

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

MARISOL PRADO SILVA

**A PERSPECTIVA ROGERIANA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NÃO-FORMAL ATRAVÉS DO ACOMPANHAMENTO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Rio Grande

2009

MARISOL PRADO SILVA

**A PERSPECTIVA ROGERIANA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NÃO-FORMAL ATRAVÉS DO ACOMPANHAMENTO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação, Mestrado em Educação Ambiental, da
Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Martini Gentini

Rio Grande

2009

S586p Silva, Marisol Prado

A perspectiva rogeriana para a educação ambiental não-formal através do acompanhamento de uma experiência / Marisol Prado Silva; orientador: Prof. Dr. Alfredo Martini Gentini. - 2009.

95f.

Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2009.

1. Educação 2. Meio ambiente 3. Abordagem centrada na pessoa I. Título II. Gentini, Alfredo Martini

CDU 504:37

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Senhor e Salvador Jesus Cristo, que me conduziu e auxiliou até este momento.

Ao meu querido irmão e amigo Prof. Dr. Daniel Porciuncula Prado, que me incentivou, me preparou para a prova do mestrado, me apresentou o mundo da educação ambiental, me ouviu, orientou e me impediu de desistir.

À minha querida mestra professora Dr^a Maria Lúcia Geloski, que me apresentou Rogers e me ensinou a amá-lo e respeitá-lo como grande estudioso da pessoa humana.

Ao meu amado marido Almir Souza da Silva, que de forma apaixonada me incentiva sempre e acredita em mim, mesmo quando estou cansada e a ponto de desistir, e que me impediu de parar no meio do caminho.

À minha linda filha Emanuele Prado Silva, que participou comigo de toda a pesquisa, tornando-se importante incentivadora e companheira de jornada. Também ela impediu minha parada no meio do caminho. Valeu Manu!

À minha querida irmã, professora Especialista em Deficiência Visual Morgana Prado e minha sobrinha Daniele Prado, pela generosidade e amor que sempre estão disponíveis para mim, pelo incentivo e apoio. Só os pássaros que têm a mesma plumagem fazem revoadas juntos.

À minha mãe, que com seu jeito simples me empurra para frente, para alcançar altos lugares, para vencer apesar dos obstáculos.

À minha querida professora Maria Mercedes Rivero pelo auxílio no abstract e à professora Rosa Maria Fernandes Albernaz, pela revisão do texto.

À minha querida cunhada e irmã Simone Prado, às minhas lindas e amadas sobrinhas Vitória Prado e France Prado, por me terem recebido tantos finais de semana para longas conversas com meu mano Daniel, sempre me acolhendo e me preparando um tempo delicioso em suas companhias. O amor não pode ser explicado, somente vivido. Amo muito vocês.

À minha querida amiga educadora ambiental Maria Auxiliadora dos Santos Lima, que se dispôs a participar de minha pesquisa e a experimentar a abordagem rogeriana. Valeu querida! Sem você esta pesquisa jamais teria sido feita. Obrigada por ter acreditado e confiado em mim.

Ao querido amigo Mauro Sá, pelo socorro ao meu computador, em plenas férias.

A cada criança e idoso do Projeto Patrulha Ambiental Mirim. Sem vocês de nada valeriam as mudanças propostas, o esforço e o estudo.

À minha querida prima e irmã Mara Núbia César de Oliveira, Secretária Municipal de Meio Ambiente da cidade do Rio Grande, pelo carinho, acolhida, apoio e suporte de material em toda a minha pesquisa. Valeu querida!

A todos os meus amigos e amigas de tantos lugares deste Brasil, que estão torcendo pelo término desta etapa de minha vida, em especial Pastora Andréa Antunes, “carioca da gema”, que sempre tem uma palavra de vitória para me dizer. Amo você linda!

À minha querida sobrinha Soraia, que vive na Suíça, por todo carinho que me acolheu quando precisei viajar para lá para repensar minha escolha pelo mestrado em educação ambiental.

Aos meus amigos Fernando, Viviana e Miquéas, de Buenos Aires, pela acolhida quando estava indo para a Itália. O tempo em Buenos Aires com vocês foi maravilhoso. O amor de vocês fez muita diferença.

Aos meus queridos alunos e alunas dos cursos de Química, Geografia, História e Biologia da FURG, nos anos de 2005 e 2006. Vocês reafirmaram o meu desejo de fazer diferença sempre, não importando as circunstâncias, em cada encontro nosso, em cada aula de Psicologia da Educação. Valeu queridos!

A cada cliente que tenho o privilégio de receber em meu setting terapêutico. Não posso citá-los pelo nome, mas posso lembrar-me de cada escolha, cada vitória, cada sucesso que compartilho e que me alegram. Suas vitórias são também minhas vitórias.

Ao secretário do PPGA, Gilmar Ferreira Conceição, pela competência junto às atividades do Curso de Mestrado e pela forma generosa com que atende a cada um de nós, alunos.

Ao meu orientador prof. Alfredo Gentini, pela acolhida, atenção, sugestão de bibliografia, orientação e torcida nesta pesquisa.

Ao amigo Lindomar Kucharski, da gráfica Salisgraf, quando da edição do nosso livro.

In memoriam de minha amada e querida nona, Zilda Sica Porciuncula, e de meu querido e amado pai, Ruy Gonzales Prado. Por tudo o que sou hoje e por todas as coisas maravilhosas que aprendi nunca com palavras vazias, sem sentido, mas pelo exemplo de vida de vocês e pela responsabilidade que demonstravam com cada um que cruzava as suas estradas. Vocês fazem muita falta em minha vida.

Blessed is the man who does not walk in the counsel of the wicked or stand in the way of sinners or sit in the seat of mockers. But his delight is in the law of the Lord, and on his law he meditates day and night. He is like a tree planted by streams of water, which yields its fruit in season and whose leaf does not wither. Whatever he does prospers.

Psalms 1

RESUMO

Este trabalho, intitulado A Perspectiva Rogeriana para a Educação Ambiental Não-Formal através do acompanhamento de uma experiência, tem por objetivo tentar estabelecer uma articulação da abordagem centrada na pessoa com a Educação Ambiental não-formal. Em virtude disso, temos como hipótese que os fundamentos teóricos do psicólogo norte-americano Carl Rogers, especialmente no que tange a sua abordagem centrada na pessoa, aplicada tanto no universo clínico quanto no campo da educação, contribuem como ferramentas para a educação ambiental. Nesse sentido, estamos acompanhando os trabalhos desenvolvidos pela Unidade de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Meio Ambiente da cidade do Rio Grande, dentro do projeto Patrulha Ambiental Mirim e, mais particularmente, a monitora responsável pela atividade A Hora do Conto, a educadora ambiental Maria Auxiliadora dos Santos Lima. A justificativa para esta pesquisa deu-se quando, ao estudar o projeto, percebemos que esta atividade, embora meritória, operava em uma perspectiva tradicional de ensino. Para tanto utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, entrevistas registradas em fitas de áudio e transcritas com os responsáveis pelo Projeto Patrulha Ambiental Mirim e de Idosos, análise de documentos e relatórios produzidos pela Secretaria, além de nossa intervenção nas atividades aplicadas, e acompanhamento do projeto nos anos de 2007 e 2008. Embasamos esta pesquisa nos principais conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, nos conceitos de Meio Ambiente e Educação Ambiental de Marcos Reigota, e em algumas categorias de educação ambiental como alteridade, construção do conhecimento, cardápio de aprendizagem, currículo e pertencimento. Um dos resultados desta pesquisa foi a elaboração de um livro de literatura infantil como ferramenta pedagógica para o ensino de Educação Ambiental.

Palavras-Chaves: Abordagem centrada na pessoa. Projeto Patrulha Ambiental Mirim e de Idosos. Meio-ambiente. Educação ambiental.

ABSTRACT

This study called The Rogerian Perspective to the Non-Formal Environmental Education, by means of following an experiment, aims at establishing an articulation of the person-centered approach with the non-formal Environmental Education. As a hypothesis, we can say that the Theoretical premises of the American psychologist Carl Rogers, especially in what relates to its approach centered in the person applied not only in the clinical universe but also in the field of education contribute as tolls to the Environmental Education. In this way, we are following the work carried out by the Environmental Education Unity of the city of Rio Grande, linked to the Project Small and Elderly Environmental Patrol, and more particularly to the monitor in charge of the activity Time for Tale, the environmental educator Maria Auxiliadora dos Santos Lima. The justification for this research happened while we were studying the Project and we noticed that the activity, although meritable, was operating on a traditional teaching perspective. As methodology, we used bibliographic research, audiorecorded interviews that were transcribed with the people responsible for the Project Small and Elderly Environmental Patrol, document analysis and reports produced by the Secretary, our intervention in the applied activities during 2007 and 2008. This research was based on the principal concepts of the Person Centered Approach of Carl Rogers, on the Environment and Environmental Education of Marcos Reigota and some categories of environmental education, such as otherness, knowledge building, learning menu, curriculum and sense of belonging. One of the results of this research was the making of a children literature book as a pedagogical tool to the teaching of Environmental Education.

Key-words: Person-centered approach. Project Small and Elderly Environmental Patrol. Environmental. Environmental education.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1.1 O PROBLEMA	12
1.2 A HIPÓTESE.....	12
1.3 A JUSTIFICATIVA.....	17
1.4 O OBJETIVO	18
1.5 O MÉTODO	18
2 TECENDO A PERSPECTIVA ROGERIANA	20
2.1 A PSICOLOGIA HUMANISTA	20
2.2 CARL RANSOM ROGERS: SUA VIDA E TRAJETÓRIA.....	22
2.3 A CONSTRUÇÃO DA TEORIA	24
2.4 O DESENVOLVIMENTOS DE SUAS IDEIAS NO BRASIL	29
2.5 PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA.....	34
2.5.1 Conceito de tendência atualizante	37
2.5.2 A noção do Eu	38
2.5.2.1 O papel da noção do Eu	39
2.5.3 A não-diretividade	39
2.5.3.1 Não direção e <i>laisser-faire</i>	41
2.5.3.2 A não-direção não existe	42
2.5.4 A relação terapêutica	43
2.5.4.1 Compreensão.....	44
2.5.4.2 Tolerância	45
2.5.4.3 Respeito	45
2.5.4.4 Aceitação	46
2.5.4.5 Congruência	46
3 ROGERS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSTRUINDO PONTES	48
3.1 A PERSPECTIVA ROGERIANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL ..	48
3.2 O PROJETO PATRULHA AMBIENTAL MIRIM	51
3.3 DIÁLOGOS DE CONHECIMENTOS	52

3.4 O COMEÇO DA PESQUISA	54
3.4.1 A hora do conto com a terceira idade.....	58
3.4.2 O tema gerador para 2008	60
3.4.3 A hora do conto em 2008.....	60
3.4.4 Aplicação da hora do conto em 2008	63
3.4.4.1 Turma A.....	63
3.4.4.1.1 <i>Análise das atividades realizadas</i>	<i>64</i>
3.4.4.2 Turmas B e C	64
3.4.4.2.1 <i>Análise das atividades realizadas</i>	<i>70</i>
3.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO A – Gravura nº 1	89
ANEXO B – Gravura nº 2	90
ANEXO C – Gravura nº 3	91
ANEXO D – Gravura nº 4	92
ANEXO E – Gravura nº 5	93
ANEXO F – Gravura nº 6	94
ANEXO G – Gravura nº 7	95

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo aproximar Carl Rogers¹ à Educação Ambiental Não-Formal². A proposta rogeriana para educação ambiental apresentada neste trabalho foi sendo construída ao longo de nossa vida acadêmica, pessoal e profissional.

Nestes últimos anos, temos participado, como palestrante, em diferentes segmentos como instituições religiosas, escolas, inclusive na Furg, em semanas acadêmicas de alguns cursos de graduação. Para tanto, a prática clínica utilizada desde os tempos dos estágios quando ainda cursávamos a academia, tem sustentado a proposta rogeriana aqui apresentada.

Carl Rogers ensina, em toda a sua obra, que para cada um de nós há um direito indelével de escolha. Mas que também junto à escolha (ou escolhas) há a responsabilidade que esta acarreta a cada um.

Refletir sobre essa verdade nos leva a resgatar histórias que nos constituíram durante toda a nossa existência. Nesse retorno às memórias, surgem imagens da infância, brincadeiras com bonecas, risadas entre irmãos, dúvidas e angústias próprias da adolescência. Um passo entre a realidade e o desejo de acreditar na possibilidade de mudança.

As experiências, as mudanças, a solidão nos levam a amadurecer, mas não extinguem o desejo de construir relações afetivas mais saudáveis, maduras. Talvez isso se dê pelas relações amorosas que mantivemos com figuras cuidadoras importantíssimas: homens e mulheres que atravessam a vida de crianças e adolescentes com uma única identificação, com intensa e constante disponibilidade afetiva. Este traçado escrito com a caneta do afeto conduz todas as escolhas que fazemos, desde a profissão até a forma de nos relacionarmos com aqueles que cruzam nossa estrada.

A escolha de um teórico para embasar nossa prática terapêutica, ou de vida, precisa da identificação e da leitura que devem ser feitas com a mesma linguagem, e isso vai além do

¹ Psicólogo norte-americano precursor da Abordagem Centrada na Pessoa.

² Entende-se por Educação Ambiental Não-Formal, as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. (BRASIL, 1999, Cap., Seção III)

idioma. Tanto quem escreve quanto quem lê precisa estar utilizando conceitos similares de mundo, vida, de pessoa humana.

A primeira vez que entramos em contato com a obra de Carl Rogers foi no ano de 1985. Cursando o primeiro ano da faculdade de letras, havia um desejo profundo de ler, de desvendar o mundo dos livros. Interessante dizer que o primeiro livro lido não era de autoria de Rogers, mas de uma discípula sua, *Virginia Axline*. Entretanto, a apresentação do livro havia sido escrita por Rogers.

Logo nas primeiras páginas nossa atenção foi sendo apreendida e adentramos nos caminhos da história de tal forma que, ao terminar de lê-la, não havia dúvida alguma sobre o que realmente desejávamos fazer. Trabalhar com psicologia era realmente o que queríamos fazer. Entretanto a realidade alçava sua voz dizendo que era necessário concluir o curso de letras. Ante a realidade intransponível naquele momento, a solução seria buscar informações sobre a autora do livro. Quem era, por que escrevia daquela forma, o que a fazia acreditar de forma tão intensa no potencial da pessoa humana, e então chegamos a Carl Rogers.

A estrada que trilhamos nos separou, por dez anos, do desejo de estudar este teórico. Além do tempo, havia também as bases psicanalíticas que formavam a faculdade onde buscamos a graduação em psicologia. Entretanto, logo nos primeiros semestres deste curso, fomos apresentados à Doutora Maria Lucia Geloski,³ que nos iniciou devidamente e com competência à teoria rogeriana.

Importante ressaltar que não eram os títulos que a mesma possuía que nos levavam a estudar cada vez mais, a pesquisar intensamente, mas a forma como entrava em relação conosco, alunos recém-chegados no curso, sempre demonstrando muita atenção a tudo que vivíamos e experimentávamos naquele espaço de conhecimento.

Havia tanto desejo de aprender, uma sede tão profunda de saber mais, que a cada encontro com essa mestra, com os colegas mais adiantados no curso, que eram discípulos dela, silenciávamos e sorvíamos cada ensinamento. Avidamente começamos a ler os livros e os textos de Rogers, gradativamente começamos a participar de discussões e debates com outras teorias. Compartilhávamos suas idéias e demonstrávamos, pelos casos clínicos em que trabalhávamos, o quanto esta teoria, quando bem vivenciada, tanto pelo cliente quanto pelo

³ Dr^a Maria Lúcia Geloski, psicóloga rogeriana, professora das Faculdades Integradas Maria Thereza, Niterói/RJ.

terapeuta, proporcionava liberdade para que os clientes⁴ pudessem escolher outras saídas, levando-os a terem mais saúde emocional e qualidade em suas relações.

Nossas certezas estavam sendo construídas com cada cliente, em cada reunião de supervisão, em cada grupo de estudo, em cada leitura, principalmente com as divergências de opiniões que encontrávamos.

Muitos professores com formação em psicanálise tentaram nos mover desta escolha por Rogers. Algumas vezes ouvíamos dizerem que tínhamos o perfil ideal para um bom analista, pois conseguíamos reproduzir os detalhes e a veracidade das emoções trazidas por cada cliente nas sessões terapêuticas, que muitas vezes passavam despercebidos por outros alunos-psicólogos. A grande surpresa foi quando, quase ao final do curso, recebemos o convite para integrar um grupo de estudos da Sociedade de Psicanálise do Rio de Janeiro. Apesar da gratidão e da honra que sentimos pelo reconhecimento da dedicação e competência de nosso trabalho, sempre houve a certeza de que não poderíamos fazer outra coisa senão trabalhar com as idéias de Rogers.

A concepção do referido estudioso permite-nos respaldar teoricamente a visão da pessoa humana que construímos ao longo dos anos. Uma pessoa que tem nome, que é livre, capaz de fazer escolhas, e que é responsável pelas mesmas, tem potencial, não é determinada por questões genéticas, ou por circunstâncias ambientais. Mas que, mesmo levando-se em consideração tais atravessamentos (a genética e o ambiente), ela se constitui nas suas relações, nas trocas que realiza a cada momento. Pensar numa pessoa humana que não é, mas que está em uma determinada situação, ou forma constitui aspecto fundamental para pensar a transitoriedade das circunstâncias e da sua própria constituição humana.

⁴ Rogers utiliza a palavra cliente em vez do termo paciente porque este traz o significado mecanicista da abordagem biomédica. Um paciente é visto como alguém doente que se submete à ação ativa de profissionais formados, que são mais sábios e competentes que ele mesmo. Um cliente é alguém que deseja um serviço que não pode executar sozinho, mas que está mais em pé de igualdade e, por isso, é menos incompetente que o paciente, ou seja, o cliente é visto como uma pessoa inerentemente capaz de entender e atuar sobre a sua própria situação. Há uma igualdade implícita no modelo terapeuta-cliente, que não existe na abordagem mecanicista médico-paciente: “O indivíduo tem dentro de si a capacidade, ao menos latente, de compreender os fatores de sua vida que lhe causam infelicidade e dor, e de reorganizar-se de forma a superar tais problemas”. Rogers, portanto, entende a terapia como um processo que leva uma pessoa a descobrir as nuances de seu próprio dilema com o mínimo de ação por parte do terapeuta, que funciona como um espelho para o cliente. A terapia é “a liberação de capacidades já presentes em estado latente [...]. Tais opiniões se opõem diretamente à concepção da terapia como uma manipulação, por um especialista, de um organismo mais ou menos passivo”. Tal aspecto é fundamentalmente diferente das abordagens em que o terapeuta é visto como o mecânico apto a consertar o problema do paciente. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 192)

Neste retrospecto, descobrimos uma tenacidade que não havíamos percebido existir. É preciso trazer à existência o que apenas é um ideal. É preciso trabalhar para que os sonhos se tornem realidade. E foi dessa forma que, ao ler cada livro de Rogers, cada texto, cada entrevista, ao ouvir algumas gravações de grupos de trabalho, entrevistas dadas por ele é que nos constituímos e construímos nossas convicções a respeito da orientação rogeriana. É esta teoria que nos permite perceber todo o potencial e possibilidades que estão disponíveis para cada um.

E eis aqui a grande questão para cada psicólogo rogeriano: tentar aproximar-se de cada cliente, a cada encontro, da forma responsável e disponível que Carl Rogers demonstrou em toda a sua trajetória. É este um desafio diário só vencido com dedicação, estudo e pesquisa.

1.1 O PROBLEMA

A partir desta visão teórica da pessoa humana, a questão que nos leva à reflexão nesta pesquisa, é a possibilidade de construir subsídios pedagógicos centrados na pessoa, para o trabalho em educação ambiental não-formal.

Ao buscarmos autores de educação ambiental e do pensamento ambientalista, percebemos a convergência de idéias entre estes e a teoria de Carl Rogers, o que nos fez elaborar este projeto com a intenção de colaborar na construção de ferramentas pedagógicas não-diretivas para o trabalho de educação ambiental não-formal. Para isso, nossa pesquisa foi feita na Prefeitura Municipal do Rio Grande, dentro de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Meio Ambiente, e mais especificamente com a monitora responsável pela Hora do Conto, Maria Auxiliadora dos Santos Lima, que, a partir de agora, será identificada como educadora ambiental.

1.2 A HIPÓTESE

Apresentamos a seguinte hipótese: Os fundamentos teóricos do psicólogo norte-americano Carl Rogers, especialmente no que tange à sua abordagem centrada na pessoa,

aplicada tanto no universo clínico quanto no campo da educação, contribuem como ferramentas para a educação ambiental?

Ao considerarmos essa questão, temos em mente a afirmação de Rogers de que o “Sistema Educativo deverá ter sempre como objetivo o desenvolvimento das pessoas, de uma forma plena e, simultaneamente, que as conduza à sua auto-realização” (ROGERS, 1974, p. 380).

Para Rogers, as experiências de vida, o clima psicológico da sala de aula, a integração professor (facilitador)-aluno são fatores importantes para a aprendizagem. Este autor elege algumas atitudes que, no seu entender, caracterizam um facilitador de aprendizagem. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 148-149)

A veracidade no facilitador de aprendizagem é, para Rogers, a mais básica destas atitudes essenciais, seja a veracidade ou a autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa verdadeira, sendo o que é, relacionando-se com o aprendiz sem se revestir de uma fachada, é muito mais provável que seja eficaz. Isso significa que os sentimentos que experimenta estão a seu alcance, disponíveis à sua percepção e que ele é capaz tanto de viver e ser estes sentimentos como de comunicá-los se assim o desejar. Significa que ele está, nas palavras de Rogers, “sendo ele mesmo, não se negando”. “Está presente ao estudante”. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 149)

Há uma outra atitude que se destaca nos que são bem-sucedidos em facilitar a aprendizagem. É uma aceitação deste outro indivíduo como uma pessoa autônoma, digna de respeito por um mérito que lhe é próprio. É uma confiança básica, uma crença de que esta outra pessoa é, de alguma maneira fundamental, digna de confiança. “[...] O facilitador que atinge o grau considerável desta atitude pode aceitar plenamente o temor e a hesitação do estudante que enfrenta um novo problema, e aceitar da mesma forma a satisfação do estudante pelo que conseguiu [...]”. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 149)

Aceitar as diferenças significa valorizar o aprendiz como um ser humano imperfeito dotado de muitos sentimentos e potencialidades. O apreço e a aceitação do facilitador pelo aprendiz representa uma expressão operacional de sua confiança na capacidade do organismo. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 149)

Outro elemento na criação de um clima para aprendizagem vivencial e auto-iniciada é a compreensão empática.

Se o professor tem 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)

Há ainda mais um requisito para que a aprendizagem pela pessoa como um todo ocorra, e é de particular importância em educação. Consiste na necessidade de que o estudante em alguma medida perceba que estes componentes existem no professor.

Estudantes são mais desconfiados que clientes em terapia. [...] Um professor compreender de maneira real e calorosa seu mundo privado é tão inacreditável ao estudante, que ele tem certeza de ter ouvido mal. [...] No entanto, esta última atitude, a resposta empática, provavelmente constitui o primeiro elemento que penetra, a primeira reação que começa a convencer o estudante de que esta é uma experiência nova. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 150)

Considerado deste ponto de vista, o professor é visto como “[...] uma pessoa real, nos contatos com seus alunos”. (ROGERS, 1971, p. 106)

Nas palavras de Rogers,

Será entusiasta ou entediado, interessado nos alunos ou irritado, será receptivo e empático. Se aceita tais sentimentos como seus, não precisa impô-los aos alunos. Pode gostar ou não do trabalho do estudante, sem que isso implique ser, objetivamente, bom ou mau professor, ou que o estudante seja bom ou mau. Simplesmente diz o que pensa do trabalho, sentimento que existe no seu interior. É assim, para seus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem afeições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra. (ROGERS, 1971, p. 115)

Quando Rogers trabalha com aprendizagem, classifica o aprendizado em dois modelos distintos. Um modelo seria o cognitivo, que não teria sentido para o aprendiz. O aprendiz apenas é obrigado a aprender alguma coisa, pois aquilo faz parte do currículo, mas não consegue enxergar nenhuma utilidade prática. “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, 1971, p. 4)

Em contraste, há algo significativo, pleno de sentido – a aprendizagem experimental. Nesse modelo a aprendizagem possui um sentido bem definido. O estudante aprende com o objetivo de executar uma tarefa específica, e o conhecimento pode ser diretamente aplicado. Essa aprendizagem envolve, ao mesmo tempo, o seu pensar e o seu sentir. (ROGERS, 1971, p. 4)

Rogers também define aprendizagem significativa como sendo a 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, 2001, p. 322)

Essa aprendizagem significativa ou experimental possui elementos envolvidos importantes e que devem ser definidos para sua compreensão. Ela tem a qualidade de um envolvimento pessoal: a pessoa como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo. Ela é auto-iniciada. Mesmo quando o primeiro estímulo vem de fora (exógeno), o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro (endógeno). É penetrante. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É avaliada por ele, que sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber.

Se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual ele tem experiência, significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se para o educando, dentro da sua experiência como um todo. (ROGERS, 1971, p. 5)

Segundo Rogers, devemos buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem-sucedido, e eles se apresentam mais claramente quando o aluno consegue visualizar uma aplicação prática do que está sendo aprendido. O aprendizado experimental leva em consideração o desenvolvimento pessoal do aprendiz. Essa teoria enfatiza também a importância do aspecto interacional do aprendizado (relações interpessoais e intergrupais). O professor e o aluno aparecem como os corresponsáveis pela aprendizagem. (ROGERS, 1971, p. 160)

Rogers ainda aponta que todos os seres humanos têm uma propensão natural para aprender.

São curiosos a respeito do mundo em que vivem. São ansiosos de desenvolver-se e de aprender. A potencialidade e o desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência podem ser libertados sob apropriadas condições. Trata-se de tendência em que se pode confiar, e todas as vias de acesso à educação que temos descrito fundamentam-se sobre e em torno do natural desejo de aprender do aluno. (ROGERS, 1971, p. 154)

Há algumas características que devem estar presentes no papel do professor-facilitador que são citadas por Rogers para que tal aprendizado se realize como, por exemplo, proporcionar um clima positivo para o aprendizado, esclarecer os propósitos do aprendiz (es), organizar e tornar disponíveis os recursos de aprendizado, balancear os componentes intelectual e emocional do aprendizado e compartilhar sentimentos e pensamentos com os aprendizes, mas não dominando. (ROGERS, 1971, p. 154)

O aprendizado é facilitado quando o aluno participa completamente do processo e tem controle sobre sua natureza e direção, quando é primariamente baseado na confrontação direta com problemas práticos, sociais, pessoais ou de pesquisa, sendo a auto-avaliação o principal método de avaliar o seu progresso ou o seu sucesso. (ROGERS, 1971, p. 158)

Rogers acredita que o conhecimento realmente importante para o desenvolvimento de uma pessoa pode ser facilmente comunicado. Isso se baseia no fato de que se deve considerar que as pessoas só aprendem aquilo de que realmente necessitam ou querem aprender. Portanto, torna-se fundamental que a relação aluno-professor seja embasada em confiança e estímulos, destituída de qualquer hierarquia, mais centrada no autodesenvolvimento do aluno. Embora pareça anticonvencional, a pedagogia rogeriana não presume o abandono dos alunos a si mesmos, antes busca evidenciar que o professor assuma mais o caráter de auxiliador, e dê total apoio para que caminhem sozinhos. (ROGERS, 1971, p. 150)

Essas considerações foram resultantes do trabalho de muitas pesquisas que Rogers conduziu no campo psicoterapêutico. Ele foi o primeiro terapeuta a gravar sessões de aconselhamento, para depois estudar o processo de interação entre terapeuta e cliente. A partir desses estudos, chegou à conclusão de que a eficácia do processo de aconselhamento depende da qualidade da interação entre ambos, da existência de um clima onde as ameaças à autoimagem e à preservação da integridade pessoal tendam a desaparecer e onde a pessoa possa retomar o caminho que seu soma integrado – raciocínio, afetos e corpo – lhe propõe e indica como sua opção livre entre alternativas reais. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 13)

O agente terapêutico é esta reunião de forças de percepção e escolhas que existe nas pessoas, e a relação pessoal facilitadora representa então o elemento catalisador. A confiança depositada no ser humano, numa abordagem em que o centro é a pessoa, refere-se, portanto, ao ser inteiro. Não é a decorrência de uma visão ilusória, enaltecida da pessoa como essencialmente boa. Antes, é uma desmistificação da polaridade mau-bom, com a constatação de que os traços ou as expressões pessoais assumem seu valor em função da meta a que servem. Vê-se a pessoa humana como seu próprio padrão e juiz de valor de suas ações, porque sua meta fundamental é a auto-realização plena que tentará alcançar através de toda sua vida. Transpor essas conclusões do *setting* terapêutico para o campo da educação foi uma consequência natural em Rogers. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 14)

1.3 A JUSTIFICATIVA

A justificativa para esta pesquisa deu-se quando, ao estudar a história do Projeto Patrulha Ambiental Mirim e de Idosos, percebemos que a atividade Hora do Conto, desenvolvida por esta Secretaria, embora meritória, operava em uma perspectiva em que a educadora ambiental Maria Auxiliadora não se encontrava na posição de facilitadora, mas na de reprodutora de conhecimentos advindos de outros professores, autores, ou seja, aplicava atividades prontas, sem buscar relacioná-las com seus próprios objetivos.

Nossa proposta fundamentou-se, desde o 1º semestre de 2007, na construção e aplicação de ferramentas centradas na pessoa, elaboradas a partir das demandas da educadora ambiental e posteriormente aplicadas ao grupo de patrulheiros ambientais mirins⁵.

Nosso entendimento é de que esta pesquisa vem ao encontro do que recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais e o próprio Programa Nacional de Educação Ambiental, quando apontam para a necessidade de diálogo entre vários campos de saber e, no presente caso deste projeto, a psicologia rogeriana em correlação com a Educação Ambiental.⁶

Como observado, as fundamentações teóricas deste trabalho advêm fundamentalmente do campo da psicologia de Carl Rogers. No campo da educação ambiental, nos balizaremos nas noções de Meio Ambiente e Educação Ambiental⁷ do educador

⁵ Esta é a forma como são chamadas as crianças que participam do projeto Patrulha Ambiental Mirim

⁶ PCNs: Temas Transversais, p. 193 e PRONEA, p. 39, 40 e 41.

⁷ Cfe. Reigota, 1996. Estes conceitos serão apresentados no capítulo II.

ambiental Marcos Reigota, bem como na análise do material produzido ao longo da construção do movimento ambiental no Brasil, através de seus órgãos oficiais e suas leis, além de relacionarmos diversas categorias pertencentes ao universo destes campos de saber, como será visto adiante.

1.4 O OBJETIVO

O objetivo central é o de tentar estabelecer uma articulação da abordagem centrada na pessoa com a Educação Ambiental Não-Formal, partindo do pressuposto de que estes princípios nortearão a ação pedagógica e as relações que se estabelecerão dentro do processo de aprendizagem.

1.5 O MÉTODO

Na metodologia, a preferência foi a pesquisa bibliográfica, entrevistas registradas em fitas de áudio e transcritas com os responsáveis e participantes do projeto Patrulha Ambiental Mirim e de Idosos, análise de documentos e relatórios produzidos pela Secretaria, nossa intervenção nas atividades aplicadas, e acompanhamento nos anos de 2007 e 2008 de todo o Projeto, desde sua organização até sua execução.

Para objetivarmos uma melhor compreensão da pesquisa ora proposta, a dissertação foi estruturada a partir das considerações iniciais que contêm a apresentação inicial da autora, o problema, a hipótese, a justificativa, o objetivo e o método.

No primeiro capítulo, intitulado Tecendo a Perspectiva Rogeriana, é apresentado um breve histórico da psicologia humanista, bem como seus principais expoentes. São focalizadas ainda, a vida e a trajetória de Carl Rogers, a construção de sua teoria, o desenvolvimento de suas idéias no Brasil e os principais pressupostos teóricos da abordagem centrada na pessoa.

O segundo capítulo, denominado Rogers e a Educação Ambiental: Construindo Pontes, terá como função apresentar a perspectiva rogeriana e a educação ambiental, o projeto Patrulha Ambiental Mirim e de Idosos, diálogos de conhecimentos, o começo da pesquisa em 2007 e seu desenvolvimento em 2008. E, por fim, apresentará a análise e correlação das categorias em educação ambiental, com a teoria rogeriana.

Nas considerações finais, são retomados os conceitos teóricos, da metodologia e as interpretações estudadas, com as quais demonstraremos os resultados do trabalho.

2 TECENDO A PERSPECTIVA ROGERIANA

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

Carl Ransom Rogers

2.1 A PSICOLOGIA HUMANISTA

De um modo geral, as escolas humanistas⁸ de psicologia, em que se insere o trabalho de Rogers e Maslow⁹, opõem-se às concepções fragmentadoras da visão de pessoa de outras escolas.

Os psicólogos humanistas preferem estudar o homem em seu potencial mais positivo e abordar a psicologia a partir do prisma da saúde e do crescimento psicológico.

A psicologia humanista é um ramo da Psicologia surgida como uma reação ao determinismo dominante nas práticas psicoterapêuticas. Seu enfoque é a humanização da psique¹⁰, considerando o ser-humano como um processo em construção, detentor de liberdade

8 Segundo Bishop, a teoria humanista veio surgir somente no início do século XIV, quando o italiano Francesco Petrarca (1304-1374), fundador do humanismo, figura central no processo de revolução do pensamento europeu, que culminou com o movimento conhecido como Iluminismo. Foi ele o primeiro humanista do Renascimento que colocou o homem como centro de toda ação e como agente principal no processo de mudanças sociais. Essa posição causou impactos e provocou reações na igreja. No entanto, o humanismo em nenhum momento renegou o catolicismo. Humanistas como Petrarca eram religiosos, porém não aceitavam apenas uma explicação como verdade plena. O pensamento humanista baseou-se no antropocentrismo. Se antes Deus e a Igreja guiavam o ser humano e seus passos, agora, por si só, o homem obedecia à reflexão mais aprofundada para discernir seus caminhos. O pensamento humanista resgatou na cultura européia a filosofia greco-romana, com ênfase na filosofia e na literatura. (BISHOP, 1961, p. 1-17)

9 Os expoentes dessa linha psicológica são [Carl Rogers](#) (1902-1985), com sua [abordagem centrada na pessoa](#), (nessa abordagem quem direciona o rumo da psicoterapia é o cliente, e não o psicoterapeuta), e [Abraham Maslow](#) (1908-1970), com a hierarquia das necessidades, na qual ele considera que as pessoas passam por fases da vida onde buscam determinadas necessidades. As necessidades que estão na base dessa hierarquia são: água, comida, sexo.

10 Psique era o conceito [grego](#) para o [self](#) (si-mesmo), abrangendo as idéias modernas de [alma](#), [ego](#) e [mente](#). (DORSCH, 2001)

e poder de escolha. Em sua concepção, o comportamento do ser humano está sempre em busca da autonomia em qualquer que seja a situação imposta pelo ambiente exterior, desde que esteja livre da dominação de necessidades inferiores como as necessidades fisiológicas e de segurança.

A Psicologia Humanista fundamenta-se nos pressupostos da Fenomenologia¹¹ e Filosofia Existencial¹²; é centrada na pessoa, e não no comportamento; enfatiza a condição de liberdade contra a pretensão determinista. Visa à compreensão e o bem-estar da pessoa, não o controle. Segundo essa concepção, a Psicologia não seria a ciência do comportamento, seria a ciência da pessoa.

¹¹ Assinala-se o início do movimento fenomenológico com a publicação do livro *Investigações Lógicas*, de Edmund Husserl (1859-1938). Nesse livro, Husserl criticava o psicologismo, apontado por ele como a substituição da lógica pela empiria psicológica. Husserl opunha-se à pretensão de uma psicologia positiva e experimental, baseada em uma epistemologia fisiológica. Diante da improcedência do psicologismo, a fenomenologia surgia como um método descritivo e reflexivo para estudo da experiência consciente. Tecnicamente, o método enunciava um modo de apresentar a experiência consciente como uma evidência para a investigação. Após Husserl, o desenvolvimento da fenomenologia desdobrou-se em pelo menos quatro ramos distintos: 1) fenomenologia realista, com ênfase na procura de essências universais nos mais variados objetos, por exemplo, os estudos de Max Scheler (1874-1928) sobre ética; 2) fenomenologia constitutiva, com a ênfase nos aspectos técnicos do método, em particular, as questões concernentes à suspensão das suposições apriorísticas, por exemplo, Aron Gurwitsch (1900-1973), ao estudar a percepção sem se preocupar com qualquer influência de estimulação; 3) fenomenologia existencial conforme as diferentes concepções de Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, e Maurice Merleau-Ponty; e 4) fenomenologia hermenêutica, representada pelos trabalhos sobre interpretação de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (n. 1913). Esses quatro ramos articulam-se, na atualidade, de diferentes modos, principalmente quando o interesse é a aplicação do método a ontologias regionais. Em sua história do movimento fenomenológico, Spiegelberg (1982) reconheceu a impossibilidade de apresentá-lo em uma definição consensual e unívoca. A fenomenologia tomou diferentes caminhos para atender as necessidades das mais diferentes áreas de conhecimento. Os pesquisadores fenomenológicos concordam ao menos com um ou outro dos seguintes pontos: 1) que a cognição, enquanto consciência da coisa em si, pode ser abordada de modo claro e distinto, de acordo com as especificidades de sua natureza; 2) que a cognição, enquanto consciência da coisa em si, pode se constituir de objetos naturais, culturais e ideais, e que estes objetos podem ser evidenciados e conhecidos; 3) que a pesquisa é eminentemente dialogal; 4) que a abordagem central do método é a descrição do fenômeno, enquanto ato anterior à determinação de causas, propósitos ou fundamentos; 5) que a autenticidade da descrição depende da habilidade do pesquisador em suspender ou colocar entre parênteses seus preconceitos (este aspecto é polêmico, não sendo aceito por todos). (EMBREE, 1997)

¹² O termo existencialismo é tomado no seu sentido mais genérico, que envolve a filosofia da *existenz*, oriunda nas filosofias de Kierkegaard e Nietzsche e que originam o existencialismo moderno, enquanto movimento filosófico, artístico e cultural. A existência é como “devir” a partir de onde e quando ela assim é. A psicologia fenomenológica existencial parte de uma constatação e reconhecimento desta perspectiva existencial. Ela cria condições para a oportunidade (*kairós*) de uma vivência existencial, no âmbito da sessão e do processo psicoterapêutico, do trabalho psicológico ou da vivência grupal. (ROGERS; KINGET, 1977)

Caracteriza-se, também, por uma contínua crença nas responsabilidades do indivíduo e na sua capacidade de prever que passos o levarão a um confronto mais decisivo com sua realidade. Segundo essa teoria, o indivíduo é o único ser que tem potencialidade de saber a totalidade da dinâmica de seu comportamento e das suas percepções da realidade e de descobrir comportamentos mais apropriados para si.

2.2 CARL RANSOM ROGERS: SUA VIDA E TRAJETÓRIA

Carl Ransom Rogers nasceu a 08 de Janeiro de 1902, em Oak Park, nos arredores de Chicago. Tinha quatro irmãos e uma irmã, sendo o antepenúltimo filho. Faleceu em La Jolla, na Califórnia, em 04 de fevereiro de 1987 na sequência de uma fratura do colo do fêmur. De acordo com as instruções que deixara, as máquinas que mantinham artificialmente a sua vida foram desligadas após três dias de coma. (HIPÓLITO, 1999)

Os pais de Rogers, com formação universitária, faziam parte de uma comunidade protestante de forte pendor fundamentalista. A família valorizava uma educação moral, religiosa, sendo muito conservadora, isto é, muito enraizada nos valores tradicionais e fechada sobre ela mesma. Entretanto, intelectualmente era uma família muito estimulante. (ROGERS, 2001, p. 5)

Desde muito novo Carl Rogers mostrou-se interessado pela leitura e pelo saber. A valorização do trabalho físico ou intelectual não dava espaço a outras atividades de lazer, que não fosse a leitura dos clássicos, de preferência de caráter religioso. Ao completar 12 anos, seu pai comprou uma grande quinta¹³ nos arredores de Chicago onde sua família foi morar, com a intenção oficial de fazer uma agricultura científica. Segundo Carl Rogers, o objetivo real era afastar os filhos dos perigos da vida da cidade. (ROGERS, 2001, p. 6)

A vida na quinta e o trabalho na agricultura levaram-no naturalmente a matricular-se em 1919, em Agronomia, na Universidade de Wisconsin. Durante os dois primeiros anos de faculdade, em consequência de reuniões estudantis sobre religião, desistiu do curso de agricultura científica a favor do sacerdócio, e transferiu-se para o curso de história. (ROGERS, 2001, p. 7)

¹³ Grande propriedade rústica, com casa de habitação.

No primeiro ano da faculdade foi um dos escolhidos de um grupo de doze estudantes americanos para uma viagem à China, com o objetivo de participar de um Congresso Internacional da Federação Mundial dos Estudantes Cristãos. A viagem durou seis meses, e, no decorrer da mesma, Rogers abandonou parte das suas convicções religiosas abrindo-se à diversificação das idéias e opiniões. (ROGERS, 2001, p. 7)

Ao chegar de novo aos Estados Unidos, ganhou uma nova independência e autonomia face às opiniões e posições da família. Contudo, Rogers guardou sua motivação para uma carreira pastoral e empenhou-se social e politicamente, tentando demonstrar a incompatibilidade do cristianismo e da guerra através de escritos sobre o pacifismo do reformador Wycliffe¹⁴, ou sobre a posição de Lutero¹⁵ face à autoridade. (ROGERS, 2001, p. 8)

Após terminar sua licenciatura em história, casou-se com Hellen Elliot, sua amiga de infância, com quem teve dois filhos: David e Natalie. Em 1924, matriculou-se no *Union Theological Seminary*, em Nova Iorque, sendo considerado, nesse tempo, o seminário “[...] mais liberal do país”. (ROGERS, 2001, p. 8)

Durante o primeiro ano nesta Instituição, Rogers participou de cursos e conferências sobre psicologia e psiquiatria que começavam a se desenvolver. Professores como *Goodwin Watson*, *Harrison Elliot*, *Marian Kenworthy* contribuíram para seu interesse nessas áreas. Começou a seguir um número maior de cursos no *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia. Começou a trabalhar em filosofia da educação com *William Kilpatrick*. Iniciou seus trabalhos clínicos práticos com crianças, sob a direção de *Leta Stetter Hollingworth*. Esse trabalho de orientação infantil o levou para o campo psicopedagógico e lhe permitiu avaliar a possibilidade de tornar-se um psicólogo clínico. (ROGERS, 2001, p. 10)

Durante sua estada no *Teacher's College*, conseguiu uma vaga como interno no Instituto para Orientação da Criança, patrocinado pelo *Commonwealth Fund*. Próximo ao término de seu internato, em 1926, foi contratado como psicólogo no *Child Study Department*

¹⁴ *John Wycliffe* (1320 – 31 de dezembro de 1384) foi professor da Universidade de Oxford, teólogo e reformador religioso inglês, considerado precursor das reformas religiosas que sacudiram a Europa nos séculos XV e XVI. Trabalhou na primeira tradução da Bíblia para o idioma inglês, que ficou conhecida como a Bíblia de *Wycliffe*. Ao mesmo tempo em que defendia que a Igreja deveria retornar à primitiva pobreza dos tempos apostólicos, *Wycliffe* também entendia que o poder da igreja devia ser limitado às questões espirituais, sendo o poder temporal exercido pelo Estado, representado pelo rei.

¹⁵ Martinho Lutero (10/11/1483 – 18/02/1546) teólogo alemão, considerado o líder da Reforma Protestante.

da Associação para a Proteção à Infância em Rochester, Nova Iorque. (ROGERS, 2001, p. 10-11)

Em 1928, Carl Rogers doutorou-se no *Teachers' College*. Em sua tese desenvolveu um teste de personalidade, para crianças. A partir de 1929, em *Rochester* durante 12 anos, interessou-se pelo trabalho com crianças em situação de risco. Nessa Instituição entrou em contato com *Otto Rank* e posteriormente com *Jessie Taft*, que publicou em 1933, o livro *The Dynamics of Therapy in a Controlled Relationship*, considerado por Rogers como uma obra-prima, tanto em relação ao nível da forma quanto do conteúdo literário. Progressivamente, Rogers abandonou uma orientação diretiva ou interpretativa, optando por uma perspectiva mais pragmática de escuta dos clientes, numa posição precursora do que mais tarde estruturou como Orientação-Não Diretiva em terapia. (ROGERS, 2001, p. 12-15)

2.3 A CONSTRUÇÃO DA TEORIA

A partir de 1935 começou a lecionar no *Teachers' College*, mas não via nem o seu ensino, nem o seu estatuto de psicólogo reconhecido pelo Departamento de Psicologia da faculdade. Só muito mais tarde, após vários anos de ensino nos departamentos de Sociologia e Psicopedagogia, e quando já estava para abandonar *Rochester*, o Departamento de Psicologia o reconheceu como psicólogo e como docente. (HIPÓLITO, 1999)

No ano de 1938, o Centro em que trabalhava e que dirigia transformou-se e amplificou-se, e o conselho de administração, sob a pressão dos médicos psiquiatras, decidiu como então era tradição, contratar para diretor um psiquiatra, apesar de o trabalho de Rogers ser considerado satisfatório. Ele enfrentou essa oposição conseguindo com isso ser reconhecido como primeiro diretor do novo Centro de Aconselhamento de Rochester. Em 1939, publicou o seu primeiro livro, *O tratamento clínico da criança-problema*¹⁶, no qual expõe o essencial das suas reflexões e pesquisas realizadas até esse momento. (HIPÓLITO, 1999)

Com a publicação desse livro começou a ser conhecido na qualidade de psicólogo clínico e foi convidado para ser professor catedrático da Universidade de Estado do *Ohio*, sendo de sua responsabilidade a disciplina de Técnicas de Psicoterapia. Não deixando de

16 O tratamento clínico da criança-problema. (ROGERS, 1979)

referir os modelos mais importantes em psicoterapia e aconselhamento, teve a possibilidade de explicitar a sua abordagem terapêutica numa perspectiva que ele considerava mais genericamente como novas, ou mais recentes terapias sendo definidas, por oposição às antigas, como centradas na expressão, a auto-aceitação, a tomada de consciência e a relação terapêutica, e não sobre a análise do passado, a sugestão ou a interpretação. Assim, durante a sua passagem pela Universidade de *Ohio*, introduziu na faculdade o ensino e a prática da psicoterapia, assim como a supervisão e, ainda, surgiu com a inovação de, pela primeira vez, utilizar a gravação integral das entrevistas e de tratamentos completos, como metodologia de investigação sobre os processos terapêuticos. Desenvolveu progressivamente e de uma forma pragmática, uma intervenção cada vez mais não-diretiva, utilizando técnicas de reformulação e clarificação dos sentimentos, assentes numa atitude de maior aceitação dos sentimentos do cliente por parte do terapeuta. (HIPÓLITO, 1999)

Carl Rogers só percebeu o impacto que seu pensamento causara quando foi confrontado com as reações provocadas na platéia durante a conferência de que participou na *Universidade de Minnesota*, a 11 de dezembro de 1940. Ante tal oposição, compreendeu que sua forma de entender o processo terapêutico era singular. Intitula essa palestra como “Novos Conceitos em Psicoterapia” e nela afirma que:

O alvo da nova terapia não é resolver um problema particular, mas ajudar o indivíduo a crescer, de maneira que ele possa fazer face ao problema atual e aos problemas que mais tarde apareçam de uma maneira mais bem integrada [...] ela baseia-se muito mais na tendência individual para o crescimento, saúde e adaptação [...] Esta nova terapia põe mais ênfase nos elementos emocionais, nos aspectos emocionais da situação, do que nos aspectos intelectuais [...] Esta nova terapia dá maior ênfase à situação imediata do que ao passado do indivíduo. Esta abordagem considera a relação terapêutica em si mesmo como uma experiência de crescimento. (HIPÓLITO, 1999)

Carl Rogers preparou então uma exposição mais detalhada e sistemática da sua abordagem da terapia, juntamente com a conferência acima citada, que publicou em 1942, no livro *Aconselhamento e Psicoterapia*¹⁷. Os conceitos de aconselhamento e psicoterapia parecem cada vez mais equivalentes, assim como os de Orientação Não-Diretiva em Terapia e Terapia Centrada no Cliente. Este livro publicado, apresentou pela primeira vez e na íntegra, um tratamento a partir da transcrição da sua gravação. (HIPÓLITO, 1999)

17 Em inglês *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*.

No verão de 1944, foi convidado por *Ralph Tyler* para lecionar psicologia na Universidade de *Chicago*, criando um novo Centro de Aconselhamento, Rogers aceitou deixando atrás de si um grupo de discípulos, alguns dos quais se tornaram figuras importantes na Abordagem Centrada na Pessoa, tais como, *Virgínia Axline, Arthur Combs, Nat Raskins e John Shlien*, e ainda outros que traçaram novos caminhos como *Thomas Gordon e Eugene Gendlin*. (HIPÓLITO, 1999)

De 1945 a 1957 publicou extensa bibliografia e, mais particularmente, o livro *Terapia Centrada no Cliente*¹⁸, onde, com a colaboração de sua equipe, organizou suas pesquisas e reflexões. (HIPÓLITO, 1999)

O suporte da sua abordagem passou da importância dada às técnicas para, progressivamente, acentuar as atitudes, isto é, da técnica da reformulação para as atitudes de compreensão empática, de aceitação do cliente, de congruência do terapeuta, da confiança nas capacidades do cliente para a auto-atualização das suas potencialidades e para a auto-organização e, finalmente, para uma valorização das potencialidades terapêuticas da relação. (ROGERS, 1974, p. 109)

Foi também um período de atividade de investigação durante o qual mais de duzentas pesquisas foram realizadas, assim como milhares de sessões de terapia foram gravadas e analisadas. Publicou, em 1957¹⁹, um dos seus mais importantes artigos, no qual procurou, de maneira rigorosa, definir as condições necessárias e suficientes para mudança terapêutica da personalidade, condições essas que seriam comuns a todas as relações terapêuticas, quaisquer que fossem os modelos teóricos que as inspirassem e suscetíveis de serem testadas experimentalmente. Esse artigo continuou a ser ainda hoje um dos pilares do modelo da *Terapia Centrada no Cliente* e tem sido objeto de um corpo numeroso de pesquisa. (HIPÓLITO, 1999)

O resultado de seu trabalho torna-o mais conhecido, o que permite que seja convidado por várias universidades para lecionar como, por exemplo, *UCLA, Harvard, Berkley, Brandeis*, entre outras. Mais particularmente, em 1957, é convidado pelo Departamento das Ciências da Educação da Universidade de *Wisconsin*, onde, após uma experiência de alguns meses, acabou por se instalar. (HIPÓLITO, 1999)

18 Em inglês: *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin

19 Em inglês: *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*.

Em 1961, Rogers publicou o livro *Tornar-se Pessoa*²⁰, onde explorou a aplicação dos princípios da Terapia Centrada no Cliente a outros domínios do humano - educação, relações inter-pessoais, relações familiares, comunicação intergrupar, criatividade e apresentou a sua abordagem como uma filosofia de vida, uma maneira de ser (*a way of being*), com profundas implicações e aplicações em todos os domínios do humano. (ROGERS, 2001, p. 223)

Rogers investiu cada vez mais no trabalho com os grupos de encontro. O interesse pelos grupos já tinha começado em 1946-47. Nesse mesmo período, *Kurt Lewin* e a sua equipe, também trabalhando com grupos no *National Training Laboratories, em Bethel*, pareciam mais interessados na formação de quadros profissionais, considerando como acessório o aspecto de progresso pessoal dos participantes. Rogers, pelo contrário, considerava este último aspecto como prioritário e fundamental e, sobretudo desde 1960, após a criação do Centro para o Estudo da Pessoa, em *La Jolla* (1968), considerou o trabalho dos grupos de encontro como o instrumento privilegiado não só para o desenvolvimento pessoal, mas também para a educação, para a gestão e administração e para a resolução de conflitos. (ROGERS, 2001, p. 3)

O livro *Grupos de Encontro*, publicado em 1970, apareceu como um instrumento de trabalho apreciado tanto pelos profissionais, como pelos leigos. Rogers seguiu sua linha de divulgação e análise da sua pesquisa, que viu premiada, em 1966, através da atribuição do Oscar²¹ de melhor documentário de longa duração do ano, ao filme produzido por *Bill McGaw, Journey into Self*.²² Em 1971, em colaboração com o filho *David e Orienne Strode*, Rogers desenvolveu o *Human Dimension Project* para utilização dos grupos de encontro na educação médica e na formação à relação médico-doente. (ROGERS, 2001, p. 4-16)

A sua atenção dirigiu-se também de maneira prioritária, nesta época, para o campo da educação, propondo uma pedagogia centrada no aluno. Essa pedagogia experiencial é objeto de um grande número de trabalhos de pesquisa que se encontram parcialmente descritos em dois livros: *Liberdade para Aprender*, publicado em 1969, e *Liberdade para Aprender nos Anos 80*, publicado em 1983. O essencial da sua mensagem consiste no fato de que os alunos aprendem melhor, são mais assíduos, mais criativos e mais capazes de

²⁰ *On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin*

²¹ Nome pelo qual são popularmente conhecidos os prêmios da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos EUA, em Los Angeles, Califórnia, desde 11/05/1927.

²² Este filme apresentou na íntegra uma sessão de um grupo de encontro facilitada por Rogers.

solucionar problemas quando os professores proporcionam um clima receptivo e de facilitação. (ROGERS, 1971, p. 106)

Com 70 anos, Carl Rogers foi o primeiro psicólogo americano a receber os dois maiores galardões da Associação Americana de Psicologia, tanto pelo seu contributo científico como pelo seu contributo profissional. A partir de 1972, dedicou-se à intervenção e reflexão sobre os aspectos referentes às áreas do social e do político, explorando as possibilidades maturativas e criativas que os grupos de encontro oferecem. Expôs o essencial dessas reflexões no livro publicado em 1977, *Poder Pessoal*²³, e também em 1977 apresentou o seu modelo de abordagem centrada na pessoa e a sua filosofia de intervenção não só como um modelo de psicoterapia mas também como uma abordagem eficaz em todas as relações humanas, quer elas sejam relações de ajuda, relações pessoais ou políticas. (HIPÓLITO, 1999)

Rogers fez uma análise do sucesso das negociações de *Camp David*²⁴, em 1978, entre israelitas e egípcios em termos de dinâmica de grupo de encontro e propôs essa fórmula para a resolução dos conflitos sociais e políticos. (ROGERS, 1989, p. 50)

Facilitou, em 1985, em *Rast*, na Áustria, um *workshop* com 50 líderes internacionais, embaixadores e pessoas de grande influência política e diplomática, tendo como objetivo trabalhar, segundo o modelo dos grupos de encontro, na problemática das tensões, então muito fortes na América Central. (HIPÓLITO, 1999)

Carl Rogers dedicou-se, nos últimos anos da sua vida, à investigação empenhando-se em grandes *workshops* transculturais, ou de esforço pela paz, e finalmente em 1987, o seu nome fez parte do grupo das personalidades indicadas para a atribuição do prêmio Nobel da Paz. (HIPÓLITO, 1999)

Analisando toda a trajetória desse autor, podemos concluir que nas décadas de 30 e 40 Rogers é um psicólogo que lida com aconselhamento, inventários e métodos. A década seguinte marca-o como proponente de uma nova forma de conceituar e efetuar uma ajuda psicológica que promova mudanças construtivas a partir de uma teoria própria, incompleta segundo ele mesmo afirma, de personalidade, enquanto procura elaborar métodos e instrumentos de investigação que exponham o atendimento psicológico a seu primeiro exame aberto. No período seguinte, volta seu interesse para a interação facilitadora em grupo,

23 Em inglês: Carl Rogers On Personal Power, 1977

24 O modelo *Camp David* é aplicado novamente em 1985 ao conflito armado da Bósnia, e de novo em 1988 para dar novos impulsos de paz ao Oriente Médio.

propondo uma forma inteiramente nova para este tipo de experiência terapêutica. Simultaneamente, desenvolve uma nova concepção do processo de ensino e da instituição escolar e aplica as descobertas feitas no campo da educação ao de instituições em geral. Nos anos 70, lança-se à consideração das relações no mundo social, observando as tendências do relacionamento afetivo a dois e, sobretudo, buscando identificar novas formas de constituição social. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 18)

2.4 O DESENVOLVIMENTOS DE SUAS IDEIAS NO BRASIL

O impacto das pesquisas de Rogers na psicologia norte-americana fez com que suas idéias se espalhassem pela Europa e pela América Latina. No Brasil, a influência rogeriana se fez sentir já na década de 1940, com o trabalho de Mariana Alvim (1909-2001). Em 1945 ela conhece Carl Rogers, em visita a Chicago no intuito de instruir-se na técnica de entrevista não-diretiva. No ano seguinte, Alvim esteve no Rio de Janeiro, onde trabalhou com *Emílio Mira y López* (1896-1964) no Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas (ISOP) desde a criação do Instituto, até mudar-se para Brasília em 1960. Dois anos depois, foi convidada pelo reitor Darcy Ribeiro (1922-1997) para coordenar os serviços de seleção de pessoal para a Universidade de Brasília. Alvim também lecionou em Salvador, sendo professora de Maria Constança Villas-Boas Bowen (1933-1993), que depois veio a ser colaboradora de Carl Rogers em *La Jolla*, Califórnia. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Em 1951, a Abordagem recebia no Rio de Janeiro a colaboração de *Ruth Nobre Scheffer* (n. 1923), que havia retornado do seu mestrado no *Teachers College* da Universidade de Colúmbia. *Scheffer* teve um papel importante na divulgação do aconselhamento não-diretivo através dos seus livros *Aconselhamento Psicológico* (1964) e *Teorias de Aconselhamento* (1976). Nessa década, os alunos do recém-criado Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em seus estágios, já praticavam o aconselhamento psicológico de orientação rogeriana, introduzido pelo padre *Antonious Benko*. (FÉRES-CARNEIRO; LO BIANCO, 2003, p. 99-119).

No Rio Grande do Sul, ainda na década de 1950, a teoria de Carl Rogers era estudada pelo Irmão Lassalista Henrique Justo. O interesse de Justo pelo aconselhamento psicológico se deu em razão da oposição dos psiquiatras gaúchos ao exercício da psicanálise por

psicólogos. Na época, o atendimento psicoterapêutico por psicólogos era considerado como trabalho de segunda linha. O contato de Justo com a teoria de Rogers foi através de um livro escrito pelo padre franciscano *Roberto Zavalloni* (1956) e traduzido do italiano para o português pela Editora Vozes. *Zavalloni* havia sido aluno de Rogers em Chicago. Justo considerou a possibilidade de trabalhar com uma psicoterapia desenvolvida por um psicólogo e foi buscar a formação na *Association Médico-Psychologique* de Paris, com *André de Peretti*, *Daniel Hameline*, *Marie-Joelle Dardelin* e outros, havendo os três primeiros psicoterapeutas estudado com Rogers nos Estados Unidos. Justo tornou-se uma das mais importantes lideranças no desenvolvimento da pesquisa e da prática da ACP (Abordagem Centrada na Pessoa) no Brasil. Ele ainda coordena um curso de especialização em ACP no Centro Universitário La Salle em Canoas - RS. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Na década de 1960, com a criação dos cursos de graduação em psicologia, as teorias humanistas ganhavam espaço nos currículos, e a ACP era estudada nos cursos do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul. Em Pernambuco, a teoria de Rogers foi lecionada por Lúcio Flávio Campos (1923-1988), e Maria Auxiliadora Moura (1931-1986), na Universidade Católica. Campos iniciou sua carreira profissional como padre jesuíta, com formação em filosofia, com os jesuítas de São Leopoldo - RS, e em teologia na *Fordham University* em Nova York. No Recife, fundou, em 1961, na Universidade Católica de Pernambuco, o primeiro curso de graduação em Psicologia no Nordeste Brasileiro, e um dos primeiros cursos do Brasil. Em seguida foi para *St Louis - Missouri*, EUA para estudar psicologia na *Washington University*, desenvolvendo estudos em psicopatologia, técnicas projetivas, e aconselhamento psicológico. Retornando a Recife, assumiu a coordenação do Curso de Psicologia, entre 1965 e 1967. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

O professor Campos introduziu a teoria de aconselhamento psicológico de Carl Rogers no Curso de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco e o trabalho com grupos terapêuticos. Maria Auxiliadora Moura e Maria Ayres formaram-se na primeira turma, dedicando-se também ao ensino e à prática da ACP. Maria Auxiliadora foi coordenadora do Curso de Psicologia da Universidade Católica. Maria Ayres é hoje uma referência histórica no desenvolvimento da ACP no Brasil. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Em São Paulo, Oswaldo de Barros Santos (1918-1998) vinha desenvolvendo trabalho em orientação e seleção de pessoal, interessando-se pelo aconselhamento não-diretivo. Como professor, lecionou em várias universidades paulistas, de algum modo difundindo as idéias de Rogers. Ele instituiu, em 1969, juntamente com sua assistente *Rachel Rosenberg*, o Serviço

de Aconselhamento Psicológico da USP (SAP-USP), uma das primeiras instituições a integrar oficialmente a Abordagem Centrada na Pessoa como opção de prática na formação de psicólogos e a oferecer aconselhamento psicológico no atendimento à população (ROSENBERG, 1987a). Nascida na Bélgica, *Rachel Lea Rosenberg* (1931-1987) fez mestrado e doutorado na USP. Além de trabalhar como assistente de Oswaldo de Barros Santos no SAP-USP, serviço que ela mesma viria a dirigir, participou da criação do Centro de Desenvolvimento da Pessoa do Instituto Sedes Sapientiae. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

No final da década de 1960 e início da década de 1970, as versões norte-americanas da psicanálise que circulavam no Brasil eram criticadas por apresentar uma compreensão determinista e mecanicista da natureza humana. As interpretações psicanalíticas eram acusadas de serem muito abrangentes e generalistas. Por outro lado, o behaviorismo ainda ensaiava sua proposta para tratamento psicológico, baseado em teorias de aprendizagem. Tal quadro favorecia o desenvolvimento do pensamento humanista, que recebia muita atenção por parte de profissionais e estudantes de psicologia. No entanto, a presença da ACP no Congresso Interamericano realizado no Anhembi, na cidade de São Paulo, foi pequena. As idéias de Rogers apareceram em trabalhos apresentados por religiosos, com exceção de um *workshop* sobre aconselhamento psicológico que, embora fizesse parte do congresso, ocorreu na USP, sob coordenação de *Rachel Rosenberg*. Em 1976, um outro grande evento ocorreu em São Paulo, dessa vez sobre Psicologia Clínica, sendo inexpressiva a apresentação de trabalhos sobre a ACP. Aliás, nesse Congresso, a grande novidade foi a Análise Transacional, trazida na época por Odette Lourenção Van Kolck e seu marido *Theodorus Van Kolck*. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Em contraste, na mesma década de 1970 a ACP, seria intensamente estudada na academia. Por esta época, *Miguel de la Puente* regressava ao Brasil de seu doutorado na *Université de Strasbourg*, na França, trazendo em sua bagagem a versão em livro de sua tese de doutorado, *Carl Rogers: De la Psychothérapie a l'Enseignement*. O texto de Puente (1970) era um exame profundo da teoria de Rogers, apontando pela primeira vez as distintas etapas do desenvolvimento da teoria (técnicas, atitudes, e *experiencing*). As mesmas etapas eram simultaneamente indicadas em um livro sobre as novas direções da Terapia Centrada no Cliente, publicado nos EUA (*Hart & Tomlinson*, 1970). No Brasil, De la Puente tornou-se professor da Universidade Estadual de Campinas, onde continuou suas pesquisas sobre a ACP

no Programa de Pós-Graduação em Educação. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Na década de 1970, a ACP conduzia seus estudiosos para a pesquisa empírica. Em 1972 foram defendidas duas teses na psicologia humanista. Uma por Rachel L. Rosenberg com a tese *Um Estudo de Percepção de Condições Psicoterápicas em Grupos de Aconselhamento Psicológico*, e outra por Yolanda Cintrão Forghieri com a tese *Técnicas Psicoterapêuticas e Aconselhamento Terapêutico Rogeriano*. Em seguida, vieram da PUCSP as teses *Análise Lógico-Formal da Teoria de Aprendizagem de Carl Rogers*, defendida por A. A. Mahoney em 1976, e *Fundamentos fenomenológico-existenciais da comunicação professor-aluno na teoria da educação de Carl Rogers*, defendida por Lucila Schwantes Arouca em 1977. Na PUCRJ, no mesmo ano, era defendida a tese *Raízes Filosóficas do Pensamento de Carl Rogers* por Rosa Maria Niederauer Tavares Cavalcanti. Do Rio Grande do Sul chegava o livro *Carl Rogers, Teoria da Personalidade, Aprendizagem Centrada no Aluno*, do Irmão Henrique Justo (1973). É provável que a publicação de Justo tenha sido o primeiro livro sobre Rogers escrito por um autor brasileiro. Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica criou uma área de concentração em Aconselhamento Psicológico sob a orientação de Miguel de la Puente. De la Puente lançou, nesta década mais dois importantes trabalhos, um sobre a psicologia social de Rogers (DE LA PUENTE, 1973) e outro sobre a educação centrada no estudante (DE LA PUENTE, 1978). (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

As traduções das obras de Rogers surgiam por esta época. Primeiro apareceu uma tradução de *Tornar-se Pessoa*, publicada em Portugal (ROGERS, 1961/1970). Seguiram-se *Liberdade para Aprender* (ROGERS, 1969/1971), *Tornar-se Pessoa*, versão brasileira (ROGERS, 1961/1973), e *Grupos de Encontro* (ROGERS, 1970/1974). As obras *Psicoterapia e Consulta Psicológica* de 1942 e *Terapia Centrada no Paciente* de 1951, chegaram ao Brasil primeiro em versão de Portugal, em 1973 e 1974, respectivamente. Um livro muito utilizado na segunda metade da década de 1970 foi *Psicoterapia e Relações Humanas*, de Rogers e Kinget, em dois volumes. O primeiro voltado aos aspectos teóricos, trazendo uma versão do texto *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client Centered Framework* livro que foi preparado a pedido de Sigmund Koch, em 1959. Nesse texto foram definidas as premissas básicas da teoria (ROGERS, 1959). O segundo volume trazia exemplos e estudos de casos clínicos. O livro foi publicado originalmente em francês, em 1965, sendo traduzido para o português em 1975, neste íterim a versão em

espanhol era muito utilizada. Desta forma, o texto mais importante, enquanto teorização sistemática, do pensamento rogeriano chegou ao Brasil traduzido de uma versão francesa. Na verdade, o rogerianismo era muito estudado na França, na década de 1960. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Na década de 1970, Eduardo Bandeira visitou Carl Rogers no *Center for Studies of the Person*, em *La Jolla*, Califórnia - EUA e de volta ao Brasil trouxe material informativo e ilustrativo da prática terapêutica da ACP. Com esse material, Bandeira percorreu o país, dando início à preparação da visita de Rogers, que ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 1977, nas cidades do Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. O ponto culminante da visita foi a realização de um evento vivencial na Aldeia de Arcozelo, na serra fluminense. Intitulado Primeiro Encontro Centrado na Pessoa, o evento ocorreu entre os dias 04 e 18 de fevereiro. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

A ênfase vivencial característica dessa teoria, também dominou as atividades dos inúmeros centros de estudos que foram criados em várias cidades do Brasil. Após o primeiro Encontro de Arcozelo, *Rachel Rosenberg* tornou-se efetivamente a principal representante do rogerianismo no Brasil, sendo co-autora com Rogers do livro *A Pessoa como Centro* (1977). (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

A ACP influenciou o trabalho pedagógico, exercendo críticas às avaliações externas dos alunos através de provas. Nessa proposta, o professor seria um facilitador pedagógico diante das demandas dos estudantes. A técnica de aprendizagem de inspiração rogeriana foi revista em um número especial do periódico *Education*, organizado por Cassel, ainda em 1974. As implicações do método foram analisadas em seus aspectos positivos, quais fossem promover maior compromisso do estudante e levá-lo a decidir sobre suas prioridades e interesses; e nos aspectos negativos, como o perigo de dispersão e da falta geral de controle ou de autocontrole, o risco da demanda ser maior do que as possibilidades do facilitador, e a dificuldade da conciliação de diferentes interesses e tempos individuais de aprendizagem. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Quanto aos grupos, um autor que representa essa prática na ACP é Afonso H. Lisboa da Fonseca, tendo publicado o livro *Grupo, Fugacidade, Ritmo e Forma*. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Na década de 1990, o pensamento rogeriano foi representado por duas publicações. A primeira, foi uma obra coletiva de *John K. Wood, M. L. Assumpção, M. A. Tassinari, M.*

Japur, M. Serra e R. W. Rosenthal (1994) tratando de aspectos gerais e contemporâneos da ACP. A segunda, foi também uma obra coletiva dedicada ao plantão psicológico (*MAHFOUD*, 1999). *Mahfoud e colaboradores* retornam ao tema do plantão psicológico²⁵ que apareceu pela primeira vez em 1987, na última obra organizada por *Rachel Rosenberg*. No início do século XXI, *Henrique Justo* (2002) apareceu com mais uma obra, intitulada *Abordagem Centrada na Pessoa: Consensos e Dissensos*. (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004, p. 87-103)

Segundo *Tassinari e Portela* (1995), na perspectiva da nova geração houve um declínio nas atividades da ACP após as mortes de *Rogers* e de *Rosenberg* em 1987, reativando-se na década de 1990. Com efeito, os autores fizeram um levantamento das publicações na ACP no Brasil e destacaram a liderança de *Virgínia Moreira* (1993), atualmente professora da Universidade de Fortaleza, e de *Mauro Martins Amatzuzi*, professor do Programa de Pós-Graduação da Puccamp. Outra informação interessante de *Tassinari e Portela* é a comparação do número de dissertações (mestrado) e teses (doutorado) entre 1970 a 1994. Na década de 1970 foram seis dissertações e três teses; na década de 1980 foram sete dissertações e seis teses; e nos quatro primeiros anos da década de 1990 foram concluídas duas dissertações e quatro teses. Nesse período foram organizados centros de estudos e de formação em várias cidades brasileiras, e os encontros profissionais ocorreram com certa regularidade. (TASSINARI; PORTELA, 1995)

2.5 PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Carl Rogers foi pioneiro no desenvolvimento de métodos científicos que tinham como objetivo o estudo da mudança nos processos psicoterapêuticos, vindo a criar e a desenvolver um modelo de intervenção que designou inicialmente por *Terapia Centrada no Cliente*.

²⁵ O plantão psicológico é uma forma de aconselhamento psicológico em instituições, oferecido em período de tempo previamente determinado e ininterrupto.

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) foi uma expressão utilizada por Carl Rogers para se referir a uma forma específica de entrar em relação com o outro, estando implícito um modo positivo de conceitualizar a pessoa humana. Essa expressão representa uma evolução no pensamento de Carl Rogers e no quadro teórico por ele desenvolvido, que foi formalizada na publicação do seu livro *Sobre o Poder Pessoal* (em inglês, *On Personal Power*, 1977), onde explicita a aplicação do seu quadro conceitual aos mais diversos campos. (GOBBI; MISSEL; TOZZI, 1998, p. 13)

Ao evoluírem, as idéias de Rogers passam do campo exclusivo da Psicoterapia para serem aplicadas também em áreas como os grupos, as organizações e a educação. Ao longo de sua vida Rogers foi organizando as suas idéias, tornando-as mais claras. Disso advêm as mudanças de nomenclatura que passam a ser consideradas como atualizações do seu modelo teórico. (GOBBI; MISSEL; TOZZI, 1998, p. 13)

Progressivamente a filosofia de base humanista, a que está subjacente o quadro conceitual da Abordagem Centrada na Pessoa, foi encontrando espaço em diferentes campos e em pessoas de horizontes profissionais diversos, nomeadamente no domínio da Educação, acabando por se constituir em um movimento que é conhecido atualmente como Abordagem Centrada na Pessoa.

Esse movimento pode ser definido como integrando três pressupostos de base:

1. Uma concepção de homem alicerçada nos princípios da corrente humanista da Psicologia²⁶.

²⁶ A corrente humanista é considerada como a Terceira Grande Força da Psicologia. Essa corrente surgiu nos Estados Unidos e na Europa na década de 1950, como reação explícita ao behaviorismo e à analogia entre o homem e a máquina. A ciência cognitiva evoluiu colocando à margem do seu objeto de estudo os fatores afetivos e emocionais. E os humanistas reagiam a essa ação metodológica pela exclusão da emoção, que consideravam inerente e fundamental no ser humano, já que a visão do homem no humanismo é a de um ser criativo, com capacidades de autorreflexão, decisões, escolhas e valores a um nível fenomenológico e existencial. Ao contrário de outros estudiosos cuja atenção se concentrava na idéia de que todo ser humano possuía uma neurose básica, Rogers rejeitou essa visão, defendendo que, na verdade, o núcleo básico da personalidade humana era tendente à saúde, ao bem-estar. Tal conclusão sobreveio a um processo metódico de investigação científica levado a cabo por ele, ao longo de sua atuação profissional. A partir dessa concepção primária, o processo psicoterapêutico consiste em um trabalho de cooperação entre psicólogo e cliente, cujo objetivo é a liberação desse potencial de crescimento, tendo como resultado a pessoa aberta à experiência, vivendo de maneira existencial, tornando-se ele mesmo.

2. Uma abordagem fenomenológica²⁷ que privilegia a experiência subjetiva da pessoa, implicando que o conhecimento que se tem do outro surja a partir da compreensão do seu quadro de referências²⁸.

3. Uma forma de entrar em relação²⁹ que se constitui como um encontro entre pessoas³⁰.

Em relação ao primeiro pressuposto, a abordagem centrada na pessoa tem como principal premissa “[...] uma visão do homem como sendo, em essência, um organismo digno de confiança.” (ROGERS, 1989, p. 16)

A partir disso, Rogers formula o conceito de tendência atualizante que é considerado o postulado fundamental para a compreensão do seu modelo teórico. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 160)

²⁷ Uma primeira aproximação da teoria de Rogers com a fenomenologia poderia se dar através do termo campo fenomenal, que apareceu no capítulo escrito por Rogers (1959) para a série, *Psychology: A Study of a Science*, editada por Sigmund Koch (1917-1996), em 1959. No entanto, o conceito de campo fenomenal utilizado por Rogers devia-se à influência dos autores americanos Arthur Combs (1912-1999) e Donald Snygg (1904-1967). Para esses autores, o campo fenomenal era o ambiente percebido, incluindo, neste ambiente o percebido enquanto determinante de comportamento. Sendo assim, o campo fenomenal era a estrutura básica para a predição e controle do comportamento. Combs foi aluno de Rogers, passando ao professor as idéias que havia desenvolvido juntamente com Snygg (SNYGG; COMBS, 1949). A aproximação de Rogers da fenomenologia e do existencialismo veio com a influência de Eugene Gendlin. É importante ressaltar que a fenomenologia, numa versão simplificada (entendida como descrição da experiência vivida) e um tanto desvinculada de suas raízes filosóficas mais elaboradas, fora trazida anteriormente aos Estados Unidos pelos psicólogos gestaltistas alemães e psiquiatras da escola jasperiana, e já era conhecida e utilizada pelos psicólogos americanos, quer como método auxiliar de coleta de dados, quer como a fundamentação principal de elaborações teóricas. (GOMES, 1998)

²⁸ O estado de empatia ou ser empático consiste em aperceber-se com precisão do quadro de referências interno de uma pessoa, juntamente com os componentes emocionais e os significados a ele pertencentes, como se fôssemos a outra pessoa, sem perder jamais a condição de como se. Portanto, significa sentir as mágoas e alegrias do outro como ele próprio as sente e perceber suas causas como ele próprio as percebe sem, contudo, perder a noção de que é como se estivéssemos magoados ou alegres. Se perdermos esta condição de como se, teremos um estado de identificação. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 104)

²⁹ Quando duas pessoas estão em presença uma da outra e cada uma delas afeta o campo experiencial da outra, numa forma ou percebida ou subliminar, diz-se que estas pessoas estão em contato (entram em relação). Em outras palavras, há entre elas as condições mínimas necessárias à relação. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 174)

³⁰ A relação de ajuda pode ser definida como uma situação na qual um dos participantes procura promover numa ou noutra parte, ou em ambas, uma maior apreciação, uma maior expressão e uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes do indivíduo. (ROGERS, 2001: 45-46)

2.5.1 Conceito de tendência atualizante

A essência da abordagem centrada na pessoa, a idéia mestra desta concepção terapêutica é a capacidade do indivíduo.

O ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender-se a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado. Há uma tendência para exercer esta capacidade. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 39)

Enquanto potenciais, essa capacidade e essa tendência são inerentes a toda pessoa³¹. Sendo assim, essa capacidade é entendida como integrante de sua bagagem natural, e não é o produto de alguma educação ou aprendizagem particular especializada. Contudo, a atualização eficaz dessa potencialidade não é automática. Ela requer certas condições, um certo clima³² interpessoal. “O exercício desta capacidade requer um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do eu, isto é, requer relações desprovidas de ameaça ou de desafio à concepção que a pessoa faz de si mesma”. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 40)

A noção desse conceito corresponde à seguinte proposição: “Todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento.”³³ (ROGERS; KINGET, 1977, p. 159)

A tendência atualizante não visa somente à satisfação do que *Maslow* chama de necessidades por deficiência, isto é, a manutenção das condições elementares de subsistência

³¹ A menos que a pessoa tenha lesões ou conflitos estruturais que não lhe permitam defender-se nas condições ordinárias da vida. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 39)

³² Rogers propõe um clima onde as ameaças à autoimagem e à preservação da integridade pessoal tendam a desaparecer e onde a pessoa possa retomar o caminho que seu soma integrado (raciocínio, afetos e corpo) lhe propõe e indica como sua opção livre entre alternativas reais. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 13)

³³ O termo *organismo*, na sua acepção tradicional, refere-se exclusivamente às funções e tecidos físicos. Na obra de Rogers, não se limita mais aos aspectos corporais. Mas revela a interpenetração e a inseparabilidade dos aspectos físicos e psíquicos do organismo. A saúde e o bem-estar físico do indivíduo são revelados condicionados por sua experiência, isto é, por seus sentimentos, pensamentos e emoções, tanto quanto pela nutrição, pelo exercício e outros fatores físicos. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 42)

como as necessidades de ar, de alimentação, entre outras. Ela preside, igualmente, atividades mais complexas e mais evoluídas tais como a diferenciação crescente dos órgãos e funções; a revalorização do ser por meio de aprendizagens de ordem intelectual, social, prática; a extensão de suas capacidades e de sua eficácia pela criação de instrumentos e de técnicas; o prolongamento e o enriquecimento do indivíduo por meio da reprodução. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 159)

A noção desse conceito é fundamental na Abordagem Centrada na Pessoa, à medida que conduz não só à satisfação das necessidades básicas do organismo como também às mais complexas. A tendência atualizante permite, por um lado, a confirmação do *Self*³⁴ e, por outro, a preservação do organismo, facultando assim, a consonância entre a experiência vivida e a sua simbolização. Sempre que esta consonância não é encontrada, a pessoa entra em estado de incongruência, ou seja, gera-se um desequilíbrio entre a experiência real e a simbólica, o que se traduz num comportamento desajustado, conduzindo a estados de ansiedade, angústia e depressão, os quais, por sua vez, afetam a personalidade e o seu respectivo desenvolvimento. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 159)

2.5.2 A noção do Eu

Da mesma forma que a tendência à atualização, a noção do eu tem um papel fundamental na síntese teórica de Rogers. Uma representa a idéia mestra de sua teoria, e a outra é o pivô de sua teoria da personalidade.

A noção do eu é uma estrutura perceptual, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas à própria pessoa. Como exemplo dessas percepções temos as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe como constituindo sua identidade. Essa estrutura perceptual faz parte, evidentemente, da estrutura perceptual total que engloba todas as experiências da pessoa em cada momento de sua existência. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 44)

³⁴Para Rogers é a gestalt conceitual organizada e consistente composta por percepções das características do eu e pelas percepções dos relacionamentos do eu com os outros e com vários aspectos da vida, juntamente com os valores associados a essas percepções. (ROGERS, 1959, p. 184)

2.5.2.1 O papel da noção do Eu

O eu é inerente à unidade psicofísica total indicada pelo termo organismo, do que se conclui que está sujeito à operação da tendência à atualização. A conjugação desses dois fatores – a tendência à atualização e a noção do eu – determina o comportamento. A primeira representa o fator dinâmico, a segunda representa o fator regulador. Uma fornece a energia; a outra, a direção. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 44)

A eficácia da tendência à atualização do eu depende do caráter realista da noção do eu, e essa noção é realista quando há correspondência ou congruência entre os atributos que a pessoa acredita possuir e aqueles que de fato possui. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 45)

2.5.3 A não-diretividade

A definição de não-diretividade passa, segundo Rogers, pelo acreditar que “[...] o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu auto-conceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido”. (ROGERS, 1989, p. 16)

Em oposição a outros modelos de intervenção, Rogers propõe um que acredita na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de escolher qual a direção a tomar no seu comportamento e sua responsabilidade pelo mesmo. (ROGERS, 1989, p. 16)

A propósito do assunto, Pagès registra:

A não-diretividade é, antes de tudo, uma atitude em face do cliente. É uma atitude pela qual o terapeuta se recusa a tender imprimir ao cliente uma direção qualquer, em um plano qualquer, recusa-se a pensar o que o cliente deve pensar, sentir ou agir de maneira determinada. Definida posteriormente, é uma atitude pela qual o terapeuta testemunha que tem confiança na capacidade de autodireção do seu cliente. (1976, *apud* GOBBI; MISSEL; TOZZI, 1998, p.104-105)

Nesse sentido, a não-diretividade pode ser entendida como uma forte subscrição do conceito de tendência atualizante na medida em que “é uma confiança de que o cliente pode

tomar as rédeas, é a confiança de que o cliente pode assimilar *insight*³⁵, pode fazer escolhas”. (ROGERS *apud* RASKIN, 1998, p. 76)

A atitude não-diretiva pode ser transmitida através das respostas-reflexo de sentimento ou reformulação, que é a forma que o terapeuta utiliza para acompanhar o cliente, sem o dirigir, ou seja, acompanhá-lo a partir do quadro de referência do cliente. (RASKIN, 1998, p. 77)

Em geral, a psicoterapia rogeriana é apresentada como estando ancorada na idéia de não-diretividade³⁶. Essa noção permanece inerente a este sistema, mas não é mais representativa do mesmo como o foi no seu surgimento. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 23)

Do ponto de vista histórico, a concepção não-diretiva da terapia rogeriana é justificada porque foi sob esse nome que Rogers lançou suas idéias. No entanto, do ponto de vista da realidade viva e transformável de um pensamento, essa noção está claramente ultrapassada. Por isso, para os estudiosos rogerianos, a noção de não-diretividade não é a idéia fundamental dessa psicoterapia. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 23)

A abstenção, por parte do terapeuta, de usar de diretivas é, sem dúvida, um de seus procedimentos. Ela é mesmo uma de suas manifestações mais constantes, já que se manteve ao longo de toda evolução desse pensamento. No entanto, a abstenção pura e simples nada produz de importante em qualquer campo humano. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 23)

Durante os trabalhos de ajustamento de sua abordagem, Rogers concluiu que o importante nessa psicoterapia não é a ausência de diretivas, mas a presença, no terapeuta, de certas atitudes em face do cliente e de uma concepção das relações humanas. Isto é, ele percebeu que a essência de sua abordagem consistia menos num modo de agir que num modo de ser. Se o comportamento do terapeuta não é a expressão de certas atitudes e convicções profundamente enraizadas em sua personalidade, ele não chegará a desencadear, no cliente, o gênero de processo denominado atualização de si ou crescimento pessoal.

35 Este termo implica a percepção de um novo sentido da experiência do indivíduo, ver novas relações de causa e efeito, alcançar uma nova compreensão do sentido que têm os sintomas da conduta, compreender o modelo do próprio comportamento – essa aprendizagem constitui o *insight*. (ROGERS, 1997, p. 176)

36 É interessante observar que o termo não-diretivo não faz parte do título do primeiro livro que Rogers dedicou ao tema. A lista de suas publicações revela, além disso, que somente duas dentre elas, uma datando de 1945 e a outra de 1946, contêm o termo não-diretivo no seu título. Essa denominação foi empregada principalmente por outros autores e críticos. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 25)

2.5.3.1 Não direção e *laisser-faire*

Pela dificuldade encontrada na noção de não-direção, que está na base da resistência à teoria, e por muitas vezes essa noção confundir-se ao conceito de *laisser-faire*³⁷, propomos a discussão que segue:

Do ponto de vista externo, não-direção e *laisser-faire* se assemelham. Mas, na sua intenção e na sua especificidade, os dois termos quase nada têm em comum. A não-direção, tal como ela é entendida pelo movimento rogeriano, está inspirada numa atitude incondicionalmente positiva, enquanto que o *laisser-faire* reduz-se essencialmente à indiferença. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 33)

Numa relação que se pretende imbuída de respeito, compreensão e de calor, a atitude *laisser-faire* não é tão inofensiva como é apregoada. O cliente logo reconhece o caráter negativo, tacitamente crítico, e defensivo por parte do terapeuta que manifesta esta atitude. Tal experiência é, não somente dolorosa para o cliente que espera encontrar no terapeuta a acolhida, que se torna incapaz de encontrá-la em outros lugares, como também reforça a atitude de ambivalência³⁸. A reação dá-se em nível de abandono da experiência terapêutica, ou recusa em empenhar-se no esforço de autodeterminação³⁹. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 34)

O papel do terapeuta não-diretivo é freqüentemente descrito como inativo. Contudo, é necessário compreender que ausência de atividade não é sinônimo de falta de atividade intervencionista. O terapeuta rogeriano inativo está intensamente empenhado no processo da terapia, mas evita cuidadosamente perturbar o seu desenvolvimento inerente, esforçando-se,

³⁷ É uma atitude de indiferença e até uma tolerância próxima ao desprezo. Esta atitude é reconhecida pelo cliente por seu caráter negativo, crítico e defensivo. O cliente reage, ou abandonando a experiência terapêutica, ou recusando a empenhar-se no tratamento. Esta atitude *laisser-faire* provoca confusão e oscilações emocionais, o que na teoria rogeriana é pouco terapêutico. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 34)

³⁸ Estado de quem experimenta ao mesmo tempo, numa determinada situação, sentimentos opostos. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 34)

³⁹ Um dos princípios fundamentais dos direitos humanos que significa autonomia, abrangendo autorresponsabilidade, autorregulação, livre-arbítrio de uma pessoa. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 34)

ao mesmo tempo, por facilitá-lo. Por isso, essa terapia pode caracterizar-se como sendo uma catálise⁴⁰, por oposição à noção de análise⁴¹. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 34)

Para a teoria rogeriana, a não-direção refere-se essencialmente à abstração de juízos de valor, não à ausência da função de julgar. Toda atividade coerente exige o uso constante dessa função. Por outro lado, perceber é julgar, se não a qualidade, pelo menos a existência de algo ou de um acontecimento dado. A abstenção de que aqui se trata é relativa à qualidade (verdadeira ou falsa, boa ou má, louvável ou condenável, realista ou ilusória) daquilo que o cliente narra. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 35)

2.5.3.2 A não-direção não existe

É próprio afirmar que, num certo sentido, a não-direção não existe. Na realidade, convém distinguir entre não dar diretivas e não ter direção. O termo diretivas implica conselhos, instruções, sugestões; enquanto que direção sugere a idéia de orientação ou de significação. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 36)

Portanto, na expressão ausência de diretivas, não há dúvidas de que a não-direção não existe. Os numerosos casos gravados e analisados por Rogers e sua equipe, assim como os filmes, comprovam isso. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 36)

Quanto à direção, que corresponde à noção de estrutura ou de orientação, sua ausência equivaleria ao vazio. Nesse sentido é bem certo que a não-direção não existe. No campo humano, a neutralidade é impossível por duas razões. Primeiro, porque toda situação comporta necessariamente uma estrutura, um conjunto de fatores constantes que fazem com que uma situação seja o que é, e não outra coisa. Do ponto de vista da estrutura, é evidente que toda psicoterapia é inevitavelmente orientada em uma certa direção. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 37)

Conversando com o cliente, o terapeuta não pode responder a tudo que este lhe comunica. Diante de suas inúmeras idéias, sentimentos, lembranças que lhe são apresentadas, o terapeuta deve fazer uma escolha. Toda seleção implica direção. No entanto, essa seleção não representa um mal. Qualquer que seja a abordagem terapêutica, a escolha se faz

⁴⁰ Estimulante, dinamizador, incentivador na relação terapêutica. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 34)

⁴¹ Para Freud é o conjunto de técnicas psicoterápicas que visam elucidar as conexões entre componentes incoscientes no processo mental do paciente, com a finalidade de alcançar a sua cura.

deliberadamente, em conformidade com os princípios que a regem e que lhe dão sua identidade. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 37)

Toda situação humana implica direção, e quanto mais importante for esta situação para o eu do indivíduo, mais elevado será o seu potencial de direção. Toda situação psicoterapêutica está, portanto, impregnada de direção, isto é, de significação orientada, por mais não-diretiva que seja a atitude do terapeuta.

2.5.4 A relação terapêutica

Rogers considera, neste momento de sua vida (meados do ano de 1976), uma filosofia de relações humanas centrada na pessoa como sendo um “[...] instrumento poderoso para se lidar com tensões raciais, com choques entre classes numa sociedade, com conflitos interculturais [...]” e discute também “[...] a possibilidade de utilizá-la como uma alternativa, no lugar da força, na diplomacia internacional.” (ROSEMBERG, 1977, p.3)

Para Rogers, a relação é significativa na medida em que a pessoa sente um desejo contínuo de compreender, uma empatia sensível com cada um dos sentimentos e comunicações do cliente como estes lhe parecem no momento. (ROGERS, 2001, p.38)

A relação que Rogers considera útil é caracterizada por um tipo de transparência por parte do terapeuta, onde os sentimentos reais se mostram evidentes; por aceitação desta outra pessoa como uma pessoa independente com valor por seu próprio mérito; e por compreensão empática profunda que possibilita ao terapeuta ver o mundo particular do cliente através de seus olhos. Quando essas condições são alcançadas, o terapeuta acompanha seu cliente na busca de si mesmo. (ROGERS, 2001, p. 39)

Por mais singular que possa ser, toda relação interpessoal partilha certas propriedades com outra relação interpessoal. Ela manifesta certas características fundamentais que formam sua estrutura⁴² e certas qualidades afetivas cuja variedade dá à relação sua cor individual, e muitas vezes seu valor humano. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 120)

⁴² A estrutura define a relação em termos de seu objeto, de sua finalidade e dos papéis das partes empenhadas. Do ponto de vista do objeto e da finalidade, as relações podem variar até o infinito. Do ponto de vista dos papéis, elas podem se classificar em uma série de categorias tais como hierárquica, igualitária, profissional, estável, entre outras. A estrutura da relação é fundamentalmente independente das qualidades afetivas que a acompanham. A relação entre terapeuta e cliente pertence à categoria das relações afetivas que se estabelecem e continuam de acordo com a natureza da qualidade afetiva da mesma. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 120)

O interesse de Rogers pela psicoterapia acabou gerando interesse por toda espécie de relação de ajuda. E relação de ajuda para Rogers é uma relação na qual pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida. Isso, em Rogers, é uma forma de entrar em relação. (ROGERS, 2001, p. 45)

Para Rogers, o outro pode ser uma pessoa ou um grupo. A relação de ajuda pode ser definida como uma situação na qual um dos participantes procura promover numa ou noutra parte, ou em ambos, uma maior apreciação, uma maior expressão e uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes da pessoa. (ROGERS, 2001, p. 45-46)

Quando duas pessoas estão em presença uma da outra, e cada uma delas afeta o campo experiencial da outra, numa forma ou percebida ou subliminar, diz-se que essas pessoas estão em contato. Em outras palavras, há entre elas as condições mínimas necessárias à relação. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 174)

Dizer que a relação⁴³ entre terapeuta e cliente deve ser boa, não é suficiente. Trata-se de especificar as qualidades de uma boa relação. Na literatura psicoterapêutica, o uso desses termos têm sido tão excessivo que acabam perdendo sua força e sua capacidade de despertar atenção. A relação entre terapeuta e cliente é um tipo de relação em que a significação e os efeitos são determinados por certas qualidades. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 121)

Apresentaremos a seguir a descrição dos atributos essenciais de uma relação terapêutica tal como a concebe Rogers.

2.5.4.1 Compreensão

A condição primordial do diálogo terapêutico é sem dúvida que as partes nele empenhadas se compreendam. O termo compreensão⁴⁴ é tomado aqui no seu sentido essencialmente cognitivo, referindo-se à apreensão do sentido das palavras ou de outros meios de expressão empregados pelo cliente. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 123)

Rogers definiu compreensão empática como

⁴³ A relação de ajuda adequada é considerada por Rogers aquela criada por uma pessoa psicologicamente madura. (ROGERS, 2001, p. 66)

⁴⁴ A literatura psicoterapêutica emprega com frequência o termo compreensão para indicar uma atitude essencialmente afetiva, simpática e acolhedora. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 130)

uma capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não-verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê. (ROGERS; KINGET, 1977, *apud* GOBBI; MISSEL; TOZZI, 1998, p. 45).

2.5.4.2 Tolerância

De uma maneira geral, comum a todas as terapias, a tolerância⁴⁵ refere-se à liberdade⁴⁶ concedida ao cliente. Liberdade que é limitada apenas pelas exigências da estrutura da situação. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 130)

2.5.4.3 Respeito

A noção de respeito, tal como a concebe Rogers, diz respeito a algo essencialmente prático: o respeito pela estrutura única, de certa forma concreta, da experiência acumulada e do modo experiencial próprios do cliente. O cliente é respeitado, não devido a qualquer mérito, dignidade ou competência particular. O respeito se fundamenta, em última análise, sobre o fato de que o cliente é um ser único⁴⁷. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 135)

⁴⁵ Há, no meio psicoterapêutico, dois conceitos distintos de tolerância. A noção tradicional, que tem sua origem em Freud, e que permanece sendo a noção mais difundida, é relativa essencialmente ao material tabu. Ela se refere às experiências social e moralmente condenadas, como certas manifestações de sexualidade e agressividade e de infantilismo, assim como tudo aquilo que não é permitido ao indivíduo experimentar e desejar, nem mesmo discutir em seus contatos sociais. Com seu analista, ao contrário, ele pode abandonar-se à mais completa expressão deste tipo de coisas, sem incorrer na menor desaprovação.

A tolerância em Rogers, por outro lado, não se limita ao material tabu. Ela é incondicional, no sentido de que se estende a tudo que o cliente julga ser necessário relatar, quer se trate de confidências importantes ou de coisas aparentemente triviais, até mesmo de manobras manifestamente defensivas. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 132)

⁴⁶ Liberdade que é limitada apenas pelas exigências da estrutura da situação. Liberdade estrutural refere-se à liberdade compatível com os fins da terapia. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 131)

⁴⁷ O respeito aqui referido não corresponde à noção metafísica de reverência pela vida. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 135)

2.5.4.4 Aceitação

A combinação das atitudes de tolerância, respeito e compreensão empática, funde-se numa atitude de acolhida que, na linguagem terapêutica, é indicada pelo nome de aceitação. Em Rogers, o que é aceito é a totalidade do dado existencial, isto é, a pessoa enquanto sistema dinâmico de atitudes e de necessidades, na sua orientação atual. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 136)

2.5.4.5 Congruência

A congruência⁴⁸ pretende indicar o estado de coerência ou acordo interno e de autenticidade de uma pessoa, a qual se traduz na sua capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de se ser genuíno e integrado na relação com o outro. (ROGERS, 1971, p. 113)

Segundo Rogers, isso não é tão simples quanto parece. “Ser autêntico, ou honesto, ou congruente, ou real significa ser dessa maneira em relação a si próprio”. (ROGERS, 1971, p. 113)

Rogers defende que, se essa atitude congruente estiver presente na relação, a pessoa entra num processo de aceitação de si própria e dos seus sentimentos, tornando-se, por isso, a pessoa que deseja ser, mais flexível nas suas percepções, adaptando objetivos mais realistas para si própria e, simultaneamente, torna-se mais capaz de aceitar os outros. (ROGERS, 1971, p. 114)

Rogers afirma ainda: “[...] se 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, 1971, p. 114)

⁴⁸ Essa noção se refere ao estado de acordo que existe entre a experiência e sua representação na consciência do indivíduo, que funciona adequadamente. À primeira vista, esta noção parece sinônima de sinceridade. Originariamente, Rogers servia-se de um termo que se aproximava da noção da sinceridade: *genuiness*. Contudo, traduzindo sua experiência em conceitos teóricos, percebeu que o termo não convinha às necessidades mais rigorosas da teoria. Com efeito, a sinceridade consiste em falar ou em agir de acordo com a representação consciente, isto é, com a experiência tal como ela aparece na consciência – não necessariamente tal como é experimentada. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 106)

A partir dos pressupostos mencionados, apresentaremos, no próximo capítulo, a possibilidade de construir uma ponte entre a teoria rogeriana e a educação ambiental. Para tanto, trataremos do objetivo e das características do Projeto Patrulha Ambiental Mirim e de Idosos, onde se desenvolveu esta pesquisa.

3 ROGERS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSTRUINDO PONTES

Somente os pássaros de mesma plumagem fazem revoadas juntos.

Autor Desconhecido

3.1 A PERSPECTIVA ROGERIANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL

O modelo educativo proposto por Rogers, no âmbito da Abordagem Centrada na Pessoa, tem como objetivo principal permitir ao aluno uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, ou, se quisermos, no seu processo de crescimento pessoal, no pressuposto de que essa cooperação melhora a eficácia da ação pedagógica.

Vimos assim, a possibilidade ímpar de entrelaçamento entre esses pressupostos não-diretivos e a educação ambiental não-formal, tendo em vista a necessidade urgente de superar a fragmentação do saber nas situações de ensino.

Nos PCNs⁴⁹, os conteúdos relacionados ao meio ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária.

A elaboração de projetos educacionais, por meio de discussão, decisão e encaminhamento conjuntos, com atribuição de responsabilidades, possibilita superar o fracionamento do saber.

De acordo com essa abordagem, o aluno passa a ter uma participação ativa e interventiva na escola, o que não significa que o professor abdique da sua responsabilidade, mas sim que permita ao aluno ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, na qual é co-responsável.

Dessa maneira, o arcabouço teórico rogeriano utilizado nesta pesquisa mostra como a abordagem centrada na pessoa potencializa a relação entre esta teoria como ferramenta para a EA, o sentido de pertencimento, a construção coletiva do conhecimento, a não-imposição dos

⁴⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais

conteúdos, a cooperação, a solidariedade, o desvelamento da realidade, o diagnóstico de situações socioambientais, entre outras, com o meio ambiente.

Meio ambiente é entendido, nas palavras de Reigota, “[...] como um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais”. (1996, p. 21)

Ainda que esta pesquisa não tenha como objetivo encerrar idéias, buscamos elementos e referências teóricas para sustentar um outro olhar sobre Educação Ambiental⁵⁰ vista, também por este autor, “[...] como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”. (REIGOTA, 1996, p. 10)

A partir da exposição das noções acima em meio ambiente e EA, são percebidas convergências entre este autor de Educação Ambiental e Rogers. Alguns autores⁵¹, por exemplo, apresentam, de forma bastante clara, os problemas que o ensino de EA sofre por conta de deficiências como estrutura curricular, elaboração dos conteúdos sempre feita de forma diretiva, entre outros. Uma das recomendações que esses autores fazem diz respeito às diversas formas de opiniões dos alunos, centralizando-se no tema e não na figura do professor. Rogers sugere que o professor esteja entre os integrantes do grupo, numa posição de facilitador do processo, construindo o conhecimento com, e não para os alunos. (ROGERS, 2001, p. 318)

O ProNEA⁵², dentro dos seus princípios, sugere que o enfoque da EA deve ser “[...] humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório”. (ProNEA, 2005, p. 37).

Portanto, tais articulações nos parecem bastante possíveis com relação à aplicabilidade apontada por esta pesquisa, qual seja a proximidade de Rogers com a EA e um estudo de caso presente na Patrulha Ambiental Mirim.

A preocupação em relacionar a educação com a vida do sujeito – seu meio ambiente⁵³, sua comunidade – não é novidade. Ela vem crescendo, especialmente desde a década de 70 no Brasil. Exemplo disso são as atividades como os “estudos do meio”. Porém, a partir dessa década, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou a ser

⁵⁰Este mesmo autor diz ainda que “a educação ambiental deve orientar-se para a comunidade. Deve procurar incentivar o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidades específicas”. (REIGOTA, 1996, p. 12)

⁵¹ Makiuchi, Spazziani e Gonçalves, Tonso, Cavalcante, Sá: 2005.

⁵² Programa Nacional de Educação Ambiental

⁵³ Utilizamos a expressão “Meio Ambiente”, segundo o autor Marcos Reigota, já citado anteriormente.

adotada explicitamente a expressão Educação Ambiental⁵⁴ para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não-governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais⁵⁵.

Uma das principais conclusões e proposições assumidas em reuniões internacionais como, por exemplo, a Conferência Internacional Rio/92⁵⁶, é a recomendação de investir numa mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos da necessidade de adotar novos pontos de vista e novas posturas diante dos dilemas e das constatações feitas nessas reuniões.

Essas reflexões nos levam a entender que a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel, senão fundamental, a desempenhar.

O projeto onde esta pesquisa se desenvolveu tem por objetivo, justamente, proporcionar experiências educativo-ambientais à comunidade rio-grandina, visando à mudança e à qualidade mais adequada às relações estabelecidas.

⁵⁴Na Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), a EA foi considerada como sendo “um processo permanente no qual indivíduos se tornam conscientes do seu ambiente e adquirem conhecimento, valores, habilidades, experiências e a determinação para agir individual e coletivamente, prevenindo e resolvendo problemas presentes e futuros”. Mais recentemente, no Brasil, elaborou-se a Lei 9.795/99, conceituando a EA como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Embora a expressão meio ambiente seja amplamente confundida com natureza, mesmo nos meios acadêmicos, a questão ambiental diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza – qualquer sociedade e qualquer natureza –, e isso inclui também as relações dos seres humanos entre si. Incluindo as relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza, proteger (ou sanear) o meio ambiente, por exemplo, soa estranho uma vez que o que deve ser protegido (ou saneado) são os recursos naturais, ou um dado ecossistema, e não todas ou quaisquer relações com a natureza. (BRÜGGER, 2004, p. 56)

⁵⁵ Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a EA se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais – artigo 225, § 1º, VI porque até meados da década de 90 não havia sido definida completamente uma política nacional de EA. As características e as responsabilidades do poder público e dos cidadãos com relação à EA fixaram-se por lei no Congresso Nacional. Cabe ao Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) definir os objetivos, as estratégias e os meios para a efetivação de uma política de Educação Ambiental no país.

⁵⁶ A Conferência Internacional Rio/92 foi uma conferência da ONU sobre meio ambiente e desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro de 03 a 14 de junho, onde cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram tratados nos quais se reconhece o papel central da educação para a construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado, o que requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário.

3.2 O PROJETO PATRULHA AMBIENTAL MIRIM

A Prefeitura Municipal do Rio Grande, através da Secretaria Municipal do Meio Ambiente⁵⁷ – SMMA – executa o Projeto “Patrulha Ambiental Mirim”, com suas práticas educativas desenvolvidas durante os meses de veraneio, no Centro de Educação Ambiental, localizado na Rua Maria Araújo, nº. 470, no Balneário Cassino.

Este Projeto teve início no final do ano de 1998 e começo de 1999, na Secretaria Municipal da Agricultura, Pesca e Meio Ambiente (SMAPMA), através da Unidade de Meio Ambiente. Na época, a Prefeitura Municipal participou de um consórcio de municípios (Rio Grande, São José do Norte, Tavares, Palmares e Mostarda) com o objetivo de desenvolver o Projeto de Ecoturismo na Planície Costeira do Rio Grande do Sul, o qual foi implantado com recursos do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Programa Nacional de Meio Ambiente (PNMA), seguindo a proposta do Programa de Execução Descentralizada (PED), com vínculo no RS e coordenado através da Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM). A partir dessa base estrutural e com o objetivo de que a Unidade de Meio Ambiente da SMAPMA executasse um trabalho voltado à educação ambiental, foi implantado o Projeto Patrulha Ambiental Mirim, que tem continuidade regular até o presente.

Este Projeto foi o primeiro trabalho desenvolvido pela Unidade de Meio Ambiente, priorizando ações na área de educação ambiental. Foi idealizado por três funcionárias da SMAPMA, numa iniciativa empírica, apenas impulsionadas por um ato volitivo, com a intenção de realizar alguma atividade de educação ambiental informal que envolvesse a criança como uma sementinha de multiplicação com relação à preservação dos recursos naturais. Reuniu-se um pequeno grupo, em torno de quinze crianças e foi realizada uma saída de campo com visita à Estação Ecológica do Taim (ESEC) e à sede do Patrulhamento Ambiental da Brigada Militar (PATRAM), que na época estava localizada na área de entorno da ESEC. Desde então, a cada período de veraneio são realizadas edições do Projeto “Patrulha Ambiental Mirim” que, neste ano (2009), completa sua 11ª edição e, com a participação de

⁵⁷As informações foram disponibilizadas pela Secretária Municipal de Meio Ambiente, pela Srª Mara Núbia Cezar de Oliveira, que é pedagoga e bacharel em direito. Tais informações foram transcritas na íntegra.

duas das três funcionárias que o idealizaram. A atual secretária⁵⁸ de meio ambiente foi uma das idealizadoras do PAM.

Atualmente, o projeto desenvolve-se reunindo profissionais de diferentes áreas do conhecimento, oferecendo maior flexibilidade na construção e manutenção do mesmo. A possibilidade de reunir diversas áreas vai ao encontro do movimento que permite a reunião e conagração, abstraindo a fragmentação e criando condições que promovam uma visão holística do saber.

3.3 DIÁLOGOS DE CONHECIMENTOS

A civilização da qual fazemos parte tem apresentado a natureza como algo separado do homem. Assim, forjou na mente do homem uma concepção de mundo onde os fatos, fenômenos, a existência se apresentam de forma fragmentada, desconexa, cuja conseqüência é a angústia, a incompreensão da totalidade, o medo, o sofrimento. (BRÜGGER, 2004, p. 61)

Mas, nem sempre foi assim. Os gregos do século VI a.C. viam o mundo e seus elementos numa unidade. Essa cultura não separava filosofia, ciência, arte e religião. Havia

⁵⁸ Por ser uma das idealizadoras do PAM, entrevistamos a Sr^a Secretária para que ela pudesse esclarecer como se deu o início e qual o motivo que levou à escolha dos termos (patrulha, patrulheiro, monitor), utilizados no projeto. No dia 17 de janeiro de 2009, às 11h, foi concedida uma entrevista com o seguinte teor: *O nome Patrulha Ambiental Mirim surgiu de uma das primeiras atividades que foram desenvolvidas dentro do projeto, com a primeira turma no final de 1998 e início de 1999. A referida turma fez uma visita à Estação Ecológica do Taim que naquela época a Patrulha Ambiental da Brigada Militar, a PATRAM, tinha sua sede lá no Taim, na área do entorno da Estação. E foi feita a visita à Estação Ecológica, na área adjacente, no banhado do Taim e também na sede da PATRAM. Em função dessa visita à PATRAM, do que se observou neste projeto, surgiu a idéia de criar a Patrulha Ambiental Mirim, com o objetivo de que essas crianças divulgassem os conhecimentos aprendidos no projeto, todo o aprendizado, as atividades que são desenvolvidas dentro do projeto. Esse foi o objetivo: que essas crianças fossem sementinhas multiplicadoras desse conhecimento adquirido na execução desse projeto. Com relação aos termos usados no projeto, a palavra “monitor” surgiu dentro do projeto num trabalho em parceria com a FURG, onde nós convidamos acadêmicos de vários cursos da Universidade e, que passaram a trabalhar como monitores dentro do projeto, eram monitores voluntários. Não há, nem houve nenhum objetivo além destes que estão sendo colocados para justificar o uso destes termos: patrulha, patrulheiro, monitor, que foram surgindo na medida em que o trabalho se organizava.*

apenas o conhecimento, a investigação do fenômeno na sua totalidade. Nessa época chamava-se de *physys* todo e qualquer ente. É essa volta às raízes, esse re-nascimento da visão holística de mundo que constitui a essência da interdisciplinaridade. Por isso, ser interdisciplinar é saber que o universo é um todo, que dele fazemos parte, como fazem parte as ondas do oceano. (GONÇALVES, 2005, p. 30)

Para compreendermos a íntima relação entre ciência e interdisciplinariedade é fundamental que entendamos o significado de *physys*. Deste termo se originou o vocábulo física, traduzido hoje por natureza, designador da ciência que tem servido de suporte às demais. Ao mesmo tempo, tem sido o resgate de visão de mundo essencializada na *physys* o grande anseio da interdisciplinaridade. (GONÇALVES, 2005, p. 30)

O idioma latino, que propiciou a perda da essencialização do termo *physys*, serve hoje para seu resgate. O prefixo inter, dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de troca, reciprocidade e disciplina, de ensino, de instrução, ciência. Logo, a interdisciplinariedade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, das áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística. (GONÇALVES, 2005, p. 31)

Tudo o que existe, todo ente, se vela, se des-vela, se re-vela ante os nossos olhos. A complexidade de cada fenômeno permite que apenas uma de suas perspectivas se nos mostre. Cada um de nós só pode apreender alguns dos infinitos aspectos de um fenômeno. Ele é perspectível e, mesmo usando de variação imaginativa, interrogando-o a partir de inúmeros pontos de vista, sempre teremos compreendido uma ínfima parte de suas infinitas possibilidades. A ciência atual emergente está cônica disto. Daí a necessidade da troca, da reciprocidade entre as ciências, entre as disciplinas. (GONÇALVES, 2005, p. 37)

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística. (GONÇALVES, 2005, p. 38)

A possibilidade ímpar da troca de saberes, em campos distintos de conhecimento, é que fomentou o início desta pesquisa.

3.4 O COMEÇO DA PESQUISA

Os primeiros contatos com o projeto Patrulha Ambiental Mirim deram-se na perspectiva da observação e foram sendo executados ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008. No segundo semestre de 2006, somente observamos e estudamos o método de trabalho da equipe, e mais particularmente da educadora ambiental Maria Auxiliadora⁵⁹, responsável pela atividade denominada Hora do Conto.

As reuniões consistiam em diferentes atividades, como, por exemplo, a organização de cronogramas, escolhas de palestrantes, entre outras, mas não conseguíamos perceber um espaço onde nossa pesquisa poderia se desenvolver, tendo em vista os palestrantes convidados não participarem das reuniões preparatórias do projeto, somente a educadora responsável pela Hora do Conto⁶⁰. Ao participarmos das reuniões preparatórias, percebemos algumas situações onde a abordagem centrada na pessoa poderia fazer diferença e começamos a elaborar estratégias para apresentá-la ao grupo.

Em meio a tantas reuniões, estudando os relatos de anos anteriores, ao ler os registros referentes à Hora do Conto, percebemos que a educadora ambiental mostrava-se sempre interessada em construir um momento em que cada um percebesse que os assuntos tratados na hora do conto se relacionavam com seus próprios objetivos, o que vai ao encontro de um pressuposto rogeriano que diz ser a aprendizagem significativa verificada quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios interesses. (ROGERS, 1971, p. 154)

Participamos como observadora de todas as reuniões que abrangem o projeto em sua totalidade e mais particularmente da organização da Hora do Conto.

⁵⁹Maria Auxiliadora dos Santos Lima possui formação superior em Letras e atua na Unidade de Educação Ambiental, na SMMA. Além de realizar outras tarefas dentro da secretaria, ela faz parte da monitoria do Projeto Patrulha Ambiental Mirim que a Unidade desenvolve.

⁶⁰A Hora do Conto é conceituada como uma atividade periódica da biblioteca, na qual são narrados e lidos oralmente contos ou histórias de crianças. Diz-se ainda que é uma sequência de atividades realizadas por um grupo de crianças, coordenadas por um adulto. São atividades que envolvem necessariamente contato com o livro e procuram despertar interesse pela leitura. (ANTUNES; CAVALCANTE, 1989)

Diante do tema gerador⁶¹ escolhido para o ano de 2007, Aquecimento Global, havia na educadora ambiental a preocupação em encontrar um livro que tratasse desse tema. O livro, segundo ela, teria que proporcionar uma leitura agradável, linguagem acessível e apresentação do tema de forma clara.

Depois de algumas semanas de busca, o livro foi encontrado e então pudemos apresentar a teoria rogeriana, no que diz respeito à aprendizagem centrada no aluno. A partir disso, as reuniões foram feitas somente com a educadora ambiental Auxiliadora, tendo em vista que de todos os palestrantes do projeto somente ela era fixa no PAM. As reuniões consistiam na apresentação e estudo da teoria e das possibilidades que essa teoria ofereceria ao projeto. Após esses estudos, começamos a construir uma nova forma de trabalho baseada em Rogers, para que ela ministrasse a Hora do Conto.

A condução da Hora do Conto, feita em anos anteriores, consistia na leitura de um livro que correspondia ao tema gerador, seguido de uma conversa sobre o mesmo, numa tentativa de aproximá-lo da realidade de cada criança. Nesse modelo de ensino, o professor, neste caso particular a educadora ambiental Auxiliadora, era possuidora do conhecimento, e o aluno, nesta situação, os patrulheiros ambientais mirins, os receptores. A abordagem rogeriana apresentou-se como uma alternativa a esse modelo de aprendizagem. (ROGERS, 1989, p. 78)

Nossa colaboração, durante os meses de preparação, foi o de apresentar os pressupostos fundamentais e embaixadores da teoria rogeriana: conceitos como aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem significativa, facilitador, não-diretividade, tendência atualizante, congruência, sempre oportunizando situações onde a mesma pudesse experimentá-los, pudesse fazer correlações, alcançasse *insights*. Isso porque entendemos que a aprendizagem é facilitada quando o aluno, neste caso particular a educadora ambiental Auxiliadora, participa responsabilmente de seu processo. (ROGERS, 1971, p. 158)

Em seu módulo a educadora ambiental também deveria trabalhar com o tema Aquecimento Global, que era o tema gerador. Estudamos juntas a possibilidade de construirmos um momento em que cada participante do projeto pudesse experienciar de forma concreta, incluindo ela mesma, numa tentativa de ressignificar seu trabalho. Vinculamos, para isso, o tema gerador à teoria rogeriana que diz que a pessoa tem natural potencialidade de aprender, é curiosa a respeito do mundo em que vive, até que tal curiosidade é entorpecida pelo sistema educacional. (ROGERS, 1971, p. 153)

⁶¹O tema gerador é o principal pilar de trabalho porque todas as atividades e palestras são feitas baseadas nele.

A cada reunião percebíamos seu interesse crescente por entender mais e mais a teoria rogeriana. Não seria adequado omitir seu medo inicial, sua insegurança pertinente à novidade apresentada. Como Rogers afirma, a aprendizagem que envolve mudança na formação de cada um, na percepção de si mesmo, é ameaçadora e tende a suscitar reações. (ROGERS, 1971, p. 155)

A escolha da história, o tipo de atividade a ser executada, a forma de sua aplicação partiu sempre da educadora Auxiliadora, tendo o suporte da abordagem rogeriana e, com isso, cada dia sua insegurança foi sendo substituída por um forte desejo e expectativa em ver realizada essa nova experiência. Isso comprova dois pressupostos rogerianos que dizem, em primeiro lugar, que a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária; e, em segundo lugar, que o facilitador empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. (ROGERS, 1971, p. 158-160)

Por mais que a sua intenção final fosse a de vincular o assunto à realidade de cada criança e instigá-las em direção ao tema, a forma tradicional como conduzia esse momento tornava o conhecimento desvinculado da realidade das crianças, o que não estimulava o seu interesse para aprofundarem seus conhecimentos. Utilizando a abordagem centrada no aluno, vimos que o foco primordial estava em favorecer o processo contínuo de aprendizagem. (ROGERS, 1989, p. 78)

A aprendizagem neste clima que promove crescimento, comparada à que se observa na sala de aula tradicional, tende a ser mais profunda, a ocorrer num ritmo mais rápido e a ser mais abrangente na vida e no comportamento do estudante. Isto acontece porque a direção é auto-escolhida, a aprendizagem auto-iniciada, e a pessoa inteira está investida no processo, tanto com seus sentimentos como com seu intelecto. (ROGERS, 1989, p. 78)

A proposta da abordagem centrada na pessoa foi apresentada para tentar mostrar outras alternativas ao método tradicional, propondo uma forma mais dinâmica e prazerosa para as crianças e para a educadora, tendo em vista ser este um período de férias e não ser ali um ambiente escolar, o que nos remete a um pressuposto importante que diz que a aprendizagem mais socialmente útil é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro da própria pessoa do processo de mudança. (ROGERS, 1971, p. 159)

Com relação ao livro⁶² escolhido, este descrevia uma experiência feita com suco de maracujá e dois tipos de coadores, um em perfeito estado e outro rasgado, que demonstravam como seria a passagem dos raios solares sobre a camada de ozônio se esta estivesse em perfeito estado, ou estando destruída. Habitualmente, segundo a educadora, apenas haveria a leitura da história e depois mostraria o livro para que as crianças pudessem observá-lo. Conversamos sobre outra forma possível de trabalhar com esse livro. Depois de alguns encontros, discutindo sempre os conceitos rogerianos, a educadora alcançou um *insight*. Observou que, ao invés de somente fazer a leitura do livro, ela poderia fazer a experiência de forma concreta, junto com as crianças. Isso, segundo ela, as ajudaria a visualizar e, portanto, compreender melhor o problema que enfrentamos com a passagem dos raios nocivos do sol no buraco na camada de ozônio. Rogers afirma que o facilitador empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos, para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. (ROGERS, 1971, p. 160)

A educadora organizou a atividade de maneira tal que o grupo deveria preparar um suco de maracujá e depois de pronto tentar passá-lo pelos coadores, observando o que aconteceria. Para Rogers, quando se estabelece o clima de receptividade, o facilitador está apto a se tornar, progressivamente, um aprendiz participante, um membro do grupo, exprimindo suas opiniões como as de um entre os outros indivíduos. A atenção e o envolvimento das crianças durante todo o tempo em que se deu a experiência, a leitura do livro e as trocas de experiências entre o grupo comprovam esse pressuposto. (ROGERS, 1971, p. 160)

As crianças não só relataram o que observaram na experiência, o que sentiram quando participaram da mesma, mas também associaram suas observações com a história que haviam ouvido, conectando este tema com outros temas estudados na escola. Isso que nos levou a confirmar o pensamento rogeriano que diz que a pessoa está interessada em aprender coisas que importam, que têm alguma influência significativa sobre seu próprio comportamento. A possibilidade dessa experiência criada pela educadora Auxiliadora proporcionou uma situação em que os patrulheiros experimentaram sensações de êxito, descobrindo o prazer de guiarem-se pela curiosidade e puderam aprender pela descoberta. (ROGERS, 1971, p. 151)

⁶² Que buraco é esse? - Coleção Meio Ambiente. Novas Idéias Editora. Texto de Cristina Marques e Ivani C. Butzke. Ilustrações Estúdio Criação. (s/d)

Nesse relato vivido pela educadora Auxiliadora e pelas crianças, o modelo da aprendizagem centrada no aluno apresentou uma alternativa ao modelo educacional tradicional utilizado até então. Antes havia lugar apenas para o intelecto, não para a pessoa como um todo. A partir dessa experiência, o conhecimento não se concentrou em si mesmo, mas na totalidade de cada um, nas experiências anteriores que cada um já havia vivido. (ROGERS, 1989, p. 76)

3.4.1 A hora do conto com a terceira idade

Ao término de nosso trabalho no PAM de 2007, reunimo-nos para a etapa de avaliação⁶³ com a educadora ambiental responsável pela Hora do Conto.

Seguindo a orientação rogeriana, transcrevemos essa conversa respeitando a forma como ela se expressou porque, assim como durante a execução do projeto, nesse momento também gostaríamos de que ela experimentasse a compreensão, a tolerância, o respeito, a aceitação, a confiança, preceitos que, segundo Rogers, quando bem vivenciados, possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da adaptação e da autonomia da pessoa. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 140)

Nessa conversa, a educadora Auxiliadora relatou a experiência do PAM com o grupo de terceira idade, que também participou das atividades referentes à Hora do Conto, com algumas modificações pertinentes ao seu interesse, adequadas à Terceira Idade. Sua preocupação e o objetivo de seu trabalho foram despertar, também nos idosos, os cuidados com o meio.

Assim ela expressa:

Trabalhar a Hora do Conto com Grupo de Idosos, foi muito interessante, porque eles trazem uma grande bagagem de conhecimentos vividos. Foi como um desafio, afinal eu não poderia me sentar e ler uma história. Teria que proporcionar algo novo. Para isso, apliquei como tarefa a realização de uma Esquete⁶⁴ com os materiais apresentados. O texto da esquete deveria estar relacionado com o Aquecimento Global. No primeiro momento houve

⁶³ Essa reunião foi realizada no dia 24 de maio, às 14 horas, na Secretaria de Meio Ambiente.

⁶⁴ Esquete é uma cena curta de 10 a 20 minutos, interpretada por um pequeno número de atores. Este tipo de trabalho oferece a oportunidade de utilizar textos curtos ou cenas de peças conhecidas ou inéditas. (COELHO, 1994)

um pequeno conflito entre eles, mas no decorrer da tarefa foram sendo solucionadas as dúvidas. A tarefa foi elaborada com sucesso. Posso dizer que me senti realizada. O tema baseou-se, neste caso, com os cuidados com o meio ambiente. Tive por objetivo apresentar a natureza com suas belezas, curiosidades e fragilidades; mostrar lados negativos e positivos da ação do homem e valorizar a preservação da natureza.

Ao perceber as diferenças entre este grupo de idosos e as crianças, a educadora Auxiliadora levou em consideração que independentemente da idade, todo ser humano contém em si uma potencialidade natural para a aprendizagem. (ROGERS, 1971, p. 153)

Sua sensibilidade em trabalhar com essas diferenças permitiu o estabelecimento de motivação no grupo de idosos, e o clima do grupo foi de participar ativamente da experiência da esquete. (ROGERS, 1971, p. 159)

A educadora Auxiliadora empenhou-se nesta atividade, em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos, para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. (ROGERS, 1971, p. 160)

O grupo de idosos foi dividido em 5 pequenos grupos. Cada grupo recebeu diferentes objetos que deveriam integrar a história criada pelo próprio grupo. Ainda que os objetos tivessem sido escolhidos previamente por mim, houve total liberdade de criação e improvisação por parte dos idosos. O grupo número 1 teria que criar uma história utilizando uma cadeira de praia, um guarda-sol, protetor solar e toalha. O grupo 2 utilizaria um prato, um copo e um garfo descartáveis, sacos de lixo e garrafas pet. O grupo 3 deveria usar folhas de papel jornal e lápis de cor. Já o grupo número 4 criaria sua história a partir de jornais, revistas e cadeiras de praia. E por fim o grupo de número 5 trabalharia com um livro e uma boneca. Estimulei os participantes, durante as oficinas, a movimentarem-se das mais variadas formas, buscando encontrar diferentes possibilidades de movimento em relação às pernas, braços, mãos, pés, cintura, ombro, cabeça. Os movimentos executados no dia-a-dia foram reproduzidos nos exercícios e jogos, mas ganharam uma nova dimensão, pois os idosos refletiam a respeito de cada um deles. Pedi que eles associassem seus movimentos com os movimentos que a própria natureza faz e relatassem o que sentiam.

A educadora Auxiliadora proporcionou, com essa atividade, um espaço de aprendizagem significativa, pois o assunto foi percebido pelos idosos como relevante para os seus propósitos, o que significa que os idosos aprenderam aquilo que perceberam como importante para si. (ROGERS, 1971, p. 154)

Auxiliadora refere:

Num grupo composto por pessoas idosas, o vivido, as memórias e o conhecimento dos integrantes são elementos importantíssimos que podem ser utilizados para o crescimento do grupo, assim como para auxiliarem os processos de criação. Por isso, valorizei as conversas e o diálogo, utilizei as técnicas da história oral me concentrando em obter depoimentos e relatos da vida dos participantes.

Ao lermos esse relato, aparentemente, a percepção que temos é de que a educadora Auxiliadora utilizou de diretivas ao preparar os objetos para esquete. Entretanto, na aprendizagem centrada na pessoa, o facilitador deve prover recursos de aprendizagem – seus próprios e os de sua própria experiência, de livros, material didático ou experiências de comunidade. (ROGERS, 1989, p. 78)

3.4.2 O tema gerador para 2008

As reuniões preparatórias para a execução do projeto do verão de 2008 ocorreram a partir de julho de 2007.

O objetivo da primeira reunião era a escolha do tema gerador do verão de 2008. Uma das idéias era a possibilidade de trabalharmos sobre a questão do sentimento de pertencimento da pessoa humana na natureza. A novidade deste ano seria o trabalho intergeracional que se estaríamos experimentando. A reflexão sobre o motivo das ações de preservação do meio ambiente estarem tão aquém do necessário poderia permitir entender o porquê de o homem se perceber fora desse meio. Dessa discussão chegou-se ao tema gerador: EU MEIO AMBIENTE. Algumas sugestões foram feitas no sentido de colocarem-se vírgulas, verbos entre os termos, mas a explicação para a forma gráfica do tema era justamente chamar a atenção do leitor/ouvinte sobre o pertencimento inegável do homem ao seu meio.

3.4.3 A hora do conto em 2008

A experiência do verão de 2007 permitiu novas possibilidades para a Hora do Conto de 2008. A flexibilidade da educadora Auxiliadora, o seu desejo de aprender e pôr em prática

os conceitos rogerianos foram indicativos de que se poderiam construir outras possibilidades para este PAM.

Como no ano anterior, o tema gerador abriu um leque de oportunidades, mas novamente esbarramos na dificuldade de um livro adequado ao tema escolhido. Sempre que nos encontrávamos, Auxiliadora mostrava-se preocupada, pois revelava seu insucesso ao encontrar livros que despertassem a atenção e estimulassem não só as crianças, mas também os idosos, e que abordasse o tema gerador escolhido.

Foi num desses momentos que sugerimos a possibilidade de que a história fosse construída por nós, onde pudéssemos desenvolver o tema gerador, o que seria interessante pela liberdade que teríamos e pela possibilidade dela em demonstrar todo o seu talento como contadora de histórias.

No princípio, Auxiliadora mostrou-se muito insegura, evidenciando novamente medo e aflição ante o novo, o tempo todo ela afirmava não ser capaz de tal ato. Mas, conversando sobre o assunto, pedimos a ela que refletisse sobre essa possibilidade. Novamente relacionamos esses sentimentos iniciais à aprendizagem que envolve a mudança na formação de cada um, na percepção de si mesmo, que é ameaçadora e tende a suscitar reações. (ROGERS, 1971, p. 155)

Passados alguns dias, recebemos um telefonema onde Auxiliadora pedia ajuda para esboçar uma idéia que havia tido. Combinamos um encontro no feriado que se aproximava e também pesquisamos idéias que pudessem colaborar com o trabalho.

No dia marcado, encontramos uma educadora segura, sem aparentar medo ou insegurança, mas com uma determinação que revelava que a história estava tomando forma. Surgia então uma nova contadora de histórias, pronta para criar. Essa mudança de comportamento comprova que as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo. (ROGERS, 1971, p. 155)

Auxiliadora trouxe uma idéia delineada, nossa colaboração foi no sentido de alargar o tema principal, aprofundar as idéias e conceitos sobre meio ambiente e torná-las adequadas ao público que atenderíamos. A história foi tomando forma e se completando a cada página. Ambas estávamos experimentando a possibilidade de construirmos juntas algo novo para o projeto. Percebemos, ao longo da história, a forma comprometida e intensa com que

Auxiliadora tratou cada momento desta produção. Gastamos um tempo precioso refazendo cada parágrafo quando, ao terminar o texto, não concordávamos com alguma coisa. Lemos e releemos cada parágrafo incessantemente. Esse momento corrobora a idéia de Rogers sobre o facilitador de aprendizagem, que se empenha em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos, para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. (ROGERS, 1971, p. 160)

Mas, a história não ficaria atrativa para as crianças, nem para os idosos se não houvesse gravuras e aqui entra a colaboração de outra voluntária, Emanuele⁶⁵, que disponibilizou suas férias escolares, para desenhar cenas que retratassem o desenrolar da história. Cada personagem recebeu nome, roupas, cenário. Cada cena foi desenhada com detalhes que ajudam a leitura e convidam o leitor a participar da história. Também Emanuele pôde experimentar liberdade para criar seus personagens e colaborar na construção da história participando ativamente do seu processo de construção.

Passadas três semanas, já havia uma história com personagens, enredo, espaço e tempo definidos. Enfim havíamos construído uma história infantil que preenchia as necessidades do PAM 2008 e tratava do tema gerador.

O mais importante neste momento de nossa pesquisa foi a possibilidade que nós tivemos de experimentar, de forma concreta, qual seja a aprendizagem significativa que Rogers propõe. (ROGERS, 1971, p. 157)

O momento mais delicado foi o de passarmos a história pelo crivo da leitura e aprovação de outras pessoas. Analisamos este momento como único porque, na condição de sujeitos pesquisadores, permitimo-nos ser atravessados pela pesquisa.

Muitas outras reuniões foram necessárias até que o livro ficasse pronto. Foi preciso aprovar e analisar as gravuras, para que fosse verificado se estavam de acordo com cada momento do relato da história. Muitas discussões referentes ao material que utilizaríamos foram necessárias. Como não havia verba suficiente para fazermos um livro para cada criança e idoso, a solução foi *scannear* todas as gravuras para serem passadas em um telão. Assim, enquanto a história estivesse sendo contada às crianças e aos idosos, ambos poderiam apreciá-la visualmente.

Auxiliadora sugeriu que cada cena da história fosse reproduzida em tamanho ofício para que após a leitura da nossa história as crianças e idosos pudessem construir sua própria

⁶⁵ Esta voluntária tem 13 anos, é aluna do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, estudante da 7ª série do Ensino Fundamental.

história, com título e personagens diferentes da que eles haviam ouvido. As sete cenas seriam distribuídas aleatoriamente entre os integrantes do grupo, que teriam total liberdade para criar, mas deveriam prestar atenção, pois o número de cada cena daria a sequência da história.

3.4.4 Aplicação da hora do conto em 2008

3.4.4.1 Turma A

O relato a seguir é referente à atividade da Hora do Conto, aplicada no primeiro grupo de crianças⁶⁶ e idosos⁶⁷, que compunham a turma A, realizada na segunda-feira, 14/01/2008.

A seguir, segue o relato da atividade conduzida pela educadora ambiental Maria Auxiliadora.

A novidade do PAM 2008 está no livro que não é como dos anos anteriores. Este ano a história foi criada por membros da nossa equipe. A primeira etapa de trabalho será a leitura da história. Num segundo momento, haverá a construção de uma história pelo grupo, a partir das gravuras distribuídas entre vocês.

A primeira etapa de trabalho, que consistia na leitura da história, transcorreu tranquilamente, mas percebemos a dificuldade que o grupo enfrentou quando precisou construir sua história. A todo instante eles repetiam dados da história que haviam ouvido, não conseguindo criar uma nova história. Mas, apesar de observarmos essa dificuldade, o grupo conseguiu produzir uma história e a relatou para nós.

⁶⁶ As crianças participantes desta atividade estão na faixa etária entre 09 e 10 anos. Na Turma A houve 9 meninos e 10 meninas, e na dos idosos 2 homens e 24 mulheres, com idades entre 60 e 65 anos de idade. Na Turma B houve 6 meninos e 5 meninas; e no grupo de idosos, 2 homens e 25 mulheres, com idades entre 60 e 65 anos. A divisão das turmas, os nomes e as idades das crianças foram fornecidos pela educadora ambiental Maria Auxiliadora, responsável pela Hora do Conto e os nomes dos idosos, com suas respectivas idades, foram fornecidos pela coordenadora dos grupos de convivência de idosos da SMCAS/PMRG, professora Márcia Oliveira.

3.4.4.1.1 Análise das atividades realizadas

Ao término do encontro dessa tarde, nos reunimos para avaliar os pontos positivos e negativos de nosso trabalho. Analisando as atividades realizadas, observamos que, quando entregamos as gravuras após o grupo ter ouvido nossa história, limitamos o seu momento de criação. Trabalhamos de uma forma muito diretiva, daí a dificuldade observada por nós naquele grupo. Sugerimos à monitora, a possibilidade de as gravuras e a construção da história pelo grupo serem feitas sem o conhecimento prévio de nossa história. Deixaríamos o grupo trabalhar livremente, construindo uma história sem referencial nenhum do que havíamos feito. Depois de ouvirmos o que eles haviam criado, sem interferência nossa, poderíamos apresentar nosso trabalho e tentarmos analisar juntos se as histórias se aproximavam ou não. Auxiliadora concordou dizendo que eles teriam mais liberdade e menos direção para criarem a sua história. A própria educadora identificou que o trabalho não foi tão eficaz por conta da diretividade que havia sido aplicada. Essa observação configurou mais um de seus *insights*. Em nenhum momento houve indicação ou comentários de nossa parte referentes a isso. Após essas reflexões, decidimos que trabalharíamos de uma nova forma com os próximos grupos.

3.4.4.2 Turmas B e C

Nos grupos de sexta-feira, tanto o da manhã quanto o da tarde, as gravuras foram distribuídas aleatoriamente para que houvesse a possibilidade de serem criadas histórias sem nenhum indicativo da nossa parte. Em ambos os grupos, havia sempre perguntas sobre como eles poderiam fazer uma história, o que sempre era respondido da forma como achassem melhor. Os dois grupos construíram suas histórias com a participação de todos. Quando a gravura estava na mão de um idoso, as crianças que estavam sentadas perto o ajudavam com idéias, e da mesma forma aconteceu quando uma criança estava com a gravura.

Transcrevemos como se desenvolveu a atividade, começando pela fala da educadora Auxiliadora.

Durante todo o ano eu trabalho com oficinas, mas quando chega na Patrulha não adianta, a oficina fica em segundo plano, e eu trabalho com a Hora do Conto.

Normalmente eu escolho, há mais de cinco anos, histórias prontas para serem lidas na hora do conto. Histórias e autores que tenham a ver com o tema gerador da patrulha. Esse ano foi um pouquinho diferente. Foi uma história criada por mim, pela Marisol e pela filha dela, Emanuele, que fez as ilustrações do livro.

Então nós criamos um livro. Contar histórias para crianças é diferente, é outra maneira de trabalhar. A gente leva a criança a imaginar. Contar histórias para adultos é diferente: Eu pensei como é que eu vou contar esta história para adultos. Mas, então para não ficar cansativo, eu vou distribuir as gravuras para vocês. Então vocês vão criar uma história. Depois que vocês criarem a história eu vou contar a nossa. Primeiro vocês contam uma história para nós, depois eu conto a nossa para vocês.

São oito gravuras. Podem trabalhar em pequenos grupos e criarem a história. É preciso que vocês contem a história dando sequência a gravura anterior. Atrás de cada gravura há um número. Nesta ordem vocês podem começar. Virem as gravuras enquanto vocês contam para que o grupo possa entender o que vocês criaram. O que cada grupo falar deve ser continuação da anterior. Sem perder o fio da meada.

Começamos pela gravura número 1: (ver ANEXO A)

Esta gravura se encontrava nas mãos de Carlos Eduardo, Leonardo, Sr^a Antonia, Sr^a Aldina e Sr^a Eleuta. E a fala a seguir foi o que eles construíram juntos.

Renato e Maria foram fazer um piquenique porque estavam de férias, mas caminharam muito e acharam uma sombra para sentar. Sentaram perto de umas árvores. Aí eles fizeram o piquenique.

Agora a gravura número 2: (ver ANEXO B)

A segunda gravura estava com Endrel, Vítor, Sr^a Maria de Lourdes, Sr^a Erecy e Sr^a Vitória.

Eu acho que eles não conseguiram fazer o piquenique. Porque eu acho que não tinha nada para eles fazerem. Eles ficaram cansados e acharam melhor pegar um ônibus. Eles andaram um pouco e logo após tinha um supermercado.

A seguinte é a gravura número 3: (ver ANEXO C)

Quem ficou com este desenho foi Giulli, Yanka, Sr^a Iara, Sr. Valmi e Sr^a Noecy.

Eles chegaram no supermercado e viram que estava fechado. Continuaram cansados e foram para um bosque. Deram mais um tempo.

A gravura número 4: (ver ANEXO D)

Este grupo foi composto por Guilherme, Sr^a Flávia, Sr^a Enilda e Sr^a Enedina.

O Roberto e a Renata (o grupo troca o nome da personagem) encontraram uma mesinha cheia de coisas boas. A vovó diz, filha não come tanto assim, não seja esganada.

A gravura número 5: (ver ANEXO E)

O grupo responsável pela gravura seguinte era Joice, Sr^a Ivone, Sr^a Thereza, Sr^a Denair e Sr^a Lila.

Eles se despediram da vovó e voltaram para casa junto com seus animaizinhos.

Gravura número 6: (ver ANEXO F)

O grupo da gravura seis era formado por Júlio, Sr^a Lila, Sr^a Lindalva, Sr. Gladiomar e Sr^a Marieta.

Eles estão cansados. E por isso se sentaram por estarem cansadinhos.

A gravura número 7: (ver ANEXO G)

Para esta gravura estavam no grupo Kimberlly, Sr^a Suely, Sr. Guilherme, Sr^a Suely e Sr^a Marina.

Pelo que foi desenrolada na história, eles estão voltando, não sei se é a mãe ou a avó, porque não dá para definir, e eles estão indo num caminho que vai dar na casa deles. Só que eles deixaram as arvorezinhas que estavam procurando e não acharam dentro de uma residência, no pátio.

Finalmente a gravura número 8: (ver ANEXO H)

Este último grupo foi formado por Lauren, Sr^a Eda, Sr^a Carmem, Sr^a Ulga e Sr^a Maria Braga.

Eles seguiram por aquele caminho a avó e as duas crianças. Caminharam, chegaram em casa, abriram a porta e entraram abraçados com a avó para descansarem.

Após terem contado sua história, o grupo pôde ver e ouvir a nossa. O grupo demonstrou estranheza, pois diziam que uma nada tinha a ver com outra. Ao ouvirem o nosso relato, ficaram surpreendidos, pois com as mesmas gravuras houve a possibilidade de várias e

diferentes situações. Nessa hora, a educadora Auxiliadora falou sobre a possibilidade criativa que cada um de nós possui.

Nisto reside o prazer de trabalhar com literatura. Cada um de nós pode sonhar e construir um mundo de fantasias a partir de um mesmo desenho.

Ao serem questionados sobre a história, se haviam gostado dela ouvimos relatos interessantes.

O Senhor Walmi conta:

A história me fez lembrar de quando eu era criança e morava lá na Ilha. Me lembrei da minha avó e das travessuras que fazia com meus irmãos.

A Senhora Vitória Hernandes relata que:

Apesar de não ser da Ilha dos Marinheiros também tive uma avó que preparava muitas coisas gostosas para mim e meus irmãos nas férias da escola. Naquele tempo ela não conversava muito com a gente, mas ao ver e ouvir a história me lembrei da casa e das plantações que tinham no fundo do terreno da casa dela. E lembrei também que ela usava restos de cascas de alimentos, casca de ovo, estrume de vaca para colocar nos canteiros. Agora vi que o nome disso é compostagem.

As crianças, por sua vez, narraram passeios que haviam feito com os avós em algum lugar especial.

Endrel conta:

Já fui nessa ilha e gostei muito. Vocês sabiam que a gente pode dar a volta toda na ilha e nem demora muito?

Lauren e Giulli falaram também de um passeio feito à ilha com a escola que frequentam.

A gente foi com o nosso colégio e passamos o dia todo lá. Foi muito legal. Aprendemos que a maioria dos moradores da ilha vem de Portugal e que muitas palavras que eles falam lá são do mesmo jeito de Portugal.

Vitor diz:

Antes só se podia vir pra Rio Grande usando uns barquinhos bem pequenos e que às vezes hoje, por causa das chuva, não dá pra usar a estrada, então eles vem de barco de novo.

Kimberly completa dizendo que:

Até hoje as verduras que a gente compra aqui em Rio Grande vem de barco lá da Ilha porque sai mais barato para quem é plantador.

Percebemos que a história os aproximou mais e refletiu um pouco a realidade vivida de cada um. Quando se estabelece o clima de receptividade, o grupo consegue expressar suas opiniões vinculando-as à sua realidade vivida. (ROGERS, 1971, p. 160)

Esse clima onde as ameaças à autoimagem e à preservação da integridade pessoal tendem a desaparecer faz com que a pessoa retome seu caminho e indica sua opção livre entre alternativas reais. Permite que a pessoa se apresente tal como é. (ROGERS, 1989, p. 78)

Quando os convidamos a pensarem um pouco no tema do PAM, Eu meio Ambiente, e se eles o tinham percebido na história ouvimos relatos muito interessantes.

Para Carlos Eduardo:

O que mais me chamou a atenção foi que no sítio não tinha lixo espalhado. Que é diferente do que a gente vê aqui em Rio Grande. E o mais legal é que era a vó que não deixava o lixo lá pra que ela não ficasse doente.

Julio diz:

Foi a separação do lixo e a vó usar como adubo. Se a vó está no meio ambiente, ela também tem que cuidar muito bem das coisas que ela planta e come.

Já o Senhor Guilherme fala:

Foi o fato da avó ter aproveitado o passeio com os netos para explicar que tudo que ela fizesse contra o meio estaria fazendo contra ela mesma. Assim ela mostra que ela tá no meio ambiente também.

A Senhora Maria de Lourdes afirma:

Achei muito bom que o catador (como é mesmo o nome?) Ah, não é assim que se chama, mas agente ambiental pudesse tirar seu sustento com a venda do material que sobrava do sítio da avó. Não é só a avó que é do meio ambiente, o rapazinho que pega o material também.

3.4.4.2.1 Análise das atividades realizadas

Ao concluirmos esta etapa de trabalho, percebemos que a história tinha cumprido sua missão: levar cada ouvinte a refletir sobre suas ações. É importante dizer que a história foi discutida como sendo real. Todos esqueceram que era uma criação literária e a analisaram como um fato cotidiano, como se fosse uma notícia de jornal. Isso demonstrou que a história havia sido elaborada com dados da realidade.

Essa atividade poderia ter sido mais bem conduzida, como, por exemplo, se não houvesse números na parte de trás das gravuras, o que impediria mais uma vez a direção do trabalho. Entretanto, ao sugerirmos que os números fossem retirados, a educadora não concordou, e nós respeitamos sua posição. Outra dificuldade foi o fato de o grupo de idosos ser mais numeroso que o grupo de crianças. Houve dificuldade de dividirmos de uma maneira mais adequada o grupo, entre outras possibilidades. Entretanto, a finalidade da construção dessa história era possibilitar à educadora Auxiliadora a liberdade de experienciar os pressupostos da abordagem centrada na pessoa, e com isso apresentar novos caminhos para as

atividades que costumava executar dentro do projeto. No entanto, também as crianças e os idosos puderam experimentar um pouco dessa abordagem.

Ao longo da coleta de dados desta pesquisa e a aplicabilidade da teoria rogeriana no projeto em que estamos inseridos, constatamos ainda a possibilidade da tecitura entre algumas categorias da educação ambiental e Carl Rogers.

3.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ainda é possível, aproximando os campos de conhecimento da psicologia rogeriana e da Educação Ambiental, relacionar categorias pertencentes a esses saberes à luz da experiência analisada nesta dissertação.

Sobre a categoria *alteridade*, Makiuchi a entende como “[...] a condição de possibilidade da pessoa humana. Somos o que somos porque o outro existe e sua existência nos afirma”. (MAKIUCHI, 2005, p. 29)

Para essa autora, a *alteridade* é a fratura na existência humana, a ruptura com o mundo natural, que se dá a partir da consciência do outro, da distinção e da separação que se estabelece a partir daí. Essa fratura dilacera o ser humano. Ele é incompleto, infinitamente distante do outro, solitário e se faz como paradoxo, pois o ser humano se percebe separado do mundo e ao mesmo tempo imerso nele. A *alteridade* é paradoxal, pois une e separa o sujeito do objeto, desejo permanente de união que não pode ser realizado. (MAKIUCHI, 2005, p. 29)

Para Makiuchi, a inserção do conceito de *alteridade* no âmbito da educação pode ser vista, por exemplo, na relação educador-educando. Essa relação não deve estar fundamentada nas noções de transmissão ou construção de saberes, mas no encontro, na acolhida, onde o educador se reconhece responsável pelo outro. (MAKIUCHI, 2005, p. 31)

Nesse movimento, a acolhida do outro é o mesmo que aceitar a sua pessoa numa realidade concreta, sócio-histórica e cultural, não podendo ser este outro reduzido a um aprendiz de competências e habilidades, ou às suas condições sócio-históricas e culturais. O acolhido é alguém singular, sob todos os pontos de vista, que sente, pensa, tem prazer e vive no aqui e agora. Somente assim é possível garantir a educação como não sendo algo pretensamente neutra, atemporal e deslocada da sociedade onde se vive. (MAKIUCHI, 2005, p. 31)

Essa categoria da *alteridade* converge com o conceito de encontro de Rogers quando este afirma que é pelo contato que se educa. Para ele, a palavra contato é fundamental para a educação. Em Rogers, há contato quando duas pessoas estão em presença uma da outra, e cada uma delas afeta o campo experiencial da outra numa forma ou apercebida ou subliminar. (ROGERS; KINGET, 1977, p.174)

É possível perceber a aproximação das categorias *alteridade* e *encontro* na experiência do PAM 2008, a partir da escolha do tema gerador Eu meio ambiente. Foi exatamente nesse sentido que escolhemos o referido tema porque vimos a pessoa humana em relação com outros homens e mulheres, consigo mesma e com o ambiente. Refletir sobre essa relação foi uma importante estratégia de intervenção contra a degradação do meio ambiente produzida pelo próprio sujeito. Fomos, portanto, ao encontro do conceito de alteridade de Makiuchi que diz ser “[...] este ambiente que nos acolhe, também é alteridade no sentido mais estrito do termo”. (MAKIUCHI, 2005, p. 30)

Na mesma perspectiva, encontramos uma possibilidade de diálogo com *construção do conhecimento* que diz ser toda atividade humana fruto dos diferentes sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa. A educação escolar recebe influências dos construtos anteriores que o sujeito traz de outras experiências, influenciando o sucesso ou o fracasso das propostas pedagógicas, quer seja, na teoria, na metodologia ou nas práticas educativas. (SPAZZIANI; GONÇALVES, 2005, p. 108)

No que se refere às proposições que embasam a *construção do conhecimento* em educação ambiental, é importante enfatizar que esta tem sido reconhecida, desde a Conferência de Estocolmo⁶⁸, como uma área crítica para promover transformações nos modos de compreensão e de relação da humanidade com o seu entorno. Para tanto, um dos pilares para o desenvolvimento da educação ambiental é identificar as concepções sobre as questões socioambientais e orientar e inspirar o desenvolvimento de sujeitos para que se apropriem de uma atitude crítica, dialética e participativa e de conhecimentos relacionados a essa realidade. (SPAZZIANI; GONÇALVES, 2005, p. 108)

Para essas autoras, a educação ambiental, pela sua própria especificidade em potencializar ações interdisciplinares, participativas e de incremento da cidadania, tem sido um componente importante para que sejam repensadas as teorias e práticas que fundamentam as ações educativas, quer nos contextos formais ou nos informais, com finalidades de

⁶⁸ Conferência da ONU sobre o meio ambiente humano, realizada de 05 a 16 de junho de 1972, na Suécia.

constituírem verdadeiras comunidades de aprendizagem. As comunidades de aprendizagem passam a ser compreendidas como um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações da sociedade, presentes em outras formas de vida social, e que historicamente se têm mantido ocultas às teorias e às pesquisas educativas dominantes. (SPAZZIANI; GONÇALVES, 2005, p. 108)

Para Spazziani e Gonçalves, os processos humanos de compreensão sobre as questões socioambientais devem ser investigados a partir das relações das ações do sujeito no seu contexto micro e/ou macro. Segundo essas autoras, o aprendizado e desenvolvimento são processos colaborativos e sociais que não podem ser ensinados dentro dos moldes tradicionais de realização da educação, mas são constituídos a partir das experiências reais vivenciadas por cada sujeito, quer seja no interior da escolarização formal ou em outros contextos. (SPAZZIANI; GONÇALVES, 2005, p. 109)

Portanto, de acordo com as autoras, para estudar as questões ambientais locais é necessário considerar que as condições atuais do ecossistema de cada região ou localidade influenciam a estratégia de sobrevivência a ser construída pelos grupos sociais do seu entorno. Cada membro de uma comunidade de aprendizagem tem que construir o seu entendimento da problemática focalizada, e o professor ou educador social atua como mediador desse processo. (SPAZZIANI; GONÇALVES, 2005, p. 110)

É possível encontrar aproximações nesta categoria *construção do conhecimento* com a categoria de Rogers *compreensão empática*. Para Rogers, a pessoa está em constante processo de autoatualização, graças à sua atitude acolhedora em face da realidade interna e externa, e graças à sua capacidade de modificar suas relações com seu meio. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 268)

Condição fundamental para a construção do diálogo, no caso de Rogers, é que as partes nele se compreendam. O termo *compreensão*⁶⁹ diz respeito ao seu sentido cognitivo, referindo-se à apreensão do sentido das palavras ou de outros meios de expressão empregados pela pessoa. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 123)

Pudemos constatar tanto a construção do conhecimento quanto a *compreensão empática* na abertura que a monitora Auxiliadora se permitiu ao experimentar a ACP. Também é relevante citar que, assim como Rogers, essas autoras entendem que a função

⁶⁹Rogers definiu *compreensão empática* como uma capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não-verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê. (ROGERS; KINGET, 1977, citado por GOBBI et al. 1998, p. 45).

primordial da educação não é somente oferecer possibilidade de conhecimentos, mas propiciar o desenvolvimento do indivíduo naquilo que concerne a uma atuação competente no processo de seu aprendizado e de construção de sua subjetividade⁷⁰ no contexto da vida cotidiana. (SPAZZIANI; GONÇALVES, 2005, p. 108)

Rogers aponta para essa meta ao afirmar que a aprendizagem significativa se realiza quando o estudante percebe que o que ele estuda diz respeito aos seus interesses, quando estes objetivos se relacionam com seus objetivos de vida. E foi dessa forma que a monitora realizou seu processo de aprendizagem. Relacionou os objetivos do projeto com seus objetivos pessoais, experimentando a liberdade em construir uma história e apresentá-la como ferramenta pedagógica ao PAM. (ROGERS, 1971, p. 154)

Outra categoria relevante a ser abordada em EA é o *cardápio de aprendizagem*.

Segundo Tonso, trata-se de um elenco de atividades que tem por objetivo proporcionar a formação de educadores ambientais nas regiões. (TONSO, 2005, p. 49)

Essa autora utiliza metáforas para os vocábulos cardápio, prato e fome para apresentar a educação ambiental e seus programas, e esses programas de formação estruturados em grades e disciplinas têm a característica de engessar o processo de formação, considerando os educandos como uma mesma massa uniforme, com os mesmos desejos e mesmas lacunas. É também um prato único, sem possibilidades de escolha. A oportunidade oferecida por um cardápio é a de proporcionar amplo leque de escolhas, de atividades de variados tipos em qualidade e quantidade, suficientes para atender à fome de saberes dos diversos educandos. Não engessar a formação é uma atitude política, na medida em que, dessa forma, afirma-se a identidade e diversidade, acentua-se a posição de que somos diferentes e de que a diferença não é um problema, antes é uma característica que deve ser valorizada, incentivando cada educando a buscar os itens que lhe sejam apropriados, estimulando-os na construção de sua autonomia. (TONSO, 2005, p. 52)

Segundo Tonso, os *cardápios de aprendizagem* não podem se limitar à questão técnica e objetiva de oferecerem somente informações, mas devem propor atividades que tragam a memória à história, que desenvolvam o lúdico, afetivo e estético, enfim, o cardápio deve conter todas as formas que afetem o educando. Os vocábulos afetividade e afeto vêm da palavra afetar. Para transformar os educandos, é preciso que estes sejam tocados, e, para isso,

⁷⁰ Refere-se aos processos do desenvolvimento humano em que o foco está voltado para o conhecimento de si mesmo. (GONÇALEZ REY, 2001)

a afetividade é fundamental. Segundo essa autora, o afeto do outro é obtido quando se possibilita que esse outro se desenvolva em toda a sua potencialidade intelectual, artística, afetiva, entre outros. (TONSO, 2005, p. 53)

Essa categoria de *cardápio de aprendizagem* encontra semelhanças na categoria *aceitação* de Rogers. Essa categoria, somada a outras que ele elenca, funde-se numa atitude de aceitação. Em Rogers, o que é aceito é a totalidade da pessoa. Pessoa entendida enquanto sistema dinâmico de atitudes e de necessidades, na sua orientação atual. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 136)

Aproximamos essa categoria do *cardápio de aprendizagem* em consonância com a *aceitação empática* de Rogers, vinculados à experiência da escolha do tema gerador, e não especificamente à atuação da educadora Auxiliadora, tendo em vista que todo o grupo de trabalho participou da escolha do mesmo e não somente ela. O tema foi escolhido a partir da leitura do livro *Educação ou Adestramento Ambiental*, de Paula Brügger, onde a autora faz uma reflexão da questão de o homem se ver fora do seu meio, e a natureza é vista apenas como um recurso econômico.

Também destacamos a categoria *currículo e educação ambiental*. Para Cavalcante, as diferentes concepções de currículo⁷¹ e as análises teóricas que delas surgem, são produtos sociais construídos historicamente e representam uma dinâmica relacional entre visão de sociedade e visão de educação. (CAVALCANTE, 2005, p. 122)

Segundo essa autora, o trabalho com educação ambiental deve partir do pressuposto de que existe um tensionamento na relação sociedade e ambiente, e este tensionamento surge das relações de poder historicizadas, não naturalizadas e passíveis de transformação. (CAVALCANTE, 2005, p. 122)

A perspectiva crítica de currículo busca estabelecer uma reflexão sobre a responsabilidade de todos frente às questões socioambientais. Isso implica não centrarmos a educação ambiental em uma disciplina, ou não territorializarmos sua discussão como sendo da área biológica, da geografia e assim por diante. (CAVALCANTE, 2005, p. 123)

⁷¹ Os estudos do currículo, como proposta pedagógica a ser desenvolvida nas escolas, iniciaram-se nos Estados Unidos do início do século XX, quando devido a um processo de re-ordenamento da sociedade americana, estudiosos questionavam o trabalho educacional voltado para uma formação demasiadamente teórica e humanista, longe da realidade social que vivenciavam e de difícil interação com as demandas sociais existentes.

Para Cavalcante, a educação ambiental é território de todos e deve ser trabalhada com responsabilidade a partir de uma visão de mundo e sociedade que está inserida no projeto político pedagógico do espaço no qual atuamos. (CAVALCANTE, 2005, p. 123)

Os espaços pedagógicos são uma dinâmica construída socialmente, não podendo haver proprietários nem superiores, suas decisões precisam ser construídas de forma democrática e participativa e devem buscar trabalhar os tensionamentos existentes na sociedade. (CAVALCANTE, 2005, p. 123)

Essa categoria leva-nos ao encontro da categoria rogeriana *tolerância*, que afirma referir-se à liberdade da pessoa. Liberdade que se limita apenas às exigências da estrutura da situação. (ROGERS; KINGET, 1977, p. 130) Isto se comprova pela liberdade que a monitora Auxiliadora e as crianças e idosos experimentaram ao criarem suas histórias.

Por fim, uma das noções mais relevantes para a compreensão da crise socioambiental que vivemos hoje é a noção de *pertencimento*. (SÁ, 2005, p. 247)

Para essa autora, a ideologia individualista da cultura industrial moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. Essa visão particularista e fragmentada do ser humano tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social. (SÁ, 2005, p. 247)

Segundo Sá, a história das formas pelas quais a espécie humana tem construído a sua inserção ecológica mostra que a capacidade de inscrição congruente⁷² da organização social na eco-organização⁷³, principalmente a partir da domesticação das espécies vivas e das revoluções tecnológicas, apresenta uma variedade de momentos críticos de diversas ordens, onde se romperam os limites dentro dos quais a vida pode se manter de modo sustentável. (SÁ, 2005, p. 247)

Para ela, a degradação socioambiental se traduz na perda dos saberes práticos que sustentavam as relações de mútuo pertencimento entre o humano e o seu meio. Dessa forma forjam-se pessoas dependentes de relações artificiais de vida, comandadas por mecanismos

⁷² Capacidade de inscrição congruente: mover-se e transformar-se em consonância com a dinâmica do meio, em coexistência e coerência com o outro. (Cf. MATURANA, 2000)

⁷³ O modo e a dinâmica de organização dos ecossistemas, a partir das interações entre a diversidade de seres vivos e a base física que o constituem. (Cf. MORIN, 1997)

centralizadores, cujo modo de operação desconhecem. Diz-se então que os humanos perderam a capacidade de *pertencimento*. (SÁ, 2005, p. 248)

A referida autora afirma que a noção de *pertencimento* que aparece nos discursos e práticas de educação ambiental não é um conceito que já se encontre formado e racionalmente definido, do qual seja possível identificar sua trajetória. (SÁ, 2005, p. 248)

Para Sá, o princípio do *pertencimento* traduz-se, portanto, como uma dialógica⁷⁴ entre semelhança e estranhamento. Supõe-se assim, que o princípio do pertencimento traz em seu bojo a questão da subjetividade como uma dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano, e que integrá-la é condição de acesso à objetividade, isto é, à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido. (SÁ, 2005, p. 253)

Finalmente, esta última categoria vai ao encontro da atitude de *congruência* de Rogers, que indica o estado de coerência e de autenticidade de uma pessoa. Essa coerência é entendida na sua capacidade de aceitar seus sentimentos, suas atitudes, suas experiências, de ser genuína e integrada na relação com o outro. (ROGERS, 1971, p. 113)

Rogers diz que, se esta atitude de *congruência* estiver presente na relação, a pessoa torna-se mais flexível nas suas percepções e mais capaz de aceitar os outros. (ROGERS, 1971, p. 114)

A noção de *pertencimento* foi um ponto importante resultante nos dois temas geradores de 2007 e 2008; tanto no tema “aquecimento global” quanto no tema “eu meio ambiente”, quando a monitora Auxiliadora construiu a experiência dos coadores e a da produção da história. Em ambas as situações, a atitude congruente foi observável porque a flexibilidade se tornou manifesta em suas atitudes. Em ambos casos, a noção de pertencimento e a atitude de congruência se fundem.

⁷⁴Lógica que admite a simultaneidade de relações de complementaridade, antagonismo e/ou concorrência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de construir as considerações finais talvez seja o mais importante em uma pesquisa. É um tempo de avaliar a trajetória percorrida nos anos de trabalho a que o pesquisador se propõe.

O capítulo primeiro, intitulado “Tecendo a perspectiva rogeriana”, situa a visão de homem na psicologia humanista, considerando o ser humano como um processo em construção, detentor de liberdade e poder de escolha. Apresenta, também, a vida e a trajetória de Rogers desde sua infância, as características de sua família, até a elaboração de sua teoria, apontando as obras que criou ao longo da construção da ACP. Traz, ainda, a influência que esta teoria obteve no Brasil, desde a tradução de seus livros, os *workshops* e os estudiosos brasileiros que deram continuidade a seu trabalho, o que permitiu que muitos apresentassem suas pesquisas, facilitando assim o surgimento de núcleos de estudo da pessoa em todo o país.

Na mesma perspectiva, a expressão ACP, utilizada por Rogers para se referir a uma forma específica de entrar em relação com o outro, estando implícito o modo positivo de conceitualizar a pessoa humana, traz na essência da ACP a idéia mestra desta concepção terapêutica: a capacidade do indivíduo de compreender a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar satisfação e eficácia necessárias ao seu adequado funcionamento, que é o conceito de tendência atualizante. Isso demonstra que a *noção do eu* tem um papel fundamental na síntese teórica da ACP porque é definida como uma estrutura perceptual, um conjunto organizado e mutável das percepções relativas à pessoa. Apresenta, ainda, a definição de não-diretividade como a confiança que se tem de que o cliente pode tomar as rédeas de sua vida, pode assimilar *insights*, pode fazer escolhas, demonstrando que o mais importante na ACP não é a ausência de diretivas, mas a presença, no terapeuta, de algumas atitudes face ao cliente, tais como: compreensão empática, tolerância, respeito, aceitação incondicional e congruência, além de uma concepção adequada das relações humanas, pois, para Rogers, a concepção das relações humanas centrada na pessoa é vista como um instrumento poderoso para se lidar com os diferentes tipos de problemas e situações em uma sociedade, como uma alternativa para o combate à violência e ao uso da força. Dentro dessas relações que se estabelecem, há uma diferenciação entre os conceitos de não-diretividade e de *laisser-faire*, por essas noções, muitas vezes, confundirem-se e, podendo, dessa confusão, ser gerada uma resistência à teoria rogeriana. Rogers afirma que, do ponto de vista externo, ambos os conceitos se assemelham, mas na sua intenção e

especificidade os termos não têm quase nada em comum. A não-diretividade está inspirada numa atitude incondicionalmente positiva enquanto que o *laisser-faire* se reduz essencialmente à indiferença. Em Rogers, a não-direção refere-se à abstração de juízos de valor, não à ausência da função de julgar.

O segundo capítulo, denominado “Rogers e a EA: construindo pontes”, apresenta o entrelaçamento entre a perspectiva rogeriana e a EA Não-Formal, porque a ACP potencializa a relação entre ambos os campos de saberes. A ACP constitui-se numa ferramenta possível de trabalho, tendo em vista a forma como esta abordagem apresenta a pessoa humana que vai ao encontro da forma como determinados autores e documentos a respeito da EA a veem. Tais pontes foram possíveis graças à estrutura do projeto escolhido (PAM) para o desenvolvimento desta pesquisa; pela possibilidade da reunião de diversas áreas, que cria condições para que se promova uma visão holística do saber; pela disponibilidade e desejo de compreensão em experimentar a ACP por parte da educadora ambiental Auxiliadora e também pela possibilidade em relacionar categorias pertencentes à EA com a teoria rogeriana a partir da experiência analisada nesta dissertação, que focaliza: *alteridade, construção do conhecimento, cardápio de aprendizagem, currículo e educação ambiental e pertencimento*.

Em consonância com tais categorias, resgatamos aqui o conceito de *pessoa*, segundo Rogers: um organismo digno de confiança, capaz de tomar consciência dos fatores de seu desajustamento psicológico, fatores estes que residem na falta de acordo entre a noção que faz de si mesmo e o conjunto de sua experiência. Detém ainda a capacidade de reorganizar sua noção de eu de modo a torná-la mais compatível com a totalidade de sua experiência, e tende a exercer essa capacidade, que, em estado latente, será desenvolvida em toda relação com uma pessoa que realize, do ponto de referência desta relação, um estado de acordo interno. Assim, experimenta, com relação ao interessado, uma atitude de consideração positiva incondicional e uma compreensão empática.

Nesta retomada, podemos confrontar esses pressupostos com a experiência que a educadora ambiental construiu ao longo da pesquisa. Como foi possível perceber, a possibilidade de ressignificar sua autoimagem, seu autoconceito foi importantíssimo para que ela pudesse reorganizar suas metas e atividades no Projeto Patrulha Ambiental Mirim.

Este trabalho jamais teve a intenção de encerrar ideias, apresentar soluções prontas. Exatamente em um movimento contrário, esta pesquisa apresentou conceitos, elaborou possibilidades junto com, permitiu à educadora conhecer as possibilidades e a partir disso, fazer escolhas. A pesquisa confrontou o modelo de trabalho que vinha sendo desenvolvido

com a possibilidade de uma nova metodologia. Sempre houve um extremo cuidado em preservar a liberdade da educadora, bem como o seu direito de escolha, o tempo de seus *insights*.

Nosso papel nesta pesquisa, além de estudar e observar, foi o de facilitar o seu processo, por isso é importante afirmar que o presente estudo, além de demonstrar a realidade aplicável da ACP, nos atravessou. O nosso trabalho em educação ambiental não se limitou apenas à apresentação da teoria rogeriana. Houve também a imersão prática no projeto de educação ambiental na comunidade. Tivemos que nos apropriar de novos conhecimentos, construindo pontes onde antes havia apenas fragmentação, tendo sido praticada a teoria rogeriana fora do *setting* terapêutico. Sendo assim, esta pesquisa não se resumiu apenas a um conhecimento acadêmico, mas a um processo interventivo sem ser diretivo. Permitiu-nos a aproximação de campos de saberes tão distintos e com isso tecer possibilidades reais entre eles.

O desenvolvimento do trabalho levou-nos a identificar algumas categorias de educação ambiental, como, por exemplo, *alteridade, construção do conhecimento, cardápio de aprendizagem, currículo e educação ambiental, pertencimento*, e correlacioná-las aos pressupostos teóricos rogerianos, viabilizando a percepção de que é possível aproximar a teoria rogeriana da educação ambiental, e que a teoria aplicada funciona adequadamente como ferramenta pedagógica para o seu estudo, possibilitando melhorias no funcionamento de suas relações.

Esta pesquisa tentou comprovar, dentro da atividade Hora do Conto, no Projeto Patrulha Ambiental Mirim, a hipótese de que os fundamentos teóricos da ACP, no que tange a sua aplicabilidade no campo da educação, contribuem eficazmente para a educação ambiental.

A ACP permitiu que construíssemos novos caminhos e experiências que justificaram esta pesquisa. A mudança de atitude da educadora ambiental Auxiliadora comprova isso. No ano de 2007, ela, apesar de começar a estudar estes pressupostos, ainda trabalhou utilizando a metodologia tradicional de ensino, mas já havia indícios de mudanças em sua percepção. No ano de 2008, conseguiu experimentar com mais profundidade o seu papel de facilitadora do processo. Para a ACP, o que importa são essas pequenas mudanças, pequenos movimentos que se vão estruturando para permitirem maiores transformações, sempre tendo em vista a potencialidade do organismo humano.

O levantamento bibliográfico deu consistência às entrevistas, suporte científico às experiências vivenciadas pela educadora, sustentou sua mudança de atitude, embasou concretamente a pesquisa.

As definições de *meio ambiente* e de *educação ambiental*, de Marcos Reigota, bem como a análise do material produzido ao longo da construção do movimento ambiental no Brasil, através de seus órgãos oficiais e suas leis, permitiram-nos aproximar os dois campos de saber em questão: a *psicologia* e a *educação ambiental*, porque todos procuram tratar da dinâmica das relações sociais que devem ser estabelecidas, integradas e construídas ao longo das vivências da pessoa, levando em consideração seu desenvolvimento biopsicossocial.

Isto vai ao encontro do modelo teórico rogeriano, que vê a pessoa exercendo livremente a plenitude das potencialidades de seu organismo, ou seja, uma pessoa que se comporta levando em conta a realidade; que busca a manutenção e a valorização de si mesma; que manifesta uma conduta social e adaptativa; que possui um espírito criador cujos atos não se deixam prever facilmente; que não cessa de evoluir e se desenvolver; que se descobre a si mesma assim como a novidade de cada momento.

Outro aspecto a considerar foi a construção do livro infantil, que poderia ser interpretado como o clímax da pesquisa, mas o vemos apenas como o primeiro passo em direção a esta nova forma de trabalhar em educação ambiental.

Importante, também, foi a possibilidade de dar voz aos participantes do PAM, o que gerou veracidade e constituiu a identidade desta pesquisa.

Muitos outros aspectos poderiam ter sido analisados, discutidos, avaliados, mas o que tornou significativo este trabalho foi a mudança que se deu na educadora Auxiliadora. Os seus *insights*, o sentimento de totalidade que experimentou, a criatividade que desenvolveu, sua autonomia, compreensão, tolerância, respeito, confiança não só em relação a si, mas principalmente em relação ao seu grupo de trabalho.

Há uma palavra que pode ser usada para caracterizar esta pesquisa: flexibilidade. Tanto para si quanto para tudo e todos que estavam próximos. E flexibilidade é uma construção diária, um permanente exercício a que somos chamados para que possamos alcançar relações interpessoais mais saudáveis e mais fecundas.

Para finalizar, gostaríamos de observar que esta dissertação não foi feita com a intenção de convencer qualquer pessoa de nossas concepções. O que nos levou a pesquisar e pôr em prática os pressupostos teóricos da ACP foi tentar mostrar a possibilidade de fazer educação ambiental de uma forma mais humana, mais responsável, mais comprometida, não

só com o meio em que vivemos e que desfrutamos, mas também com as pessoas envolvidas no processo.

REFERÊNCIAS

BELAS, José Luiz. *ACP- Introdução a Uma Psicoterapia Centrada No Cliente*. 1974.

Disponível em: < www.jlbelas.psc.br >. Acesso em: 10 dez. 2007.

BISHOP, M. *Renaissance profiles*. New York: Harper & Row, 1961.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 abr. 1999

BRODLEY, B. O conceito de tendência atualizante na teoria centrada no cliente. *REVISTA DE ESTUDOS ROGERIANOS “A PESSOA COMO CENTRO”*, n. 2, 1998. Disponível em: < www.rogeriana.com/biografia.htm > . Acesso em: 21 jul. 2007.

BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CARVALHO, I. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CARVALHO, M. *O que é natureza*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAVALCANTE, L. Currículo e educação ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: FERRARO JÚNIOR; Luiz Antonio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 9–20.

COELHO, B. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1994.

DE LA PUENTE, M. *Carl R. Rogers: De la psychothérapie à l'enseignement*. Paris: Ed. de l' Epi, 1970. Disponível em: < www.apacp.org.br/art171.html >. Acesso em: 15 out. 2007.

DIAS, G. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, Isadora; SILVA, Mamede. *Um pouco sobre a Abordagem Centrada na Pessoa*. Disponível em: < www.carlrogers.org.br >. Acesso em: 23 out. 2007.

DORSCH, Friedrich. *Dicionário de psicologia Dorsch*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

EMBREE L. (Org.) *Encyclopedia of phenomenology*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. Disponível em: < www.phenomenologycenter.org >. Acesso em: 14 out. 2007.

FÉRES-CARNEIRO, T.; LO BIANCO, A. Psicologia clínica: uma identidade em permanente construção. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. (Orgs.). *Construindo a psicologia brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 99-119.

FERRARO, L. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.) *A educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 21-36.

FORGHIERI, Y. A investigação fenomenológica da vivência: justificativa, origem, desenvolvimento, pesquisas realizadas. In: MACEDO, R. (Org.). *Mapeamento da pesquisa em psicologia no Brasil*. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia, 1993. p. 19-42. (Cadernos da ANPEPP, n. 2)

FREIRE, Elizabeth. *Breve História da ACP*. Disponível em: < www.instituodelphos.com.br >. Acesso em: 09 set. 2008.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos (1900)*. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, S. *Introdução à psicanálise*. Rio de Janeiro: Delta, 1900. Tomo 1.

GALIAZZI, M., FREITAS, J. (Org.) *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GOBBI, S.; MISSEL, L.; TOZZI S. (Org.) *Abordagem centrada na pessoa: vocabulário e noções básicas*. Tubarão/SC: Ed. Universitária UNISUL, 1998.

GOMES, W. B.; HOLANDA, A. F.; GAUER, G. Primórdios da psicologia humanista no Brasil; e história das abordagens humanistas em psicologia no Brasil. In.: MASSIMI, Marina (Org.). *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004. p. 87-129.

GONÇALVES, W. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

HIPÓLITO, J. Biografia de Carl Rogers. REVISTA DE ESTUDOS ROGERIANOS “A PESSOA COMO CENTRO”, n. 3, maio 1999. Disponível em: < www.rogeriana.com/biografia.htm >. Acesso em: 20 jul. 2007.

JUSTO, H. *Abordagem centrada na pessoa: Consensos e dissensos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAGO, A.; PÁDUA, J. *O que é ecologia*. São Paulo: Brasiliense. 2004.

LOUREIRO, C. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGNÓLIO, P. *Educologia a educação ambiental ativa*. São Paulo: J. Pádua Gráficos, 2003.

MAKIUCHI, M. Alteridade. In.: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MARQUES, C.; BUTZKE, I. *Que buraco é esse?* (Coleção Meio Ambiente). São Paulo: Novas Idéias, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1988.

PEDRINI, A. (Org.). *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 3.ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

_____. Diretoria de Educação Ambiental. *Relatório de Gestão 2003-2006*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007.

RASKIN, N. O desenvolvimento da terapia não diretiva. REVISTA DE ESTUDOS ROGERIANOS "A PESSOA COMO CENTRO", n. 1, maio 1998. Disponível em: <www.rogeriana.com/artigos.htm> Acesso em: 11 jul.2007.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Verde cotidiano o ambiente em discussão*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROGERS, Carl. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: KOCH, S. (Org.). *Psychology: a study of a science*. New York: McGraw-Hill, 1959. p. 184-256. v. 3.

_____. Carl Rogers por ele mesmo. In: _____. *Tornar-se Pessoa*. 1991. Disponível em: <www.apacp.org.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

_____. *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

_____. *Counseling and psychotherapy: newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin, 1942.

_____. *Grupos de encontro*. Lisboa: Moraes Editores, 1972.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais. (Original publicado em inglês, 1969), 1971.

_____. *Liberdade de aprender em nossa década*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *O tratamento clínico da criança-problema*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1979.

_____. *Psicoterapia e consulta psicológica*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Sobre o poder pessoa.*, 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Terapia centrada no paciente*. Lisboa: Moraes Editores, 1974.

_____. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *JOURNAL OF CONSULTING PSYCHOLOGY*, 2, 21, 1957, p. 95-103.

_____. *Tornar-se pessoa*, 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, C.; KINGET, G. *Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não diretiva*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. v. 1-2.

ROGERS, C.; ROSENBERG, R. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

RUSCHEINSKY, A. (Org.) *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, L. Pertencimento. In.: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SANTOS, B. *Um discurso sobre as Ciências*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SATO, M. *Educação Ambiental*. São Carlos: Rima, 2002.

SNYGG, D.; COMBS, A. *Individual behavior: a new frame of reference for psychology*. New York: Harder & Brothers, 1949.

SPAZZIANE, M.; GONÇALVES, M. Construção do conhecimento. In.: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TASSINARI, M.; PORTELA, Y. História da abordagem centrada na pessoa no Brasil. FÓRUM INTERNACIONAL DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA, 6., 1995, Leptokarya, Grécia. Disponível em: < www.apacp.org.br/art217.pdf > Acesso em: 23 jul. 2007.

TONSO, S. Cardápio de aprendizagem. In.: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

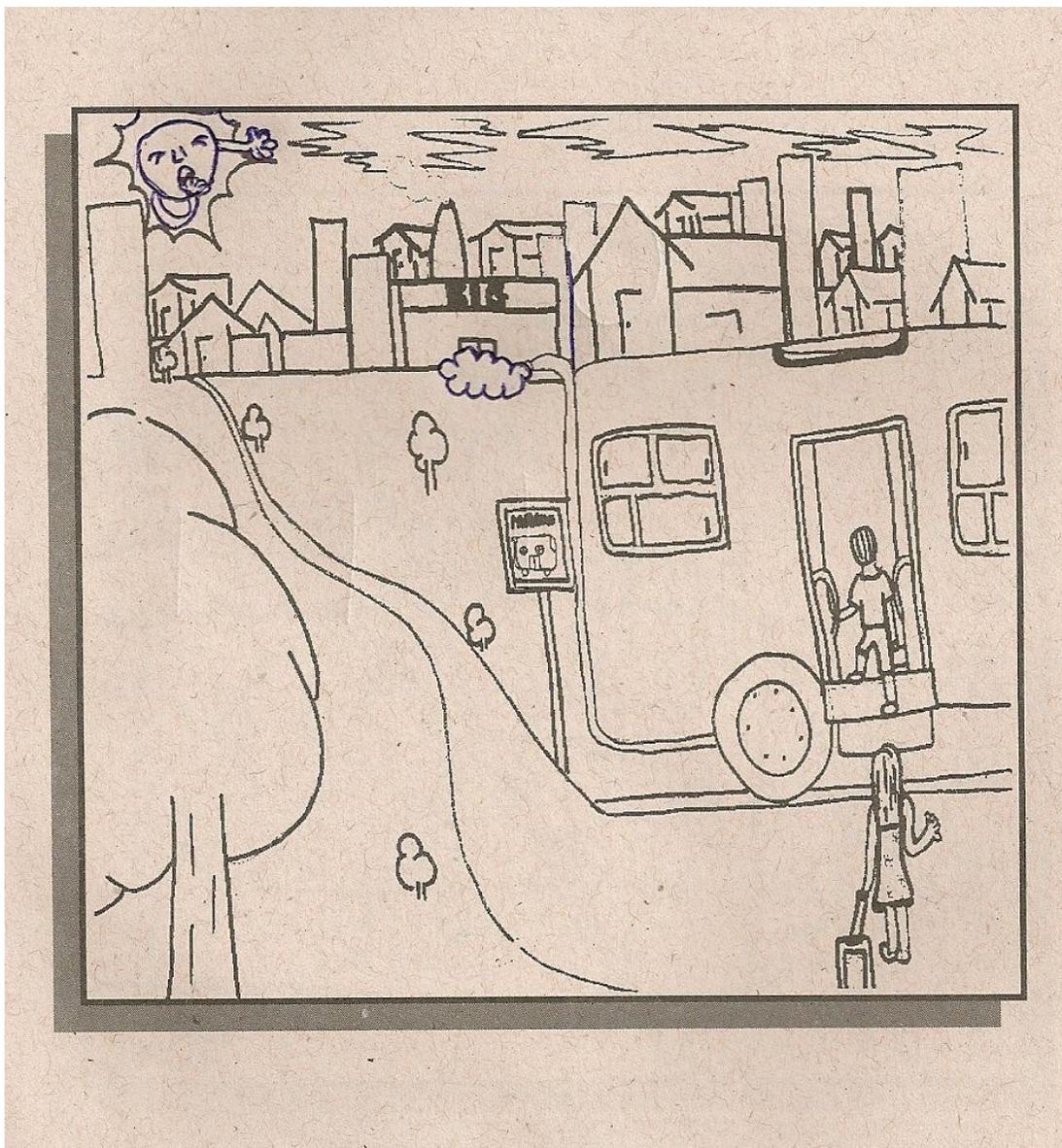
VELASCO, S. *Ética para o século XXI rumo ao ecomunitarismo*. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

WOOD, J. et al. (Org.) *Abordagem centrada na pessoa*. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida/UFES, 1994.

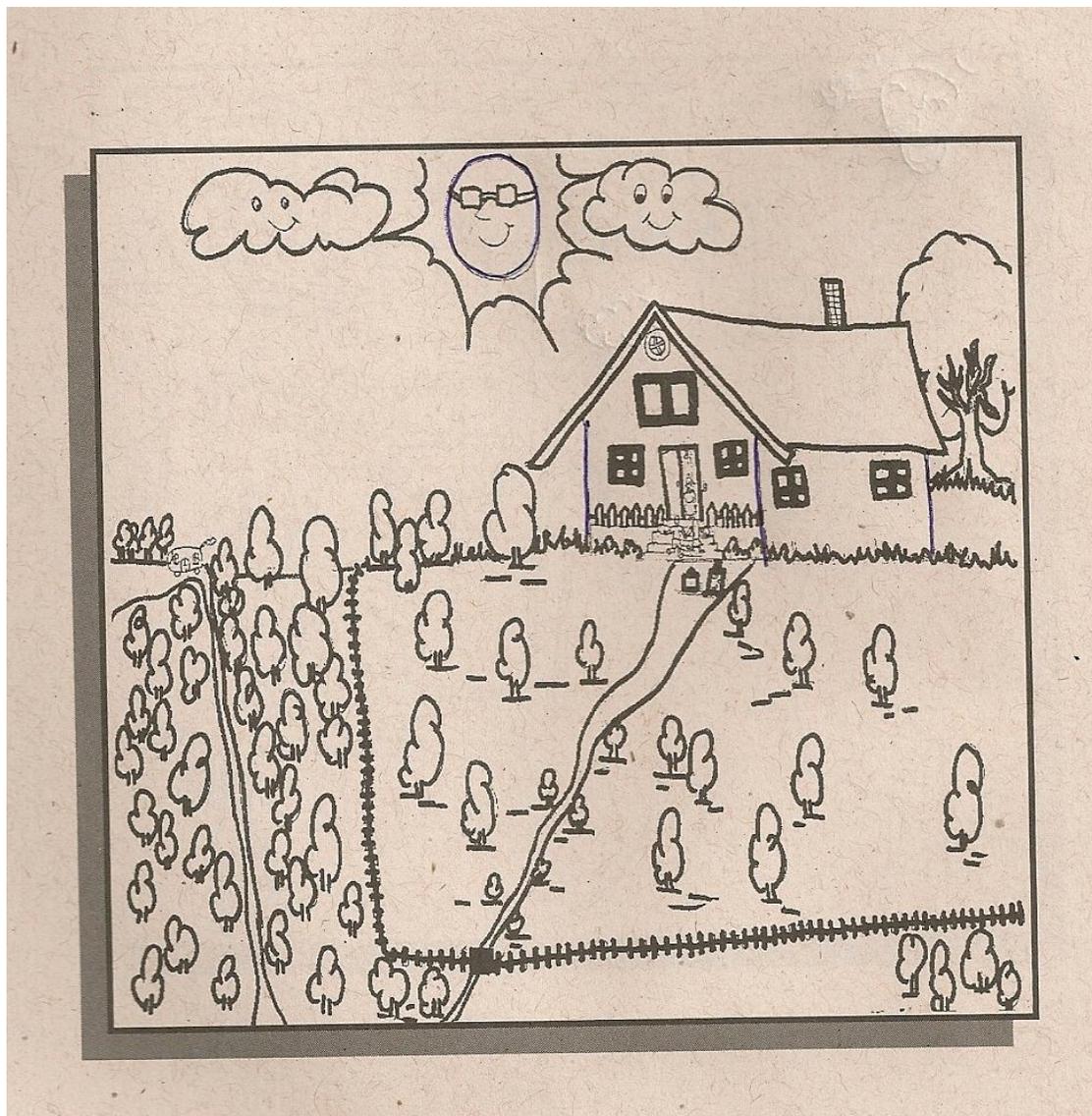
ZABALA, A. A organização dos conteúdos. In.: _____. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1988. Cap. 06, p. 139-166.

ZAVALLONI, R. *Educação e personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1956.

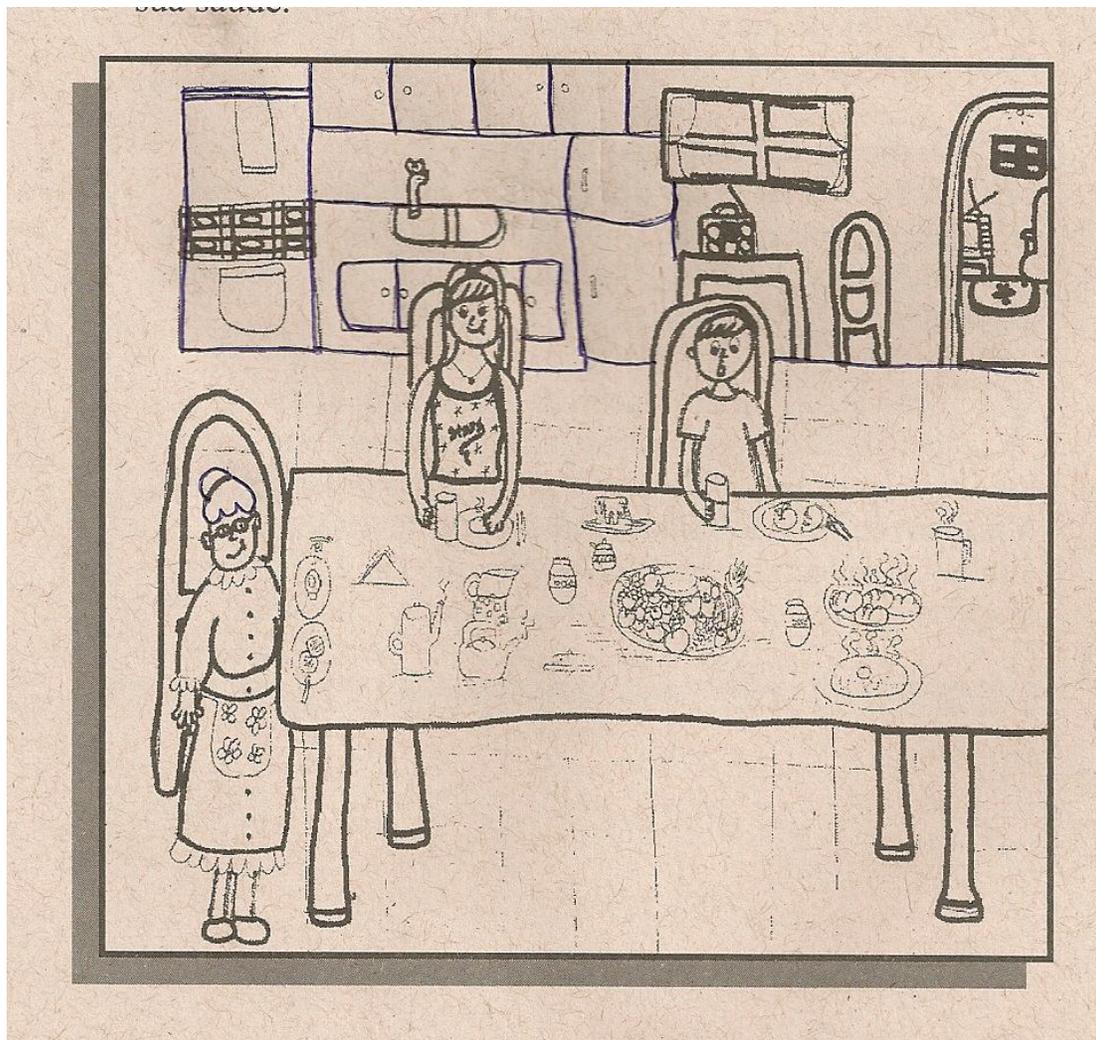
ANEXO A – Gravura n° 1



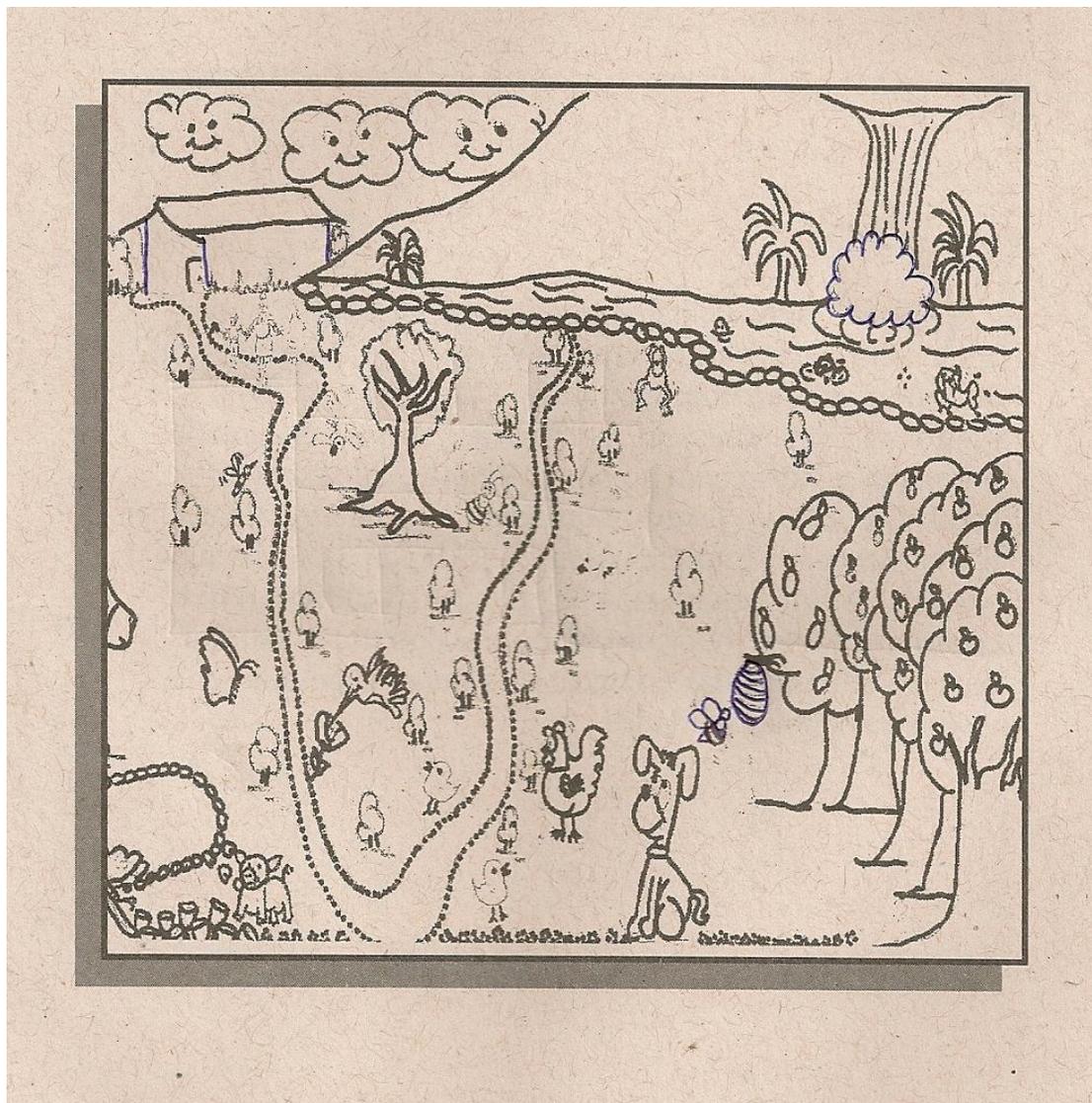
ANEXO B – Gravura n° 2



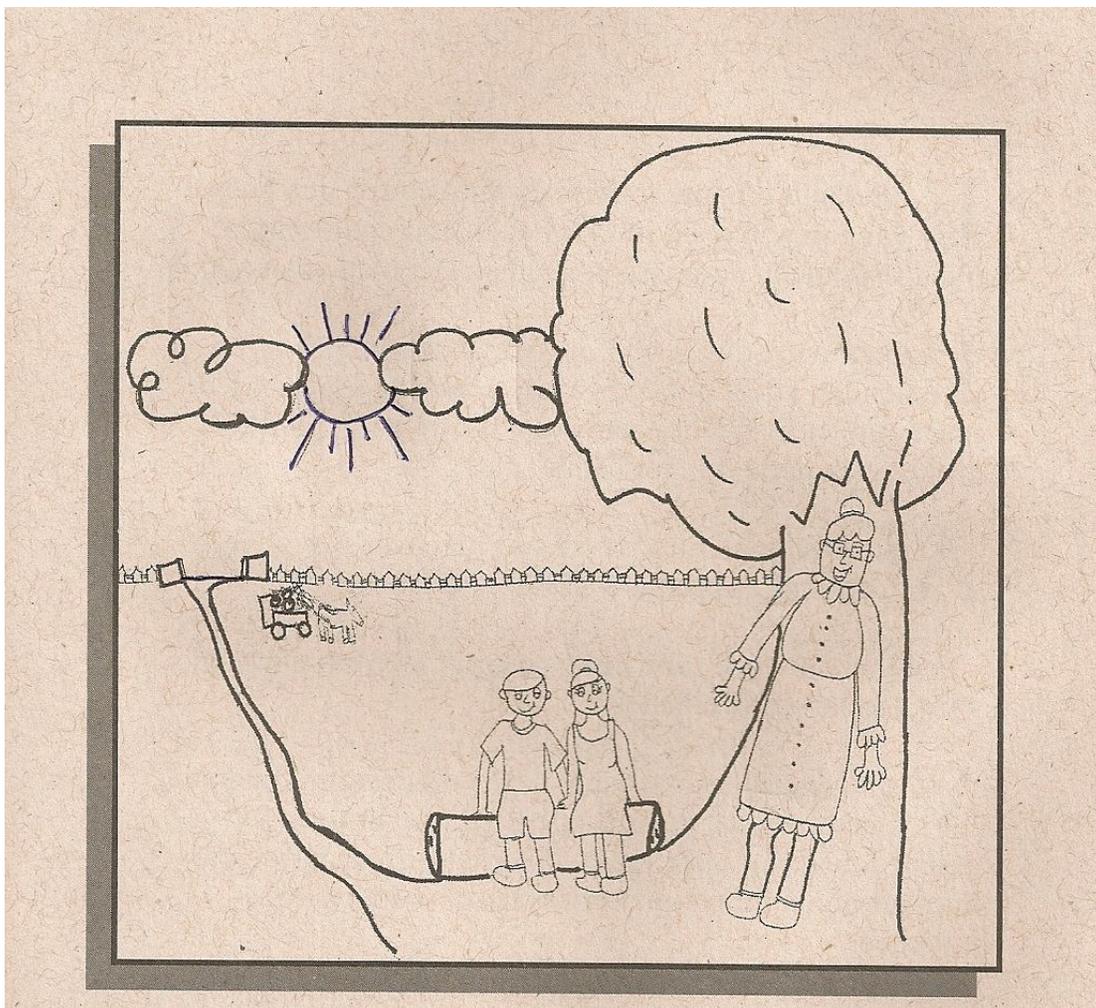
ANEXO C – Gravura n° 3



ANEXO D – Gravura n° 4



ANEXO E – Gravura n° 5



ANEXO F – Gravura n° 6



ANEXO G – GRAVURA Nº 7

