

Conferência

Mais Princípios de Aprendizagem Centrada na Pessoa

Professor John Keith Wood

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A Abordagem Centrada na Pessoa, com referência à aprendizagem, tem dados impressionantes sobre a Educação nos Estados Unidos (Aspy & Roebuck, 1983) e Alemanha Ocidental (Tausch, 1983), capazes de demonstrar sua eficácia. Estudantes que têm professores empáticos, congruentes e calorosamente aceitadores melhoram em todos os índices que interessam ao sistema escolar.

Esses estudantes:

- perdem menos dias de aulas;
- melhoram seus escores de auto-avaliação, indicando uma consideração positiva maior;
- obtêm maiores ganhos nas notas de desempenho acadêmico, inclusive Matemática e Leitura;
- apresentam menos problemas disciplinares;
- cometem menos atos de vandalismo contra a propriedade da escola;
- aumentam seus resultados nos testes de inteligência (K-5);
- ganham pontos nas contagens de criatividade;
- são mais espontâneos e usam níveis mais altos de pensamento (Aspy & Roebuck, 1983).

Carl Rogers, o principal porta-voz da Abordagem Centrada na Pessoa, no seu célebre livro, "Liberdade para Aprender", divide a aprendizagem em duas categorias: memória

repetitiva de material inexpressivo (que ele detesta) e aprendizagem experiencial (da qual é apaixonado).

Para Rogers, a aprendizagem experiencial envolve "aquela curiosidade insaciável que estimula um garoto adolescente" a descobrir tudo que pode sobre motores a gasolina, a fim de melhorar o desempenho de sua moto. Isso inclui transformar aquilo que o estudante está descobrindo numa "verdadeira parte de mim". Além disso, uma motivação pessoal guia este padrão de descoberta: "Não, não, não é isso o que quero. ...Ah, aqui está! Agora estou apreendendo e compreendendo o que preciso e o que quero saber!" (pg. 28).

Nesta noção de aprendizagem experiencial, o estudante escolhe os assuntos que quer aprender, por razões puramente pessoais, torna-se emocionalmente envolvido com eles e avalia seu próprio processo de aprendizagem. Rogers ressalta que este tipo de aprendizagem tem um significado profundo para aquele que está aprendendo e pode até mudar sua personalidade.

O objetivo da aprendizagem, segundo Rogers, é "a pessoa que funciona plenamente". Essa é uma pessoa idealizada, que cultiva a capacidade de retransmitir cada estímulo através do sistema nervoso sem o distorcer mediante um mecanismo de defesa. Diz-se, então, que esta pessoa está "aberta para a experiência". Além do mais, sua personalidade e seu self "estariam continuamente num fluxo", vivendo no momento de uma maneira existencial. Finalmente, ela faria o que lhe parecesse certo naquele instante, "confiando no seu organismo para achar a conduta mais satisfatória" em cada situação existencial.

O que Rogers descreve, enfatiza alguns aspectos de uma aprendizagem significativa, mas não todos. Esta visão da Abordagem Centrada na Pessoa, quanto ao aprendizado, emergiu de uma sociedade cujos valores predominantes haviam suprimido a perspectiva de uma aprendizagem experiencial.

Quais eram, então, esses valores sociais? Uma lista incluiria os seguintes:

- relações interpessoais estáveis: o casamento não era para ser rompido; a família devia estar intimamente envolvida com o indivíduo; lares, profissões e amigos não eram para ser trocados frequentemente;

- orientação externa: os indivíduos deviam pensar nos outros antes do que em si próprios; os jovens deviam se preparar para seus papéis na sociedade;

- superioridade do pensamento: a emotividade é considerada uma fraqueza; os sentimentos deviam ser controlados pela lógica;

- gratificação retardada: trabalhar agora, brincar depois.

Hoje, entretanto, temos uma sociedade que apresenta valores em transformação. O casamento e as famílias não são mais estáveis. As relações interpessoais são mais casuais. Os indivíduos pensam em si primeiro e são mais volúveis. Sentimentos, e não a lógica, são muitas vezes usados para orientar decisões. Os jovens, freqüentemente, evitam os papéis sociais em troca de uma vida "livre". Eles querem brincar agora, pagar depois.

Numa sociedade com estruturas pessoal, social e política relativamente estáveis, Rogers dirigiu sua Abordagem para o desenvolvimento de uma pessoa com dimensões mais flexíveis. Era assim que seus clientes estavam mudando, no confronto com as oportunidades fixas e necessidades cambiantes. Entretanto, agora que temos estruturas mais flexíveis, precisamos não mais de uma Abordagem que facilite este desenvolvimento da pessoa, mas de uma que também a ajude a aprender. Não sugiro mudar os conceitos de Rogers - porque eles ainda são necessários. Sugiro sim, sua amplificação, para adequar-se às exigências pluralistas das pessoas e sociedades que agora têm maior diversidade.

MEMÓRIA REPETITIVA

Li a respeito de um infeliz sujeito que teve a estrutura do hipocampo de seu cérebro removida numa cirurgia para controlar a epilepsia (Gazzanica, 1985). Em decorrência, perdera toda habilidade de lembrar-se além de dez minutos, o que condenou o pobre homem a uma existência desgraçada. Por exemplo, como não podia se lembrar de que sua mãe morrera, cada vez que ele tomava conhecimento de sua morte, era como se fosse da primeira vez, e ele passava por todo o doloroso sofrimento. Na vez seguinte em que ele perguntasse pela mãe, era um novo choque, e mais agonia.

O que torna notável o sofrimento desta pessoa é que, apesar de não poder se lembrar das tarefas que lhe tinham de ser ensinadas toda vez, ele era capaz de aprendê-las. Apre-

deu, por exemplo, a solucionar um complicado jogo de salão que exigia a manipulação de anéis concêntricos numa seqüência de 31 movimentos precisos. A cada vez que ele resolvia este problema, negava qualquer conhecimento dele. A cada vez, melhorava sua habilidade. Uma aprendizagem estava acontecendo a despeito de não haver retenção mental.

Este exemplo procura ilustrar aquilo que todos sabemos também sobre pessoas normais: que elas aprendem, especialmente habilidades físicas, através do fazer, vezes e vezes repetidas, e que as atitudes do professor provavelmente terão um efeito muito pequeno neste processo.

Memória repetitiva, exercícios mecânicos e outros métodos também considerados não-glamourosos não devem ser ignorados. Todos os métodos deveriam ser avaliados em termos do seu valor para o aprendizado.

ESCOLHA PESSOAL

Não se deve exagerar a escolha pessoal do aluno sobre o que estudar. É necessário aprender-se alguns fatos e informações, antes que se tenha interesse no assunto. Este ponto foi dolorosamente demonstrado no recente desastre numa usina nuclear soviética. Uma pessoa teve lesões graves devido à radiação, enquanto andava de bicicleta numa área contaminada. Particularmente, em matéria de sobrevivência, o homem não pode esperar até que o seu interesse seja despertado, para aprender sobre as ameaças que o rodeiam. Ele deve compreender (sem abandonar-se a um medo desnecessário) os efeitos perigosos da radioatividade ou os hábitos de acasalamento dos mosquitos transmissores de doenças ou os perigos da poluição do ar, antes que o problema se manifeste - senão, quando o problema aparecer, freqüentemente, já é tarde demais para prevenir o desastre.

É responsabilidade da sociedade estabelecer sistemas educacionais que preparem seus cidadãos para eventualidades conhecidas e, agora, talvez até desconhecidas. O sistema educacional tem a responsabilidade de saber o que quer que seus alunos aprendam, além da mera habilidade de ir à escola. A Abordagem Centrada na Pessoa deve acomodar uma aprendizagem que seja tanto menos personalizada quanto mais personalizada.

UM JEITO DE SER

Ironicamente, o interesse de Rogers no ensino (bem como na psicoterapia ou facilitação de grupos) está naquilo que o professor (psicoterapeuta ou facilitador de grupo) faz para melhorar o aprendizado. Digo que é irônico porque o nome que ele dá à sua Abordagem é Centrado no Aluno (Centrado no Cliente, Centrado na Pessoa). Entretanto, na maior parte das vezes somente as qualidades do professor (psicoterapeuta e facilitador de grupo) é que são consideradas. É necessário que se fale mais sobre as complexas condições que cercam a aprendizagem.

Mesmo em termos do professor, os conceitos de Rogers não vão suficientemente longe. Quando eu estava me formando em Matemática, freqüentemente, os professores com quem mais aprendi tinham problemas emocionais sérios. Um deles não conseguia olhar diretamente nos olhos, de tão encabulado. O outro ficava tão furioso se alguém lhe fizesse uma pergunta, que abandonava a aula e desabava para fora da sala. Uma qualidade admirável que ambos possuíam era um envolvimento intenso, não com o estudante, mas com sua matéria. Onde se encaixa esta qualidade na Abordagem rogeriana de aprendizagem?

A bem da justiça, quanto aos princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, deve-se notar que meus professores de Matemática, embora possuísem uma habilidade limitada para mostrá-los em termos convencionais, eram empáticos. Eles entenderam minha confusão e frustração freqüentes, e alguma vitória ocasional, porque eles se defrontaram com os mesmos obstáculos que eu estava agora encontrando. Através de suas reações emocionais exageradas, eles estavam sendo congruentes para com suas fraquezas. Ainda que fossem inabaláveis no seu perfeccionismo matemático, eles eram totalmente aceitadores de minhas fraquezas pessoais, tanto quanto de um pensamento inteligente.

No entanto, não se poderia dizer que eles tivessem um "jeito de ser" terapêutico - tal como Rogers entende esta frase. Se alguém escutasse a fita gravada de partes de suas aulas, duvido que pudesse concluir que eles tivessem qualquer "atitude terapêutica" que fosse. Poder-se-ia dizer que estes professores estavam demonstrando uma atitude similar, mas somente num contexto muitíssimo estrito.

Será que esta atitude não deveria ser melhor enten-

dida? Mesmo Rogers está longe do seu próprio ideal de "um jeito de ser", na vida cotidiana. Ele desenvolveu uma atitude terapêutica efetiva somente depois de muitos anos de experiência, tentando ajudar pessoas no contexto bastante particular da psicoterapia um a um.

A noção de um "jeito de ser", se for algo mais do que mera convicção pessoal, precisa ser expandida para incluir outros aspectos além dos interpessoais e, ao mesmo tempo, limitada para evitar sua apologia em abstrato. Milhares de anos de movimentos religiosos e políticos demonstraram amplamente que quando se aspira a um código de moral sem um contexto no qual transformá-lo em realidade, a hipocrisia é mais facilmente alcançada do que um verdadeiro jeito de ser. Qualquer jeito de ser significativo é o produto final, não o ponto inicial de um esforço contínuo de vida. No caso do magistério, por exemplo, uma devoção constante para com a aprendizagem e a aquisição da habilidade de ensinar tanto quanto, em alguns casos, uma sensibilidade emocional para com os estudantes.

LOCUS DE CONTROLE

O processo de aprendizagem descrito por Rogers é adequado para um tipo muito importante de aluno: aquele que é guiado por um locus interno de controle ou avaliação. Estudos de terapia de grupo sugerem que pessoas com altos níveis de localização externa de controle respondem menos favoravelmente às experiências de grupo não-diretivas ou menos estruturadas (Abromowitz, et al, 1974). A pesquisa psicoterápica também sugere que uma experiência de aprendizagem dirigida para o mundo interior pode ser difícil para pessoas com altos níveis de localização externa de controle, (Kilmann & Howell, 1975). Se insistirmos numa Abordagem unilateral do aprendizado, que favoreça uma direção interiorizante, não estaremos abandonando aqueles que aprendem de uma forma diferente?

Mesmo o que se chama aqui de aprendizagem experiencial é abordado diferentemente por pessoas diversas. Algumas são capazes de experimentar um processo tal como, por exemplo, a psicoterapia, e, depois, teorizam sobre seus vários inter-relacionamentos e similaridades com outras conceituações, e generalizam a experiência para outros aspectos da vida, enquanto que outras pessoas têm dificuldades em generalizar e

fazer conexões de uma experiência, a menos que tenham recebido uma explicação preliminar do sistema usado.

Sabemos . que nem todas as pessoas aprendem da mesma forma. Para pessoas com acentuada preferência auditiva, por exemplo, poder ser suficiente ouvir uma língua para aprendê-la. Por outro lado, as pessoas orientadas visualmente precisam ver as palavras escritas antes de fixá-las na memória.

Prescrever a mesma Abordagem para todo estudante, insistindo em que ele tenha uma "experiência significativa", que ele seja autodirigido, ou que ele evite certos métodos de Abordagem do aprendizado seria estar demonstrando a mesma insensibilidade que Rogers acusa as escolas públicas americanas de mostrarem. Assim, uma perspectiva mais abrangente na Abordagem Centrada na Pessoa é necessária para que ela seja verdadeiramente centrada na pessoa e não centrada na filosofia, e que seja também mais personalizada, para incluir pessoas que aprendem de modos diferentes.

A PESSOA QUE FUNCIONA PLENAMENTE

Uma "pessoa que funciona plenamente", saltitando no rodadoiro dos estímulos sensoriais, seguindo seus sentimentos de uma situação gratificante para outra, vivendo uma filosofia existencial, certamente seria ideal para viver nos centros urbanos dos Estados Unidos, nos anos 60. Ela poderia hoje lidar eficientemente, portanto, com o passado; mas poderia também lidar com o futuro imponderável?

Karl Kraus, o satírico vienense, disse uma vez: "A vida é um esforço que merece uma causa melhor". Com tanto esforço envolvido em tornar-se uma pessoa ideal, .será que não haveria uma causa melhor do que a mera auto-satisfação momentânea? Por qual objetivo esta pessoa ideal está vivendo? Será que esta pessoa centrada no processo está realmente apta para agir em consonância com os outros em situações completamente imprevistas a serem oferecidas pelo futuro?

Embora supostamente flexível, esta pessoa ideal parece ser altamente inflexível justo na área dos valores, Por exemplo, seu próprio self tem mais valor que os outros selves; os caprichos de seus selves cambiantes ficam sendo melhores juizes de uma ação apropriada do que valores compartilhados com os outros; seus estímulos sensoriais são mais importantes

do que outros aspectos da consciência (apenas citando alguns).

Embora defendendo a aprendizagem de base experiencial, parece que Rogers construiu sem querer uma pessoa ideal para o oposto: manter os valores fixos de uma sociedade, se bem que uma sociedade muito diferente daquela na qual o próprio Rogers se desenvolveu.

É precisamente na área dos valores que qualquer "pessoa do futuro" precisará ter maior flexibilidade. Existem de quatro a cinco bilhões de pessoas no mundo, mais de 150 estados-nações, nos quais muitas mais culturas se misturam. Os valores culturais estão em conflito em todo o globo. Para acertar várias disputas, valores comuns - que excedam os valores em conflito - devem ser encontrados. Se o seu vizinho construiu seu sistema baseado num valor de "desenvolvimento" e você construiu o seu baseado num valor de "ecologia", a "destruição da natureza" dele, certamente entrará em conflito com o seu "bloqueio do progresso", a menos que um valor mais elevado possa ser encontrado, no qual ambos possam se unir. Será que uma pessoa ideal, com uma mera visão existencial, terá a necessária diversidade e habilidade para se integrar no contexto social e resolver tais problemas?

APRENDIZAGEM INOVATIVA

Como lidaremos com estes problemas de valores conflitantes? Além do mais, como lidaremos com tais problemas como poluição do ar e instituições decadentes; problemas nos quais o indivíduo tem uma mãozinha na criação, mas é impotente - sozinho - para resolver?

A aprendizagem em situações desconhecidas pode exigir mudanças que a acompanhem, uma visão do todo como também das partes, uma percepção das causas e efeitos múltiplos tanto quanto das inter-relações entre os elementos-chave. Esta aprendizagem é do tipo chamado "aprendizagem inovativa" (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1979). A inventividade que ocorre como reação a um choque súbito, uma crise, uma escassez perigosa ou adversidade nos fornece os exemplos mais conhecidos de aprendizagem. Será que há uma maneira de cultivar este tipo de aprendizagem antes que uma crise séria ocorra?

Esta questão é uma das que temos tentado responder numa série de programas de aprendizagem na Abordagem Centrada

na Pessoa. Deixem-me esboçar, brevemente, uma experiência que serve para ilustrar o desenvolvimento da compreensão na aprendizagem inovativa.

Alguns anos atrás, um workshop na Abordagem Centrada na Pessoa foi realizado no Brasil.* Paulo é um pequeno órfão de doze anos, vindo de uma família pobre de São Paulo, e não está inscrito no workshop. Está morando temporariamente com seu irmão, um funcionário faz-tudo contratado pelo instituto onde se hospedam os participantes do workshop.

Durante os primeiros dias do workshop, alguns dos participantes relatam terem perdido jóias e algum dinheiro; suspeita-se de Paulo. Inclusive, alguém diz ter visto Paulo tentando afogar um cachorro perdido num tanquinho. Uma mulher reclama que Paulo fora muito agressivo com ela, na piscina. "Algo tem que ser feito quanto a este garoto", ela conclui. "Esta criança deve ser mandada embora", outro acrescenta.

Como não há líderes oficiais e nenhum acordo quanto ao procedimento a seguir em tal caso, segue-se uma discussão longa e freqüentemente acalorada. Por um lado, cresce a lista de suspeitas sobre Paulo. Alguém diz que o menino lhe fez uma cara insultuosa. Outro diz que acha que Paulo é um mau-caráter. Outra pessoa nos lembra dos milhares de delinqüentes sem lar, da mesma idade que Paulo, que estão roubando e matando gente nas cidades. Este grupo de oradores conclui que Paulo é uma ameaça à segurança da comunidade e deve ser removido imediatamente.

Por outro lado, outros participantes do workshop dizem que não acham o rapaz ofensivo. Ele fora gentil nos encontros com eles. Defendem suas ações como sendo infantis e inocentes e que não pretendem ser agressivas, mas brincalhonas, e talvez mal-interpretadas. Eles o consideram inteligente, e a julgar pelas pinturas que ele fizera na sala de arte instalada pelos participantes, possivelmente até criativo. Argumentam

* Este workshop de pouca estruturação reuniu oitenta pessoas, na maioria das profissões de ajuda, para uma experiência de autogoverno, para um aprender-a-aprender enquanto grupo, e uma aprendizagem de solução dos problemas que emergem durante o workshop, com também para um desenvolvimento pessoal (Rogers, 1977; Rosenberg, 1985; Wood, 1982, 1983, 1984).

que o garoto não tem uma supervisão adequada em casa, e que caso ele fique no grupo do workshop, ao menos terá uma chance de uma experiência positiva com pessoas responsáveis.

Embora alguns o considerem bom e outros, mau, o grupo conclui que não tem que decidir entre essas duas alternativas. Mas deve, no entanto, decidir o que fazer sobre os fortes sentimentos dos participantes em torno do rapaz e que direção tomar com relação à sua presença. Se ele for mandado embora, vai enfrentar pobreza e surras frequentes em casa. Se lhe for permitido ficar, poderá ser perigoso para os participantes.

Algumas poucas pessoas insistem que Paulo é, de fato, um membro da comunidade e que, para uma ação justa, ele deveria ser consultado sobre qualquer decisão que o afete. Finalmente, concorda-se que aqueles que sentem mais intensamente (tanto contra quanto a favor) sobre a presença de Paulo na comunidade, coloquem as preocupações do grupo frente a ele. Eles irão discutir com ele como se sentem, procurar saber como ele se sente, e ver se podem achar uma solução que satisfaça a todos.

Na reunião, Paulo diz que não tinha se dado conta que seu comportamento estava amedrontando alguém. Ele estava agindo de seu modo costumeiro. Quando percebeu que outros estavam amedrontados, quis mudar. Mas disse também, que gostaria de participar do workshop. Queria estudar dança com a Grace; massagem com a Laura; com Clare, queria aprender música e arte; e com seu irmão, queria aprender a dirigir carro. Eles concordam. Ele concorda em agir de acordo com as normas sugeridas.

Paulo fica no workshop. Não somente ele se submete às regras, mas torna-se um cidadão exemplar. Os que inicialmente estavam com medo dele, tornam-se seus amigos. Aqueles que, inicialmente, sustentaram o ponto de vista de Paulo, não se desapontam. No fim, ele faz uma das mais perceptivas análises do grupo: "Este ano, teve muito drama e pouca aventura. Espero que no próximo ano haja mais aventura e menos drama".

Deve-se notar que, embora indivíduos tenham aprendido muitas coisas durante este workshop, pôde-se dizer que o grupo também aprendeu. Os participantes, enquanto um corpo, aprenderam como resolver um problema que nenhum tinha enfrentado antes e que muitos achavam ser impossível resolver de modo que fosse satisfatório para todos.

ALGUNS ASPECTOS DESTA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM INOVATIVA

Antecipação - Os sinais precoces do problema foram detectados: uma minoria do grupo estava sofrendo. Este fato não foi ignorado. O grupo antecipou problemas mais sérios. E também os participantes do grupo pensaram sobre (e de fato, até discutiram) várias ações alternativas que o grupo poderia tomar e quais as conseqüências que estas ações trariam. Na frase de Botkin, Elmandjra and Malitza, estes membros do grupo estavam "vendo o presente em termos do futuro, em vez do futuro em termos do presente", que é aquilo que a "pessoa do futuro" idealizada tende a fazer.

Participação - Cada pessoa na comunidade estava envolvida no processo decisório, inclusive Paulo. As pessoas mostraram uma compreensão empática para com os sentimentos alheios. Foram honestas: suas declarações correspondiam a seus pensamentos e sentimentos. Respeitaram a dignidade de cada membro da comunidade, mesmo a de um garoto de doze anos que nem era membro oficial da comunidade. E esta participação incluiu boa vontade para cooperar e para usar o diálogo na busca de uma solução inteligente.

Esta participação envolve um aspecto do indivíduo que, no momento, só é capaz de caracterizar com dois conceitos opostos: um é autonomia, o outro, humildade. Cada pessoa se experimentou completamente, como ela era realmente, dando, livremente suas opiniões, seus sentimentos e sua informação. Expressou seus sentimentos e reações aos outros, diretamente, procurando levar adiante o melhor de si em termos de uma solução. E também se recusou a contribuir para a injustiça e a acatar uma solução que comprometesse sua liberdade, segurança ou satisfação com sua experiência na comunidade. Suas faculdades de julgamento crítico foram aplicadas em cada fase do processo. Em outras palavras, ela agiu como uma pessoa completamente autônoma.

Ao mesmo tempo, toda vez que seu julgamento crítico discerniu uma sugestão superior à sua própria, ela abandonou sua própria opinião ou idéia pela superior. Pôde estar sensível à emergência de inter-relacionamentos e à formulação de um quadro mais completo, sem insistir na sua visão pessoal. Dispôs-se a mudar suas crenças e valores. Foi capaz de pôr de

lado sua vaidade pessoal pela satisfação de um resultado inteligente para todos os envolvidos. Este estado de humildade não é de forma alguma fácil de ser atingido. Entretanto, provavelmente será mais fácil fazer do que explicar.

Deve-se notar que as percepções não foram partilhadas somente através de palavras nas reuniões formais. Música, arte e outros meios de expressão de imagens também contribuíram para que os insights intuitivos auxiliassem na solução.

Valores em Conflito - No seu relatório para o Clube de Roma, Botkin, Elmandja & Malitza (1979) incluem nos seus conceitos de aprendizagem o que eles chamam de "aprendizagem de manutenção", tanto quanto a "aprendizagem inovativa". Aprendizagem de manutenção é "a aquisição de perspectivas fixas, métodos e regras para lidar com situações conhecidas e recorrentes... É o tipo de aprendizagem projetada para manter um sistema ou um modo de vida existente" (p. 10). A aprendizagem de manutenção é essencial para a continuidade de muitas infra-estruturas da civilização.

O que distingue a aprendizagem de manutenção da inovativa é o papel dos valores. A aprendizagem da manutenção reforça os valores do sistema que ela visa manter, e ignora os outros. Quando valores estão em conflito, estão presentes oportunidades de aprendizagem. Por esta razão, Botkin, Elmandja e Malitza chamam os valores de "enzimas de qualquer processo inovativo de aprendizagem" (p. 40).

No exemplo do workshop citado, um diálogo de valores colocou em foco os lados conflitantes:

"Um cidadão tem o direito de viver livre de ameaças. A comunidade tem a responsabilidade de proteger e governar o comportamento de seus membros."

"O indivíduo deve ser livre para agir diferentemente e, mesmo assim, ser aceito. Não devemos ter que nos conformar às regras de outros."

"A comunidade tem a responsabilidade de cuidar de seus filhos. O grupo deve ser governado por sentimentos humanos, e não por regras".

"A segurança é mais importante que o sentimento de qualquer pessoa. Se as pessoas estão com medo, é problema delas, não meu".

"Se qualquer membro da comunidade tem um problema, é problema da comunidade".

Em qualquer conflito que surja num grupo, como é o exemplo de Paulo, posso dizer, "sim" para cada lado do conflito. Quando escutei os membros da comunidade clamarem por mais segurança, eu disse para mim mesmo, "Sim, quero segurança". Quando ouvi seus oponentes pedirem maior respeito pelo indivíduo, mesmo que ele tivesse doze anos, eu disse, "Sim, vamos respeitar o indivíduo". Inspirei-me nesse processo para tentar achar uma posição que pudesse ser sustentada pela ação e que pudesse incluir respeito pelo indivíduo e ausência de ameaças. Será que não poderemos formar uma sociedade integrada onde se tenha o direito à segurança e também o direito de avançar e se aprimorar? Quando o processo se completou, não tivemos que optar por um ou outro; um ganhando, o outro perdendo. Com paciência e a disposição de agüentar frustração e confusão, e a habilidade de extrair das relações humanas complexas uma solução justa, nós achamos uma.

CORAGEM E PACIÊNCIA

Os membros do grupo mostraram paciência na formulação cuidadosa do problema. Mostraram coragem e paciência ao permitir que todos os aspectos dos sentimentos e opiniões aflorassem, sem cair num pânico com fantasias de medo e caos. Puderam deixar que a compreensão do problema encontrasse suas próprias dimensões: para os que se sentiam ameaçados e para Paulo, as dimensões eram pessoais e diretas; para outros, na medida em que os resultados deste problema iriam definir que tipo de comunidade os estaria julgando, as dimensões eram tanto teóricas quanto pessoais. Eles estavam criando sua sociedade, bem ou mal.

O grupo não fugiu às dificuldades. Não optou por soluções fáceis: uma, a de ignorar os "medos irracionais" de uns poucos; outra, a de mandar o garoto embora sem maiores considerações. Com paciência e coragem, o grupo formulou seus valores: democracia, justiça, dignidade para cada pessoa e para o próprio processo de aprendizagem.

QUANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INOVATIVA DO GRUPO SE INTERROMPE

Na maioria dos grupos, acontecem aprendizados indi-

viduais, mas a aprendizagem do grupo é uma façanha mais delicada e que pode facilmente empacar.

Nos Estados Unidos, por exemplo, realizou-se um workshop no qual esteve presente um advogado militante. No meio de um conflito no grupo, ele colocou sua opinião (assim como outros participantes). Entretanto, diferentemente dos outros, ele continuou a insistir no seu ponto de vista muito depois do problema já ter sido resolvido. Ele forçou esse mesmo ponto de vista em todas as discussões futuras, quer fosse relevante ou não. Disse estar "testando" a Abordagem Centrada na Pessoa para ver se era "tolerante à diversidade". De acordo com minha experiência, a aprendizagem inovativa precisa de diversidade para encontrar soluções criativas. O que ela não tolera, como provou este sujeito, é má vontade numa aventura cooperativa. Nenhuma solução integrada pôde ser encontrada porque este homem bloqueou o processo a cada vez.

Num outro workshop, um acadêmico arrogante e egocêntrico queria gravar as reuniões. Alguns participantes aceitaram a sua proposta. Aqueles que objetaram, ele tentou intimidar para que se conformassem à sua vontade. Seguiu-se uma longa discussão. Não se chegou a nenhuma decisão, mas ele retirou seu pedido de gravação. Na medida em que pude ver, ele permaneceu amargo durante todo o workshop. Aqui, a situação não foi resolvida satisfatoriamente para um dos membros da comunidade. Ele não teve a necessária humildade para perseguir uma solução mútua. Os outros membros do grupo não tiveram a necessária autonomia para reabrir a questão, quando perceberam que ele não estava mais envolvido com o grupo.

Em outros casos, quando do staff do workshop era muito diverso e os objetivos muito vagos, o grupo ocupou-se com uma integração como a que acontece em jogos de futebol: emoções fortes numa conformidade insensata. O insight espiritual de Simone Weil (1951) também se aplica aqui: "É errado ser 'Eu', mas é ainda pior ser 'Nós'".

CONCLUSÃO

A Abordagem Centrada na Pessoa para a aprendizagem, ainda que bem-enraizada nos seus aspectos terapêuticos, está precisando de uma amplificação. Pessoas diferentes aprendem de modos diferentes. Não devem ser forçadas a escolher os assun-

tos que elas querem estudar, a ter uma experiência apaixonante ou a avaliar sua própria experiência. Nós devemos aprender muitas coisas que achamos que não queremos aprender. Provavelmente, não é suficiente para se facilitar a aprendizagem a todos os estudantes que o professor mostre empatia, congruência e aceitação no contexto limitado da pesquisa psicoterapêutica. A aprendizagem também ocorre através do fazer. Exercícios repetitivos não devem ser descartados meramente por estarem fora de moda. Eles devem ser avaliados na base do seu valor para o processo da aprendizagem.

A facilitação do aprendizado precisa de reformulação. Devoção ao assunto, à aprendizagem, à verdade, também podem ser fatores para um aprendizado bem-sucedido. Quaisquer que sejam esses fatores, a responsabilidade do professor não é a de ser meramente uma pessoa agradável, mas de fazer o que for necessário para que o aluno aprenda. Os professores precisam aprender como ensinar; os alunos, como aprender.

Deve-se tomar precauções ao tentar cultivar "um jeito de ser", no campo da aprendizagem e também no campo mais amplo da vida. Qualquer "jeito de ser" é o produto final de um esforço concentrado e insight intuitivo, e não o ponto de partida. O objetivo da aprendizagem talvez deva ser "uma pessoa que funcione plenamente", mas esta pessoa precisa ser capaz de atender às exigências de tempo e lugar nos quais ela deve funcionar. Seus valores devem suportar esta tarefa.

Deve-se refletir mais sobre a relação entre a aprendizagem individual e a do grupo. No caso da poluição, por exemplo, os indivíduos não estão aprendendo a proteger sua saúde tão rapidamente quanto o grupo está, através de ações coletivas de seus membros, a produzir poluentes do ar muito perigosos. Os indivíduos devem aprender, como um corpo, a solucionar problemas do mesmo modo que, de uma forma insensata, os criaram.

As idéias de Rogers sobre desenvolvimento pessoal originaram-se numa sociedade relativamente estável. O mundo subjetivo da pessoa tinha pouco espaço naquela sociedade. Hoje, o mundo subjetivo das pessoas tem espaço e a sociedade é muito menos estável. Agora, é necessária uma atitude pessoal que esteja consciente do contexto no qual se formou. Antecipação, participação, empatia, congruência, aceitação, boa vontade, como lidar com valores conflitantes e trabalhar cooperati-

vamente sem sacrificar a autonomia e o julgamento crítico devem ser partes da experiência de aprendizado individual; não como um outro curso formal ou um jogo de faz-de-conta de sala de aula, mas como um background que é continuamente mantido na consciência da aprendizagem individual.

BIBLIOGRAFIA

AMBROMOWITZ, C.V.; AMBROMOWITZ, S.I., ROBUCK, H.B.; & JACKSON, C., Differential Effectiveness of Directive and Non-Directive Group Therapies as a Function of Client Internal-External Control. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42, 849-853, 1974.

ASPY, D. & ROEBUCK, F., Researching Person-Centered Issues in Education, in ROGERS, C.R., Freedom to Learn for the 80's, CHARLES E. Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio, 1983.

BOTKIN, J.W.; ELMANDJA, M.; & MALITZA, M., No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. Oxford, Pergamon Press, 1979.

GAZZANICA, M.S., The Social Brain, NY, Basic Books, 1985.

KILMANN, P.R.; ALBERT, B.M.; SOTILE, W.M., The Relationship Between Locus of Control, Structure of Therapy, and Outcome. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 588, 1975.

ROGERS, C.R., Liberdade para Aprender em Nossa Década, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1985.

ROGERS, C.R., On Personal Power, New York, Delacorte Press, 1977.

ROSENBERG, R.L., Person-Centered Workshops for Families, Unpublished Paper, University of São Paulo, 1986.

- TAUSCH, R., Corroboration from Germany. In ROGERS, C.R., Ohio, Co. Columbus, 1983.
- WEIL, S., Waiting for God, N.Y., Harper & Row, 1951.
- WOOD, J.K., Person-Centered Group Therapy. In Gazda, G. (ed.) Basic Approaches to Group Psychotherapy and Group Counseling, Ohio, Charles Thomas Publisher, Springfield, 1982.
- WOOD, J.K., Em Busca de Vida, São Paulo, Summus Editorial, 1983.
- WOOD, J.K., Communities for Learning: A Person-Centered Approach to Large Groups. In LEVANT, R. & SHLIEN, J. (eds.) Client-Centered Therapy and the Person-Centered Approach: New Directions in Theory, Research, and Practice. Praeger, New York, 1984.