imerso na prática do aconselhamento não-diretivo e, posteriormente, pontos de vistas bastantes similares entre a fase da Terapia Centrada no Cliente, Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa e a da Abordagem Centrada na Pessoa, propriamente dita. A cada manuscrito analisado, evidencia-se que, ao amadurecer sua teoria e prática da educação por meio de pesquisas teóricas e empíricas, pode-se concluir a necessidade do autor humanista pôr o aluno em destaque no processo de ensino-aprendizagem e o professor como aquele que facilita e instiga este processo.

#### **3. 4. 4 - Eixo IV: Finalidades do método educacional rogeriano**

Após apresentar sínteses interpretativas que fazem alusão à aplicação, às percepções e aos objetivos do método educacional segundo Rogers, a última síntese intenta discorrer sobre as finalidades deste sistema educativo, no que se refere aos propósitos a serem alcançados a partir da educação centrada no estudante.

Rogers (1942/1987) admoesta que a orientação profissional realizada sob os fundamentos do aconselhamento não-diretivo tem a finalidade de auxiliar o cliente em tomadas

de decisões conscientes, independentes e, também, seguras quanto à profissão. Introduce, posteriormente, a análise crítica de que os tipos de procedimentos adequados para isto são relacionais, tendo em vista, parte da relação construída entre conselheiro e cliente. Assim, rompe de uma vez por todas com a proposta da utilização de técnicas e testes psicométricos no aconselhamento de orientação educacional e profissional (Rogers & Wallen, 1946/2000).

Seguro dessa posição, Rogers (1951/1992, 1961/2009) esclarece que o intuito da educação é conduzir o estudante para as aprendizagens significativas que partam do seu próprio interesse e que a motivação interna para estudar seja buscada por ele mesmo. Para sustentar tal ponto de vista, que contrapõe o uso da psicometria e das técnicas psicológicas, o humanista lança mão das atitudes de autenticidade, compreensão empática e consideração positiva incondicional para efetivação da aprendizagem com sentido (Rogers, 1961/2009). Ao professor, pertence a função de operacionalizar essas atitudes a partir da relação de afetação que estabelece com aluno, ao desenvolver um clima caloroso que, conseqüentemente, facilita sua autorrealização.

Segundo Rogers (1961/2009), a autenticidade pode ser entendida como a forma de o professor se colocar em sala de aula com toda a sua inteireza. Isto pede que ele se abstenha do seu suposto saber e se mostre como pessoa face a outra pessoa, ou seja, estar congruente e se apresentar de forma genuína e transparente. A consideração positiva incondicional, por sua vez, convida o professor a deixar de lado seus *a priori*s, pré-julgamentos e valores morais o máximo possível quando estiver facilitando o processo de aprendizado do alunado. A compreensão empática, por seu lado, possibilita que o professor, na qualidade de facilitador, se aproxime do referencial interno do aluno, reconheça e valorize suas individualidades, para que assim possa apreender seus sentimentos e significados e, se possível, comunicar tais apreensões. Fundamentado nesse direcionamento relacional, o professor favorece a autorrealização do

aluno que, trata-se da força motriz que movimenta o organismo para buscar sempre autonomia e automotivação interna em si.

Essa noção de aprendizagem permanece na fase seguinte, mas com o ensino centrado no aluno como método educacional já estabelecido teórica e empiricamente, Rogers (1969/1978a) atualiza o conceito de aprendizagem significativa, ao propor um tipo de aprendizagem que parte da experiência do aluno e possui as seguintes características:

(...) tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é autoiniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vêm 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 validada pelo educando. Este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber, se aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual tem ele experiência. O locus da avaliação, pode-se dizer, reside, afinal, no educando. O significado é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro de sua experiência como um todo (p. 21).

Conforme o exposto, pode-se inferir que Rogers (1969/1978a) se preocupa em frisar que seu método educacional se preocupa com um tipo de aprendizagem significativa, que não priorize somente as dimensões cognitivas, mas a pessoa de forma integral que, inclui, também, os aspectos afetivos, conativos e volitivos.

Por conseguinte, Rogers implementa a sua noção de política na educação centrada no aluno no intuito de destacar a finalidade do seu modelo educacional e a serventia sociopolítica dele. O conceito de política, conforme o autor, envolve formas de poder e controle nas relações

sociais exercidas pelas pessoas e instituições, estas podem retirar o poder pessoal dos indivíduos em múltiplos contextos da sua existência (Rogers&Rosenberg, 1977).

Desta maneira, destaca-se que, em seu aspecto político, o método educacional elaborado por Rogers torna-se revolucionário, uma vez que, convida o educador e a instituição a abdicarem do poder e controle sobre o educando. Nessa direção, mantém o postulado de que o aprendizado tem que ser realizado mirando a pessoa inteira: enfoques intelectivos e afetivos que se potencializam em uma ação política a partir de um poder pessoal (Rogers & Rosenberg, 1977; Rogers, 1977/2001, 1980/2014).

Portanto, o poder se encontra no estudante, não na escola ou em quaisquer outros tipos de instituições que possam extingui-lo. Assim, o educador centrado no estudante, a partir de seu viés político, abdica de toda forma de poder sobre o estudante (Rogers & Rosenberg, 1977; Rogers, 1977/2001, 1980/2014). Observa-se que o educador humanista trata de uma forma de poder universal, que não leva em consideração individualidade, diferenças raciais, gênero, tampouco, panoramas interseccionais (Rogers, 1980/2014). Esta idealização política, estabelecida através do poder pessoal do indivíduo, que renuncia a diferença e os aspectos sociopolíticos, provavelmente, é inconcebível, bem como insustentável frente às desigualdades e distintas formas de violências ocorridas na escola. Dessarte, convida a atualização das concepções rogerianas para uma educação comprometida com a realidade presente das instituições escolares.

Em seguida, chancelado pelas pesquisas de David Aspy e Flora Roebuck, financiadas pela *National Consortium for Humanizing Education* (NCHE), durante 17 anos, que contemplou 7 países e 42 estados e pretendia responder à pergunta “O que torna as salas de aulas com liberdade centrada na pessoa melhores que as outras?”, Rogers (1983/1985, p. 207) afirma que o sucesso delas estava na atitude do professor em oferecer ao máximo: autenticidade, empatia e consideração positiva incondicional no ambiente escolar. Mais uma vez, o autor

retoma amparado em pesquisas, que a finalidade de seu método educacional está na busca pela aprendizagem significativa por meio do ambiente relacional permeado de acolhimento e afetividade.

Por fim, em sua última obra, percebe-se o esforço de Rogers (1983/1985) em alargar a finalidade do ensino centrado no estudante, ao propor que esse tipo de educação não se restringe apenas à escola, mas à vida, extrapolando as barreiras impostas pelas instituições escolares e se entendendo aos aspectos psicológicos, sociais e relacionais. Desse modo, ele revela que a potência das suas concepções em educação não pode ser reduzida a um simples método de aplicação funcional *se-então*. Todavia, deve ser compreendida como extensão da vida, ou seja, como uma educação que prioriza a vida do estudante em todos os seus sentidos.

Por fim, neste eixo, pôde-se concluir que a gênese da funcionalidade das ideias rogerianas em educação estavam fincadas na facilitação da escolha profissional consciente por meio de intervenções psicométricas. Posteriormente, essa tese é substituída pela noção de aprendizagem pela relação, facilitadas através de atitudes que impulsionam a autorrealização do aluno; alcança a alçada política, ao entender que não se pode retirar o poder pessoal do aluno, mas instigar seu empoderamento; reforça a importância do professor em lançar mão das atitudes facilitadoras e promotoras de crescimento e; finda com a concepção de que o propósito da educação é desenvolver experiências que perpetuem para toda a vida.

### **Considerações parciais**

Este capítulo objetivou revisitar as ideias acerca da educação e seus fenômenos para Carl Rogers para o entendimento das continuidades e discontinuidades de suas teses educacionais. Para tal, utilizou-se de elementos do método histórico-crítico de pesquisa epistemológica em psicologia, atrelada às técnicas de leitura da pesquisa bibliográfica e de pesquisa conceitual em psicologia, a qual seguiu os passos do PICT: levantamento dos

principais conceitos do texto; leitura reflexiva articulada a etapa de caracterização das teses do texto; elaboração de esquemas; e, leitura interpretativa e síntese interpretativa.

Na elaboração das sínteses interpretativas, surgiram quatro eixos temáticos, descritos conforme o desenvolvimento histórico das concepções rogerianas sobre a educação em suas obras clínicas e educacionais, quais sejam: 1) aplicações do método educacional rogeriano; 2) percepções rogerianas sobre o ambiente educacional; 3) objetivos do método educacional rogeriano; por fim, 4) finalidades do método educacional rogeriano.

Na primeira síntese, a aplicação do método educacional centrado no aluno transita em sua aplicabilidade dos domínios do aconselhamento vocacional para um jeito de ser em educação, que favorece todos os aspectos da vida. A posteriori, no tocante a percepção sobre o ambiente educacional, o autor parte de uma crença limitante e ao mesmo tempo determinista da função da escola, porém, abandona essa compreensão ao mencionar a importância do envolvimento afetivo entre professor e estudante no ambiente educacional. Em seguida, no eixo objetivos do método educacional, destaca-se discreta evolução nas primeiras fases do pensamento rogeriano quanto ao que se propõe o ensino centrado no aluno. Porém, é perceptível a tentativa de Rogers de pôr o aluno em destaque no processo de ensino-aprendizagem ao concebê-lo como protagonista deste processo. No que concerne as finalidades do seu método educacional, o psicólogo humanista o reduz a escolha profissional consciente por meio de intervenções psicométricas e finda com a concepção de que, o propósito da educação é desenvolver experiências que perpetuem para toda a vida.

Conclui-se que apesar das similaridades no que concebe sobre a educação e seus fenômenos ao longo de toda sua obra, as teses educacionais rogerianas não podem ser encaradas como estagnadas no tempo, uma vez que, há uma tentativa do autor em tecer reflexões críticas sobre a educação do seu tempo, no esforço de ultrapassar as limitações impostas pelas instituições de ensino, e vislumbrar possibilidades de aprendizagens significativas que possam

permeiar o cognitivo, o afetivo e o social. Tensionado pela discussão exposta, o próximo capítulo irá focar o fenômeno da Educação Inclusiva com base nas políticas educacionais brasileiras que arregimentam essa prática e seus pensadores.

## **CAPÍTULO 2**

### **Educação Inclusiva com base nas políticas educacionais brasileiras e seus pensadores: pesquisa documental**

O presente capítulo objetiva sistematizar alguns documentos que arregimentam a política brasileira em Educação Inclusiva. Para este intento, utiliza da metodologia de pesquisa documental (Lemos et. al., 2015; Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009; Pimentel, 2001) em entrelaço com as técnicas de leituras bibliográfica elaboradas por Lima e Mioto (2007). Salienta-se que, neste capítulo, a pesquisa documental servirá apenas como uma etapa de coleta de dados que serão, posteriormente, analisados no capítulo 3, pela técnica de leitura interpretativa.

A pesquisa documental trata-se do processo de exploração a partir de técnicas e critérios que favorecem a compreensão em seus múltiplos aspectos e possibilidades de utilização, a saber: o sentido, a intencionalidade e a finalidade do documento no espaço e tempo investigado (Lemos et al., 2015; Sá-Silva et al., 2009; Pimentel, 2001).

O documento trata-se de uma pista expressiva de algum acontecimento marcado pela temporalidade, que favorece o relato de fatos históricos e possibilita recontar fenômenos que atravessam o âmbito social e cultural (Lemos et al., 2015). Está subdividido em dois segmentos distintos: documento primário, que são dados em que as fontes analisadas são originais, ou seja, o pesquisador tem a incumbência de analisar ele por ele mesmo, sem a mediação de outra fonte que o tenha discutido; documentos secundários, na contramão do primário, o pesquisador

reconhece a necessidade do levantamento de materiais examinados por outros estudiosos da comunidade acadêmica para compor sua fonte de pesquisa (Sá-Silva et al., 2009).

Apropriando-se das definições apresentadas, as tabelas da sequência apresentam a documentação básica selecionada para o entendimento da educação inclusiva e seus desdobramentos atuais. Justifica-se que a seleção dos documentos listados na Tabela 2, ocorreu por serem apontados como os marcos históricos primordiais para o entendimento da noção de educação inclusiva no contexto brasileiro ao longo do tempo. Demarca-se, ainda, que a escolha das obras encontradas na Tabela 3, ocorreu pelo entendimento da importância para o campo da inclusão educacional no Brasil, sendo consideradas expoentes nesse movimento. Então, os materiais coletados foram eleitos por critérios de intencionalidade, conforme sugerem Fontanella, Ricas, & Turato (2008).

**Tabela 2 – Documentos primários. Bibliografia Utilizada para o Entendimento da Educação Inclusiva no Brasil**

| <b>Bibliografia</b>                                                                                     | <b>Autor</b>            | <b>Ano da publicação</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais | Declaração de Salamanca | 1994                     |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva                             | Brasil                  | 2008                     |
| Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência                                                    | Brasil                  | 2015                     |

Fonte: elaboração própria.

**Tabela 3 - Documentos secundários. Bibliografia Utilizada para o Entendimento da Educação Inclusiva no Brasil**

| <b>Bibliografia</b>                                        | <b>Capítulo</b>                        | <b>Autor</b> | <b>Ano</b> |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------|------------|
| Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas | Política Nacional de Educação Especial | Mazzotta     | 2011       |

|                                                                  |                                                                                                    |                  |      |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------|
| Educação e Inclusão:<br>Entendimentos,<br>Proposições e Práticas | Após Dez anos da<br>Convenção Sobre os<br>Direitos das Pessoas<br>Com Deficiência, o<br>que Mudou? | Dutra & Santos   | 2020 |
| Todos Pela Inclusão<br>Escolar: dos<br>Fundamentos às Práticas   | Os Fundamentos de<br>uma Escola Inclusiva                                                          | Mantoan & Lanuti | 2021 |

Fonte: elaboração própria.

Nesta etapa, utiliza-se dos documentos primários expostos na Tabela 2, para coletar informações acerca dos documentos que discorrem acerca da política brasileira em Educação Inclusiva, por conseguinte, os secundários para aprofundar a discussão. Para esse intento, vale-se da organização didática *Preparando um documento para análise: a ritualística necessária*, que considera como primordial os seguintes procedimentos: 1) contexto, 2) autor, 3) natureza do texto e 4) conceitos-chave (Sá-Silva et al., p. 08).

### **Documento Primário 1 - Declaração de Salamanca (1994)**

#### *1. 1. Contexto*

A Declaração de Salamanca foi realizada entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha. Consistiu em uma conferência mundial, teve 88 países representados, o Brasil foi signatário desta declaração à medida em que tentou incorporar as ações sugeridas. Este documento, objetivou tratar de assuntos concernentes à Educação Especial nas esferas conceitual, política e prática (Declaração de Salamanca, 1994).

Traz à tona a discussão e ampliação, sobretudo, do princípio de Educação para Todos, já discutido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conferência mundial realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A Constituição Federal de 1988, nesta mesma visada, alude ao princípio do direito à educação para todos, ao mencionar, respectivamente:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 1988, Art. 205) [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Constituição Federal, 1988, Art. 206, inciso I)

Ao partir dessa premissa, compreende-se que a Declaração de Salamanca objetiva contribuir com o esforço de práticas escolares que favorecem ambientes de ensino-aprendizagem menos excludentes, a partir da educação integradora, movimento embrionário no Brasil no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 (Declaração de Salamanca, 1994).

#### 1. 2. *Autor*

Nesta conferência mundial de educação, constata-se que 88 governantes e pelo menos 25 organizações internacionais contribuíram na elaboração do escrito final a ser distribuído aos países signatários (Declaração de Salamanca, 1994).

#### 1. 3. *Natureza do texto*

O documento visa garantir o direito à educação de qualidade ao estudante com deficiência, ressalta a importância de encarar as diferenças em suas singularidades, por isso, é de natureza jurídica (Declaração de Salamanca, 1994).

#### 1.4. *Conceitos-Chave*

O documento destaca três conceitos-chave relevantes à inclusão educacional. O conceito de *Educação para todos*: todas as crianças possuem o direito, garantido por lei, à educação em escola comum, independente da sua diferença; *Necessidades Educacionais Especiais*: todas as crianças com deficiência devem dispor do acesso à escola comum; esta,

deve apostar na “Pedagogia Centrada na Criança” para superar as possíveis dificuldades encontradas pelo estudante; *Educação Inclusiva*: aposta financeira e política dos países para o desenvolvimento de um sistema educacional comprometido em incluir os estudantes de forma digna na escola comum.

## **Documento Primário 2 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**

### *2. 1. Contexto*

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada pela equipe da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), no segundo mandato do, então, presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e publicada oficialmente no ano de 2008. É considerada um marco histórico no direito à educação das pessoas com deficiência. Advoga o abandono das escolas e classes especiais para indivíduos que não conseguem acompanhar o ritmo ditado pela escola comum, que desconsidera a diferença (Brasil, 2008).

Contrapondo-se a essa postura, implementa a noção da importância de todos os estudantes conviverem com a diferença uns dos outros, ao superar a lógica excludente alimentada pelas práticas pedagógicas encontradas nas escolas à época. Para isso, assume a responsabilidade de garantir educação de qualidade aos estudantes com deficiência, da educação infantil ao ensino superior, ultrapassando todas as barreiras impostas pelo contexto social opressor, ao conferir a responsabilidade da inclusão a toda comunidade escolar.

Esclarece, que o público-alvo a que se refere à educação especial são estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, a inclusão educacional se responsabiliza em atender às especificidades individuais desses estudantes, utilizando-se, sobretudo, das estratégias de quebra de barreiras

atitudinais e da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A primeira, diz respeito às atitudes, posturas e ações exercidas pelos educadores em suas práticas no cotidiano escolar. O AEE, porém, “(...) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 16).

Reflete-se que, passados 14 anos da publicação dessa política, sua relevância para o advento da educação inclusiva no Brasil é indiscutível. Mas, até o presente momento, ainda é necessário revisitar seus princípios para garantia do direito à educação em alguns espaços educacionais.

## *2. 2. Autor*

Nesta época, Fernando Haddad assumia o Ministério da Educação; Cláudia Pereira Dutra ocupava o cargo de Secretária de Educação Especial; Cláudia Maffini Griboski ocupava o cargo de Diretora de Políticas de Educação Especial; Denise de Oliveira Alves trabalhou na Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino e; finalmente, Kátia Aparecida Marangon Barbosa, que exercia o cargo de Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas da Educação Especial (Brasil, 2008).

Escrito por muitas mãos, destaca-se que o referido documento contou com a colaboração de vários teóricos precursores na temática da inclusão escolar, de diversos estados do Brasil: Antônio Carlos do Nascimento Osório, Claudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Müller de Quadros e Soraia Napoleão Freitas (Brasil, 2008).

## *2. 3. Natureza do texto*

O documento, por se tratar de uma política nacional de implementação da garantia do direito à educação especial na modalidade inclusiva em escola comum, assume o caráter jurídico.

#### *2.4. Conceitos-Chave*

O documento em análise destaca dois conceitos-chave relevantes para o entendimento da educação inclusiva no Brasil, são eles: o conceito de *Educação Inclusiva*, direito ao acesso à educação para todos, com todos e por toda a vida (Brasil, 2008) e, o entendimento da *Educação Especial*, como modalidade educacional que abrange três públicos específicos (Brasil, 2008):

Estudantes com deficiência, ou seja, com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Altas habilidades/superdotação, demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (p. 15).

### **Documento Primário 3 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)**

#### *3. 1 Contexto*

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência promulgada em 06 de julho de 2015, sob a Lei N° 13.146, no mandato da presidenta da república Dilma Rousseff, popularizou-se pela nomenclatura Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Este Estatuto é

símbolo de luta e conquistas das pessoas com deficiência no Brasil dado sua intenção em alargar os direitos desse público, ao considerar a promoção da inclusão social e dos direitos e deveres de cidadão à pessoa com deficiência em diferentes esferas existenciais (Brasil, 2015).

Pressionado por forças políticas e militantes do direito à inclusão em suas múltiplas facetas, o referido Estatuto inaugura a variedade e a relevância da garantia dos direitos à pessoa com deficiência, notadamente: o direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, esporte, turismo e lazer, ao transporte e à mobilidade, à acessibilidade, à informação e comunicação, da tecnologia assistiva e à participação na vida pública e política (Brasil, 2015).

Constata-se que a amplitude do Estatuto da Pessoa com Deficiência corrobora para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, à medida em que, estabelece parâmetros para atender às diferenças no social, ao enxergá-la não como limitação paralisante, que condena o indivíduo à uma vida disfuncional, mas na criação de oportunidades que levam em consideração o princípio da equidade.

### *3. 2 Autor*

Na época da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Renato Janine Ribeiro ocupou o cargo de Ministro da Educação e Cultura. O documento mencionado, contou com a participação de uma equipe indicada pelo MEC, consta os seguintes colaboradores e suas referidas ocupações: Marivaldo de Castro Pereira, Ministro da Justiça e Segurança Pública; Joaquim Vieira Ferreira Levy, Ministro da Fazenda; Armando Monteiro, Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Nelson Barbosa, Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão; Gilberto Kassab, Ministro das Cidades; Luís Inácio Lucena Adams, Advogado-Geral da União; Gilberto José Spier Vargas, Ministro-chefe da Secretaria

de Relações Institucionais; e, Guilherme Afif Domingos, Ministro-chefe da Secretaria de Micro e Pequena Empresa.

### 3. 3 *Natureza do texto*

Trata-se de um documento de natureza jurídica, escrito em formato de garantias de direitos à pessoa com deficiências nos aspectos biopsicossocial.

### 3. 4 *Conceitos-chave*

O documento se preocupa em conceituar o termo *Pessoa com Deficiência*, indica a seguinte caracterização:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2).

Ademais, ao tratar da conceituação de educação inclusiva concorda com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao manter-se fiel a essa definição:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

O que leva à conclusão, que possivelmente, havia a preocupação dos autores no alinhamento dos documentos supramencionados, entendendo-os como complementares.

## **Documento Secundário 1 - Política Nacional de Educação Especial**

### *1. 1 Contexto*

Este texto é extraído da obra *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, cuja primeira edição foi publicada em 1996 e, a sexta e última, em 2011. O manuscrito objetiva traçar uma linha cronológica do surgimento da educação especial e os fatores históricos e políticos que acompanharam seus avanços, retrocessos e caracterização como modalidade de ensino no Brasil (Mazzotta, 2011). Nasce da tese de doutoramento intitulada *Evolução da Educação Especial e as Tendências da Formação de Professores de Excepcionais no Estado de São Paulo*, defendida em 1989, na Universidade de São Paulo (USP).

Essa reconstrução histórica se apoia em documentos legais e informações retiradas de revistas e jornais de época, que destacam ações governamentais e não governamentais (ONGs), entre os anos de 1854 a 1993, acerca do movimento de inserção das pessoas com deficiência nos espaços educacionais e sociais, assim como garantias de direitos (Mazzotta, 2011). Por isso, essa obra é considerada ampla, pois, expressa detalhes essenciais da conquista do direito à escola de qualidade para todos.

No capítulo *Política Nacional de Educação Especial*, escolhido para investigação, o autor pormenoriza legislações e normas que influenciaram os planos educacionais brasileiros até 1993, período que antecede a Declaração de Salamanca (1994) e surge a Constituição Federal (1988), movimentos importantes para a inclusão.

### *1. 2 Autor*

Marcos José da Silveira Mazzotta possui graduação em Pedagogia e em Ciências Jurídicas e Sociais, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e Doutorado pela USP. Iniciou sua carreira laboral como professor em classe especial para estudantes com deficiência mental, no ano de 1964. Escreveu, aproximadamente, 29 artigos, 14 livros e 8 capítulos de livros, que o fizeram ser reconhecido nacionalmente como relevante aporte teórico na contribuição e divulgação da inclusão educacional. É professor emérito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - último vínculo empregatício.

### *1. 3 Natureza do texto*

Possui natureza histórica, uma vez que objetiva reconstruir a história da educação especial no contexto brasileiro.

### *1. 4 Conceitos-chave*

No tocante aos conceitos-chave, o documento anuncia *Educação de Excepcionais* como terminologia que diz respeito à escolarização dos estudantes que fogem à norma estabelecida no processo de aprendizagem. A *Política Nacional de Educação Especial* “(...) destaca a importância da participação conjunta, dos três níveis governamentais (federal, estadual, municipal) e da sociedade para melhoria da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais” (Mazzotta, 2011, p. 145).

## **Documento Secundário 2 - Após Dez anos da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência, o que Mudou?**

### *2. 1 Contexto*

O presente documento foi retirado do livro *Educação e Inclusão: Entendimentos, Proposições e Práticas*, organizado pelas professoras Rosângela Machado e Maria Teresa Eglér

Mantoan, publicado em 2020. A obra é um compilado de artigos inéditos, escritos por muitas mãos, por autores de diferentes localidades do Brasil, os quais aludem saberes e práticas concernentes à educação inclusiva e seus paradigmas atuais (Machado & Mantoan, 2020).

No capítulo em questão apresenta-se os antecedentes e impactos da proposta da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* para consolidação do direito à educação em escola comum para estudantes com deficiência, após dez anos de sua aprovação e aplicabilidade em território nacional (Dutra & Santos, 2020).

## 2. 2 Autor

A escrita é de Claudia Pereira Dutra e Martinha Clarete Dutra dos Santos. Dutra graduou-se em história na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e fez mestrado em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Foi secretária da Secretaria de Educação Especial do MEC, no período de 2003 a 2011. Santos, por sua vez, possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi diretora de Políticas de Educação Especial, entre 2009 e 2016.

## 2. 3 Natureza do Texto

Histórica, na medida em que, posiciona a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* no tempo.

## 2. 4 Conceitos-Chave

Sobressai os seguintes conceitos (Dutra & Santos, 2020): *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* - corrobora para o enfrentamento da

exclusão e o fortalecimento de práticas inclusivas que beneficiam a noção de educação para todos; *Paradigma da Inclusão* - compete à sociedade como um todo possibilitar a participação da pessoa com deficiência oportunidades de acesso e participação efetiva nas mais diversas áreas da vida.

### **Documento Secundário 3 - Os Fundamentos de uma Escola Inclusiva**

#### *3. 1 Contexto*

O documento é capítulo do manuscrito *Todos Pela Inclusão Escolar: dos Fundamentos às Práticas*, cujos organizadores são: Maria Teresa Eglér Mantoan e José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, publicado em 2021. Traz os estudos mais recentes do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), coordenado por Mantoan à nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, e que tem sido considerado referência na pesquisa em educação inclusiva há mais de 25 anos (Mantoan & Lanuti, 2021).

O texto selecionado, discute os conceitos e posturas fundamentais para o exercício de práticas inclusivas. Sustenta a hipótese central de que é possível construir espaços formativos inclusivos, desde que os princípios do respeito à diferença do estudante sejam considerados pela comunidade escolar (Mantoan & Lanuti, 2021).

#### *3. 2 Autor*

Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Esta autora é expoente da defesa da educação inclusiva no Brasil, tendo em vista sua vasta contribuição teórica, uma vez que é responsável pela escrita de 78 artigos publicados em revistas nacionais e internacionais e 37 livros sobre o tema em questão. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, por seu lado,

possui graduação em Matemática e Pedagogia (UNINOVE), mestrado em Educação (UNESP) e doutorado em Educação (UNICAMP). Atualmente ocupa o cargo de professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação e de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

### 3.3 Natureza do Texto

Trata-se de um documento de natureza conceitual, que busca definir alguns conceitos que fundamentam a inclusão.

### 3.4 Conceitos-Chave

Conceitos primordiais encontrados na leitura do documento (Mantoan & Lanuti, 2021, p. 19): *Modelo Social da Deficiência* – compreende a deficiência a partir da intersecção da pessoa com seu meio social. *Escola para Todos* – instituições escolares que forneçam possibilidades de aprendizado para todos os estudantes; *Diferença* – “(...) pela diferença em si elas valorizam a capacidade que cada um deles possui e planejam um ensino com atividades nas quais todos participam, segundo suas curiosidades, conhecimentos prévios e objetivos”.

## Considerações parciais

Objetivou-se, neste capítulo, sistematizar os principais documentos que arregimentam a política brasileira em Educação Inclusiva, utilizando-se da metodologia de pesquisa documental, que permite ao pesquisador caracterizar os documentos em sua qualidade primária e secundária, a depender, da importância e estilo inédito de escrita.

Os documentos primários listados, foram escolhidos por meio de critérios que levaram em consideração sua relevância e contribuição à inclusão educacional. A Declaração de Salamanca é considerada uma das referências internacionais mais significativas na garantia do

direito à escolarização da pessoa com deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, interessada em romper às posturas excludentes, corrobora para o entendimento do público-alvo da educação especial e a necessidade de inserção deste na escola comum; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao assegurar os direitos da pessoa com deficiência, amplia seu acesso à escola, trabalho, saúde e lazer. Os documentos secundários, no que lhe diz respeito, tiveram a incumbência de enriquecer o debate já levantado nos primários, porém, inaugura novas discussões pertinentes à inclusão.

É imprescindível destacar os limites impostos na escrita deste capítulo. Existem, além dos documentos destacados uma infinidade de produções que poderiam ter sido analisadas, todavia, foram realizadas escolhas que contribuíram para seleção de materiais que atenderam ao objetivo proposto. Ressalta-se que, cada documento, tem sua particularidade, pois, foi desenvolvido em espaço e tempo distinto, de qualquer modo, amplia a garantia do direito à educação inclusiva, por isso, a necessidade de o ensino centrado no estudante dialogar com essas ações afirmativas.

Em conclusão, surge o seguinte questionamento: é possível tecer construções teóricas e críticas a partir dos documentos sistematizados nesta seção, para o entendimento da educação inclusiva na Psicologia Centrada na Pessoa de Carl Rogers?

### **CAPÍTULO 3**

#### **Educação Inclusiva Centrada na Pessoa: interpretações teóricas e críticas a partir dos documentos que discorrem sobre a educação inclusiva no cenário brasileiro**

A despeito de ser um psicólogo, Carl Rogers também é considerado um notável educador do enfoque humanista (Justo, 2022; Puente, 1978; Zimring, 2010). Um exemplo disso, decorre do apontamento de que a originalidade do seu pensamento em educação, suas

facetas otimista, relacional e afetiva, no Brasil, constam como um volume da *Coleção Educadores*, organizado pelo MEC e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), junto de outros educadores precursores das primeiras promessas para a construção de políticas educacionais no cenário nacional (Zimring, 2010; Instituto Inclusão Brasil, 2020).

Na intenção de afirmar a importância do legado rogeriano em educação, muitas são as façanhas que atestam propostas teóricas e empíricas da eficácia dos conceitos trazidos pelo psicólogo humanista para educação comum em variados espaços e, sobretudo, em múltiplas formas de atuação profissional, que permeiam os saberes psicológicos, pedagógicos e psicopedagógicos no Brasil (Silva, Lima & Pontes, 2023; Pinheiro & Batista, 2018; Sobreira, Tassigny & Bizarria, 2016; Lavor, 2022; Lopes, Insfran & Pulino, 2020).

Notabiliza-se que essa realidade não é a mesma quando se trata do fenômeno da educação inclusiva na abordagem em foco. No panorama atual, há uma discreta discussão de pesquisadores e profissionais praticantes da ACP, que permite vislumbrar a inclusão dos estudantes com deficiência, dos que apresentam dificuldades em acompanhar o processo de escolarização enrijecido e excludente da escola comum (Amatto & Alves, 2016).

Além disso, apesar da evolução das concepções rogerianas e a extensão para as variadas propostas de atuação profissional, não é possível vislumbrar no decurso da vida e obra do próprio Rogers a preocupação em tecer sólidas reflexões ao campo da inclusão educacional e suas particularidades, muito embora tenha promovido sua teoria ao *status* de abordagem (Rogers, 1977/2001).

Destarte, faz-se necessário considerar as limitações de ordem social, cultural e política impostas à sociedade norte-americana, à época em que Rogers considerou necessário tecer reflexões críticas ao sistema educacional vigente. Castelo Branco (2019) destaca a influência da contracultura, movimento de oposição aos padrões culturais dominantes que negava a

hegemonia das instituições reconhecidamente enrijecidas e tradicionais: a escola, o governo e a igreja. Com efeito, Moreira (2007), assinala a posição política presente no ensino centrado no aluno como idealista, na medida em que, propõe uma ingênua confiança na centralidade do aluno, que o faria aprender a ler o mundo. Porém, a autora destaca a postura encontrada em Rogers como possivelmente compromissada com a realidade política estadunidense de seu tempo.

Ante o exposto, cabe a seguinte reflexão: caberia a Rogers, homem do seu tempo e espaço, atravessado por ideologias e influenciado pela realidade social, cultural e política estadunidense em que estava inserido e, acima de tudo, compromissado com o desejo de mudança, a responsabilidade da *práxis* em educação inclusiva para o nosso tempo e espaço brasileiro? Caso a resposta seja negativa, como tendemos a acreditar, de quem é a reponsabilidade? Seria dos profissionais que se utilizam da psicologia rogeriana em suas práticas? Quais caminhos são possíveis para elaborar reflexões a respeito da possibilidade de desenvolver a ACP a partir do saber da educação inclusiva?

Vislumbramos, ainda, a possibilidade da não psicologização do movimento da educação inclusiva quando, simplesmente, faz-se a leitura acrítica da proposta teórica rogeriana para inclusão. Para esse fim, vale recorrer ao que foi retratado por Bezerra (2022), quando o autor sugeriu a racialização nas formas de facilitação na ACP. Ele fez a seguinte reflexão crítica em forma de analogia:

(...) precisamos pensar e tratar da ACP à luz do racismo, e não do racismo à luz da ACP, adequar nossa “lente” (ACP) à necessária inclusão e legitimação da diversidade concreta dos grupos humanos, desafiando-nos a abdicar do lugar seguro de respostas convenientes e repetidas por décadas (...) (p. 253).

Nesse sentido, afirma-se que é necessário nos debruçarmos nos conceitos, leis, regulamentações e representações do movimento da inclusão brasileira para encontrar espaços conceituais nas teses educacionais de Rogers e, posteriormente, avançar na empreitada de repensar e desenvolver a ACP à luz das concepções trazidas pelo paradigma da educação inclusiva.

Longe de responder a todas as perguntas e sanar lacunas historicamente construídas ao longo do tempo, seguindo a lógica expositiva desse trabalho, intenta-se neste capítulo, apoiado nos principais documentos que discorrem sobre a inclusão em educação no Brasil, sobretudo, os conceitos-chave apresentados no capítulo anterior, elaborar um entendimento da Psicologia Humanista Centrada na Pessoa para o campo da educação inclusiva, utilizando-se, da técnica de leitura de interpretação de texto, na qual “requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador” (Lima & Miotto, 2007, p. 41).

Ressalta-se que a seara interpretativa envolve inserir, entre duas partes, significados que possibilitam novas tomadas de consciência acerca de um fenômeno possibilitando outros direcionamentos da consciência (simbolizações/representações) sobre uma determinada situação (Rogers & Kinget, 1962/1977b). Então, a partir do que foi obtido nos capítulos 1 e 2, atrelado à consciência e estudos do pesquisador, foi possível construir três pontos de interpretação que corroboraram para a compreensão das similaridades, limitações e avanços da temática da educação inclusiva relacionada ao pensamento educacional rogeriano: Concepção de Desenvolvimento e Crescimento Humano em Rogers e na Educação Inclusiva; Visão de Pessoa em Rogers e na Educação Inclusiva; e, por fim, Concepção de Aprendizagem em Rogers e na Educação Inclusiva. Estes itens serão dissertados a seguir.

## **Concepção de Desenvolvimento e Crescimento Humano em Rogers e na Educação Inclusiva**

Até o século passado, o estudante com deficiência tinha seu processo de escolarização comprometido. A admissão na escola dependia da avaliação da limitação apresentada, quanto mais limitada física e intelectualmente, menos possibilidade de permanência (Mazzotta, 2011). Isto significava a manutenção de práticas pedagógicas excludentes, consequentemente, tímido percentual de estudantes com deficiência frequentando a escola.

No Brasil, esta realidade ganha novos contornos somente a partir do século XXI, pois observou-se reais mudanças com o fortalecimento do paradigma da educação inclusiva (Brasil, 2008). Na perspectiva inclusiva, a escola se destaca como relevante instrumento para o desenvolvimento e crescimento social, cognitivo e psicológico do estudante (Mantoan & Lanuti, 2021). Nessa direção, buscam-se constantemente nas instituições escolares, espaços formativos que oportunizem essa noção de crescimento integralizado.

Consoante aos regimentos que garantem a inclusão, esta abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o médio, superior e a educação profissional. Pode-se concluir, que desde tenra idade a cultura inclusiva se instaura na formação do indivíduo (Brasil, 2008). Cria-se, dessa forma, documentos e diretrizes que orientam as práticas e oportunizam o desenvolvimento e a efetivação da educação inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994; Brasil, 2008, 2015). Assim, aposta-se em um sujeito capaz de em todas as etapas de sua escolarização e da vida desenvolver o seu potencial de crescimento, ao serem oferecidas oportunidades para tal.

A noção de crescimento encontrada no pensamento rogeriano sobre educação, resume-se, basicamente, ao conceito de tendência à autorrealização ou tendência atualizante. Ressalta-se que essa ideia acompanha toda a sua teoria e as ramificações dela na psicoterapia, educação e grupos de encontro. Presume-se, desta maneira, que essa noção se trata da pedra angular da

proposta centrada na pessoa, definida pelo próprio Rogers como “a noção-chave” (Rogers, 1959/1977a, 2001).

Ao teorizar as possíveis características encontradas no desenvolvimento da personalidade da infância, Rogers (1959/1977a, p.197) enfatiza, mais uma vez, a convicção na tendência atualizante ao desatacar que toda criança “possui uma tendência inerente a atualizar as potencialidades de seu organismo, (...) a fim de satisfazer suas necessidades de atualização tal como ela as percebe na realidade”.

No concernente à educação, desde o primeiro esboço teórico do que viria a ser a prática em educação centrada no estudante, Rogers (1951/1992) salienta que a aprendizagem com a qual se identifica promove mudanças no *self* e, portanto, produz mudança e, em consequência, crescimento. Em seguida, continua com a mesma percepção ao destacar que quando a aprendizagem significativa ou experiencial acontece, o estudante experimenta um processo de desenvolvimento interno (Rogers, 1969/1978). Assim, o crescimento acontece quando o professor se empenha em produzir um clima que favorece a liberdade para aprender, intervindo doravante as atitudes facilitadoras e promotoras de crescimento (Rogers, 1969/1978). Desse modo, “(...) as condições facilitadoras para o crescimento (empatia, consideração incondicional e autenticidade) no meio educacional são posturas de não negação e, mais do que isso, de escuta, respeito e valorização do Outro” (Lopes et al., 2020, p. 13).

Em síntese, a noção de crescimento que segue a proposta nacional de inclusão educacional se assemelha com a proposta rogeriana, no que concerne à crença no potencial de crescimento do estudante. Entretanto, observa-se que para Rogers (1969/1978, 1977/2001) esse processo parte quase que exclusivamente do estudante. A proposta nacional de inclusão aposta que possibilitar crescimento depende de múltiplos fatores internos e externos ao alunado. De um modo geral, ela considera pertinente, a constituição de uma cultura inclusiva, que propõe a participação de toda a sociedade civil no processo de educar a partir do respeito e valorização

da diferença. Ao conduzir a sociedade para a compreensão da dimensão da diferença, a prática em educação inclusiva convida a ACP a rever sua postura individualista, generalista, psicologizante e de responsabilização exclusiva da pessoa. Na Educação, por outro lado, o avanço no levantamento dessas questões é inexistente no pensamento rogeriano.

Constata-se em Rogers, ainda, uma concepção de desenvolvimento demasiada internalista, em que o crescimento humano parte da experiência do indivíduo para o social. Esta concepção influencia e transforma sua realidade individualmente (Rogers & Rosenberg, 1977). A inclusão radicaliza essa posição ao acreditar que todos somos interno e externo, individual e social, biológico e emocional, enfim, seres integrados, constituídos pelas experiências que nos atravessam. Portanto, o campo da educação inclusiva mira uma transformação a partir de reflexões e direcionamentos às políticas públicas para que seus vetos se instituem em organizações educacionais e perpassem o corpo docente e administrativo de tais organizações para, finalmente, chegar ao estudante. Seria este corpo que poderia, caso utilize um referencial rogeriano, empregar uma perspectiva educacional centrada em pessoas com necessidades de educação inclusiva, de modo que se cruzem os horizontes contrastantes entre as concepções de crescimento e desenvolvimento humano presentes em Rogers e no campo da Educação Inclusiva.

### **Visão de Pessoa em Rogers e na Educação Inclusiva**

Conforme Mazzotta (2011), historicamente, a medicina se preocupou em definir o corpo deficiente a partir das limitações de quem era acometido, enquadrando-o como doença a ser tratada. O próprio saber médico buscou terapêuticas hospitalares, assistenciais e educacionais para promover “saúde” e “bem-estar” à pessoa com deficiência.

Ressalta-se, por conseguinte, o discurso religioso como predominantemente responsável pelo estigma sofrido por esses corpos, posto que, se idealizava o homem perfeito,

“imagem e semelhança” do Deus Criador, que é perfeito fisicamente e mentalmente, e espera o mesmo das suas criaturas. Por isso, excluía-se o corpo deficiente, ao focar nas suas “imperfeições”, rejeitadas até mesmo pelo sagrado (Mazzotta, 2011).

No âmbito educacional, por muito tempo, a deficiência foi encarada como justificativa para a restrição do acesso à educação em instituição de ensino regular (Mazzotta, 2011). A escola, influenciada pelo discurso social excludente, pertencia à escolha de acolher ou não o estudante com deficiência em sua integralidade, e fazer valer o princípio da educação de qualidade para todos (Brasil, 2008).

Apenas com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva houve avanços consideráveis na noção de deficiência no contexto educacional brasileiro, garantiu a educação para a pessoa com deficiência em todos os níveis educacionais (Dutra & Santos, 2020). Essa política avança ao ressaltar a relevância das instâncias municipal, estadual e federal no esforço de promover educação equitativa para todos (Brasil, 2008).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência discorre sobre o conceito de deficiência que abrange as necessidades individuais de cada pessoa, sem correr o risco de subestimá-las ou limitá-las ao *status* de doença incapacitante. Assim, esse documento, traz a seguinte assertiva:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2).

Ademais, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, defendem o modelo

social da deficiência ao argumentar que não é o estudante com deficiência que necessariamente precisa se incluir na sociedade, mas a sociedade que deve assegurar a inclusão deste, enxergando-o como sujeito de direito, atravessado pela dimensão biopsicossocial (Brasil, 2008, 2015).

Rogers (1969/1978, 1983/1985), por sua perspectiva, afirma que a educação deveria partir da premissa do estabelecimento da relação entre professor e estudante. O primeiro, se ocupa em se relacionar de forma horizontal, abdicando, de início, ao que sabe para abrir espaço para que o estudante se desvele. O segundo, por consequência, apropria-se do clima relacional criado para desenvolver seu potencial criativo (Rogers & Rosenberg, 1977)).

Nas ideias educacionais elaboradas por Rogers (1967/1977b) é notório o destaque no centramento no estudante, encarando-o simplesmente como pessoa, que está em constante relação com outra pessoa (professor). O efeito disso é o ímpeto, aos poucos, de tornar-se pessoa ao entrar em contato com seus sentimentos e emoções individualmente (Rogers, 1961/2009). Emerge, portanto, conforme descreve Rogers (1969/1978), como objetivo final do processo educativo, a Pessoa em Funcionamento Pleno. Esta, possui três qualidades essenciais, as quais resumidamente:

(...) trata-se de alguém capaz de viver plenamente nos e com todos os seus sentimentos e reações. (...) o seu organismo, como um todo, ocasionalmente será, e frequente é, mais sábio que sua própria consciência. (...) é capaz de experimentar todos os seus sentimentos e a nenhum deles teme (p. 269-270).

Rogers (1980/1983) ao compilar estudos realizados por estudiosos inspirados na educação centrada no aluno, revela a supremacia dos resultados obtidos pelos professores que atuavam partindo do pressuposto das atitudes facilitadoras, da relação de pessoa face a outra

pessoa e a da confiança no organismo. O autor aludido, faz a seguinte declaração, em nosso juízo, generalista e acrítica da pessoa com a qual idealiza:

Esses dados (os resultados obtidos na pesquisa) não variam de localização geográfica das escolas, da raça do professor ou da composição racial do corpo discente. Não importa se estamos falando de professores negros, brancos ou chicanos; de alunos negros, brancos ou chicanos; de classes no Norte, no Sul, nas ilhas Virgens, na Inglaterra, no Canadá ou em Israel, os dados são essencialmente os mesmos (p. 103).

Incumbe, pois, questionar: de que pessoa Rogers trata ao longo de suas obras clínicas e educacionais? Abrem-se parênteses para salientar o estudo de Araujo, Vieira e Castelo Branco (2022), os quais denotam que embora Rogers tenha dado ênfase ao termo pessoa, não é possível vislumbrar em seu legado a conceituação precisa dessa terminologia, dando a entender que se trata de uma ideia. Moreira (2007) esclarece que a pessoa a que Rogers indica, trata-se de uma pessoa planetária, uma visão que desconsidera os marcadores social, cultural, classe, gênero e raça, em detrimento da supervalorização da pessoa em sua dimensão individual, desconsiderando as diferenças.

No caso deste estudo, percebe-se que em Rogers não há uma teoria da pessoa deficiente, de modo que não há diferenças demarcadas entre a pessoa deficiente e a não deficiente. Entende-se que a pessoa, para Rogers (1977/2001, 1980/1983), independente da sua limitação de ordem geográfica, social, motora ou intelectual tem as mesmas oportunidades em qual parte do mundo. Como atender a diferença de cada pessoa no coletivo, consoante ao que o paradigma de inclusão educacional advoga, utilizando-se os princípios rogerianos? Talvez essa lacuna seja preenchida com a definição de deficiência, alcunhada através do viés da educação inclusiva, a partir do princípio da equidade, atitude que facilita o ingresso e a permanência do estudante na

escola, sem limitá-lo à deficiência, mas criando estratégias para o seu desenvolvimento, revogando o *status* de doença incapacitante.

A Inclusão Centrada na Pessoa tem a possibilidade de hora centrar e hora descentrar no estudante com ou sem deficiência, uma vez que a educação inclusiva é responsabilidade de toda a comunidade, conforme acredita o modelo social da deficiência (Brasil, 2008, 2015). Ao partir do paradigma da inclusão, a ACP avança no compromisso com a educação especial <sup>5</sup>, ao possibilitar oportunidades de acesso e participação efetiva nas diversas áreas da vida do estudante, combatendo a exclusão e o capacitismo enraizado na sociedade (Mantoan & Lanuti, 2021).

Argumenta-se, além disso, o necessário comprometimento da ACP na apreensão do corpo deficiente como marcado pela violência e o preconceito, impactado pelas experiências individuais, mas, também, atravessado pela história anterior ao seu nascimento, pela história do presente e, até mesmo, futura. Este aspecto colabora para o desenvolvimento de práticas centradas na pessoa na educação inclusiva que se preocupam com o estudante e recria possibilidades de afetação das suas vivências.

### **Concepção de Aprendizagem em Rogers e na Educação Inclusiva**

A premissa básica do movimento da inclusão em educação é a garantia do direito à formação de qualidade a todos os estudantes, ao considerar suas potencialidades e limitações frente ao processo de ensino-aprendizagem. Essa oferta é efetivada a partir de atitudes que perpassam as instituições de ensino, os profissionais e as políticas públicas oferecidas (Declaração de Salamanca, 1994; Brasil, 2008, 2015).

Na educação inclusiva, ensinar e aprender são duas facetas relevantes que necessitam ocorrer em sintonia com a experiência do estudante (Brasil, 2008). Ensinar torna-se um ato

---

<sup>5</sup> Educação Especial como modalidade de ensino, abrange, exclusivamente, três públicos específicos (Brasil, 2008): Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

coletivo em que o professor se empenha em criar estratégias para que o conteúdo alcance todos os estudantes. Aprender, noutra direção, é individual porque cada estudante aprende à sua maneira. Estes processos, consideram às necessidades específicas de cada alunado, mira nas potencialidades, mas respeita os limites. A avaliação da aprendizagem ocorre na interseção entre aluno, professor e instituição de ensino, tendo como premissa básica a avaliação do aluno por ele mesmo, na tentativa de rever possibilidades e limitações apresentadas durante o ano letivo (Mantoan & Lanuti, 2021).

Rogers (1969/1978) acredita que os estudantes têm capacidade inata para desenvolver sua aprendizagem de modo independente. De acordo com o autor, aprender trata-se do processo natural em que o professor renuncia sua autoridade em sala e oferece atitudes que possibilitam ao estudante entrar em contato com o seu potencial interno e, conseqüentemente, aprender.

Rogers (1969/1978) ao se aventurar em sua descrição de aprendizagem, confessa desconforto ao fazer menção da “ensinagem” permeada pela lógica expositiva de aula, fortemente inspirada no modelo tradicional e técnico de ensino em que o conteúdo é ministrado sem a participação ativa dos estudantes e, por isso, tem tímida eficácia. Para ele, a forma de o ensino alcançar êxito seria por meio da aprendizagem significativa, a qual considera os aspectos cognitivos, emocionais e a pessoa em sua integralidade, mediada a partir da relação de afetação entre professor e estudante (Rogers, 1969/1978).

Desta maneira, pertence ao profissional da sala de aula a exclusividade e o maior interesse em, através da confiança, da compreensão e da genuinidade depositada no estudante, favorecer sua abertura para a possibilidade em aprender de maneira responsável e consoante à sua própria experiência de vida sem que isso seja custoso para as demais instituições responsáveis (Rogers, 1969/1978).

Rogers (1951/1992) demonstra insatisfação ao discorrer acerca dos métodos avaliativos utilizados nas instituições de ensino que, em sua maioria, são feitos por meio de provas de

múltipla escolha. O autor considera urgente pensar sobre essa problemática e elaborar novos delineamentos para assegurar que a aprendizagem seja realmente efetivada. Propõe aquilo que denominou autoavaliação, ou seja, a avaliação do aluno mediante a consciência do seu particular rendimento na disciplina ou curso matriculado. A posição rogeriana reafirma a relevância da avaliação alcançar sentido na experiência formativa do alunado (Rogers, 1969/1978).

Nota-se que os regimentos em educação inclusiva e a tese rogeriana acerca do fenômeno da aprendizagem têm certa similaridade, mas discordam em parte. Convergem ao dispor do pressuposto básico da confiança no potencial interno: tanto Rogers, quanto o saber da inclusão educacional estão interessados em encontrar no estudante uma potencialidade para facilitação da aprendizagem com sentido (Rogers, 1969/1978; Mantoan & Lanuti, 2021). Há, também, os entendimentos da aprendizagem como um processo e, além disso, assemelham-se na proposta de avaliar o aluno mediante outras tecnologias e metodologias ativas, reconhecendo o seu protagonismo.

Compreende-se que, mesmo estando distante das discussões sobre a inclusão, quando emprega o conceito de aprendizagem significativa, Rogers contribui para o entendimento da inclusão a partir de outra ótica ao enfatizar a relevância desta alcinha como alternativa à aprendizagem estritamente preocupada com a dimensão cognitiva (Rogers, 1969/1978). Entretanto, é possível encontrar divergências quando se trata do modo em que a aprendizagem é efetivada. Rogers (1969/1978) acredita que o professor dotado da crença na capacidade interna da pessoa em aprender e munido das atitudes facilitadoras, estimula o estudante a desenvolver individualmente a aprendizagem significativa que favorece o ensino e o aprendizado ao longo da vida estudantil. Na inclusão, por sua vez, a aprendizagem é encarada na perspectiva individual e coletiva, não há como se desvencilhar delas, pois, se encontram e se desencontram na individualidade de cada estudante (Mantoan & Lanuti, 2021). Rogers (1980/1983, p. 97) reconhece que “(...) aprender uns com os outros se torna tão importante

quanto aprender nos livros e filmes ou com as experiências da comunidade”, porém, não trabalha essa posição em suas teses educacionais.

A contribuição da educação inclusiva para a limitação, encontrada na tese educacional rogeriana, portanto, é a possibilidade de também encarar o processo de ensino e aprendizagem como coletivo, pois perpassa as experiências pessoais do estudante, mas, sobretudo, convoca à responsabilização para as instituições escolares, para o Estado, para a sociedade civil e para o estabelecimento de políticas públicas afirmativas para este público. Dito de outra forma, não há possibilidade da prática em educação inclusiva sem considerar os atravessamentos sociais e políticos, os quais não foram desenvolvidos por Rogers, mas podem ser acrescentados às práticas dos seus seguidores.

No tocante à educação inclusiva, na medida em que, encontra insuficiência teórica em Rogers para dar conta desse fenômeno social contemporâneo, consideram-se, pois, as atitudes facilitadoras de empatia, congruência e consideração positiva incondicional como necessárias, mas nem sempre suficientes. Na proposta inclusiva não basta, tão somente, atuar por meio das atitudes mencionadas para efetivar a aprendizagem do estudante com deficiência. Junto a isso, na tentativa de se aproximar das propostas do educador humanista, para efetivar o processo ensino-aprendizagem na inclusão educacional, acrescentam-se as seguintes atitudes: “(...) mudança em nosso *modo de pensar*, em nossa *maneira de ser*, em nossos *relacionamentos* com os nossos estudantes” (Rogers, 1983/1985, p. 327, grifos do autor). Além disso, é importante inserir e sustentar uma atitude de constatação atinência às políticas públicas educacionais inclusivas, no sentido de instituí-las nas organizações educacionais.

### **Considerações parciais: caminhos para a Educação Inclusiva Centrada na Pessoa**

Ao iniciar a seção, alguns questionamentos foram levantados em formato de perguntas. Em suma, questionou-se acerca da possibilidade em construir práticas inclusivas partindo do

viés da psicologia humanista de Carl Rogers, tendo em vista, as limitações encontradas na própria teoria e no desenvolvimento dela no campo da educação inclusiva no cenário “acepista” atual.

Percebeu-se que, embora Rogers não tenha estruturado uma teoria da inclusão da pessoa com deficiência, lançar um olhar crítico que reconhece sua contribuição e seus limites foi essencial para que não se recaísse em um anacronismo, mas que pudesse, a partir de Rogers, avançar na construção de ponderações possíveis para a inclusão centrada na pessoa.

De modo geral, considera-se que, vislumbrar a temática da educação inclusiva em Rogers, muitas vezes, parte da experiência de desaprender o que foi aprendido em seus escritos ou mesmo lê-lo a partir de uma visada mais crítica. Entender inclusão sob esta vertente seria, então, aventurar-se em atitudes e posturas não encontradas no livro *Liberdade para aprender* (1969), tampouco no clássico *Torna-se Pessoa* (1961).

A atitude facilitadora e promotora de crescimento essencial para o fortalecimento de saberes e práticas inclusivas estaria na disponibilidade do profissional humanista em legitimar a experiência individual no coletivo, atentando-se em reconhecer, respeitar e valorizar a diferença. Bezerra (2020, p. 264) nos convoca a repensar nossa prática “acepista” ao declarar que “(...) é apenas atualizando hermeneuticamente essa teoria, ou seja, nos permitindo realizar releituras e adequações da ACP às demandas de nossos tempos, que o legado de Rogers poderá se manter potente e vivo”.

Essa alternativa é o que justifica o esforço para entender que, levar as teses educacionais rogeriana para o campo da educação inclusiva é compreender o saber da inclusão à luz da ACP. Surgiram convergências, divergências e limitações que instigou a apresentação de alguns caminhos a serem trilhados pelos profissionais identificados – e não doutrinados – com a proposta teórica rogeriana em educação.

Em síntese, se a proposta educacional da concepção de desenvolvimento e crescimento humano encontrada em Rogers não está interessada nas dimensões da diferença, a inclusão convoca a legitimação desta na postura do profissional. Se ensinar e aprender para Rogers é um processo estritamente individual, o paradigma inclusivo considera toda comunidade escolar e o Estado nesse compromisso ético-político.

Por fim, reconhecendo as limitações da escrita deste capítulo, faz-se necessário esclarecer que não foi intenção desenvolver uma complexa teoria da educação inclusiva na psicologia humanista centrada na pessoa, mas apenas indicar possíveis direções no caminho ainda repleto de obstáculos teóricos e práticos dessa temática na ACP.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho dissertativo partiu da seguinte pergunta problema: *Como se pode repensar as ideias educacionais de Carl Rogers à luz do campo da Educação Inclusiva no Brasil?* No empenho de responder a esta questão inicial conjecturou-se que é possível estabelecer um diálogo entre as teses educacionais de Carl Rogers e o campo da Educação Inclusiva, de modo a elaborar ponderações teóricas e críticas desse fazer. Percebeu-se, nesse movimento, a profundidade do tema proposto, na medida em que, surgiram questões que nortearam e desnortearam a escrita da dissertação.

Em função disso, encontrou-se que pensar o fazer da educação inclusiva, na psicologia humanista de Rogers, parte da empreitada de se aprofundar nas noções conceituais elaboradas pelo autor acerca da educação e seus fenômenos para identificar as contribuições, reconhecer os limites e avançar realizando novas perguntas, inspiradas em posturas que contribuam na direção de repensar as práticas inclusivas nessa psicologia. Diante isto, despojado de otimismo e de pretensões em oferecer respostas rápidas a uma temática tão complexa no meio humanista,

acredita-se que ao longo do desdobramento da pesquisa foram encontrados preciosos rastros capazes de inaugurar o cerne da questão problema levantada ao intentar respondê-la, mediado pelo convite da reflexão teórica e crítica permeada em Rogers e na inclusão educacional.

Deste modo, elencamos como objetivo principal a ser investigado *analisar teórica e criticamente o fenômeno da educação inclusiva à luz da Psicologia Humanista de Carl Rogers*. Para atender a este propósito, elaborou-se três objetivos específicos, desenvolvidos em formato de capítulos, quais sejam: sintetizar as teses educacionais elucidadas por Rogers ao longo de suas obras; sistematizar os documentos bibliográficos que arregimentam as políticas inclusivas no contexto brasileiro; interpretar as teses educacionais rogerianas sintetizadas com base nos documentos analisados. Em um exercício de criatividade metodológica, destacou-se, ainda, que cada capítulo acompanhou um caminho metodológico distinto, que atendeu à particularidade do que se pretendia investigar.

Numa visada internalista a Rogers, o capítulo inicial, partiu de um entendimento teórico sobre o fenômeno da educação nas obras rogerianas e teve como norte metodológico a perspectiva histórico-crítica de pesquisa epistemológica em psicologia (Castelo Branco & Barrocas, 2012), as técnicas de leitura em pesquisa bibliográfica (Lima & Mioto) e a pesquisa conceitual em psicologia (Laurenti & Lopes, 2016). Obedecendo a cada fase do pensamento rogeriano (Castelo Branco, 2019), a fim de atender ao objetivo proposto, esta seção apontou os seguintes apanhados sobre as concepções educacionais do educador humanista: nas *aplicações do método educacional rogeriano*, observou-se que este método transitou, em sua aplicabilidade, do aconselhamento vocacional para um jeito de ser em educação, o que confere uma mudança brusca de postura frente à educação. Nas *percepções rogerianas sobre o ambiente educacional*, Rogers elabora, inicialmente, a crença limitante e determinista da funcionalidade da escola na vida da criança, porém, posteriormente, rejeita esse entendimento, na medida em que, atribui importância ao envolvimento afetivo entre professor e estudante no

cenário escolar. Já acerca dos *objetivos do método educacional rogeriano*, é perceptível a tentativa do autor em enfatizar a importância do ensino e da aprendizagem serem centralizados na personalidade do aluno, ao concebê-lo como protagonista neste processo. Por fim, nas *finalidades do método educacional rogeriano*, achou-se que, o entendimento inicial de Rogers, parte da consciente escolha profissional mediada pelas intervenções psicométricas e finda com a ideia de que, a finalidade da educação é desenvolver experiências que perpetuem para toda a vida. Em síntese, conclui-se que apesar de conter conceituações similares que se repetem em obras distintas, a educação centrada no estudante acompanhou o desenvolvimento da psicologia humanista centrada na pessoa.

No intuito de estender as discussões para a seara legal dos direitos da pessoa com deficiência, o capítulo 2 sistematizou os principais documentos que arregimentam as políticas inclusivas no contexto brasileiro, orientado pelos procedimentos da pesquisa documental (Pimentel, 2001; Sá-Silva et al., 2009; Lemos et al., 2015), que permitiu coletar informações dos documentos caracterizados em primário e secundário da Educação Inclusiva, valendo-se da seguinte organização didática: contexto; autor; natureza do texto; e, conceitos-chave de cada documento. Os dados obtidos ressaltam que cada documento possui particularidades, pois eles foram desenvolvidos em espaço e tempo distintos, com a intenção de ampliar a garantia do direito à educação para todos. Por isso, a necessidade de a educação centrada no estudante dialogar com os regimentos que produzem a política de ações afirmativas para as pessoas com deficiência no Brasil.

Ao tomar os achados dos capítulos anteriores foi possível a elaboração do capítulo final que, partiu dos princípios teóricos das teses educacionais de Rogers e dos documentos que discorrem sobre a inclusão em educação para elaborar um entendimento da Psicologia Humanista Centrada na Pessoa para o fazer da educação inclusiva, utilizando-se, novamente, da técnica de leitura de interpretação de texto (Lima & Mioto, 2007). O desafio de responder

a este objetivo perpassou espaços já ocupados e outros, ainda neste processo de desenvolvimento, portanto, apontaram-se alguns limites encontrados na teoria da ACP e como ultrapassá-los. Diante disso, surgiram três pontos de interpretação, a saber: 1) Concepção de Desenvolvimento e Crescimento Humano em Rogers e na Educação Inclusiva; 2) Visão de Pessoa em Rogers e na Educação Inclusiva; 3) Concepção de Aprendizagem em Rogers e na Educação Inclusiva.

No primeiro ponto de interpretação é notório que foi somente a partir dos anos 1990 e 2000, que o movimento da inclusão do estudante com deficiência ganha visibilidade por conta da efetividade das regulamentações normativas do direito à educação. Esta luta é contínua, pois convoca as instituições escolares a estruturar espaços formativos que oportunizem a noção de crescimento integralizado, que rompam com as dualidades corpo e mente, externo e interno, e a supremacia do corpo “normal” frente ao deficiente. Por outro lado, foi constatada que se sobressai, ao longo da teoria de Rogers, uma visão particularmente internalista, em o indivíduo transforma sua realidade social individualmente. Acredita-se que o movimento da inclusão pode favorecer que a prática em educação na ACP avance no sentido de considerar o indivíduo na sua integralidade, que é individual, mas, também, coletiva.

Posteriormente, na tentativa de interpretação da *Visão de Pessoa em Rogers e na Educação Inclusiva*, verificou-se que o autor considera que a condição de ser pessoa não varia em termos de marcadores sociais. Além disso, traz essa mesma visão para a educação, ao sustentar que a teoria centrada na pessoa terá êxito em quaisquer localidades e contextos, independente de quem é a pessoa. O campo da Educação Inclusiva, por seu viés, está interessado em identificar as barreiras estruturais e atitudinais, que impedem a pessoa com deficiência de ter acesso à escolarização. Compreende esta pessoa como atravessada e marcada pelas violências institucionais ocorridas ao longo da histórica da humanidade, para assim, assegurar sua realização pessoal e profissional.

Em suma, ao discorrer acerca da *Concepção de Aprendizagem em Rogers e na Educação Inclusiva*, encontrou-se um percurso profícuo: a apropriação do conceito de aprendizagem significativa, alçado pelo autor desde o seu primeiro esboço do ensino centrado no aluno pela educação inclusiva (Rogers, 1951/1992). Porém, há necessidade de avançar, uma vez que, as atitudes facilitadoras no processo de facilitação da aprendizagem na educação inclusiva são sempre necessárias, mas, muitas vezes, não são suficientes. Nesse sentido, junto a elas, são necessárias outras atitudes que permitam mudanças no pensar, ser e agir na relação do professor com o estudante.

O pesquisador, motivado pela experiência do trabalho em escola comum da rede privada de ensino, desde a graduação em psicologia, tem se aventurado na prática da educação inclusiva no chão da escola. A vivência com crianças e adolescentes diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seus diferentes níveis de suporte, Síndrome de Down e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa (Santos Filho & Castelo Branco, 2023). A cada criança inclusa, abre-se possibilidade para a vivência com a diferença, que legitima a dignidade humana.

Portanto, a diferença somos nós. Jamais pode ser encarada como algo fixo e parado no tempo. Contrário a isso, é fluida. Não é linear, é um emaranhado de sentidos. É movimento de dentro para fora. A diferença é uma via de mão dupla, pois sua potência reside no fato de reconhecimento das próprias diferenças para encarar as do outro. Nesse sentido, primeiro, acolhe-se, respeita-se e valorizam-se as diferenças de si mesmo, para, então, lidar com a diferença do outro. Não há escapatória. Lidar com a diferença do outro é lidar com a de si mesmo.

É fundamental discorrer, também, acerca dos limites encontrados durante o desenvolvimento da presente pesquisa. Inicialmente salienta-se que devido à formação do pesquisador e orientador, a nossa intenção foi, justamente, elaborar discussões internalistas a

Rogers. Nesse sentido, não se ousou estabelecer diálogo com autores das vertentes humanista-existencial, tampouco, elaborar convergências e divergências entre eles e o psicólogo humanista.

Também, ao sugerir o objetivo de desenvolver um estudo estritamente teórico, seguindo caminhos metodológicos específicos, que foram sustentados em critérios de inclusão e exclusão do material bibliográfico levantado, reconhece-se que o trabalho dissertativo não se atentou em aprofundar as produções e práticas nacionais sobre o tema, contrariando o estado da arte, em que se levanta o maior número de material bibliográfico existente acerca de um determinado tema. Embora não tenha tido essa ambição, as discussões apresentadas, sobretudo, no último capítulo, obedeceram a um exercício criativo de interpretação próprio, justificado pela carência de artigos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses nacionais que tratem sobre a temática em tela. Nessa perspectiva, foi possível apontar apenas caminhos que podem ser tomados como referência para outras pesquisas mais abrangentes.

Além disso, existe um reduzido número de profissionais humanistas ocupando os espaços da escola, na qualidade de profissional responsáveis pelos setores de psicologia, preocupados com a inclusão. Os inseridos no contexto escolar, abdicam da sua lente teórica para se utilizarem de diversas teorias que, muitas vezes, destoam da sua. Esse impedimento prático, que tem sua gênese na carência teórica, se torna obstáculo para a produção de práticas inclusivas centradas na pessoa dentro das instituições escolares. Assim, estar no chão da escola, efetivando a inclusão, é um dos desafios para os psicólogos da ACP.

Por outro ângulo, deve-se ponderar que, no contexto brasileiro, a existência de escolas pautadas apenas na metodologia centrada na pessoa é inexistente, o que desperta algumas reflexões. Uma delas é: seria desejável conceber uma escola “puramente rogeriana”, que atenda aos sistemas e diretrizes normativas, sem recair em propostas que desconsiderem as concepções levantadas pelo autor? Ou melhor, seria desejável uma escola norteadas por uma

educação inclusiva centrada no aluno? Outra questão seria a viabilidade dessa escola: existe a possibilidade de sustentar esse estilo de escola, em que se abdica da autoridade e hierarquia de poder, em uma realidade alimentada pelo sistema capitalista e a lógica neoliberal, como a brasileira?

Estas perguntas reflexivas, até este momento sem respostas plausíveis, servem para amplificamos a lente da realidade e, deste modo, estender isso à inclusão na perspectiva centrada na pessoa. Somente é possível desenvolver práticas inclusivas na ACP se mirarmos na dimensão social e política, que fazem os documentos e regimentos sobre os direitos das pessoas com deficiência serem efetivados e, além disso, os métodos rogerianos se adequarem as políticas e as instituições formativas. Invertendo a lógica individual/social para social/individual.

Então, o terreno da pesquisa abre-se para outras possibilidades de estudos: pesquisas empíricas para compreender como educadores rogerianos sustentam suas práticas de educação inclusiva e, também, interventivas que possam implementar ou, até mesmo, aprimorar uma prática de educação inclusiva centrada na pessoa em algum dispositivo educacional. Os estudos que tenham o público-alvo da educação especial (os Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) como foco também devem ser estimulados.

### **Referências**

- Amatto, L. L., & Alves, V. L. P. (2016). Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. *Memorandum*, 30, 224-242. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6498>.
- Amatuzzi, M. M. (2012). *Rogers: ética humanista e psicoterapia*. São Paulo: Alínea.

- Belém, D. (2000). *Carl Rogers: Do Diagnóstico à Abordagem Centrada na Pessoa*. Recife: Bagaço.
- Bezerra, E. N. (2022). Racializando a facilitação em Abordagem Centrada na Pessoa. Em: Oliveira, F. A. G. & Insfran, F. (org.), *Aprendendo a transgredir: diálogos a partir de bell hooks e Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Ape'Ku Editora.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008 a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>.
- Brasil. (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 dez. 2012.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>.
- Castelo Branco, P. C. (2019). *Fundamentos epistemológicos da abordagem centrada na pessoa*. Rio de Janeiro: Via Verita.
- Castelo Branco, P. C., & Barrocas, R. L. L. (2012). O método histórico-crítico e a pesquisa epistemológica em psicologia: uma perspectiva de Jean Piaget. *Memorandum*, (22), 40-51. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6589>

- Castelo Branco, P. C., & Cirino, S. D. (2016). Funcionalismo e pragmatismo na teoria de Carl Rogers: apontamentos históricos. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 22(1), 12-20.  
Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672016000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000100003)
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. *Referências Técnicas para atuação de Psicólogos na Educação Básica*. Edição revisada. Brasília, CFP. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *CFP lança pesquisa sobre atuação de psicólogas(os) na política pública de atenção às pessoas com deficiência*. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/cfp-lanca-pesquisa-sobre-atuacao-de-psicologasos-na-politica-publica-de-atencao-as-pessoas-com-deficiencia/>
- Coulson, W. R. & Rogers, C. R. (1973). *O homem e a ciência do homem* (V. Souza, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1968).
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca/Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Dutra, C. P., & Santos, M. C. D. (2020). Após dez anos da Convenção Sobre os Direitos das pessoas com deficiência, o que mudou? Em: R. Machado & M. T. E. Mantoan (Orgs.), *Educação e Inclusão: Entendimentos, Proposições e Práticas*. Blumenau: Editora Edifurb.
- Evans, R. I. (1979). *Carl Rogers: o homem e suas ideias* (M. Ferreira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos De Saúde Pública*, 24(1), 17–27. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.
- Forghieri, Y. C. (2007). *Aconselhamento terapêutico: origens, fundamentos e prática*. São Paulo: Thomson Learning.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia do oprimido*. 82º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. (Originalmente publicado em 1968).
- Gomes, I. (2019). Reflexão sobre os limites e possibilidades de empatia na escuta de mulheres negras. Em: Tassinari, M.; & Durange, W. (Orgs.), *Empatia: a capacidade de dar luz à dignidade humana*. Curitiba: Editora CRV.
- Inep. (2021). Resumo técnico do estado do Ceará censo da educação básica 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-ceara-censo-da-educacao-basica-2021>>
- Insfran, F. F. N., & Lopes, J. C. (2020). *Educação Centrada em Estudantes: práticas e conversações*. Curitiba: Editora CRV.
- Instituto Inclusão Brasil. (2020). Coleção Educadores MEC e UNESCO. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/colecao-educadores-mec-e-unesco-pdf-para-baixar-gratuito/>
- Justo, H. (2022). *Cresça e faça crescer: segundo Carl Rogers*. 8. ed. Porto Alegre: Província La Salle Brasil-Chile.
- Laurenti, C., & Lopes, C. E. (2016). Metodologia de pesquisa conceitual em psicologia. Em C. Laurenti, C. E. Lopes, & S. F. Araujo (Orgs.), *Pesquisa teórica em psicologia: aspectos filosóficos e metodológicos*. São Paulo: Hogrefe CETEPP.

- Lemos, F. C. S. et al. (2015). Análise documental: algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 20(3) p. 461-469, jul./set. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287145646012.pdf>
- Lima, T. C. S., & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis*, 10(n. esp.) p. 37-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>
- Lopes, J. C.; Insfran, N. F., & Pulino, L. H. C. Z. (2020). Práticas decoloniais em educação a partir de uma educação centrada em estudantes. *EccoS – Revista Científica*, (54), e17029. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17029>>
- Machado, R. (2020). Diferença e Educação: Descolamentos Necessários. Em: R. Machado & M. T. E. Mantoan (Orgs.), *Educação e Inclusão: Entendimentos, Proposições e Práticas*. Blumenau: Editora Edifurb.
- Mantoan, M. T. E. (2012). *O desafio das diferenças nas escolas*. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Sammus.
- Mantoan, M. T. E., & Lanuti, J. E. O. E. (2021). Os fundamentos de uma Escola Inclusiva. Em: Mantoan, M. T. E., & Lanuti, J. E. O. E (Orgs.), *Todos Pela Inclusão Escolar: dos Fundamentos às Práticas*. Curitiba: Editora CRV.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 6º ed. São Paulo: Cortez.
- Moreira, V. (2007). *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia*. São Paulo: Annablume.
- Moreira, V. (Org.). (2009). *Clínica humanista-fenomenológica: Estudos em psicoterapia e psicopatologia crítica*. São Paulo: Annablume.

- Nuernberg, A. H. (2020). Apresentação do livro. Em: R. Machado & M. T. E. Mantoan (Orgs.), *Educação e Inclusão: Entendimentos, Proposições e Práticas*. Blumenau: Editora Edifurb.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 179–195. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>
- Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Revista Psicologia & Saberes*, 7(8), 70–85. Disponível em: <<https://doi.org/10.3333/ps.v7i8.770>>
- Puente, M. D. L. (1978). *O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers*. São Paulo: Editora Cortez e Moraes.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rogers, C. R. (1974). *Novas formas do amor: o casamento e suas alternativas* (O. Cajado, Trad.). Rio de Janeiro: J. Olympio. (Original publicado em 1972).
- Rogers, C. R. (1978a). *Liberdade para aprender* (E. G. da M., Machado, & M. P. de Andrade, Trans.). Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1969).
- Rogers, C. R. (1978b). *O tratamento clínico da criança-problema* (U. Arantes, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1939).
- Rogers, C. R. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década* (J. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1983).
- Rogers, C. R. (1987). *Psicoterapia e consulta psicológica* (M. Ferreira & L. Machado, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1942).
- Rogers, C. R. (1992). *Terapia centrada no cliente* (C. Bortalotti, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1951).

- Rogers, C. R. (2001). *Sobre o poder pessoal* (W. Penteado, Trad.). 4° ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1977).
- Rogers, C. R. (2009b). *Grupos de encontro* (J. Proença, Trad.). 9° ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1970).
- Rogers, C. R. (2009a). *Tornar-se pessoa* (M. Ferreira & A. Lamparelli, Trans.). 6° ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1961).
- Rogers, C. R. (2014). *Um jeito de ser* (M. Kupfer, H. Lebrão & Y. Patto, Trans.). São Paulo: EPU. (Original publicado em 1980).
- Rogers, C. R., & Rosenberg, R. L. (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU.
- Rogers, C. R., & Stevens, B. (1977a). *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano* (M. Leite & D. Leite, Trans.). 2° ed. São Paulo: Pioneira. (Original publicado em 1967).
- Rogers, C. R., & Wallen, J. (2000). *Manual de Counselling* (B. Tomé & S. Larga, Trans.). Lisboa: Encontro – Coleção Psicologia e Existência. (Original publicado em 1946).
- Rogers, C. (1977a). Teoria e pesquisa. Em C. Rogers & M. Kinget (Eds.), *Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva* (Vol. 1., pp. 143-282., M. Bizotto, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros. (Originalmente publicado em 1959).
- Rogers, C. R.; Kinget, G. M. (1977b). *Psicoterapia e Relações Humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva*. 2.ed. Belo Horizonte: Interlivros, Vol 2. (Original publicado em 1962).
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), jul.
- Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Santos Filho, J. A., & Coelho Castelo Branco, P. (2023). Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. *Perspectivas em Diálogo*:

*Revista de Educação e Sociedade*, 10(25), 321-337.

<https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18704>

Scheffer, R. (1986). *Teorias de aconselhamento*. São Paulo, SP: Atlas.

Schmidt, M. L. S. (2009). O nome, a taxonomia e o campo do aconselhamento psicológico. In H. T. P. Morato, C. L. B. T. Barreto & A. P. Nunes, (Orgs.), *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial* (pp. 1-21). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

Silva, M. L.; Lima, I. B., & Pontes, E. A. S. (2023). Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. *Revista Observatório De La Economia LatinoAmericana*. Curitiba, (21), 8, p. 9038-9050. Disponível em: <doi:10.55905/oelv21n8-066>

Skliar, C. (2015). Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 1(1), 13–28. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/riae.2015.11724>>

Sobreira, M. C.; Tassigny, M. M., & Bizarria, F. P. A. (2016). O “ser” e o “fazer” docente no Ensino Superior na perspectiva do legado de Carl Rogers. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, (21), 1, jan. jun. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.16.27/pdf>>

Sousa, S. M. Z. (2018). Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. *Revista Educação Especial*, 31(63), p. 863-878, out./dez. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928006/313158928006.pdf>

- Vieira, E. M., & Freire, J. C. (2006). Alteridade e Psicologia Humanista: uma leitura ética da abordagem centrada na pessoa. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 23(4), 425–432.  
Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000400010>>
- Vieira, M. E. (2018). Liberdade, realização e encontro em “Capitão Fantástico”: a alteridade na constituição de ser pessoa. Em: Cury, B. M. (Org.), *Humanismo em cena: comentários de filmes à luz do referencial teórico da Abordagem Centrada na Pessoa*. Curitiba: Editora CRV.
- Zimring, F. (2010). Carl Rogers. Em: M. Lorieri (Org.), *Coleção Educadores (MEC)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.