



ANÁLISE DAS TESES EDUCACIONAIS NAS FASES DO PENSAMENTO DE CARL ROGERS

Educational theses analysis in the phases of Carl Rogers' thought

Análisis de las tesis educativas en las fases del pensamiento de Carl Rogers

José Antônio dos Santos Filho
Paulo Coelho Castelo Branco

Resumo: Este estudo objetiva analisar as teses educacionais de Carl Rogers. Inicialmente, argumenta que Rogers pensou o fenômeno da Educação desde a sua formação em Psicologia até os seus trabalhos clínicos de aconselhamento e psicoterapia e intervenções educacionais e grupais. Em seguida, apresenta uma estratégia metodológica de pesquisa bibliográfica e conceitual que seleciona e distribui os textos rogerianos, ao longo de quatro fases de pensamento, compreendidas de 1928 a 1987, de modo a: mapear os principais conceitos/ideias educacionais presentes nos escritos de Rogers; levantar as teses educacionais que ele indicou, contestou e propôs; e, sintetizá-las em um esquema. A partir disso, foi possível elaborar interpretações referentes: às aplicações do método educacional rogeriano; às percepções de Rogers sobre o ambiente educacional; aos objetivos do método educacional rogeriano; à sua teleologia metodológica. Conclui-se que as teses educacionais de Rogers não podem ser encaradas como estagnadas, pois ele teceu reflexões críticas sobre a Educação em variados momentos da construção de sua teoria/prática e se esforçou para ultrapassar as limitações impostas pelas instituições de ensino ao vislumbrar possibilidades de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Carl Rogers; Educação; Pesquisa bibliográfica.

Abstract: This study aims to analyze Carl Rogers' educational theses. Initially, it argues that Rogers thought about the Education phenomenon from his training in Psychology to his clinical work in counseling and psychotherapy and educational and group interventions. After that, presents a methodological strategy for bibliographic and conceptual research that selects and distributes Rogerian texts, throughout four phases of thought, spanning from 1928 to 1987, in order to: map the main educational concepts/ideas present in Rogers' writings; raise the educational theses that he indicated, contested and proposed; and, synthesize them into a schema. From this, it was possible to develop interpretations regarding: the applications of the Rogerian educational method; to Rogers' perceptions of the educational environment; to the objectives of the Rogerian educational method; to his methodological teleology. It is concluded that Rogers' educational theses cannot be seen as stagnant, given that he made critical reflections on Education at various moments in the construction of his theory/practice and strived to overcome the limitations imposed by educational institutions by envisioning possibilities for meaningful learning.

Keywords: Meaningful learning; Carl Rogers, Education; Bibliographical research.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar las tesis educativas de Carl Rogers. Inicialmente, se argumenta que Rogers pensó el fenómeno de la Educación desde su formación en Psicología hasta su trabajo clínico en asesoramiento y psicoterapia e intervenciones educativas y grupales. Después, presenta una estrategia metodológica de investigación bibliográfica y conceptual que selecciona y distribuye textos rogerianos, a lo largo de cuatro fases de su pensamiento, de 1928 hasta 1987, con el fin de: mapear los principales conceptos/ideas educativas presentes en los escritos de Rogers; apuntar las tesis educativas que él señaló, impugnó y propuso; y, sintetizarlos en un esquema. A partir de esto, fue posible desarrollar interpretaciones respecto de: las aplicaciones del método educativo rogeriano; a las percepciones de Rogers sobre el ambiente educativo; a los objetivos del método educativo rogeriano; a la su teleología metodológica. Se concluye que las tesis educativas de Rogers no pueden verse estancadas, dado que él realizó reflexiones críticas sobre la Educación en varios momentos de la

construcción de su teoría/práctica y se esforzó por superar las limitaciones impuestas por las instituciones educativas, visualizando posibilidades de aprendizaje significativo.

Palabras-clave: Aprendizaje significativo; Carl Rogers, Educación; Investigación bibliográfica.

Carl Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano, criador da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), ao longo de sua trajetória de pesquisador e de suas experiências profissionais desenvolveu uma variedade de serviços e proposições interventivas relevantes, cujo impacto pôde ser percebido sobretudo no aconselhamento não-diretivo (Rogers, 1942/2005), na psicoterapia individual (Rogers, 1951/1992), na educação (Rogers, 1969/1978a, 1983/1985), nas propostas grupais (Rogers, 1970/2009a) e nas relações interpessoais (Rogers, 1980/1983). No que se refere à Educação, desde a sua formação, Rogers sempre se interessou por esse campo. O psicólogo se doutorou em Psicologia Clínica e Educacional, em 1928, no *Teachers College* da Universidade de Columbia, sob a orientação de Leta Stetter Hollingworth (1886-1939), psicóloga que conduzia pesquisas de reajustamento com crianças nas esferas clínica e educacional. Naquela instituição, ressalta-se, predominavam as ideias do psicólogo funcionalista e filósofo pragmatista da educação John Dewey (1859-1952) (Castelo Branco, 2019).

Embora evidencie que a originalidade do seu método educacional se sustente em experiências próprias, ao apresentar as primeiras concepções acerca da educação e da aprendizagem, ainda sob o viés da terapia centrada no cliente, Rogers (1951/1992) destaca as importantes influências das ideias de Dewey e William Kilpatrick (1871-1965), outro educador de orientação pragmatista. Em entrevista a Richard Evans (1975/1979), Rogers reforça que embora não tenha tido contato direto com Dewey, durante a sua no *Teachers College*, tornou-se íntimo de suas ideias através de seu professor, Kilpatrick, um discípulo deweyano¹.

No doutoramento de Rogers, a proposta investigativa e interventiva de sua pesquisa estava vinculada ao tratamento de crianças classificadas como desajustadas ao ambiente. Dessa experiência, elaborou o que ficou conhecido como inventário traço-fator, instrumento que objetivava analisar os níveis de ajustamento e desajustamento de personalidade das crianças consideradas problemáticas (Castelo Branco, 2019). Como consequência, em 1928, Rogers ocupou a função de diretor da clínica de *Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children*, onde trabalhou como “... psicólogo clínico, conselheiro educacional e de questões

¹ Além da inspiração desses dois filósofos da educação norte-americana, é possível verificar que Rogers (1951/1992, 1969/1978a, 1983/1985) faz alusão à temática da aprendizagem, também, a partir de variadas pesquisas oriundas dos campos da Psicologia e da Educação, apontado os seus resultados como satisfatórios para prática docente em sala de aula.

familiares, por doze anos, com crianças consideradas desajustadas e desadaptadas” (Castelo Branco, 2019, p. 45). A partir dessa experiência organizou a obra *O tratamento clínico da criança-problema* (Rogers, 1939/1978b).

Em decorrência do trabalho realizado com as crianças-problema e da publicação do seu primeiro livro, Rogers recebeu o convite, em 1942, para ser professor na Universidade de Ohio, instituição de ensino em que teve oportunidade de trabalhar com formação de psicólogos no âmbito do aconselhamento não-diretivo, prática que fazia fronteira entre as esferas da Psicologia Clínica e da Educação (Rogers, 1961/2009b). É importante salientar que à época de Rogers, a prática da psicoterapia era exercida exclusivamente por médicos de formação psicanalítica, restando aos psicólogos clínicos a função de conselheiros, atividade exercida também por orientadores educacionais (Castelo Branco, 2019).

Após sua estadia na Universidade de Wisconsin, em 1957-1963, onde direcionou pesquisas com pessoas hospitalizadas diagnosticadas com esquizofrenia, Rogers anuncia sua aposentadoria da vida universitária, em 1963, afasta-se das questões concernentes ao campo da psicoterapia individual e focaliza seu interesse em estudar e desenvolver práticas educacionais e grupais (Evans, 1975/1979). À vista disso, dedicou duas obras completas à temática dos fenômenos educacionais, a saber: *Liberdade para aprender* (Rogers, 1969/1978a) e *Liberdade de aprender em nossa década* (Rogers, 1983/1985), e continuou divulgando o seu entendimento sobre a potência da educação por meio de aproximações políticas e de vieses democráticos (Rogers, 1977/2001; Rogers & Rosenberg, 1977; Rogers, 1980/1983), estabelecendo o seu método educacional centrado no aluno através de experiências e pesquisas suas e de colaboradores.

Perante esse breve panorama histórico, indicamos o interesse de Rogers sobre o fenômeno educacional ao longo de toda a sua carreira, argumentando que este fenômeno esteve presente desde sua formação acadêmica até a sua prática clínica e educacional. Destarte, este estudo objetiva analisar as teses rogerianas sobre a educação, desde os seus trabalhos clínicos até os trabalhos educacionais. Salientamos que empregamos uma postura científica internalista a Rogers para tecer uma releitura de suas principais obras de modo a apreender como o fenômeno da Educação e seus correlatos (aprendizagem, escola, universidade, ensino, docência, aluno etc.) serviram como um dos fios condutores para o desenvolvimento do seu pensamento. Em termos operacionais, entendemos a ideia de “tese” como uma proposição, neste caso sobre a educação, argumentada (mediante afirmações e contestações) e sustentada em um caráter teórico e público (Eco, 1977/2020).

Método

A organização do material bibliográfico seguiu a lógica de Lima e Miotto (2007) em entrelaçamento com a proposta de pesquisa conceitual em psicologia de Laurenti e Lopes (2016). De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica busca oferecer um (re)arranjo ordenado de informações dispersas em variadas obras, para abranger o objetivo de um estudo. Laurenti e Lopes (2016) entendem que:

... o objeto de estudo de pesquisas conceituais em psicologia é a teoria psicológica ou, mais especificamente, o texto psicológico; e o principal objetivo desse tipo de pesquisa é esclarecer os conceitos que compõem esse texto. O processo de esclarecimento do significado do texto pode ser denominado interpretação. Se isso for assim, então, o objetivo de uma pesquisa conceitual em psicologia seria propor uma interpretação do texto psicológico (p. 47).

A partir desse delineamento, subdividiu-se a apreensão do material bibliográfico desta pesquisa em três etapas, dissertadas a seguir.

Inspirada em Laurenti e Lopes (2016), a primeira etapa consistiu na *seleção dos textos* a serem utilizados no decorrer do estudo, na tentativa de apreender as ideias originais do autor de que se trata, Carl Rogers. Destarte, empregou-se a técnica de *leitura de reconhecimento* através da leitura rápida e da consulta em biblioteca pessoal das obras do autor referido, para localizar as que fazem alusão ao tema da educação, em conciliação com a técnica de *leitura exploratória* (Lima & Miotto, 2007), que permitiu o levantamento de informações sobre o tema em estudo por meio do manejo das obras de Rogers e a exploração de seus sumários, a saber: Rogers (1939/1978b, 1942/2005) Rogers e Wallen (1946/2000); Rogers (1951/1992); Rogers (1959/1977a); Rogers (1961/2009b); Rogers e Kinget (1962/1977c); Rogers (1967/1977b); Coulson e Rogers (1968/1973); Rogers (1969/1978a, 1970/2009a, 1972/1974, 1977/2001); Rogers e Rosenberg (1977); Rogers (1980/1983, 1983/1985).

Na segunda etapa, seguindo Lima e Miotto (2007), optamos por selecionar somente as obras em que Rogers trata dos fenômenos educacionais, apresentadas em seguida na Tabela 1, de acordo com as fases do seu pensamento, conforme a lógica estabelecida por Castelo Branco (2019), que apresenta a seguinte subdivisão com base nos locais e períodos onde Rogers trabalhou e desenvolveu seus aportes teóricos: Aconselhamento Não-Diretivo (1928-1945); Terapia Centrada no Cliente (1945-1964); Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1964-1977); Abordagem Centrada na Pessoa (1977-1987). Consideramos que a exploração e a seleção das obras, expostas em seguida, pela sua abrangência histórica nas fases indicadas, foram representativas o suficiente para tratar do objetivo desta pesquisa.

Tabela 1

Distribuição das Obras Segundo as Fases de Rogers

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

Fonte: elaboração própria

Na terceira etapa, utilizamos a técnica de *leitura seletiva* (Miotto & Lima, 2007) a qual propõe apurar de maneira mais específica as informações pertinentes ao objetivo da pesquisa em conjunto com o Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto, que constituiu “(...) uma maneira de construir interpretações e, portanto, produzir material pertinente ao desenvolvimento de pesquisas de natureza conceitual” (Laurenti & Lopes, 2016, p. 55). Esta última etapa subdividiu-se em quatro movimentos, expostos a seguir.

1. Levantamento dos principais conceitos do texto (Laurenti & Lopes, 2016). O primeiro movimento é o de grifar, enumerar e definir os conceitos mais relevantes que se sobressaem nos textos, mantendo o cuidado em elucidar os conceitos de acordo com o próprio manuscrito em tela, na tentativa de se aproximar das ideias tecidas por Rogers.

2. Leitura reflexiva articulada a etapa de caracterização das teses do texto (Laurenti & Lopes, 2016). No segundo movimento foi necessário revisitar as definições dos conceitos trazidos no movimento anterior, a fim de explorar e caracterizar as argumentações defendidas ou criticadas por Rogers, no esforço de posicioná-lo em relação ao sentido que ele atribuiu às conceituações em pauta. As teses encontradas foram subdivididas pela seguinte lógica: (a) teses educacionais tradicionais em que as afirmações feitas por outros autores, teorias ou doutrinas foram discutidas por Rogers; (b) problemas e críticas que Rogers mencionou em relação às teses tradicionais; (c) propostas alternativas que Rogers empreendeu para substituir as teses tradicionais criticadas.

3. Elaboração de esquemas (Laurenti & Lopes, 2016). O terceiro movimento ratifica a importância de utilizar figuras representacionais do texto, para que se possa visualizar em formato de esquemas as ideias argumentativas trazidas durante a escrita, apresentadas nos itens anteriores. A elaboração de esquemas tem, ainda, a incumbência de ser o substituto do texto em seu formato original, de tal modo que não seja necessário voltar a ele para se situar à pesquisa. Seguindo essa direção, salientamos que foram elaborados cinco esquemas: quatro remetentes à cada fase do pensamento rogeriano; um referente à síntese das teses educacionais obtidas em cada fase. Em razão dos recortes editoriais de um artigo, destacamos o quinto esquema, exposto a seguir na Tabela 2, que compila todas as mencionadas teses.

Tabela 2

Sínteses das Principais Teses Educacionais de Rogers

Fase	Tese Educacional Sintetizada
Aconselhamento não-diretivo (1928-1945)	A escola é um importante ambiente que auxilia a mudança de comportamento das crianças com dificuldade de adaptação social e as que têm conflito emocional.

	<p>Cumpra a função institucional de assegurar a socialização da criança, apresentando as possibilidades e os limites de estar em grupo. Ao professor compete a atitude de acreditar que, em toda criança, há um potencial para desenvolver habilidades e talentos no ambiente escolar. O aconselhamento psicológico nesse ambiente formativo aplicado à orientação profissional pode: favorecer o processo de escolha profissional consciente; auxiliar pessoas com dificuldade de adaptação socioemocional em seu ambiente laboral e escolar; contribuir para a tomada de decisão na mudança profissional.</p>
<p>Terapia Centrada no Cliente (1945-1964)</p>	<p>No aconselhamento vocacional, o conselheiro objetiva facilitar um tipo de relação de ajuda para que o indivíduo consiga definir de forma mais clara suas demandas formativas. O psicólogo não possui apenas a incumbência de apontar ao cliente sua futura profissão, pois analisa os tipos de procedimentos adequados para isto, evitando o uso de técnicas e testes que foquem somente o sintoma psicológico. Nesse cenário, o ensino centrado no aluno é um método educacional inspirado na proposta da terapia centrada no cliente, que aplica as condições facilitadoras do processo de psicoterapia na educação. O educador renuncia o lugar de mestre e atua a partir das atitudes de congruência, empatia e consideração positiva incondicional, no intuito de favorecer uma relação professor-aluno que promova aprendizagem com sentido e funcionamento pleno. O educador confia na tendência à autorrealização do educando, e modo que este seja a sua própria fonte de automotivação para aprender.</p>
<p>Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1964-1977)</p>	<p>O sistema educacional americano é a instituição mais inflexível as mudanças sociais. Há conservadorismo, burocracia e tecnicismo nos atos de ensinar e aprender. Por outro lado, a educação centrada no estudante acredita que aprender parte da motivação interna do estudante, preocupa-se com um tipo de aprendizagem significativa, que não priorize somente o cognitivo, mas considera a pessoa de forma integral. É necessário que o educador se conscientize da função de facilitador da aprendizagem e desenvolva uma relação de confiança, liberdade, apreço, compreensão e autenticidade, em que o estudante seja o centro e seu próprio avaliador, e possa resgatar a ideia de aprender a ser. Há uma extensão da educação centrada no estudante, nos grupos de encontro pela definição desse seu viés que é político. Na educação, os grupos de encontros facilitam melhor comunicação entre toda a equipe pedagógica e administrativa da instituição, assim como é um recurso relevante para o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal dos educadores. Em seu aspecto político, este método é revolucionário uma vez que convida o educador e a instituição a abdicarem o poder e controle sobre o educando. Nessa direção, mantém o postulado que o aprendizado tem de ser realizado mirando a pessoa inteira, ou seja, a partir de enfoques intelectivos e afetivos potencializados em uma ação política a partir de um poder pessoal.</p>
<p>Abordagem Centrada na Pessoa (1977-1987)</p>	<p>O educador centrado no estudante, a partir de seu viés político, abdica de toda forma de poder sobre o estudante. As pesquisas sobre a educação centrada no estudante, apontam estudos que confirmam que quanto mais o professor se preocupa em criar um clima caloroso e humano de liberdade, confiança, autenticidade, compreensão empática e aceitação em sala de aula, mais haverá a possibilidade de o estudante desenvolver aprendizagens significativas, que não se restringem apenas à escola, mas à vida (em seus aspectos psicológicos, sociais e relacionais), extrapolando, portanto, as barreiras cognitivas e escolares.</p>

Fonte: elaboração própria

4. Leitura interpretativa e Síntese interpretativa (Laurenti & Lopes, 2016). O quarto e último movimento, solicita a realização de sínteses interpretativas, a partir dos encadeamentos obtidos das etapas anteriores. Nessa empreitada, elencamos eixos temáticos para discussão. Nessa etapa, fizemos uso da técnica de *leitura interpretativa*, a qual “(...) implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do

pesquisador (Lima & Mioto, 2007, p. 41). A partir disso, foi possível elaborar quatro sínteses interpretativas sobre o entendimento de Rogers acerca da educação e seus fenômenos, a saber: aplicações do método educacional rogeriano; percepções rogeriana sobre o ambiente educacional; objetivos do método educacional rogeriano; teleologia do método educacional rogeriano. Estes serão apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

Aplicações do método educacional rogeriano

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

Rogers (1939/1978b), no início de sua carreira, acompanhou as tendências psicológicas de sua época. Psicólogo formado em meio às concepções clínicas e educacionais, foi fortemente influenciado pela teoria do aconselhamento traço e fator, que por sua vez, se desenvolveu marcada por influências diretas da orientação vocacional e da psicometria, na utilização de testes psicológicos para medir traços de personalidades desajustadas. Em sua essência o método de aconselhamento traço-fator, com o qual Rogers (1939/1978b) inicialmente trabalhou, considera que todo ser humano possui potencial interno a ser descoberto por meio de intervenções construídas sob a égide dos testes psicológicos. Não à toa, essa discussão abre margem para a explanação da fase do aconselhamento não-diretivo (1928-1945), em que se pode observar que a temática da educação nesse período decorre da adaptação da criança-problema à escola (Rogers, 1939/1978b) e a aplicação do aconselhamento psicológico não-diretivo na orientação profissional (Rogers, 1942/2005).

Influenciado em seu primeiro trabalho pela teoria traço e fator, Rogers (1939/1978b) afirma que a escola auxilia na mudança de comportamento das crianças desajustadas, que possuem dificuldade de adaptação social e/ou conflito emocional. Entretanto, em uma contra referência ao seu trabalho anterior, Rogers (1942/2005) afirma que o objetivo do aconselhamento não-diretivo jamais pode ser simplificado a compilados de testes psicológicos, tampouco, em resolução de problemas de natureza psicopatológica, pois permite aos indivíduos com conflitos existenciais internos e os com dificuldade de adaptação ao meio social a lidarem melhor com suas queixas, possibilitando entrar em contato com seu potencial de escolha.

Ainda sob a tutela do aconselhamento psicológico, na década de 1940, Rogers esclarece que não há diferença na aplicação do aconselhamento não-diretivo para indivíduos com dificuldade

peçoais e os com problemas em relação a orientação vocacional, na medida em que o conselheiro abre espaço para o cliente desvelar seus sentimentos e projetar seu futuro (Rogers & Wallen, 1946/2000). Mais adiante, ao receber influências psicológicas (funcionalistas), filosóficas (pragmatistas) e científicas (positivistas lógicas) em ascensão nos Estados Unidos da América, o autor mencionado desenvolve pesquisas na intenção de transitar dos campos do aconselhamento para os domínios da psicoterapia (Rogers, 1951/1992).

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

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

Posteriormente, já afastado da docência ao optar pela aposentadoria, Rogers (1969/1978a, Rogers, 1970/2009a) se interessa mais pelos fenômenos educacionais e as propostas grupais. Assim, observamos, que diferente da emergência de ideias do período anterior, é na fase de Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1963-1977), que é possível perceber mais fortemente as propostas educacionais tomadas de empréstimo da clínica psicológica rogeriana sendo aplicadas em instituições de ensino e alcançando as propostas de grupos de encontro.

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

Esta mudança de panorama se torna relevante, para que Rogers amplie sua visão acerca da aplicação das suas propostas em educação. Na pretensão de formar profissionais capazes de renunciar o lugar de doutrinador e sustentar uma conduta pedagógica menos rígida, Rogers (1970/2009a) afirma que os grupos de encontros na educação facilitariam melhor comunicação entre a equipe pedagógica e administrativa das instituições educacionais, assim como seriam um recurso relevante para o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal dos educadores.

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

Assim, compreende-se, de forma sintetizada, que a aplicabilidade dos princípios educacionais em Rogers, tiveram avanços ao longo de sua construção teórica. Inicialmente, esta aplicação se restringia ao modelo de aconselhamento permeado pela teoria traço-fator com crianças e adolescentes escolares; em seguida, alcança o aconselhamento não-diretivo educacional e vocacional; posteriormente, tem sua aplicação inspirada nos fundamentos da terapia centrada no cliente; por conseguinte, recebe notoriedade nas instituições educacionais e no processo formativo por meio dos grupos de encontro; e, por fim, adquire o *status* de educação para vida, ao findar em um jeito de ser em educação.

Percepções rogerianas sobre o ambiente educacional

Este eixo tece sínteses interpretativas a partir das teses educacionais descritas por Rogers, no intuito de verificar os avanços e/ou retornos feitos por ele durante a consolidação de sua teoria. Assim, abordar-se-á suas percepções sobre o ambiente educacional.

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

Posteriormente, já imbricado pelas concepções psicológicas clínicas e afastado do aconselhamento traço e fator, Rogers (1951/1992) rompe drasticamente com essa ideia reducionista a respeito da educação e suas nuances ao introduzir a percepção de que para conduzir processos educativos é necessário se utilizar das condições facilitadoras do processo de psicoterapia, para promover espaços permeados de aprendizagem. Logo, não há mais a preocupação no controle e na mudança de comportamento para inserção social, mas o esforço em construir relações de afeto mútuo, que possibilitem desenvolvimento pessoal e autonomia para criar estratégias de aprendizado, a partir de parâmetros de sentido para o aluno.

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

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

Portanto, ao sintetizar as percepções de Rogers sobre o ambiente educacional, chega-se ao seguinte entendimento: no primeiro momento, o autor tem uma percepção limitante e ao mesmo tempo determinista da funcionalidade da escola ao evidenciar sua postura frente à criança; posteriormente, ele inova ao propor a aplicação das condições terapêuticas no processo educacional, que em sua percepção carece do envolvimento afetivo entre professor e estudante; em seguida, por meio de críticas ao sistema educacional norte-americano, ele indica que a sua percepção se distancia da função de exclusiva de educar; finalmente, o autor demonstra

expectativas positivas frente às novas alternativas em uma educação para a vida, e não para a escola/universidade.

Objetivos do método educacional rogeriano

Esta seção aborda sínteses interpretativas acerca dos objetivos do método educacional elaborado por Rogers. Foi perceptível que ele postulou alguns objetivos que permaneceram ao longo de sua obra e outros que se extinguiram.

No período do Aconselhamento Não-Diretivo, Rogers (1942/2005) designa que o objetivo do serviço de orientação profissional parte do pressuposto de que o conselheiro deve ter o cuidado de favorecer ao indivíduo que o procura um processo de escolha profissional consciente, na medida em que o convida a refletir os pontos positivos e negativos da profissão futura. O conselheiro tem a missão de auxiliar pessoas em dificuldades de adaptação socioemocional, que porventura se destaquem no ambiente laboral e educacional formativo do indivíduo. Rogers (1942/2005) acredita, ainda, que o serviço de aconselhamento não-diretivo aplicado à educação pode contribuir para a tomada de decisão na mudança profissional do aconselhando.

Em outro momento da carreira, percebe-se a expansão dessa concepção tendo em vista que Rogers e Wallen (1946/2000), ao se valer dos pressupostos do aconselhamento não-diretivo na orientação vocacional, afirma que a partir do encontro entre conselheiro e cliente compete ao primeiro o objetivo de facilitar um tipo de relação de ajuda em que o segundo consiga definir de forma mais clara não somente sua profissão futura, mas sobretudo quem é e o que realmente demanda. Isto é, o ponto de vista rogeriano sobre o objetivo deste serviço se movimenta do foco na decisão do cliente acerca da profissão e suas peripécias para englobar aspectos acerca da subjetividade dele e as possíveis dificuldades que estão além do serviço de orientação vocacional. Ressalta-se, ainda, que destoante às ideias concebidas no princípio de seu pensamento (Rogers, 1942/2005), Rogers e Wallen (1946/2000) recomendam que o conselheiro não-diretivo deve renunciar o uso de técnicas e testes que foquem somente o sintoma psicológico que gerou a busca de ajuda.

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

No período subsequente, Rogers (1967/1977b, 1969/1978a) permanece com esta mesma assertiva, a de que é necessário inverter os papéis em sala de aula para que a educação ganhe novos sentidos e o aluno amplie as possibilidades de aprender. Descontente com os rumos da educação e seu sistema doutrinário, Rogers (1967/1977b) acrescenta a crítica de que o educador se conscientize da função de facilitador da aprendizagem e desenvolva uma relação de confiança, liberdade, apreço, compreensão e autenticidade, em que o estudante seja o centro e seu próprio avaliador, na tentativa de resgatar a ideia de aprender a ser livre.

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

Assim, no que se refere aos objetivos da educação para Rogers, encontram-se convicções próprias do período em que ele esteve imerso na prática do aconselhamento não-diretivo e, posteriormente, pontos de vistas bastantes similares entre as fases da Terapia Centrada no Cliente (1945-1964), Transição entre Terapia Centrada no Cliente e Abordagem Centrada na Pessoa (1964-1977) e Abordagem Centrada na Pessoa (1977-1987). A cada manuscrito analisado, evidencia-se que, ao amadurecer sua teoria e prática da educação por meio de pesquisas teóricas e empíricas, pode-se concluir a necessidade de o autor humanista pôr o aluno em destaque no processo de ensino-aprendizagem e o professor como aquele que facilita e instiga este processo.

Teleologia do método educacional rogeriano

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

Rogers (1942/2005) admoesta que a orientação profissional realizada sob os fundamentos do aconselhamento não-diretivo tem a finalidade de auxiliar o cliente em tomadas de decisões conscientes, independentes e seguras quanto à profissão. Introduce, posteriormente a análise crítica, que os tipos de procedimentos adequados para isto são relacionais, tendo em vista que parte da relação construída entre conselheiro e cliente. Assim, rompe de uma vez por todas com

a proposta da utilização de técnicas e testes psicométricos no aconselhamento de orientação educacional e profissional (Rogers & Wallen, 1946/2000).

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

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

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

... tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto-iniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vêm de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É validada pelo educando. Este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber, se aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual tem ele

experiência. O lócus da avaliação, pode-se dizer, reside, afinal, no educando. O significado é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro de sua experiência como um todo (p. 21).

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

Por conseguinte, Rogers implementa a sua noção de política na educação centrada no aluno, no intuito de destacar a finalidade do seu modelo educacional e a serventia sociopolítica dele. O conceito de política, conforme o autor, envolve formas de poder e controle nas relações sociais exercidas pelas pessoas e instituições, estas podem retirar o poder pessoal dos indivíduos em múltiplos contextos da sua existência (Rogers & Rosenberg, 1977).

Desta maneira, destaca-se que em seu aspecto político, o método educacional elaborado por Rogers torna-se revolucionário, uma vez que convida o educador e a instituição a abdicarem do poder e controle sobre o educando. Nessa direção, mantém o postulado que o aprendizado tem de ser realizado mirando a pessoa inteira: enfoques intelectivos e afetivos, que se potencializa em uma ação política a partir de um poder pessoal (Rogers & Rosenberg, 1977; Rogers, 1977/2001, 1980/1983). Portanto, o poder se encontra no estudante, não na escola ou quaisquer outros tipos de instituições que o extingue. Assim, o educador centrado no estudante, a partir de seu viés político, abdica de toda forma de poder sobre o estudante (Rogers & Rosenberg, 1977; Rogers, 1977/2001, 1980/1983). Observa-se que o educador humanista trata de uma forma de poder universal, que não leva em consideração individualidade, diferenças raciais, gênero, tampouco panoramas interseccionais (Rogers, 1980/1983).

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

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

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

Considerações Finais

Este estudo revisitou o pensamento rogeriano tomando as teses educacionais dispostas ao longo do seu trabalho. Utilizou-se elementos da pesquisa bibliográfica e de pesquisa conceitual em psicologia. Na elaboração das sínteses interpretativas, definimos quatro eixos temáticos, descritos conforme o desenvolvimento das concepções rogerianas sobre a educação em suas obras clínicas e educacionais, quais sejam: 1) aplicações do método educacional rogeriano; 2) percepções rogeriana sobre o ambiente educacional; 3) objetivos do método educacional rogeriano; por fim, 4) teleologia do método educacional rogeriano.

Na primeira síntese, foi possível observar que a aplicação do método educacional centrado no aluno transita em sua aplicabilidade dos domínios do aconselhamento vocacional para um jeito de ser em educação, que favorece todos os aspectos da vida. Na segunda, no tocante a percepção sobre o ambiente educacional, Rogers parte de uma crença limitante e determinista da função da escola, porém abandona essa compreensão ao mencionar a importância do envolvimento afetivo entre professor e estudante no ambiente educacional. Na terceira, objetivos do método educacional, destaca-se discreta evolução nas primeiras fases do pensamento rogeriano quanto ao que se propõe o ensino centrado no aluno. Porém, é perceptível a tentativa de Rogers em pôr o aluno em destaque no processo de ensino-aprendizagem, ao concebê-lo como protagonista deste processo. No que concerne a quarta síntese, sobre a teleologia do método educacional de

Rogers, este o reduz, inicialmente, a escolha profissional consciente por meio de intervenções psicométricas; e finda com a concepção de que, o propósito da educação é desenvolver experiências que perpetuem para toda a vida.

Conforme pudemos apreender pela pesquisa ora findada, salientamos que desde o início até o final de sua carreira, Rogers apresentou uma preocupação com o fenômeno educacional e que isso se desenvolveu em paralelo aos seus desenvolvimentos clínicos iniciais (aconselhamento psicológico) e avançados (terapia centrada no cliente); assim como, amadureceu a partir dos seus trabalhos grupais e inseridos na proposição de uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem, nos anos de 1960-1980.

Concluimos que apesar das (des)continuidades concebidas sobre o pensamento educacional rogeriano, suas teses não podem ser encaradas como estagnadas, uma vez que houve uma tentativa do autor em tecer reflexões críticas sobre a educação do seu tempo, havendo um esforço para ultrapassar as limitações impostas pelas instituições de ensino, e vislumbrar possibilidades de aprendizagens significativas.

Como um limite deste estudo, reconhecemos que a visada internalista a Rogers não permitiu maiores aprofundamentos contextuais que possibilitariam outros entendimentos sobre os motivos e fatores que conduziram e possibilitaram o desenvolvimento das ideias educacionais do autor. Como sugestão para futuros estudos, indicamos que as teses estudadas neste artigo podem servir de implicação para analisar se elas, ainda, são cabíveis nos tempos atuais, sobretudo, no contexto educacional brasileiro.

Referências

- Castelo Branco, P. (2019). *Fundamentos epistemológicos da abordagem centrada na pessoa*. Rio de Janeiro: Via Verita.
- Coulson, W., & Rogers, C. (1973). *O homem e a ciência do homem* (V. Souza, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros. (Originalmente publicado em 1968)
- Eco, H. (2020). *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva. (Originalmente publicado em 1977)
- Evans, R. (1979). *Carl Rogers: O homem e suas ideias* (M. Ferreira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1975)
- Laurenti, C., & Lopes, C. (2016). Metodologia de pesquisa conceitual em psicologia. Em C. Laurenti, C. Lopes, & S. Araujo (Orgs.), *Pesquisa teórica em psicologia: Aspectos filosóficos e metodológicos* (pp. 41-69). São Paulo: Hogrefe CETEPP.

- Lima, T., & Miotto, R. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis*, 10(n. esp.) p. 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Rogers, C. (1974). *Novas formas do amor: O casamento e suas alternativas* (O. Cajado, Trad.). Rio de Janeiro: J. Olympio. (Originalmente publicado em 1972)
- Rogers, C. (1977a). Teoria e pesquisa. Em C. Rogers & M. Kinget (Eds.), *Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva* (Vol. 1., pp. 143-282., M. Bizotto, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros. (Originalmente publicado em 1959)
- Rogers, C. (1977b). Aprender a ser livre. Em C. Rogers & B. Stevens (Orgs.), *De pessoa para pessoa: O problema de ser humano* (pp. 53-78., M. Leite & D. Leite, Trans.). São Paulo: Pioneira. (Originalmente publicado em 1967)
- Rogers, C. (1978a). *Liberdade para aprender* (E. Machado & M. Andrade, Trans.). Belo Horizonte: Interlivros. (Originalmente publicado em 1969)
- Rogers, C. (1978b). *O tratamento clínico da criança problema* (U. Arantes, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1939)
- Rogers, C. (1983). *Um jeito de ser* (M. Kupfer, H. Lebrão & Y. Patto, Trans.). São Paulo: EPU (Originalmente publicado em 1980)
- Rogers, C. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década* (J. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1983)
- Rogers, C. (1992). *Terapia centrada no cliente* (C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1951)
- Rogers, C. (2001). *Sobre o poder pessoal* (W. Penteado, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1977)
- Rogers, C. (2005). *Psicoterapia e consulta psicológica* (M. Ferreira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1942)
- Rogers, C. (2009a). *Grupos de encontro* (J. Proença, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1970)
- Rogers, C. (2009b). *Tornar-se pessoa* (M. Ferreira & A. Lamparelli, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1961).
- Rogers, C., & Kinget, M. (1977). *Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva* (Vol. 2., M. Bizotto, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros. (Originalmente publicado em 1962).
- Rogers, C., & Rosenberg, R. (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU.

Rogers, C., & Wallen, J. (2000). *Manual de Counselling* (B. Tomé & S. Larga, Trads.). Lisboa: Encontro. (Originalmente publicado em 1946).

·
José Antônio dos Santos Filho - Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará.
E-mail: jantfilho20@gmail.com

Paulo Coelho Castelo Branco - Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutor e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais..
E-mail: paulocbbranco@gmail.com

Agradecimentos: os autores agradecem a FUNCAP e ao CNPq (Bolsa Produtividade: 30445/2022-3) pelo apoio à pesquisa.

Recebido em: 18/01/2024
Primeira decisão editorial: 07/04/2024
Aceito em: 17/04/2024