

Marco Antonio Moreira

Ana Claudia Vazquez Aboud
CRP 05/18424
CPF 003025197-42

Teorias de Aprendizagem

CORTESIA DA EDITORA
PRIMEIRA VENDA

É.P.U.



EDITORA PEDAGÓGICA
E UNIVERSITÁRIA LTDA.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moreira, Marco Antonio, 1942 -
Teorias de aprendizagem / Marco Antônio
Moreira. — São Paulo : EPU, 1999.

Bibliografia.

ISBN 85-12-32140-7

1. Aprendizagem 2. Ensino 3. Pedagogia
4. Psicologia educacional I. Título.

98-5289

CDD-370.1523

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Teoria : Psicologia
educacional 370.1523
2. Teoria da aprendizagem : Psicologia
educacional 370.1523

Capítulo 9

A teoria da aprendizagem significante de Rogers¹

Objetivo

A finalidade deste capítulo é a de dar ao leitor uma visão geral da abordagem de Carl Rogers ao ensino e à aprendizagem. Trata-se, portanto, de um trabalho que não dispensa a leitura de textos do próprio Rogers para uma melhor compreensão de seu posicionamento. Aliás, os escritos de Rogers são de fácil e agradável leitura, recomendando-se de maneira especial *Liberdade para Aprender*².

Rogers nasceu em Chicago em 1902. Em 1924, graduou-se em História pela Universidade de Chicago e, em 1931, doutorou-se em Psicologia Educacional no “Teachers’s College” da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Contudo, praticamente toda sua vida profissional esteve ligada à psicologia clínica, aconselhamento e estudos da pessoa.

Introdução

Para situar as posições de Rogers em um contexto geral de enfoques ao ensino e à aprendizagem, é conveniente o estabelecimento de algumas distinções.

Pode-se identificar três tipos gerais de aprendizagem: a *cognitiva*, que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do

1 Moreira, M.A. (1995). Monografia nº 9 da *Série Enfoques Teóricos*. Porto Alegre, Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série “Melhoria do Ensino”, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/UFRGS, Nº 16. Publicada, em 1985, no livro “Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos”, São Paulo, Editora Moraes, pp. 75-83. Revisada em 1995.

2 Tradução para o português de *Freedom to Learn* (Rogers, 1969).

ser que aprende; a *afetiva*, que resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade; e a *psicomotora*, que envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

Em termos de ensino, pode-se também distinguir três abordagens gerais: a comportamentalista (behaviorista), a cognitivista e a humanística.

A orientação comportamentalista considera o aprendiz, basicamente, como um ser que responde a estímulos que se lhe apresentam.

Nesta perspectiva, a atenção volta-se para eventos observáveis e mensuráveis no mundo exterior ao indivíduo; esta ênfase no ambiente objetivo, por sua vez, provê uma base para o estudo de manipulações que produzem mudanças comportamentais.

A linha cognitivista enfatiza o processo da cognição, por meio do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o aluno aprende, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra.

A abordagem humanística, por outro lado, considera, primordialmente, o aluno como pessoa. Ela é essencialmente livre para fazer escolhas em cada situação. O importante é a auto-realização da pessoa. O ensino deve facilitar a auto-realização, o crescimento pessoal.

Uma vez estabelecidas estas distinções, pode-se dizer que a abordagem rogeriana é basicamente humanística e visa a aprendizagem “pela pessoa inteira”, uma aprendizagem que transcende e engloba os três tipos gerais (cognitiva, afetiva e psicomotora) apresentados no início desta seção. É esta aprendizagem que Rogers chama de significativa e que ele supõe governada por uma série de “princípios de aprendizagem”, não por uma “teoria de aprendizagem” como sugere o título deste capítulo. Tais princípios serão apresentados imediatamente após a seção seguinte, na qual são enfocadas algumas proposições básicas de psicologia rogeriana, nas quais eles têm sua origem.

A psicologia rogeriana

As idéias de Rogers sobre aprendizagem e ensino, apresentadas nas seções seguintes, decorrem diretamente de sua longa experiência profissional como psicólogo e refletem sua “terapia centrada no cliente”. Ele prefere o termo “cliente” ao invés de paciente, porque o primeiro enfatiza uma participação ativa, voluntária e responsável do indivíduo nas relações terapêuticas; sugere também igualdade entre o terapeuta e a pessoa que procura ajuda, evitando a impressão de que o indivíduo está doente (Nye, 1975).

Rogers acredita que as pessoas têm dentro de si a capacidade de descobrir o que as está tornando infelizes e de provocar mudanças em suas vidas. Esta capacidade, no entanto, pode estar latente; neste caso, o terapeuta deve ser capaz de ajudar o indivíduo a mobilizar suas tendências intrínsecas em direção à compreensão de si mesmo e ao crescimento pessoal. Aí está o foco da terapia centrada no cliente. O terapeuta provê uma atmosfera de compreensão e aceitação, na qual o cliente pode expressar-se abertamente. Trata-se de uma terapia relativamente não-diretiva. A tarefa do terapeuta não é a de dar conselhos para “curar” o cliente, e sim a de prover aceitação, compreensão e observações ocasionais, enquanto ele busca um maior entendimento de si mesmo e das influências ambientais que o estão afetando.

A propensão do homem para crescer em uma direção que engrandeça sua existência é uma premissa básica da psicologia rogeriana. Ele acredita que o organismo humano tende, inerentemente, à manutenção de si mesmo e à procura do engrandecimento; ou seja, o organismo³ tende à auto-realização. O homem é intrinsecamente bom e orientado para o crescimento: sob condições favoráveis, não ameaçadoras, procurará desenvolver suas potencialidades ao máximo. É nesse sentido que a psicologia rogeriana é humanística; ela é também fenomenológica⁴, no sentido de que, para compreender o comportamento de um indivíduo, é importante entender como ele percebe a realidade. O campo perceptual de um indivíduo é sua “realidade”; cada indivíduo existe em um mundo de experiência continuamente mutável, no qual ele é o centro (Milhollan e Forisha, 1978, p. 148). Fenomenologicamente, o mundo de experiência do indivíduo é fundamentalmente privado. O campo perceptual do indivíduo é, para ele, sua realidade.

A fenomenologia de Rogers guarda bastante semelhança com a psicologia dos construtos pessoais de George Kelly (1963). Para Kelly, a pessoa tem a capacidade criativa de representar seu ambiente, não meramente responder a ele. A pessoa vê o mundo por meio de construtos pessoais, moldes ou gabaritos que ela cria e, então, tenta ajustar a eles as realidades do mundo. Kelly também utiliza o termo pessoa para indicar que se refere ao indivíduo como um todo.

Esta tentativa de dar uma visão geral da abordagem rogeriana à psicologia clínica foi feita com a finalidade de prover uma espécie de

3 Rogers vê o indivíduo como um todo, não só intelecto; daí usar, freqüentemente, o termo “organismo”.

4 A palavra “fenomenal” pode ser definida como aquilo que é percebido pelos sentidos, em contraste com aquilo que é real (Milhollan e Forisha, 1978, p. 139).

ancoradouro para a abordagem rogeriana à aprendizagem e ao ensino apresentada nas próximas seções. Obviamente, se pode, de início, questionar a validade da transposição de princípios derivados de relações terapêuticas para o contexto escolar. Antes, porém, deve-se levar em conta que, justamente por isso, a abordagem rogeriana resulta de uma longa experiência *com pessoas*, vistas como organismos inerentemente voltados para a auto-realização, para o crescimento pessoal. Isso sugere, desde já, que essa abordagem é centrada no aluno e na sua potencialidade para aprender.

A aprendizagem, segundo Rogers

Rogers vê a facilitação da aprendizagem como o objetivo maior da educação. (A seção seguinte tratará da facilitação; esta ater-se-á à aprendizagem em si.) Ao invés de apresentar uma “teoria de aprendizagem”, Rogers propõe uma série de “princípios de aprendizagem” (Rogers, 1969, p. 157-63), extrapolados de princípios da terapia centrada no cliente:

1. *Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender*

Os seres humanos são curiosos sobre seu mundo (até que — e a menos que — essa curiosidade seja neutralizada pelo sistema educacional). Têm uma tendência natural para aprender, descobrir e aumentar o conhecimento e a experiência.

Este princípio reflete a característica básica de um enfoque rogeriano à educação: o aluno tem um desejo natural de aprender e esta é uma tendência na qual se pode confiar.

2. *A aprendizagem significativa⁵ ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos*

A pessoa aprende significativamente apenas aquilo que ela percebe como envolvido na manutenção e engrandecimento do seu próprio

⁵ Aprendizagem significativa é, para Rogers, mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem 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 (Rogers, 1978). Não é, portanto, a mesma “aprendizagem significativa” de Ausubel (1980), embora não haja inconsistência entre ambas. É que Ausubel focaliza muito mais o aspecto cognitivo da aprendizagem — e a qualificação “significativa” vem do significado cognitivo que emerge na interação entre a nova informação e o conceito subsunçor especificamente relevante —, enquanto Rogers diz que seu conceito de aprendizagem vai muito além do cognitivo. O “significante” de Rogers se refere muito mais à significação pessoal, i. e., significado para a pessoa.

eu (tendência à auto-realização). Rogers dá como exemplo dois alunos em um curso de estatística: um deles desenvolvendo um projeto no qual necessita usar o conteúdo do curso, e o outro fazendo-o apenas porque é obrigatório. Indiscutivelmente, as aprendizagens serão diferentes.

Além disso, quando o aluno percebe que o conteúdo é relevante para atingir um certo objetivo, a aprendizagem é muito mais rápida.

3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu — na percepção de si mesmo — é ameaçadora e tende a suscitar resistência

Para a maioria das pessoas parece que na medida que *outros* estão certos, *elas* estão erradas. Então, a aceitação de valores externos pode ser profundamente ameaçadora aos valores que a pessoa já tem, daí a resistência a esse tipo de aprendizagem.

4. As aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo

Rogers ilustra este princípio com o exemplo do aluno fraco em leitura que, por causa dessa deficiência, já se sente ameaçado e desajustado. Quando é forçado a ler em voz alta na frente do grupo, quando é ridicularizado, quando recebe notas baixas, não progride. Contrariamente, um ambiente de apoio e compreensão, a falta de notas, ou um estímulo à auto-avaliação reduzem a um mínimo as ameaças externas e lhe permitem progredir.

5. Quando é pequena a ameaça ao eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir

O próprio Rogers reconhece que este princípio é apenas uma extensão ou elucidação do anterior. Qualquer tipo de aprendizagem envolve uma crescente diferenciação dos componentes da experiência e a assimilação dos significados dessas diferenciações. Quando o aluno se sente seguro e não ameaçado, essa diferenciação pode ser percebida e a aprendizagem ser levada a efeito.

6. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida através de atos

Um dos meios mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o aluno em confronto experiencial direto com problemas práticos — de natureza social, ética e filosófica ou pessoal — e com problemas de pesquisa.

7. *A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem*

Quando o aluno escolhe suas próprias direções, descobre seus próprios recursos de aprendizagem, formula seus próprios problemas, decide sobre seu próprio curso de ação, vive as conseqüências de cada uma dessas escolhas, a aprendizagem significativa é maximizada.

8. *A aprendizagem auto-iniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo — sentimentos e intelecto — é mais duradoura e abrangente*

É um princípio que Rogers diz ter descoberto na psicoterapia, em que a aprendizagem mais eficaz é a da pessoa que se deixa envolver, totalmente, por si mesma. Não é uma aprendizagem somente cognitiva, do “pescoço para cima”. É uma aprendizagem que envolve tanto o aspecto cognitivo como o afetivo da pessoa, é “visceral”, profunda e abrangente. O aluno *sabe* que a aprendizagem é sua e pode mantê-la ou abandoná-la frente a uma aprendizagem mais profunda, sendo ele o avaliador, não necessitando apelar a alguma autoridade que corrobore seu julgamento.

9. *A independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a auto-avaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária*

A criatividade desabrocha em uma atmosfera de liberdade. A avaliação externa é grandemente infrutífera quando a finalidade é o trabalho criativo. Se uma criança deve crescer e tornar-se independente e autoconfiante, é preciso proporcionar-lhe, desde cedo, oportunidade, tanto de fazer seus próprios julgamentos e seus próprios erros, como de avaliar as conseqüências de tais julgamentos e escolhas. O mesmo se aplica ao aluno em sala de aula. A autocrítica e a auto-avaliação são fundamentais para ajudar o aluno a ser independente, criativo e autoconfiante.

10. *A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender; uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança*

Para viver em um mundo cuja característica central é a *mudança*, o indivíduo tem que aprender a aprender⁶. Isso implica estar aberto à

⁶ O “aprender a aprender” de Rogers não é exatamente o mesmo de Novak e Gowin (1984), pois estes se referem a aprender como se aprende, a refletir sobre seus próprios

O que é aprendido e ensinado deve fazer parte da experiência, uma postura de busca contínua de conhecimentos. Não é o conhecimento em si que será de utilidade, mas a atitude de busca constante do conhecimento.

sentido para o aluno.

O ensino na perspectiva de Rogers

Rogers diz ter uma reação negativa em relação ao ensino e justifica dizendo (1969, p. 103-4) que é porque o ensino, tal como é usualmente definido, levanta questões erradas. Uma delas, que surge de imediato, é a seguinte: O que ensinar? Isto é, o que, do ponto de observação “superior” do professor, precisa o aluno saber? Outra pergunta é: O que deve abranger o curso? Rogers duvida que um professor possa *realmente* ter certeza de sua resposta a esse tipo de perguntas. Para ele, qualquer resposta dada a perguntas dessa natureza pressupõe que aquilo que é ensinado é aprendido, que aquilo que é apresentado é o que é assimilado. Diz ele desconhecer suposição tão obviamente falsa: basta conversar com alguns estudantes para verificar que não é verdadeira.

Qual então a posição de Rogers em relação ao processo educacional?

Para ele, o objetivo desse sistema, desde os primeiros anos até a pós-graduação, deve ser a facilitação da mudança e da aprendizagem. A sociedade atual se caracteriza pela dinamicidade, pela mudança, não pela tradição, pela rigidez. O homem moderno vive em um ambiente que está continuamente mudando. O que é ensinado torna-se rapidamente obsoleto. Neste contexto, o único homem educado é o que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar; que percebeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de busca do conhecimento dá uma base para segurança.

Facilitação da aprendizagem não é, no entanto, sinônimo de ensino no sentido usual (1969, p. 105-6):

“A iniciação dessa aprendizagem⁷ não repousa em habilidades de ensino do líder, nem em sua erudição, nem em seu planejamento curricular, nem no uso que ele faz de recursos audiovisuais. Também não repousa nos materiais programados que ele usa, nem

processos cognitivos, enquanto Rogers pensa muito mais em aprender a buscar o conhecimento. Não são significados antagônicos — ao contrário, podem se complementar — mas não querem dizer exatamente a mesma coisa.

⁷ Rogers está aqui se referindo à aprendizagem auto-iniciada, significativa, experiencial, “visceral”, “pela pessoa inteira”.

em suas aulas, nem na abundância de livros, apesar de que cada um desses recursos possa em um certo momento ser importante. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades atitudinais que existem na *relação* interpessoal entre facilitador e aprendiz.”

As atitudes que, no entender de Rogers, caracterizam o facilitador da aprendizagem são as seguintes (1969, p. 106-12):

— *Autenticidade no facilitador de aprendizagem.* Quando o professor (facilitador) é uma pessoa verdadeira, autêntica, genuína, despojando-se, na relação com o aluno (aprendiz), da “máscara” ou “fachada” de ser “o professor”, é muito mais provável que seja eficaz. Isso significa que os sentimentos que está tendo, sejam quais forem, precisam ser aceitos por ele mesmo e que ele é capaz, tanto de viver esses sentimentos, como de comunicá-los na sua relação com o aluno. Sob esse ponto de vista, o professor é uma pessoa real com seus alunos, podendo mostrar-se entusiasmado, entediado, zangado, simpático, com os estudantes. Como ele aceita estes sentimentos como seus, não tem *necessidade* de impô-los aos seus alunos, ou seja, o professor é uma *pessoa* para seus alunos e não um mecanismo através do qual o conhecimento é transmitido de uma geração para outra.

— *Prezar, aceitar, confiar.* Uma segunda qualidade do facilitador bem-sucedido se caracteriza por uma *estima pelo aluno*, mas uma estima *não-possessiva*. É uma aceitação deste outro indivíduo como uma pessoa separada, tendo o seu próprio valor. É uma confiança básica — uma crença de que esta outra pessoa é, de alguma maneira fundamental, digna de confiança; é digna por seu próprio mérito e merecedora da plena oportunidade de buscar, experimentar e descobrir aquilo que lhe engrandece o eu. O facilitador que apresenta esta qualidade aceita os sentimentos pessoais do estudante, que tanto perturbam como promovem a aprendizagem, e o valoriza como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos e potencialidades.

— *Compreensão empática.* Um elemento adicional na criação de um clima de *aprendizagem vivencial e auto-iniciada* é a *compreensão empática*. O professor apresenta esta atitude quando é capaz de compreender como o aluno reage interiormente, quando se apercebe como o processo de educação e a aprendizagem parecem *ao aluno*. É uma atitude de colocar-se no lugar do estudante, de considerar o mundo através de seus olhos. Não significa “entender” o aluno no sentido usual de “entendo o que está errado com você”. Quando há uma empatia sensível

de parte do professor, a reação do aluno é mais ou menos do tipo: pelo menos alguém compreende como ser *eu* me parece e me faz sentir, sem querer me analisar ou julgar. A compreensão empática faz com que o aluno se sinta compreendido, ao invés de julgado ou avaliado.

Essas são as qualidades atitudinais que, quando apresentadas pelo professor, facilitam a aprendizagem vivencial e auto-iniciada, aumentam a probabilidade de aprendizagem significativa. Entretanto, há ainda mais um requisito: o aluno, de alguma forma, deve perceber que o professor apresenta, de fato, estas qualidades. O aluno, durante tantas vezes, e por tanto tempo, se deparou com professores de “fachada” que, ao encontrar um professor “verdadeiro”, tenderá a mostrar-se desconfiado e poderá não perceber sua autenticidade.

Cabe ainda enfatizar a grande semelhança entre essas qualidades e aquelas que Rogers considera também necessárias em um encontro terapêutico bem-sucedido: o terapeuta deve ser congruente na relação, i.e., genuíno sem fachadas defensivas; deve experimentar uma consideração positiva e incondicional pelo cliente, sentindo-o como tendo valor individual, independentemente de suas condições, sentimentos e comportamentos; deve, finalmente, compreender o cliente empaticamente.

Conclusão

Certamente, pouco do que Rogers propõe é observado comumente nas escolas.

Sua abordagem implica que o ensino seja centrado no aluno, que a atmosfera da sala de aula tenha o estudante como centro. Implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em criar condições favoráveis para o crescimento e auto-realização do aluno, em deixá-lo livre para aprender, manifestar seus sentimentos, escolher suas direções, formular seus próprios problemas, decidir sobre seu próprio curso de ação, viver as conseqüências de suas escolhas. O professor passa a ser um facilitador, cuja autenticidade e capacidade de aceitar o aluno como pessoa e de colocar-se no lugar do aluno são mais relevantes, para criar condições para que o aluno aprenda, do que sua erudição, suas habilidades e o uso que faz de recursos instrucionais.

O ensino usual é centrado no professor e no conteúdo. É autoritário e ameaçador. É praticamente a antítese de uma abordagem rogeriana.

A abordagem de Rogers não é, então, aplicável à escola tal como ela existe hoje? E se houvesse condições, não seria ela ameaçadora e desconfortável para alguns (ou muitos) alunos?

De fato, a adoção de uma abordagem rogeriana em sua plenitude implicaria uma mudança radical, em uma revolução, na escola. A viabilidade disso parece ser mínima; a conveniência fica como uma questão em aberto. Aliás, esta “revolução” foi tentada em “escolas abertas” que tiveram certa popularidade, principalmente nos Estados Unidos, nas décadas de 70 e 80. Em muitos casos, tais escolas fecharam ou mudaram de rumos. A análise de porque isso aconteceu foge completamente ao escopo deste trabalho, mas não é difícil encontrar-se na literatura da época fartas discussões sobre o tema.

Quanto à segunda pergunta, o próprio Rogers reconhece que sua abordagem pode ser ameaçadora para os alunos, principalmente por não estarem preparados para ela (1969, p. 73):

“Na verdade, dez ou quinze anos atrás provavelmente teria dado ao grupo ainda mais liberdade, dando-lhe a oportunidade (e a tarefa) de construir o curso inteiro. Aprendi que isso causa muita ansiedade, frustração e irritação comigo. (Viemos para aprender de você! Você é pago para ser nosso professor! Não podemos planejar o curso. Não conhecemos o assunto.) Não sei se este ressentimento é necessário. Conseqüentemente, por covardia ou sabedoria, passei a prover limites e exigências⁸ em quantidade suficiente para que possam ser percebidos como estrutura do curso, de modo que os alunos possam confortavelmente começar a trabalhar.”

Quanto à liberdade a ser dada ao aluno, é também interessante a opinião do próprio Rogers (1969, p. 73):

“Reconheço que, para outros, dar liberdade a um grupo pode ser uma coisa arriscada e perigosa de fazer, e que, conseqüentemente, eles não podem, genuinamente, dar esse grau de liberdade. A estes sugeriria: experimente dar o grau de liberdade que você pode, genuína e confortavelmente dar, e observe os resultados.”

Embora essas ponderações de Rogers possam sugerir que ele próprio admite a inviabilidade prática de sua abordagem, elas, antes de mais nada, indicam que a questão não está na dicotomia “usar ou não usar a abordagem rogeriana” (“ser contra ou a favor de Rogers”). A questão parece estar muito mais voltada para a extensão em que os princípios rogerianos podem ser usados na sala de aula, sem causar desconforto e ameaça aos alunos e ao professor.

⁸ Na verdade, para Rogers, estas “exigências” são apenas diferentes maneiras de dizer ao aluno que ele tem liberdade para aprender.

Por exemplo, Rogers sugere que o “grupo de encontro”, uma prática da psicologia, tem um grande potencial no contexto educacional para melhorar a comunicação interpessoal e facilitar a auto-aprendizagem. Um grupo de encontro geralmente consiste de 10 a 15 pessoas, incluindo um líder ou facilitador. Trata-se de um grupo relativamente não-estruturado, caracterizado por uma atmosfera de liberdade para a expressão de sentimentos pessoais e comunicação interpessoal. Para Rogers, nos grupos de encontro para alunos e professores, estes serão mais capazes de ouvir os estudantes, especialmente seus sentimentos, e diminuir dificuldades interpessoais com eles, enquanto os primeiros descobrirão que os professores também são pessoas falíveis e imperfeitas, mas igualmente orientadas para o crescimento pessoal e interessadas na facilitação da aprendizagem de seus alunos.

Não seria esta uma técnica adequada em determinados momentos de um curso? Possivelmente sim. Isso implicaria uma abordagem rogeriana do curso? Não necessariamente. A questão não é ser ou não ser rogeriano, mas até onde usar princípios e técnicas rogerianas, sem desconforto para professores e estudantes, a fim de facilitar a aprendizagem significativa.

Bibliografia

- AUSUBEL, D. P. , NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. (Trad. de Eva Nick *et al.*). Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. 625 p.
- BARBOSA, E. C. “A abordagem rogeriana.” *Tecnologia educacional*, Ano IX, nº 35: 37-41, 1980.
- KELLY, G. A. *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. Nova York, W.W. Norton, 1963. 189 p.
- MILHOLLAN, F. e FORISHA, B.E. *Skinner x Rogers; maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo, Summus, 1978. 193 p.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- NYE, R. D. *Three views of man: perspectives from Sigmund Freud, B.F. Skinner, and Carl Rogers*. Monterey, Cal., Brooks/Cole, 1975. 151 p.
- ROGERS, C. R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1969. 358 p.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo, Martins Fontes, 1978. 3ª ed. 360 p.
- ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1971. 331 p.