

LIMITES DO ENSINO CENTRADO NO ALUNO

VIRGINIA MOREIRA LEITÃO*

RESUMO

Explicita a questão da diferença de objetivos entre Pedagogia e Psicologia para, em seguida, analisar a questão da autoridade e da aprendizagem significativa no ensino centrado no aluno. Reflete sobre as necessárias relações entre escola e sistema social, o que leva a limites institucionais. Questiona, finalmente, as concepções políticas de Rogers. (29 referências)

INTRODUÇÃO

Minha preocupação com os limites da Abordagem Centrada na Pessoa (Leitão, 1984) surgiu da minha atuação prática como psicoterapeuta e professora.

Trabalhando como professora universitária, deparei-me com limites especificamente pedagógicos ao tentar estender a Abordagem Centrada na Pessoa à prática didática.

Em sala de aula, ao tentar uma postura Centrada na Pessoa identificava limitações que se acrescentavam aos limites da teoria psicológica (Leitão, no prelo) e me limitavam na postura de professor (facilitador) conforme proposta por Rogers. Assim, embora assumisse algumas atitudes próprias dessa Abordagem, como a genuinidade, a valorização da relação professor-aluno, o respeito à pessoa e aos conteúdos dos alunos, era vista e me sentia uma autoridade, ainda que não definitiva, naquele saber específico. A proposta de dividir igualmente essa autoridade com o grupo de alunos se revelava ilusória, na medida em que permanecia em mim, como professora, a autoridade do saber. Eu possuía um papel definido dentro da instituição. Os alunos sabiam disso e eu também.

* Universidade Estadual do Ceará.

Acreditava também na necessidade de propor um programa que, embora flexível, era pré-estabelecido, o que evitava o esvaziamento de conteúdos, dando condições de opção ao aluno dentro de uma determinada direção do assunto a ser estudado na disciplina.

Distanciava-me da proposta rogeriana ao tentar não apenas ouvir o aluno, mas também transmitir idéias e conteúdos que, evidentemente, não surgiam dele próprio; preocupava-me com a significação da aprendizagem, não só para o aluno, mas também para a sociedade em que ele vive.

Assim, apesar de identificar vários aspectos fundamentais para a prática didática, identifiquei também, alguns, que demonstram limitar o Ensino Centrado no Aluno.

1. A Questão dos Objetivos

Ao analisar os limites de Ensino Centrado no Aluno faz-se necessário refletir, primeiramente, sobre os objetivos da Pedagogia, diferentes daqueles da Psicoterapia.

A situação de ensino traz em si não só conteúdos ligados à pessoa ou conteúdos sociais, mas conteúdos de saber específico. Ao tratar as relações entre o homem e o mundo, a Pedagogia parece tratar da relação presente não só no ser, mas no próprio saber, no grupo social, que é uma sala de aula inserida em um contexto institucional.

Uma sala de aula parece ser o lugar de relação dialética ser e saber, inserida em sua realidade social. O saber, ainda que presente na Psicoterapia, parece ser aqui muito mais marcante como objetivo da Pedagogia.

Lobrot (1975), referindo-se à inerente sociabilidade da prática pedagógica, identifica a diferença radical entre a experiência escolar e a experiência "psicológica" dos grupos de diagnóstico. Uma classe é, para esse autor, um grupo natural, quer dizer, social em ocorrência; a Pedagogia só pode visar a instituir as condições de sua existência. Ele encontrará aí, forçosamente, uma situação que ultrapassa o simples desenvolvimento dos acontecimentos vividos no T-Group.*

A Abordagem Centrada na Pessoa foi inicialmente elaborada para a Psicoterapia e só mais adiante Rogers a estendeu à Pedagogia, apesar da diferença de objetivos.

Gadotti (1983) também discute as origens da Abordagem Centrada na Pessoa, lembrando que os fundamentos científicos das "pedagogias não-diretivas" encontram-se, notadamente, na Psicologia e na Sociologia, o que as leva a centrar os problemas de educação na relação entre professores e alunos e nos grupos sociais, nos pequenos grupos. Reconhece seu mérito de dar importância ao elemento afetivo, em um momento em que a educação centra-se apenas na informação e na aprendizagem de caráter acadêmico, como se essas dimensões

* Denominação utilizada para grupos de terapia.

** O termo foi mantido como utilizado pelo autor.

fossem o todo e não uma parte do desenvolvimento humano. Aponta, porém, sua fraqueza ao desconsiderar a decisão como categoria pedagógica.

O mesmo autor acrescenta que as pedagogias não diretivas "se propõem a muito mais do que é capaz uma pedagogia". (p. 95) Para Gadotti, a congruência, empatia, participação etc. na dignidade da pessoa humana, no diálogo, nas relações interpessoais, é muito mais um ponto de chegada que de partida, como propõe Rogers.

Segundo Puente (1978), o próprio Rogers reconhece que na situação escolar os problemas afetivos e emocionais, típicos da situação terapêutica, embora importante, não são os únicos.

"Na tentativa de adaptar a não-diretividade a situações de aprendizagem de caráter proeminente cognitivo, logo senti a necessidade de introduzir algumas modificações secundárias, porém, nas técnicas da situação terapêutica transplantadas à situação escolar, sem tirar o papel de informante não-diretivo da atividade livre do aluno em processo de auto-aprendizagem". (p. 73)

As modificações sofridas pela Abordagem Centrada na Pessoa para adaptar-se à Pedagogia parecem ter sido, no entanto, insuficientes, considerando que não eliminaram a acumulação de limites discutidos adiante, característicos da pedagogia centrada na pessoa, além daqueles vistos anteriormente como limites psicológicos (Leitão, no prelo).

Ao tratar os limites educacionais, Puente (1978) compara os limites na sessão terapêutica que não apresentam dificuldades teóricas especiais, como os limites educacionais. Acredita que, na situação educacional, esses limites ganham maiores proporções devido aos aspectos cognitivos da aprendizagem.

Ainda para o mesmo autor, a natureza das teorias educacionais de Rogers diz respeito sobretudo ao aspecto interacional da situação escolar, focalizando as relações interpessoais e intergrupais em situação de aprendizagem. Isso se deve à proveniência de uma psicoterapia de relação, desenvolvida a partir da visão de processos afetivos o menos cognitivos possíveis, donde brota o assim chamado anti-intelectualismo de Rogers.

Puente (1978) vê a teoria da aprendizagem rogeriana decalcada da psicoterapia, como sendo mais uma teoria da personalidade do estudante em situação de aprendizagem, com ênfase nos aspectos afetivos, do que uma teoria de aprendizagem que focaliza o processo cognitivo. Segundo esse autor, quase nada foi realizado pelos militantes do Ensino Centrado no Estudante sobre outros tópicos da Psicologia Educacional. Assinala que

"a contribuição de Rogers, no entanto, é de grande valor, como pode ser auferido do impacto que está tendo nos meios educacionais. Como teoria específica do aspecto interacional das pressões envolvidas no processo de educação, é julgada de uma praticidade e de um valor indiscutíveis". (p. 130).

A Psicologia e a Pedagogia, embora muito próximas, atuam em espaços diferentes, em perspectivas diferentes, e nesse sentido a transplantação do modelo psicológico para o modelo pedagógico se permeia de limites específicos, que serão discutidos a seguir.

2. A Ilusão da Autoridade Igualmente Compartilhada

Baseado em sua teoria autoformativa, Rogers (1983a) nega o ensino enquanto função da educação. Para ele, o professor nada deve dar ao aluno, já que este tem em si mesmo a capacidade de buscar. Percebe um condicionamento do professor de ver-se como expert, transmissor de informações. Afirma que gostaria que os professores esquecessem quem são e assumissem atitudes facilitadoras. Pretende assim minimizar a autoridade existente no professor, dividindo-a com os alunos.

Coloca como pré-condição para que a aprendizagem centrada na pessoa se desenvolva

“haver um líder ou uma pessoa que é considerada como figura de autoridade numa dada situação, tão segura de si e de seu relacionamento com os outros que experimenta uma confiança essencial na capacidade das pessoas pensarem sem ela”. (p. 78)

Rogers não nega, portanto, a existência da autoridade em educação, ao contrário, acentua a necessidade de sua presença, embora não deva ser utilizada como tal.

Poeydomenge (1984) comenta o erro de certos intérpretes do pensamento rogeriano que se propuseram a abolir a autoridade, substituindo educação pela simples escuta. Salienta que

“reduzir a educação à uma empatia bem vinda é confundir as condições de um trabalho com seu desenvolvimento: estar sentado com um livro nas mãos ou lê-lo são duas operações diferentes. Educar é primeiramente centrar-se sobre o outro, depois é passar aos atos conjuntamente... com uma ajuda adaptada”. (p. 118)

A mesma autora explicita que Rogers inclui a autoridade em educação, o que a diferencia da Psicoterapia.

Segundo o enfoque rogeriano, a autoridade não deve ser utilizada pelo professor e sim compartilhada com os alunos, tendo em vista a confiança depositada neles como seres humanos. Pretende tirar a autoridade do professor para colocá-la no grupo que inclui o professor.

Segundo Moreno (1979)

“Visto que esse tipo de educação confia na bondade do ser humano, em sua capacidade para dirigir a si mesmo, inteligente e responsavelmente, é lógico então que considere que a autoridade deve estar no próprio grupo, em todas e em cada uma das pessoas que participam de uma classe, incluindo o professor”. (p. 71)

O mesmo autor compara uma classe centrada na pessoa a um grupo democrático onde a autoridade é compartilhada e repartida por todos os participantes, assinalando que é uma autoridade baseada na igualdade de todos os membros, como pessoas humanas e nas diferentes capacidades de cada um deles.

Rogers (1983a) não postula, portanto, a omissão do professor, ou o “laissez-faire”, citando em sua obra um exemplo de falha de um professor por tê-lo feito. Fica claro que ele não prega a ausência do professor, mas sua presença efetiva como membro do grupo. Não chega, no entanto, a explorar as características específicas de autoridade institucional e de poder-saber implícitas no professor. Não levando em conta essas características da realidade concreta, acredita na igualdade da autoridade compartilhada em sala de aula, o que se revela uma ilusão.

Ao enfatizar a experiência vivida pelo aluno enquanto pessoa e ao desvalorizar a transmissão de conhecimentos, o ensino, Rogers vê apenas um aspecto da atividade pedagógica. Menosprezar o aspecto da transmissão de conteúdo e, por conseguinte, negligenciar a autoridade do professor, como autoridade em um determinado saber, revela-se uma ilusão, considerando que essa autoridade existe, concretamente; é uma autoridade institucional e autoridade de “poder saber”.

A visão da autoridade do professor igualmente compartilhada com os alunos, revela-se como uma ilusão, em um sistema social de poder e frente ao poder-saber que predomina em uma sociedade capitalista, caracterizada pelo conflito de classes. O saber coloca-se aí como um elemento importante de poder e dominação. Não se trata de um saber puro e natural, oriundo da própria pessoa; esse saber tem uma conotação concreta de poder, que não pode absolutamente ser negada ou negligenciada.

Parece ser inevitável a existência preponderante de autoridade quanto a esse saber na figura do professor em sala de aula. Rogers provavelmente a menospreza, porque ele não se preocupa com a transmissão do saber e sim com o ser, o experienciar, o autodescobrir-se.

A aluno frequenta a escola para alcançar o saber, supondo que o professor já o tem. Na realidade concreta, parece não existir entre professor e aluno uma relação de igualdade quanto ao saber e, por conseguinte, a pretensão da autoridade igualitária e compartilhada por professor e aluno igualmente se revela como uma ilusão. Tendo em vista o poder-saber, a autoridade está, desse modo, sempre presente, embora camuflada, quando não assumida, como propõe Rogers.

Moreno (1982) considera a autoridade institucional do professor independente de sua vontade. Hipotetiza a impossibilidade do funcionamento de um programa ou uma instituição de acordo com o Enfoque Centrado na Pessoa, sem a necessidade de modificar a forma de autoridade. A forma de autoridade está ligada à instituição, ao meio social, não podendo, por conseguinte, ser modificada independentemente, como supõe Rogers.

Na situação pedagógica estão, portanto, presentes dois tipos de poder: o poder “sobre”, que equivale à dominação, e o poder “para”, que significa capa-

cidade. O poder sempre existe, embora possamos exercitar o modo de poder "para", e não "sobre". O poder "para" poderá assim ser construtivo, embora a palavra "poder" inquiete, já que está contraposta à opressão.*

Mendel (1973) vê três variáveis no funcionamento institucional: a autoridade, a força e a política. Observa na nossa sociedade a ênfase na força, na ação sobre as estruturas sociais e a organização da sociedade. Essa ênfase nas relações de força equivale, também, ao conceito de poder, segundo Cornaton (1977).

O poder pode aparecer, no entanto, em duas formas: o poder-saber — que equivale à competência — e o poder institucional. Ambas as formas estão presentes na relação pedagógica.

A autoridade, por sua vez, pode ser racional ou irracional. A autoridade irracional é destrutiva e castrante, equivalendo-se ao poder "sobre". A autoridade racional, ao contrário, equivale à competência técnica ou ao que foi chamado de poder "para". Nessa forma ela será construtiva e necessária.

Hannoun (1976) defende a existência de autoridade construtiva em Educação; acredita no conceito de educação como uma atividade que visa a levar a criança até uma finalidade determinada pelo desnivelamento existente entre natureza e a nossa cultura. Salienta que

"Uma criança abandonada livremente a si mesma poderia, a rigor, adaptar-se por si só ao seu meio físico imediato. Ela não poderá jamais chegar a adaptar-se por si só ao meio cultural que é o nosso. A marca do homem sobre o mundo como civilização fez da educação a instituição mais necessária das nossas preocupações modernas". (p. 164)

Sob esse ponto de vista, a autoridade em Educação não é violência ou perversão, mas, ao contrário, é um elemento de segurança para a criança.

Cornaton (1977) argumenta que a não-autoridade em Pedagogia é um engano, percebendo que, "a partir do momento em que um educador ou formador se encontra em situação de grupo, é estabelecida, pelo menos no primeiro tempo, uma relação de autoridade, tenham ou não consciência dela o educador, o formador ou o grupo". (p. 145) Acrescenta, ainda, que

"muitos dos que praticam a não diretividade se iludem sobre sua autoridade, mais exatamente sobre sua pretendida não-diretividade... Ao rechaçar a transmissão de qualquer saber valendo-se apenas da habilidade os facilitadores crêem que não mostram autoridade alguma". (p. 149)

Amatuzzi (1983) corrobora esse ponto de vista afirmando que a autoridade existe de fato, queiramos ou não. Pensa que o "laissez-faire" (espontaneísmo) não é solução, pois é fuga do real.

* Assunto discutido em grupo de estudo sobre o poder na Abordagem Centrada na Pessoa durante o I Encontro Latino de ACP, Petrópolis, 1983.

Esta parece ser também a posição de Freire (1979), que pensa que uma postura espontaneísta acaba anulando o papel do educador e negligenciando o educando, no que se refere ao ato de conhecer. Nesse sentido, na medida em que a não-diretividade nega a intencionalidade da educação, nega o papel político do educador e do educando na relação pedagógica.

Para Poeydomenge (1984) faz-se necessária a autoridade do professor a fim de elaborar um programa que apresente um conteúdo determinado, considerando que "não se pode esperar uma 'geração espontânea'. A liberdade para aprender só existe se tivermos um conhecimento prévio do que escolher" (p. 69) Acrescenta, ainda, que a autonomia do aluno é conquistada progressivamente, em um determinado clima a ser construído e não pela simples decisão do poder. Os alunos habituados à submissão ao professor, na classe, esperam que ele organize o ritmo desta. Esperam, portanto, que o professor assuma efetivamente o exercício de sua autoridade.

Puente (1978) comenta a necessidade da autoridade do professor no sentido de organizar alguma atividade estruturante. Alega que este é quem sabe quais são os melhores métodos de ensino e de aprendizagem, já que detém, efetivamente, maiores conhecimentos. Lembra que Rogers faz ressalvas à atividade estruturante, embora ele as veja como insuficientes, considerando que não levam em conta as dificuldades de escolha do aluno, liderança, etc.

O'Hara (1983) também aponta a necessidade de autoridade evidente, acreditada, no caso da terapia, pelo cliente:

"O cliente deve aceitar que o seu terapeuta ou professor está mais próximo da verdade do que ela está. Entretanto, para que ele chegue a decisão de entregar-se, seja articuladamente ou intuitivamente, ele deve acreditar na autoridade de seu professor". (pp. 109-110)

Snyders (1973) coloca que a Pedagogia exige a iniciativa de um professor, a direção por um professor, tendo em vista que ele é o único capaz de conduzir aos conhecimentos teóricos e às atitudes práticas, diferentes dos hábitos adquiridos. Pensa que o professor não pode limitar-se e manter-se fiel à experiência vivida, deve desenraizá-la mesmo, apurando-a.

Gadotti (1983) salienta que, apesar de tudo, o professor continua no topo da hierarquia, decidindo em relação ao sucesso ou fracasso do aluno que, por sua vez, tem a expectativa de um julgamento por parte do professor, recolocando-o no seu papel de chefe. Assim, afirma ter aprendido que "o ato educativo não pode prescindir da autoridade, que ela está presente mesmo que o educador ou o educando não a queiram. Ausência de autoridade é uma forma de repressão..." (pp. 100-104)

Patterson (1975) cita pesquisas que mostram que as classes inferiores vêm na figura de especialistas, incluído o professor, uma figura da autoridade da qual eles se sentem dependentes.

Todos esses autores colocam-se, portanto, de acordo quanto à inevitável necessidade da existência da autoridade em sala de aula. Cornaton (1977) vai

além, acentuando que querer abolir desde o princípio toda a autoridade, não se questionando sobre a origem do poder, leva a becos sem saída e, freqüentemente, a técnicas de camuflagem da autoridade, embora conservando-a em exercício. Chega-se, assim, à impossibilidade anti-autoritária, tendo em vista a impossibilidade de autonomia como fruto de um contexto social castrante. A não-autoridade do professor, utilizada como não-direção, parece tornar-se indesejável, na medida em que não direciona o aluno à mudança, deixando-o por si só, esquecendo-o na acomodação.

Freire (1983) corrobora esse pensamento apontando as duas opções do professor como trabalhador social: "ou adere à mudança que ocorre no sentido de verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência". (p. 35) Assinala, porém, que essa direção não significa a imposição ou manipulação que, em lugar de libertar o homem, o prende. A autoridade racional ou construtiva, deve existir no sentido da proposição de um desenvolvimento da consciência crítica.

Para o mesmo autor, "tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto que com ele também se conscientiza, este e não outro, nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança". (p. 60)

Em nossa realidade latino/brasileira, a grande maioria dos alunos encontra-se na classe situada no nível mais baixo da escala social. São alunos que freqüentemente possuem um sentimento de importância e de carência de autonomia, fruto de sua própria condição de dominado, pertencente a um sistema educacional também dominador. Assim, ao almejar-se a transformação, fica claro, sob esse enfoque, a necessidade de uma educação conscientizadora dessa realidade concreta de opressão e conflitos de classes, que dirija o aluno à autonomia, que lhe mostre o caminho de uma consciência-crítica da sua realidade.

Essa preocupação, encontrada em Freire, manifesta-se em profissionais ligados à Abordagem Centrada na Pessoa no 3.º mundo. Amatuzzi (1983) questiona:

"As condições facilitadoras da confirmação do valor básico da pessoa nesses contextos não deveriam passar por, ou pelo menos incluir, uma explicitação da consciência crítica grupal, comunitária ou de povo em relação às condições opressoras?"

Dessa forma, a autoridade existente na figura do professor não seria relegada a um segundo plano. Ela seria utilizada com a finalidade de desenvolver a consciência crítica nos alunos.

Rogers (1978) propõe a liberdade para aprender, título, por sinal, do seu primeiro livro escrito sobre Educação. Ele enfatiza, primordialmente, esse aspecto da aprendizagem como condição fundamental para uma aprendizagem efetiva.

Percebe-se aqui, sua visão unilateral, não-dialética, com relação ao processo educativo. Atendo-se à liberdade, negligencia seu pólo oposto que é a autoridade. Dá importância exagerada ao primeiro pólo, desvalorizando o segundo, o que o leva a uma visão limitada do processo educativo.

Segundo Gadotti (1983)

"a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), *uma totalidade de ação e reflexão**: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário onde se dá a educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade". (p. 74)

Rogers, negligenciando um dos pólos de tensão dialética liberdade-autoridade, incorre em uma visão limitada do processo educacional. Como diz Gadotti (1983), "sem essa dialética não há educação. Toda pedagogia que tentar suprimir um dos pólos de relação cedo ou tarde fracassará". (p. 101)

O pensamento rogeriano parece não perceber a dialética do processo educacional, supervalorizando a aprendizagem e subestimando o ensino, acentuando a liberdade e esquecendo a autoridade. Por não perceber essa dialética, não pode também perceber o processo como um todo, incorrendo em uma visão unilateral. Embora os aspectos que ele saliente sejam importantes em educação, inexistem sem seu outro lado, já que a educação, assim como o ser humano, é essencialmente contraditória. A aprendizagem inexiste sem o ensino, assim como o ensino não tem razão de ser sem a aprendizagem. A falha do enfoque rogeriano em não perceber essa relação dialética, coloca-se, portanto, como um limite.

3. A Ilusão da Aprendizagem Significativa

Rogers afirma que só quando a aprendizagem estiver ligada aos objetivos pessoais do aluno ela será significativa, realizando-se efetiva e rapidamente.

Percebe-se, no conceito rogeriano de aprendizagem significativa, o aspecto da ênfase na dimensão individual da pessoa na Abordagem Centrada na Pessoa (Leitão, no prelo). Esse aspecto, visto como um limite da teoria, revela-se nitidamente na proposta educacional através do conceito de aprendizagem significativa.

Considerando que esse tema já foi anteriormente tratado, neste capítulo tratarei apenas de sua repercussão na proposta pedagógica, que se evidencia através do postulado de aprendizagem significativa.

Para Rogers, o objetivo da educação é promover ou facilitar uma aprendizagem significativa. Seu enfoque visa ao crescimento da pessoa e é este o fim da Educação. Não leva em conta, no entanto, que essas pessoas são seres humanos concretos, vivendo em um determinado momento histórico, dentro de um certo contexto sócio-econômico, político e cultural e que a Educação é uma atividade na qual participam pessoas concretas.

Nesse sentido, Moreno (1982) argumenta que Educação não é apenas facilitar ou promover uma aprendizagem significativa, mas um processo de ação-reflexão de pessoas que dialogam entre si, aprendendo a compreender sua realidade sócio-cultural e natural.

* Em negrito no original.

Moreno (1982) lembra que esse contexto social concreto é uma realidade da-divisão de classes sociais. Tendo em vista um contexto desigual pergunta: "o que seria significativo para o operário, o engenheiro, o político...? Seria justificável responder a qualquer demanda, interesse ou necessidade?" (p. 161)

O mesmo autor pensa que, para quem quer fazer da Educação um processo que ajuda "a libertação das pessoas e a criação de uma sociedade justa, o processo de aprendizagem significativa é útil mas não suficiente. Salienta o problema de que as habilidades ou informações aprendidas em um processo educativo referem-se não só à pessoa, mas também ao contexto físico e social em que ela vive. Acrescenta que

"por muito significativa que possa ser uma informação para uma pessoa, sob o aspecto educativo tem-se que fazer outras perguntas: que tão válida é essa informação para justificar os fenômenos que pretende explicar? A aprendizagem de tal informação reforça uma consciência ingênua na pessoa ou bem promove uma consciência crítica? A que setores da população vai beneficiar a aplicação de tal informação?" (p. 162)

Moreno (1982) cita o exemplo da utilização de tecnologia do primeiro mundo no terceiro. A aprendizagem significativa dessa tecnologia contribui para gerar uma situação de injustiça e dependência. Assim, propõe considerar algo que ele chama de "significatividade social", considerando a necessidade de inserir o que se aprende dentro do contexto social, para identificar os interesses de classe social aos quais responde.

Defendendo a necessidade de uma abordagem, não só psicológica, mas também sociológica da aprendizagem, o mesmo autor questiona como é possível conciliar a hipótese rogeriana de que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo é percebido pelo estudante como importante para seus propósitos pessoais, com as implicações sociais da aprendizagem, quando muitos desses propósitos pessoais não são senão a introjeção da ideologia dominante.

Lembrando que a escola reproduz a ideologia da classe dominante, esse autor observa, ainda, que pode acontecer o caso de gente que, em forma congruente e pessoal, assume os valores desta sociedade. Questiona, então, se um enfoque centrado na pessoa pode estar de acordo com a estrutura capitalista da sociedade, que se caracteriza pela exploração de uns por outros.

Lafarga (1983) também se preocupa com esse princípio da aprendizagem significativa, como proposta pela Abordagem Centrada na Pessoa, ao considerar a experimentação crescente de bem estar de fatores internos e externos. Propõe reformulações à Abordagem em sua realidade concreta, o México, considerando que nessa realidade o bem estar pessoal individual é produto do aproveitamento dos recursos e da liberdade de opressão (opressão do sentimento, de um indivíduo por outro, opressão social, econômica e cultural sobre a maioria). Acrescenta que "uma aprendizagem significativa neste país não pode dar-se à margem do bem estar social. Sem este último, a aprendizagem pode, outra vez, não ser manifestação de crescimento, e sim de opressão". (p. 7)

Evidencia-se, nos autores acima citados, a percepção do limite da Abordagem Centrada na Pessoa com relação ao conceito de aprendizagem significativa e uma proposta de modificação desse conceito: uma aprendizagem não só pessoalmente significativa, mas também socialmente significativa.

Mais uma vez, nesse ponto, Rogers negligenciou o aspecto dialético do ser humano, agora em sua concepção de aprendizagem. Por enfatizar apenas a dimensão individual da pessoa, supervaloriza a significação pessoal da aprendizagem, subvalorizando a importância da significação social. Sua visão unilateral do processo de aprendizagem coloca-se como um limite da Abordagem, na medida em que não percebe a importância da dialética entre a significação pessoal e social, num processo educacional que vise à libertação.

A Pedagogia do Oprimido concebe a relação entre o indivíduo e as forças sociais como essencialmente dialética, focalizando as relações interclasses e sua particularização no indivíduo.

Com relação a esse assunto Fonseca (1983) salienta que

"os procedimentos técnicos da Pedagogia do Oprimido incluem, explicitamente, a totalidade histórico social mais ampla na qual grupo e indivíduo se inserem e têm por objeto de trabalho os vínculos materiais, culturais, cognitivos e afetivos desta inserção, de suas conseqüências na determinação da constituição do indivíduo e do grupo" (13, p. 42)

Sob esse enfoque, Freire (1983) parece ver como objetivo da Educação sua significação pessoal e social, vendo a educação como um processo de reflexão no sentido de atingir uma consciência crítica da realidade concreta. Argumenta que

"no momento em que os indivíduos atuando e refletindo são capazes de perceber o condicionamento e sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. Mas a mudança da realidade, que antes era vista como algo imutável significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles". (p. 50)

O mesmo autor afirma sua convicção, no atual momento histórico da América Latina, na necessidade de séria reflexão sobre sua realidade e, por conseguinte, uma inserção crítica que é um compromisso verdadeiro com os destinos do país. (p. 25) Assim, sua proposta educacional inclui uma aprendizagem dessa realidade através de um processo crítico de ação-reflexão. Não se trata de negar a dimensão individual enfatizada por Rogers na aprendizagem significativa. Ela existe, porém não sozinha, já que se acompanha da dimensão coletiva da pessoa, da dimensão social e concreta de uma realidade de divisão e conflitos de classes.

Nesse sentido, Fonseca (1983) aponta na Pedagogia do Oprimido uma importante contribuição à Abordagem Centrada na Pessoa, no intuito de perceber a aprendizagem, dialeticamente, indivíduo e meio social concreto.

Freire resgata os dois lados significativos da aprendizagem e sua relação dialética. Preocupa-se não apenas com a significação a nível pessoal da aprendizagem, mas, principalmente, com sua significação social.

A relação dialógica em Freire tem como fim a crítica da realidade e a compreensão de sua história. Ela enfoca a pessoa situada historicamente, dando, dessa forma, importância fundamental ao contexto social.

4. *A Ilusão Institucional*

Uma das grandes discussões que se dá em torno da Abordagem Centrada na Pessoa em Educação é sua aplicação em instituições escolares tradicionais. Um professor que tenta adotar um ensino centrado no aluno, em sala de aula, sofrerá uma série de pressões por parte da instituição.

Hameline e Dardelin (1977), ao relatarem suas experiências como professores centrados na pessoa colocam, suas dificuldades de situar o ensino não-diretivo em um contexto institucional, já que ele não deve aparecer como fator de desordem ou revolução. Citam, como exemplo, o fazer chamada, julgar e atribuir notas, exigências institucionais que vão chocar-se com uma atitude "não-diretiva". (pp. 127-31)

Dessa forma, a instituição limitará o ensino centrado no aluno, chegando até mesmo a impossibilitá-lo.

Poeydomege (1984) percebe a existência dos limites institucionais em Educação, assinalando que até mesmo a escola obrigatória, princípio não contestado por Rogers, a presença de professores não escolhidos e impostos, tanto quanto de atividades determinadas por instruções oficiais são parâmetros que, aparentemente, se opõem à proposta do ensino Centrado no Aluno. (p. 65)

Moreno (1982) hipotetiza a impossibilidade de que um programa ou uma instituição funcionem de acordo com o enfoque centrado na pessoa, sem necessidade de mudar as normas, procedimentos, regras e formas de exercício da autoridade. Lembra que os níveis institucional e pessoal, embora diferentes e respondendo cada um à sua própria dinâmica são, ao mesmo tempo, níveis dependentes um do outro. Se não há mudança, a nível de normas, o aluno ficará ainda mais desprotegido. Diz-se a ele para ser honesto, aberto, mas se essa opinião molesta muito a quem tem autoridade, este pode fazer uso do seu poder com o respaldo da instituição.

A Abordagem Centrada na Pessoa, utilizada na instituição, poderá, portanto, revelar-se como uma ilusão, na medida em que é uma proposta de transformação individual ou grupal.

Parece existir aí uma necessidade de análise da realidade macroscópica em relação à realidade microscópica. O aluno é um indivíduo que faz parte de um grupo de sala de aula. Esta, por sua vez, está inserida em um contexto mais amplo, que é a instituição com suas regras e limites de atuação. A instituição também faz parte de um contexto maior, que é a realidade social, caracterizada pela divisão e conflito de classes.

Rogers, inicialmente, ignorou essas relações, centrando-se na pessoa. No entanto, diretor e aluno são pessoas — centrar-se em que pessoa? Parece ser importante pensar em totalidades mais amplas, objetivos definidos a partir do contexto social, considerar os enfoques macroscópico e microscópico. A transformação da pessoa relaciona-se com a transformação do grupo; esta liga-se à mudança institucional que, por sua vez, relaciona-se com a transformação da realidade social.

A realidade social é permeada pelo conflito de classes. O conflito estará, portanto, também presente nos outros níveis do sistema. Ele existirá entre a pessoa e o grupo de sala de aula, entre este e a instituição, entre a instituição e a pessoa do aluno ou do professor, entre estas e a realidade social.

Considerando essa realidade de conflitos, Gadotti (1983) afirma que

"a harmonia na instituição escolar será sempre aparente. Só é harmoniosa a instituição que é repressiva. Uma instituição educadora será sempre lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto. Os que buscam a vida, os que vivem, serão sempre inconformados. Só a morte é harmoniosa, repouso, eliminação de conflitos". (p. 106)

A visão harmoniosa da natureza humana, a ênfase na dimensão individual da pessoa e sua visão abstrata de homem (Leitão, no prelo), parece ter reflexos no Enfoque Centrado no Estudante, ao subestimar a realidade concreta institucional, limitando-se a tratar da pessoa do aprendiz, de seu crescimento pessoal, de sua aprendizagem.

Em seu primeiro livro sobre Educação, escrito em 1969, Rogers parece não se preocupar muito com os limites institucionais e muito menos com os limites impostos pelo sistema social. Essa preocupação aparece, no entanto, posteriormente, quando se propõe a analisar o peso político de sua teoria (Rogers, 1978b) e, mais especificamente, com relação à Educação, em seu último livro, escrito em 1983.

Segundo Puente (1978), os limites impostos ao ensino centrado no aluno pelas estruturas da instituição levaram Rogers a redimensionar a sua teoria educacional. Frente aos limites institucionais, propõe o estabelecimento de um clima de aprendizagem e compromisso, até que seja possível a liberdade para aprender. (p. 17)

Para o mesmo autor

"o ensino centrado no estudante, ministrado mediante a técnica não diretiva, só alcança toda a sua coerência quando redimensionado institucionalmente, e mais, socialmente. A revolução educacional que propõe Rogers (Freedom to learn) é apenas institucional, mas a instituição ainda não tem toda a sua autonomia, dependendo de outras estruturas sociais mais amplas com as quais interage. Recentemente, por isso, Rogers estendeu as suas reflexões para o ser humano na sociedade" (p. 17).

Acrescenta que

“embora superados os limites do estabelecimento de ensino, a liberdade para aprender encontra-se ainda dentro de outros limites que envolvem a instituição educacional e que provêm da sociedade e da cultura em termos, por exemplo, de leis educacionais, valores culturais, etc.” (p. 83)

Rogers (1983a) reconhece as dificuldades de inserir um ambiente radical de liberdade para aprender em uma escola convencional. (p. 114) Explica que não existe uma descrição de experiência em Abordagem Centrada na Pessoa, envolvendo toda uma instituição por um período de anos, porque “organizações educacionais humanistas e inovadoras têm um recorde pobre com respeito à permanência. Parece haver uma desapontante sucessão de falhas a esse respeito”. (p. 227)

Rogers (1983a) cita vários exemplos de falácias de Abordagem Centrada na Pessoa em instituições e comenta suas causas, segundo seu ponto de vista. Vê como um dos principais fatores de vida curta dessas organizações, o medo dos dirigentes de terem indivíduos autodirigidos e, de com isso, formarem uma entidade baseada em atitudes democráticas. Isso acarretaria a perda de controle do poder por parte dos dirigentes. Outra razão seria a quebra da burocracia, bem como a falta de experiência dos participantes de programas de Abordagem Centrada na Pessoa em um processo de grupo autodirigido. Aponta, como última razão dos fracassos das experiências de Abordagem Centrada na Pessoa em instituições, o fato de dar-se maior importância ao poder sobre as pessoas que ao aprimoramento da aprendizagem.

Parece que as tentativas frustradas de Abordagem Centrada na Pessoa por um período mais longo levaram Rogers a perceber o crucial problema das relações de poder. Não chega, no entanto, a inseri-las na realidade concreta do conflito de classes. O exercício do poder das classes dominantes no sentido de evitar a transformação da sociedade é considerado, porém ele não vai adiante em sua análise, não levando em conta a realidade de classes e o sistema social em que esta se insere. Rogers pretende, ainda, defender que a maneira democrática, baseada na confiança nas pessoas, é aplicável e efetiva em Educação, embora o educador corra um risco ao colocar uma filosofia democrática em sala de aula, já que isso é algo tão assustador em nossa sociedade. Acredita que, apesar das pressões institucionais e dos riscos, o educador deve tentar a utilização da Abordagem. Não percebe a ilusão que é a aplicação da Abordagem Centrada na Pessoa dentro de uma instituição limitante e repressora, reflexo de uma sociedade opressora. Ao negligenciar o peso dessa realidade institucional, limita o próprio exercício da Abordagem Centrada na Pessoa em sala de aula.

O limite da Ilusão Institucional em Rogers coloca-se como uma continuação do limite da percepção do homem individual e abstrato (Leitão, no prelo). Mesmo ao perceber a existência das relações de poder, Rogers não as analisa em sua realidade concreta, o que é colocado como um limite pedagógico da

Abordagem Centrada na Pessoa; a didática de sala de aula não acontece em um vazio, mas em uma realidade institucional especificamente caracterizada.

Seu exercício desvinculado dessa realidade é uma ilusão. Como dizem Hameline e Dardelin (1977)

“a atitude não-diretiva adotada sem uma análise crítica das condições institucionais da ‘démarche’ do ensino ou da educação, restringe de tal maneira o campo da relação humana que este tem rapidamente os riscos da impostura ou da ilusão. O ‘fazer não diretivo’ torna-se então o pretexto que legitima um apolitismo de fato e de doutrina”. (p. 65)

5. A Ilusão Política

Uma das fortes críticas que tem sido feita à Abordagem Centrada na Pessoa diz respeito ao aspecto político. Este não foi fonte de preocupação para Rogers, durante grande parte da sua obra, aparecendo a partir de seu livro “Sobre o poder pessoal” onde se propõe a analisar a política da Abordagem Centrada na Pessoa como uma teoria revolucionária.

Desde então, os questionamentos políticos estão sempre presentes no que escreve, alegando ter percebido gradualmente a terrível ameaça política representada pela Abordagem Centrada na Pessoa. Rogers (1983b) percebe sua Abordagem como ameaçadora politicamente, na medida em que acredita que através do poder que ela preserva nas pessoas ela o tira dos que o controlam.

Assinala que

“o professor tem que enfrentar os aspectos ameaçadores da mudança de poder e de controle para todo o grupo de aprendizes incluindo o até então professor, agora um aprendiz facilitador. Abrir mão do poder parece aterrorizar algumas pessoas. A presença de um professor centrado na pessoa numa escola é uma ameaça para todos os outros professores”. (p. 99)

Rogers (1977) acrescenta que

“devemos reconhecer numa educação verdadeiramente humanista, centrada na pessoa, uma revolução completa. 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”. (p. 141)

Poeydomenge (1984), referindo-se ao engajamento político de Rogers, coloca que liberdade e engajamento é um novo testemunho da orientação dialética do pensamento rogeriano. Acrescenta que centrar-se na pessoa não é suficiente sendo necessário ligar-se à realidade histórica. Seu engajamento político, inegavelmente um avanço em seu pensamento, é, no entanto, ainda muito subjetivo e desligado da realidade concreta e material (Leitão, no prelo), o que demonstra a abstração de seu posicionamento, através da referida relação dialética entre engajamento e liberdade.

A preocupação política nessa concepção está muito presente em "Freedom to learn for the 80's". Nesse seu último livro, Rogers reforça sua visão da importância da Abordagem Centrada na Pessoa pelo poder que preserva nas pessoas, mas percebe também os entraves para tal, no momento em que percebe que as experiências realizadas em instituições não vão adiante por muitos anos. Continua, no entanto, acreditando que o caminho para superar esses obstáculos passa pelo poder pessoal.

Rogers (1983 a) atribui esses entraves na prática da Abordagem Centrada na Pessoa às relações de poder, mas parece não vê-los concretamente, não os percebendo como oriundos do sistema social vigente. Acredita

"que existe um nível inconsciente ou não verbalizado que é o desejo de que os produtos das nossas escolas sejam obedientes, bons seguidores, ansiosos por serem liderados. Aqueles que são independentes, que pensam por si mesmos tendem a 'afundar o barco'. É mais fácil manipular uma indústria ou um exército com homens e mulheres que aprenderam a se conformar com seus papéis". (p. 346)

Rogers percebe, assim, as forças que visam ao controle, mas não chega a situá-las concretamente. Fala de um "desejo inconsciente ou não verbalizado" de controle sobre as pessoas; não percebe o fato como oriundo das relações de poder, próprios de um sistema social de classes, das relações de produção.

O referido autor mantém os limites psicológicos discutidos anteriormente, não analisando as relações de poder concretamente e, atribuindo demasiado poder à pessoa, em detrimento do sistema social presente.

Para Fonseca (1983), o posicionamento político rogeriano é vago, ainda que comprometido, considerando que "apesar de entender como político a sua Abordagem, não a insere de uma forma definida num contexto das relações dos países do terceiro mundo". (p. 23)

Poeydomenge (1984) comenta o paradoxo do pensamento rogeriano

"que passa da pessoa à política sem se deter sobre as determinações biológicas, sociais e institucionais que pesam sobre cada um de nós, como se seus dinamismos fossem apenas secundários... como se as relações verdadeiras entre pessoas, além das diferenças de classes ou de status profissional fossem o fermento essencial de um mundo de melhor convívio". (p. 58)

A visão revolucionária de Rogers quanto à sua proposta pedagógica é, segundo Snyders (1973), uma ilusão perigosamente conservadora: utopia de que inovações pedagógicas levam a uma revolução social. A crença rogeriana de que o ensino centrado no aluno é politicamente revolucionário, coloca-se sob esse ponto de vista, como uma ilusão, na medida em que ao assumir uma visão do processo educativo limitado à pessoa apresenta-se como um "psicologismo".

Para o mesmo autor, na Abordagem Centrada na Pessoa

"todas as dificuldades residem no próprio indivíduo, na maneira de encarar os seres e as coisas. O mundo é posto entre parênteses, como poderia tratar-se de transformá-lo?... O diálogo centrado no cliente deixa passar em silêncio os fundamentos materiais..." (p. 140)

O distanciamento da proposta rogeriana da realidade concreta material é visto por alguns autores como uma posição "apolítica", na medida em que não é socialmente conscientizadora.

Para Hameline e Dardelin (1977) o "apoliticismo" da Abordagem Centrada na Pessoa, em Educação, reveste-se de vários sentidos:

"Em primeiro lugar o professor pode ver-se dispensado de viver como política a relação pedagógica no seu 'aqui' e 'agora': ele a imagina como terapêutica, como didática, como dialogante mas não tem consciência de que ela é, profissionalmente, seu modo de inserção permanente em um desenvolvimento social, cujas dimensões escapam a suas boas intenções. Por outro lado, a atitude não diretiva, assim mostrada, permite um relativo desengajamento atrás de uma neutralidade arremedada do psicanalista e que se acomodaria rápido em uma indiferença tecnicista às pessoas e aos acontecimentos". (p. 65)

Os mesmos autores questionam se a classe transformada em laboratório de experiências psicológicas é, ainda, o lugar da experiência humana, social e política. Definem como política "toda demarche cujo desenrolar na atualidade implica numa ligação implícita ou explícita com a sociedade e uma tomada de posição implícita ou explícita a esse respeito". (p. 65)

Centrando-se na pessoa-indivíduo, a proposta rogeriana coloca-se como um "psicologismo", considerando que não tem essa ligação explícita ou implícita com a sociedade, pelo menos não de maneira concreta, a partir da visão material da realidade. Segundo Alvite (1981), esse "psicologismo" tem finalidades políticas de manutenção da ordem social vigente, na medida em que desloca o foco dos problemas reais dos conflitos de classes para os conflitos pessoais.

Giroux (1983), tratando a ideologia interacionista, classifica como romântica a concepção de educação em que se inscreve o Ensino Centrado no Aluno, onde existe uma confiança na habilidade individual de realizar a aprendizagem significativa. Examina a orientação política dessa abordagem romântica, onde, segundo seu ponto de vista

"o poder é reduzido ao discurso de categorias psicológicas e termina por tornar-se sinônimo de conceitos tais como auto-realização, processo de vir a ser e atualização do 'eu'. O poder e a liberdade nessa perspectiva, são dissolvidos em uma noção exagerada da vontade humana, bem como em uma desconsideração daquelas forças sociais mais amplas que promovem a desintegração econômica e cultural". (pp. 73-74)

Para o mesmo autor, a ênfase no "eu" demonstra resultar em dissolução dos conflitos sociais em uma ideologia que perpetua esses problemas, não levando à transformação, o que parece evidenciar aqui, mais uma vez, a ilusão política de transformação social. Acrescenta que,

"na visão política, a noção e a procura de verdade tornam-se obscurecidas pela grande ênfase em práticas pedagógicas que promovem experiências interpessoais positivas. Prioritária é a experiência e não a interpretação da experiência". (p. 74)

Ainda, o mesmo autor refere-se à visão de prática da linguagem dessa Abordagem, que a despeito de seu significado político e cultural, apresentando-a como simples veículo de expressão de emoção ou idéias. Defende a não-neutralidade da linguagem, ignorada pela perspectiva romântica, que constrói uma visão de prática ou linguagem que legitima as relações de dominação escondidas sob diferentes formas e modelos de discurso. De acordo com essa análise, a abordagem romântica onde se inclui a Abordagem Centrada na Pessoa, pressupõe uma falsa igualdade de prática da linguagem, ignorando as desigualdades de classe e discriminações sociais.

Giroux (1983) lembra finalmente que,

"tal concepção nega o benefício da análise histórica e sociológica às noções de papéis, de racionalidade e de cultura; noções estas, que estruturam profundamente a experiência escolar". (p. 75)

O "psicologismo" na Educação coloca-se, ainda, como uma ilusão política que pode servir à manutenção do "status quo", dando prioridade ao discurso psicológico em detrimento do conteúdo didático, conservando, assim, a grande camada dominada desinformada, deseducada e, por conseguinte, permanentemente dominada.

Mello (1982) enfatiza a importância da transmissão do conteúdo didático que Rogers subestima. Vê a competência profissional e o saber-fazer técnico como pré-requisito para o sentido político da prática docente, que "se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor". (p. 44)

O Ensino Centrado no Aluno pode incorrer no esvaziamento de conteúdos e de competência técnica, por subestimar o ensino, apresentando-se como um "psicologismo" na Educação, que demonstra ser uma ilusão política. A negligência de conteúdos em favor de ênfase nos processos psicológicos na escola, parece ser um equívoco, tanto quanto pensar que inovações pedagógicas levam a uma revolução social.

Um último aspecto da ilusão política da Abordagem Centrada na Pessoa em Educação diz respeito à sua abstinência de dirigir o aluno a uma consciência crítica de sua realidade. Heather (1977) corrobora com esse pensamento, assina-

lando que "embora se fale muito da culpabilidade da sociedade na criação da neurose, raramente se faz qualquer tentativa para atingir-se o grau de consciência política que é a precursora necessária de uma real libertação da sociedade". (p. 143)

A necessidade de diálogo crítico a partir da realidade concreta, visando à consciência política, é defendida também por Freire (1983). Este autor observa que "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados". (p. 61)

A consciência política verdadeira estará, assim, baseada na reflexão da realidade concreta. Nesse sentido Moreno (1982) observa não só a necessidade de transformação pessoal enfatizada por Rogers, mas a necessidade de mudança das relações de produção como guia de ação educativa.

A ilusão política da Abordagem Centrada na Pessoa se dá a partir da visão rogeriana, distanciada da realidade concreta de sociedade de produção.

Não é o objetivo de Rogers (1983c) conservar as sociedades caóticas e conflituosas, tal como se encontram. Ao contrário da conservação do "status quo", ele parece almejar a uma sociedade melhor, diferente da atual. Descreve sua esperança de um novo mundo, mais humano, com mais lugar para as pessoas, enfim, diferente do mundo de hoje. (pp. 9-19) É evidente, aí, que ele não se propõe a manter a ordem estabelecida de um mundo caótico como o atual. Sua concepção de Educação se mostra, no entanto, ingênua, por distanciar-se da realidade social concreta e por supervalorizar a experiência individual psicológica.

Essa concepção ingênua leva a Abordagem Centrada na Pessoa a transformar-se em uma "faca de dois gumes". Por um lado, ela se propõe a transformar a realidade, sendo revolucionária, mas, por outro lado, pode funcionar como mantenedora dessa mesma realidade, na medida em que, ingenuamente, não se baseia na realidade concreta, colocando-se independente da luta de classes e acreditando que a transformação social surgirá a partir da transformação pessoal. Não percebe a relação dialética existente entre transformação social e crescimento pessoal, como já foi tratado no capítulo anterior. Nesse sentido, sua concepção política mostra-se também ingênua e sua proposta de transformação e revolução aparece, assim, como uma ilusão política.

CONCLUSÃO

Os limites do Ensino Centrado no aluno colocam-se pela mesma visão simplista e algumas vezes ingênua, presente na teoria psicológica de Carl Rogers. (Leitão, no prelo)

Faz-se necessário centrar-se na relação dialética existente entre ensino e aprendizagem, entre autoridade e liberdade, entre aprendizagem significativa individual e socialmente, entre aluno e grupo de sala de aula, entre sala de aula e instituição, entre instituição e realidade social.

É na relação dialética homem-sociedade que deve atuar o professor. O indivíduo é importante mas a sociedade também o é; e um existe em função do outro. O aluno, em sala de aula é um ser histórico, situado em uma determinada sociedade em uma determinada classe social. Ele não é apenas um sujeito individual, mas também um sujeito "transindividual" (Goldman, 1972). Trazendo em si a sociedade em que vive com as suas características econômicas, políticas e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVITE, Maria Mercedes Capelo. *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo, Loyola, 1981.
2. AMATUZZI, Mauro M. *Crenças básicas para uma postura de aconselhamento*. Petrópolis, I Encontro Latino de ACP, 1983 (manuscrito)
3. CORNATON, Michel. *Análisis crítico de la non directividad*. Madrid, Marsiega, 1977.
4. FONSECA, Afonso. *Psicologia humanista e pedagogia do oprimido: um diálogo possível?* Petrópolis, I Encontro.
5. FREIRE, Paulo In: LEITE, Lúcia C. Moraes. Encontro com Paulo Freire. *Educação e Sociedade* (3): 44-75 mar 1979.
6. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo, Paz e Terra, 1983.
7. GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética de educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.
8. GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.
9. GOLDMAN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna* São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.
10. HAMELINE, Daniel e DARDELIN, Marie Joëlle. *La liberté d'apprendre*. Paris, Ouvrière, 1977.
11. HEATHER, Nick. *Perspectivas radicais em psicologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
12. LAFARGA, Juan. *El enfoque centrado en la persona en México: experiencia e reformulación*. México, Universidad Ibero Americana, 1983.
13. LEITÃO, Virginia Moreira. *Limites da abordagem centrada na pessoa*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1984 (dissertação de mestrado).
14. LEITÃO, Virginia Moreira. *Limites da abordagem centrada na pessoa: visão de homem planetário e ênfase no individual*. Fortaleza, Revista de Psicologia, Edições Universidade Federal do Ceará, 1985 (no prelo).
15. LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier, Villars, 1975.
16. MELLO, Guilomar. *Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1982.
17. MENDEL, Gérard. *La métabolisation du pouvoir institutionnel social et l'insoutenable fantasme de mauvais parente*. In: *Sociopsychanalyse*. Paris, Payot, 1973.
18. MORENO, Salvador. *Educación centrada en la persona*. México, El Manual Moderno, 1979.

19. ———. Algunas interrogantes y problemas con relación al enfoque centrado en la persona en educación. Boletim del Centro de Didáctica de la Universidad Ibero Americana. México, 1982.
20. O'HARA, Maureen Miller. *Psicoterapia centrada na pessoa: tecnologia da mudança ou busca de conhecimento*. In: ROGERS, Carl et alii. *Em busca de vida: da terapia centrada no cliente à Abordagem Centrada na Pessoa*. São Paulo, Summus, 1983.
21. PUENTE, Miguel de la. *O ensino centrado no estudante*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
22. POEYDOMENGE, Maria Louise. *L'éducation selon Rogers: les enjeux de la non directivité*. Paris, Dunod, 1984.
23. ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1978a.
24. ———. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo, Martins Fontes, 1978b.
25. ———. *Freedomm to learn for the 80's*. USA, Charles E. Merrill, 1983.
26. ———. *Um jeito de ser*. São Paulo, E. P. U. 1983.
27. ———. A política da educação. In: ROGERS, C. e ROSENBERG, R. *A pessoa como centro*. São Paulo, E. P. U., 1977.
28. ———. Um novo mundo, uma nova pessoa. In ROGERS, C. et alii. *Em busca de vida: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa*. São Paulo, Summus, 1983.
29. SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa, Moraes, 1983.