

Carl Rogers e o campo da educação inclusiva no Brasil: um diálogo possível?

Carl Rogers and the inclusive educational field in Brazil: a possible dialogue?

José Antônio dos Santos Filho¹ , Paulo Coelho Castelo Branco² 

1. Mestre em Psicologia
Universidade Federal do Ceará
E-mail: jantfilho20@gmail.com

2. Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Ceará
E-mail: paulocbranco@gmail.com

Dossiê - Abordagem Centrada na Pessoa: Ciência e Profissão

Resumo: Para além dos âmbitos da clínica e da terapia grupal, o legado de Carl Rogers abrange contribuições à Educação. Entretanto, ele não teceu reflexões específicas sobre a inclusão educacional. Este artigo objetiva desenvolver um diálogo entre as ideias educacionais de Rogers e o campo da Educação Inclusiva no Brasil. Emprega-se, inicialmente, uma pesquisa documental para descrever as proposições do campo da Educação Inclusiva; em seguida, investiga-se as obras de Rogers, segundo os procedimentos de um modelo de pesquisa bibliográfica, para apreender suas ideias educacionais e estabelecer um diálogo com o mencionado campo. Estabelecem-se três pontos de diálogo, a saber: Concepção de Desenvolvimento e Crescimento Humano em Rogers e na Educação Inclusiva; Visão de Pessoa em Rogers e na Educação Inclusiva; Concepção de Aprendizagem em Rogers e na Educação Inclusiva. Conclui-se que vislumbrar a Educação Inclusiva com base em Rogers, parte da experiência de desaprender algumas de suas ideias, (re)lendo-as criticamente.

Palavras-chave: Carl Rogers; Diálogo; Educação Inclusiva; Pesquisa bibliográfica.

Abstract: From beyond the clinical and group therapy perspectives, the Carl Rogers' legacy encompasses contributions to Education. However, he didn't provide specific reflections on educational inclusion. This article aims to develop a dialogue between Rogers' educational ideas and the Inclusive Education field in Brazil. Initially, is employed documentary research to describe the field Inclusive Education propositions; after that, the Rogers' works are investigated, according to the bibliographical research model procedures, to understand his educational ideas and establish a dialogue with the aforementioned field. Three points of dialogue are established, namely: Conception of Development and Human Growth in Rogers and in Inclusive Education; Person's Vision in Rogers and in Inclusive Education; Learning conception in Rogers and in Inclusive Education.

Keywords: Carl Rogers; Dialogue; Inclusive Education; Bibliographic research.

Introdução

Recebido em:
Março 18, 2024
Aceito em:
Fevereiro 24, 2025

Como citar esse artigo: SANTOS FILHO, J. A.; BRANCO, P. C. C. Carl Rogers e o campo da educação inclusiva no Brasil: um diálogo possível?. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências – RIEC**, v. 8, n. 1, p. 299-321, 2025.

A despeito de ser um psicólogo importante à implantação e consolidação da Psicologia Humanista, pela via dos seus estudos clínicos e desenvolvimento de intervenções terapêuticas individuais e grupais, Carl Rogers também é considerado um notável educador (Justo, 2022). Um exemplo disso, decorre do apontamento de que o seu pensamento educacional, no Brasil, consta em um volume da Coleção Educadores, organizado pelo Ministério da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em conjunto a outros notáveis educadores nacionais e estrangeiros (Zimring, 2010; Instituto Inclusão Brasil, 2020).

Na intenção de afirmar a importância do legado de Rogers para o campo da Educação, muitos são os estudos que trabalham as propostas teóricas e empíricas dos conceitos trazidos pelo psicólogo humanista em variados espaços de atuação profissional, que permeiam os saberes psicológicos, pedagógicos e psicopedagógicos no Brasil (Silva; Lima; Pontes, 2023; Pinheiro; Batista, 2018; Sobreira; Tassigny; Bizarria, 2016; Lopes; Insfran; Pulino, 2020). Nesse sentido, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) apresenta um desenvolvimento na esfera educacional brasileira. A despeito desse contexto, notabiliza-se que essa realidade não é a mesma quando se trata do fenômeno da educação inclusiva no Brasil. No panorama atual, há uma incipiente produção de pesquisadores da ACP sobre a discussão da inclusão dos estudantes com deficiência que apresentam dificuldades em acompanhar o processo de escolarização em uma escola comum (Amatto; Alves, 2016).

Além disso, apesar da evolução das concepções rogerianas e a extensão a variadas propostas de atuação profissional, não é possível vislumbrar no decurso da vida e obra do próprio Rogers uma preocupação

em tecer reflexões ao campo da inclusão educacional e suas particularidades (Castelo Branco, 2019; Kirschenbaum, 2007; Rogers; Russell, 2002).

Assim, faz-se necessário considerar as limitações de ordem social, cultural e política impostas à sociedade norte-americana à época em que Rogers (1978, 1985) considerou necessário tecer reflexões críticas ao sistema educacional vigente. Castelo Branco (2019) destaca a influência da contracultura, movimento de oposição aos padrões culturais dominantes que negavam a hegemonia das instituições reconhecidamente enrijecidas e tradicionais, tais quais a escola, o governo e a igreja. Com efeito, Moreira (2007), assinala a posição política presente no ensino centrado no aluno como idealista, na medida em que propõe uma ingênua confiança na centralidade do aluno, que o faria aprender a ler o mundo. Conquanto, a autora mencionada destaca a postura encontrada em Rogers como possivelmente compromissada com a realidade política estadunidense de seu tempo.

Sem recair em um anacronismo, entende-se que Rogers foi um homem do seu tempo e espaço, atravessado por ideologias e influenciado pela realidade estadunidense em que estava inserido. Por óbvio, ele não estava compromissado com a responsabilidade das práxis em educação inclusiva no tempo e espaço brasileiro. Contudo, a despeito disso, indaga-se: quais são os caminhos possíveis para elaborar reflexões sobre o legado de Rogers e o campo da Educação Inclusiva? Destarte, este artigo objetiva desenvolver um diálogo entre as ideias educacionais rogerianas e o campo da Educação Inclusiva no Brasil.

Método

Procedeu-se, inicialmente, de uma pesquisa documental para tratar do campo da Educação Inclusiva no Brasil; em seguida, investigou-se as obras de Rogers segundo os procedimentos de um modelo de pesquisa bibliográfica para apreender suas ideias educacionais e estabelecer o diálogo com o campo educacional inclusivo.

A pesquisa documental é um processo organizado de exploração de documentos a partir de técnicas e critérios que favorecem a compreensão deles em seus múltiplos aspectos e possibilidades de utilização, a saber: o sentido, a intencionalidade e a finalidade do documento no espaço e tempo investigado (Pimentel, 2001).

O documento trata-se de uma pista expressiva de algum acontecimento marcado pela temporalidade, que favorece o relato de fatos históricos e possibilita (re)contar fenômenos que atravessam o âmbito social e cultural. Está subdividido em dois segmentos distintos: documento primário, são dados em que as fontes analisadas são originais, ou seja, o pesquisador tem a incumbência de analisar ele por ele mesmo, sem a mediação de outra fonte que o tenha discutido; por outro lado, ao utilizar documentos secundários, na contramão do primário, o pesquisador reconhece a necessidade do levantamento de materiais examinados por outros estudiosos da comunidade acadêmica para compor sua fonte de pesquisa (Lemos *et al*, 2015).

Apropriando-se das definições apresentadas, as tabelas, expostas a seguir, apresentam a documentação básica selecionada para o entendimento da educação inclusiva e seus desdobramentos atuais. Justifica-se que a seleção dos documentos listados na Tabela 1, ocorreu por serem apontados como os marcos históricos primordiais para o entendimento do campo da Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

Tabela 1. Documentos primários. Bibliografia Utilizada para o Entendimento da Educação Inclusiva no Brasil

Bibliografia	Autor	Ano
Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	Declaração de Salamanca	1994
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Brasil	2008
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Brasil	2015

Fonte: elaboração própria.

Demarca-se, ainda, que a escolha das obras encontradas na Tabela 2, apresentada em seguida, ocorreu pela busca de comentadores e pensadores sobre os documentos listados anteriormente, sendo considerados expoentes neste movimento. Indica-se que os materiais coletados foram eleitos por critérios de intencionalidade.

Tabela 2. Documentos secundários. Bibliografia Utilizada para o Entendimento da Educação Inclusiva no Brasil

Bibliografia	Capítulo	Autor	Ano
Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas	Política Nacional de Educação Especial	Mazzotta	2011
Educação e Inclusão: Entendimentos, Proposições e Práticas Todos Pela Inclusão	Após Dez anos da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência, o que Mudou?	Dutra & Santos	2020
Escolar: dos Fundamentos às Práticas	Os Fundamentos de uma Escola Inclusiva	Mantoan & Lanuti	2021

Fonte: elaboração própria.

Salienta-se que os documentos primários listados, foram escolhidos por meio de critérios que levaram em consideração sua relevância e contribuição à inclusão educacional. A Declaração de Salamanca, é considerada uma das referências internacionais mais significativas na garantia do direito à escolarização à pessoa com deficiência; interessada em romper às posturas excludentes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva corrobora para o entendimento do público-alvo da educação especial e a necessidade de inserção deste na escola comum; ao assegurar os direitos da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência amplia seu acesso à escola, trabalho, saúde e lazer. Os documentos secundários, no que lhe diz respeito, tiveram a incumbência de enriquecer o debate já levantado nos primários, porém, inaugura novas discussões pertinentes à inclusão. (Pimentel, 2001).

Em uma outra etapa, sob uma ótica mais internalista a Rogers, organizou-se uma pesquisa bibliográfica (Lima; Mito, 2007) sobre as obras que expressam suas principais ideias educacionais. A partir das técnicas de leitura de reconhecimento de material bibliográfico, procedeu-se de uma busca geral por textos de Rogers que continham informações sobre a educação, ensino e aprendizagem; em seguida, empregou-se uma leitura exploratória sobre o material reconhecido de modo a verificar se essas informações, de fato, interessariam ao estudo. Assim, no que concerne ao recorte desta pesquisa, compilou-se as seguintes obras: Terapia Centrada no Cliente (Rogers, 1992); Psicoterapia e Relações Humanas – Volume 1 (Rogers, 1977a); Tornar-se Pessoa (Rogers, 2009); De Pessoa para Pessoa: O problema de ser humano (Rogers, 1977b); Liberdade para aprender (Rogers, 1978); A pessoa como centro (Rogers; Rosenberg, 1977); Sobre o poder pessoal

(Rogers, 2001); Um jeito de ser (Rogers, 1983); Liberdade de aprender em nossa década (Rogers, 1985).

Posteriormente, empregou-se a técnica de leitura seletiva (Lima; Miotto, 2007), que propõe apurar de maneira mais específica as informações pertinentes ao objetivo da pesquisa, de modo a grifar, enumerar e definir as ideias mais relevantes que se sobressaem nos textos aludidos, mantendo o cuidado em elucidar as ideias de acordo com o próprio manuscrito lido, na tentativa de se aproximar das argumentações tecidas por Rogers.

Com esse material, foi feita uma leitura reflexiva articulada à etapa de caracterização das ideias expostas no texto (Lima; Miotto, 2007). Foi necessário revisitar as ideias trazidas 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 as conceituações em pauta.

Após a pesquisa documental e as técnicas de leituras empregadas na pesquisa bibliográfica sobre Rogers, procedeu-se de uma técnica de leitura de interpretação de texto, que “[...] requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador” (Lima; Miotto, 2007, p. 41).

Ressalta-se que a seara interpretativa, envolve inserir, entre duas partes, significados que possibilitam novas tomadas de consciência acerca de um fenômeno, possibilitando outros direcionamentos da consciência (simbolizações/representações) sobre uma determinada situação (Rogers; Kinget, 1977). Logo, a partir do que foi obtido, atrelado à consciência e estudos dos pesquisadores foi possível construir três pontos de interpretação que corroboraram para a compreensão das similaridades,

limitações e avanços da temática da educação inclusiva relacionada ao pensamento educacional rogeriano, a saber: Concepção de Desenvolvimento e Crescimento Humano em Rogers e na Educação Inclusiva; Visão de Pessoa em Rogers e na Educação Inclusiva; e, por fim, Concepção de Aprendizagem em Rogers e na Educação Inclusiva. Estes itens serão discutidos a seguir.

Resultados e discussões

Concepção de desenvolvimento e crescimento humano em Rogers e na educação inclusiva

Até o século passado, o estudante com deficiência tinha seu processo de escolarização comprometido. A admissão na escola dependia da avaliação da limitação apresentada, quanto mais limitada física e intelectualmente, menos possibilidade de permanência (Mazzotta, 2011). Isto significava, a manutenção de práticas pedagógicas excludentes, conseqüentemente, tímido percentual de estudantes com deficiência frequentando a escola.

No Brasil, esta realidade ganha novos contornos somente a partir do século XXI, pois observou-se reais mudanças com o fortalecimento do paradigma da educação inclusiva (Brasil, 2008). Na perspectiva inclusiva, a escola se destaca como relevante instrumento para o desenvolvimento e crescimento social, cognitivo e psicológico do estudante (Mantoan; Lanuti, 2021). Nessa direção, busca-se, constantemente, nas instituições escolares espaços formativos que oportunizem essa noção de crescimento integralizado.

Consoante aos regimentos que garantem a inclusão, esta abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o médio, superior e a educação profissional. Pode-se concluir, que desde tenra idade a cultura inclusiva se instaura na formação do indivíduo (Brasil, 2008). Cria-se, dessa forma,

documentos e diretrizes que orientam as práticas e oportunizam o desenvolvimento e a efetivação da educação inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994; Brasil, 2008, 2015). Assim, aposta-se em um sujeito capaz de em todas as etapas de sua escolarização e da vida desenvolver o seu potencial de crescimento, ao serem oferecidas oportunidades para tal.

A noção de crescimento encontrada no pensamento rogeriano sobre educação, resume-se, basicamente, ao conceito de tendência à autorrealização ou tendência atualizante. Destaca-se, que essa ideia acompanha toda a sua teoria e as ramificações dela na psicoterapia, educação e grupos de encontro. Presume-se, desta maneira, que essa noção se trata da pedra angular da proposta centrada na pessoa, definida pelo próprio Rogers como “a noção-chave” (Rogers, 1977a, 2001).

Ao teorizar as possíveis características encontradas no desenvolvimento da personalidade da infância, Rogers (1977a, p.197) enfatiza, mais uma vez, a convicção na tendência atualizante ao desatacar que, toda criança “possui uma tendência inerente a atualizar as potencialidades de seu organismo, [...] a fim de satisfazer suas necessidades de atualização tal como ela as percebe na realidade”.

No concernente à educação, desde o primeiro esboço teórico do que viria a ser a prática em educação centrada no estudante, Rogers (1992) salienta que a aprendizagem com a qual se identifica promove mudanças no self e, portanto, produz mudança e em consequência, crescimento. Em seguida, continua com a mesma percepção ao destacar que quando a aprendizagem significativa ou experiencial acontece, o estudante experimenta um processo de desenvolvimento interno (Rogers, 1978).

Assim, o crescimento acontece quando o professor se empenha em produzir um clima que favorece a liberdade para aprender, intervindo

doravante as atitudes facilitadoras e promotoras de crescimento (Rogers, 1978). Desse modo, “[...] as condições facilitadoras para o crescimento (empatia, consideração incondicional e autenticidade) no meio educacional são posturas de não negação e, mais do que isso, de escuta, respeito e valorização do Outro” (Lopes; Insfran; Pulino, 2020, p. 13).

Em síntese, a noção de crescimento que segue a proposta nacional de inclusão educacional se assemelha com a proposta rogeriana, no que concerne à crença no potencial de crescimento do estudante. Entretanto, observa-se que para Rogers (1978, 2001) esse processo parte quase que exclusivamente do estudante. Na proposta nacional de inclusão, aposta-se que possibilitar crescimento depende de múltiplos fatores internos e externos ao alunado. De um modo geral, ela considera pertinente, a constituição de uma cultura inclusiva, que propõe a participação de toda a sociedade civil no processo de educar a partir do respeito e valorização da diferença. Ao conduzir à sociedade para a compreensão da dimensão da diferença, a prática em educação inclusiva convida a ACP a rever sua postura individualista, generalista, psicologizante e de responsabilização exclusiva da pessoa. Na Educação, por outro lado, o avanço no levantamento dessas questões é inexistente no pensamento rogeriano.

Constata-se em Rogers, ainda, uma concepção de desenvolvimento demasiada internalista, em que o crescimento humano parte da experiência do indivíduo para o social. Esta concepção influencia e transforma sua realidade individualmente (Rogers; Rosenberg, 1977). A inclusão radicaliza essa posição, ao acreditar que todos somos internos e externos, individual e social, biológico e emocional, enfim, seres integrados, constituídos pelas experiências que nos atravessam. Assim, o campo da educação inclusiva mira uma transformação a partir de reflexões e direcionamentos às políticas

públicas para que seus vetos se instituíam em organizações educacionais e perpassassem o corpo docente e administrativo de tais organizações para, finalmente, chegar ao estudante. Seria este corpo que poderia, caso utilize um referencial rogeriano, empregar uma perspectiva educacional centrada em pessoas com necessidades de educação inclusiva, de modo a cruzar os horizontes contrastantes entre as concepções de crescimento e desenvolvimento humano presentes em Rogers e no campo da Educação Inclusiva.

Visão de pessoa em Rogers e na educação inclusiva

Conforme Mazzotta (2011), historicamente, a medicina se preocupou em definir o corpo deficiente a partir das limitações de quem era acometido, enquadrando-o como doença a ser tratada. O próprio saber médico buscou terapêuticas hospitalares, assistenciais e educacionais para promover “saúde” e “bem-estar” à pessoa com deficiência.

Ressalta-se, por conseguinte, o discurso religioso como predominantemente responsável pelo estigma sofrido por esses corpos, posto que se idealizava o homem perfeito, “imagem e semelhança” do Deus criador, que é perfeito física e mentalmente, e espera o mesmo das suas criaturas. Por isso, excluía-se o corpo deficiente, ao focar nas suas “imperfeições”, rejeitadas até mesmo pelo sagrado (Mazzotta, 2011).

No âmbito educacional, por muito tempo, a deficiência foi encarada como justificativa a restrição do acesso à educação em instituição de ensino regular (Mazzotta, 2011). À escola, influenciada pelo discurso social excludente, pertencia a escolha de acolher ou não o estudante com deficiência em sua integralidade, e fazer valer o princípio da educação de qualidade para todos (Brasil, 2008).

Somente com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se teve avanços consideráveis na noção de deficiência no contexto educacional brasileiro; garantiu a educação para a pessoa com deficiência em todos os níveis educacionais (Dutra; Santos, 2020). Essa política avança ao ressaltar a relevância das instâncias municipal, estadual e federal no esforço de promover educação equitativa para todos (Brasil, 2008).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, discorre, do conceito de deficiência que abrange às necessidades individuais de cada pessoa, sem correr o risco de subestimá-las ou limitá-las ao status de doença incapacitante. Assim, esse documento, traz a seguinte assertiva:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2).

Ademais, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, defendem o modelo social da deficiência, ao argumentarem que não é o estudante com deficiência que necessariamente precisa se incluir na sociedade, mas a sociedade que deve assegurar a inclusão deste, enxergando-o como sujeito de direito, atravessado pela dimensão biopsicossocial (Brasil, 2008, 2015).

Rogers (1978, 1985), por sua perspectiva, destaca que a educação deveria partir da premissa do estabelecimento da relação entre professor e estudante. O primeiro, se ocupa em se relacionar de forma horizontal, abdicando, de início, ao que sabe para abrir espaço para que o estudante se desvele. O segundo, por consequência, apropria-se do clima relacional criado para desenvolver seu potencial criativo (Rogers; Rosenberg, 1977).

Nas ideias educacionais elaboradas por Rogers (1977b) é notório o destaque no centramento no estudante, encarando-o simplesmente como pessoa, que está em constante relação com outra pessoa (professor). O efeito disso é o ímpeto, aos poucos, de tornar-se pessoa ao entrar em contato com seus sentimentos e emoções individualmente (Rogers, 2009). Emerge, portanto, conforme descreve Rogers (1978), como objetivo final do processo educativo, a Pessoa em Funcionamento Pleno. Esta, possui três qualidades essenciais, as quais resumidamente:

[...] trata-se de alguém capaz de viver plenamente nos e com todos os seus sentimentos e reações. [...] o seu organismo, como um todo, ocasionalmente será, e frequente é, mais sábio que sua própria consciência. [...] é capaz de experimentar todos os seus sentimentos e a nenhum deles teme (p. 269-270).

Rogers (1983) ao compilar estudos realizados por estudiosos inspirados na educação centrada no aluno, revela a supremacia dos resultados obtidos pelos professores que atuavam partindo do pressuposto das atitudes facilitadoras, da relação de pessoa face a outra pessoa e a da confiança no organismo. O autor aludido, faz a seguinte declaração, em nosso juízo, generalista e acrítica da pessoa com a qual idealiza:

Esses dados (os resultados obtidos na pesquisa) não variam de localização geográfica das escolas, da raça do professor ou da composição racial do corpo discente. Não importa se estamos falando de professores negros, brancos ou chicanos; de alunos negros, brancos ou chicanos; de classes no Norte, no Sul, nas ilhas Virgens, na Inglaterra, no Canadá ou em Israel, os dados são essencialmente os mesmos (p. 103).

Incumbe, pois, questionar: de que pessoa Rogers trata ao longo de suas obras clínicas e educacionais? Abrem-se parênteses para salientar o estudo de Araujo, Vieira e Castelo Branco (2022), os quais denotam que embora Rogers tenha dado ênfase ao termo pessoa, não é possível vislumbrar em seu legado a conceituação precisa dessa terminologia, dando

a entender que se trata de uma ideia. Moreira (2007) esclarece que a pessoa a que Rogers indica, trata-se de uma pessoa planetária, uma visão que desconsidera os marcadores social, cultural, classe, gênero e raça, em detrimento da supervalorização da pessoa em sua dimensão individual, desconsiderando as diferenças.

No caso deste estudo, percebe-se que em Rogers não há uma teoria da pessoa deficiente, de modo que não há diferenças demarcadas entre a pessoa deficiente e a não deficiente. Entende-se, portanto, que a pessoa para Rogers (2001, 1983), independente da sua limitação de ordem geográfica, social, motora ou intelectual têm as mesmas oportunidades em qualquer parte do mundo. Como atender à diferença de cada pessoa no coletivo, consoante ao que o paradigma de inclusão educacional advoga, utilizando-se os princípios rogerianos? Talvez, essa lacuna seja preenchida com a definição de deficiência alcunhada através do viés da educação inclusiva, a partir do princípio da equidade, atitude que facilita o ingresso e a permanência do estudante na escola, sem limitá-lo à deficiência, mas criando estratégias para o seu desenvolvimento, revogando o status de doença incapacitante.

A Inclusão Centrada na Pessoa tem a possibilidade de hora centrar e hora descentrar no estudante com ou sem deficiência, uma vez que a educação inclusiva é responsabilidade de toda a comunidade, conforme acredita o modelo social da deficiência (Brasil, 2008, 2015). Ao partir do paradigma da inclusão, a ACP avança no compromisso com a educação especial, ao possibilitar oportunidades de acesso e participação efetiva nas mais diversas áreas da vida do estudante, combatendo a exclusão e o capacitismo enraizado na sociedade (Mantoan; Lanuti, 2021).

Argumenta-se, além disso, o necessário comprometimento da ACP na apreensão do corpo deficiente como marcado pela violência e o preconceito, impactado pelas experiências individuais, mas, acima de tudo, atravessado pela história anterior ao seu nascimento, a presente e até mesmo a futura. Este aspecto, colabora para o desenvolvimento de práticas centradas na pessoa na educação inclusiva que se preocupam com o estudante e (re)cria possibilidades de afetação das suas vivências.

Concepção de aprendizagem em Rogers e na educação inclusiva

A premissa básica do movimento da inclusão em educação é a garantia do direito à formação de qualidade a todos os estudantes, ao considerar suas potencialidades e limitações frente ao processo de ensino-aprendizagem. Esta oferta, é efetivada a partir de atitudes que perpassam as instituições de ensino, os profissionais e as políticas públicas oferecidas (Declaração de Salamanca, 1994; Brasil, 2008, 2015).

Na educação inclusiva, ensinar e aprender são duas facetas relevantes que, necessitam ocorrer em sintonia com a experiência do estudante (Brasil, 2008). Ensinar, torna-se um ato coletivo, em que o professor se empenha em criar estratégias para que o conteúdo alcance todos os estudantes. Aprender, noutra direção, é individual porque cada estudante aprende à sua maneira. Estes processos, consideram às necessidades específicas de cada alunado, mira nas potencialidades, mas respeita os limites. A avaliação da aprendizagem ocorre na interseção entre aluno, professor e instituição de ensino, tendo como premissa básica a avaliação do aluno por ele mesmo, na tentativa de (re)ver possibilidades e limitações apresentadas durante o ano letivo (Mantoan; Lanuti, 2021).

Rogers (1978) acredita que os estudantes têm capacidade inata para desenvolver sua aprendizagem de modo independente. Portanto, aprender,

conforme o autor, trata-se do processo natural em que o professor renuncia sua autoridade em sala, e oferece atitudes que possibilitam ao estudante entrar em contato com o seu potencial interno e, conseqüentemente, aprender.

Rogers (1978) ao se aventurar em sua descrição de aprendizagem, confessa desconforto ao fazer menção da “ensinagem” permeada pela lógica expositiva de aula, fortemente inspirada no modelo tradicional e técnico de ensino, em que o conteúdo é ministrado sem a participação ativa dos estudantes, e por isso tem tímida eficácia. Para ele, a forma de o ensino alcançar êxito seria por meio da aprendizagem significativa, a qual considera os aspectos cognitivos, emocionais e a pessoa em sua integralidade, mediada a partir da relação de afetação entre professor e estudante (Rogers, 1978).

Desta maneira, pertence ao profissional da sala de aula a exclusividade e o maior interesse em, através da confiança, compreensão e genuinidade depositada no estudante, favorecer sua abertura à possibilidade em aprender de maneira responsável e consoante à sua própria experiência de vida, sem que isso seja custoso às demais instituições responsáveis (Rogers (1978).

Rogers (1992) demonstra insatisfação ao discorrer acerca dos métodos avaliativos utilizados nas instituições de ensino, em sua maioria provas de múltipla escolha. O autor, considera urgente se pensar sobre essa problemática e elaborar novos delineamentos para assegurar que a aprendizagem seja realmente efetivada. Propõe aquilo que denominou autoavaliação, ou seja, a avaliação do aluno mediante a consciência do seu particular rendimento na disciplina ou curso matriculado. A posição rogeriana reafirma a relevância da avaliação alcançar sentido na experiência formativa do alunado (Rogers, 1978).

Nota-se que os regimentos em educação inclusiva e a tese rogeriana acerca do fenômeno da aprendizagem têm certa similaridade, mas discordam em partes. Convergem, ao dispor do pressuposto básico da confiança no potencial interno, ou seja, tanto Rogers como o saber da inclusão educacional estão interessados em encontrar no estudante uma potencialidade para facilitação da aprendizagem com sentido (Rogers, 1978; Mantoan; Lanuti, 2021). Há, também, os entendimentos da aprendizagem como um processo; e, além disso, assemelham-se na proposta de avaliar o aluno mediante outras tecnologias e metodologias ativas, reconhecendo o seu protagonismo.

Compreende-se, que, mesmo estando distante das discussões sobre a inclusão, quando emprega o conceito de aprendizagem significativa, Rogers contribui para o entendimento da inclusão a partir de outra ótica, ao enfatizar a relevância desta alcunha como alternativa à aprendizagem estritamente preocupada com a dimensão cognitiva (Rogers, 1978). Entretanto, é possível encontrar divergências quando se trata do modo em que a aprendizagem é efetivada.

Rogers (1978), acredita que o professor dotado da crença na capacidade interna da pessoa em aprender e munido das atitudes facilitadoras, estimula o estudante a desenvolver individualmente a aprendizagem significativa, a qual favorece o ensino e aprendizado ao longo da vida estudantil. Na inclusão, por sua vez, a aprendizagem é encarada na perspectiva individual e coletiva, não há como se desvencilhar delas, pois se encontram e desencontram na individualidade de cada estudante (Mantoan; Lanuti, 2021). Rogers (1983, p. 97), reconhece que “[...] aprender uns com os outros torna-se tão importante quanto aprender nos livros e filmes ou com

as experiências da comunidade”, porém, não trabalha essa posição em suas teses educacionais.

Destaca-se que a contribuição da educação inclusiva para a limitação encontrada na tese educacional rogeriana, portanto, é a possibilidade de encarar o processo de ensino e aprendizagem, também, como coletivo, pois perpassa as experiências pessoais do estudante, mas sobretudo, convoca à responsabilização às instituições escolares, o Estado, à sociedade civil, e o estabelecimento de políticas públicas afirmativas para este público. Dito de outra forma, não há possibilidade da prática em educação inclusiva sem considerar os atravessamentos sociais e políticos, os quais não foram desenvolvidos por Rogers, mas podem ser acrescentados às práticas dos seus seguidores.

No que toca à educação inclusiva, na medida em que encontra insuficiência teórica em Rogers para dar conta desse fenômeno social contemporâneo, considera-se, pois, as atitudes facilitadoras de empatia, congruência e consideração positiva incondicional como necessárias, mas nem sempre suficientes. Na proposta inclusiva não basta, tão somente, atuar por meio das atitudes mencionadas para efetivar a aprendizagem do estudante com deficiência. Junto a isso, na tentativa de se aproximar do que propôs o educador humanista, acrescentaríamos para efetivar o processo ensino-aprendizagem na inclusão educacional, as seguintes atitudes: “[...] mudança em nosso **modo de pensar**, em nossa **maneira de ser**, em nossos **relacionamentos** com os nossos estudantes” (Rogers, 1985, p. 327, grifos do autor). Para além disso, é importante inserir e sustentar uma atitude de constância às políticas públicas educacionais inclusivas, no sentido de instituí-las nas organizações educacionais.

Considerações Finais

Este estudo estabeleceu um diálogo entre o campo da Educação Inclusiva, no Brasil, e as ideias educacionais de Rogers, com base nos aportes da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica. Por essa empreitada metodológica, percebeu-se que, embora Rogers não tenha estruturado uma teoria da inclusão da pessoa com deficiência, é possível lançar um olhar reflexivo que reconhece suas contribuições e limites. Isso foi essencial para que não se recaísse em um anacronismo e se pudesse estabelecer algumas ponderações possíveis à inclusão centrada na pessoa.

De um modo geral, considera-se que vislumbrar a temática da educação inclusiva com base em Rogers, muitas vezes, parte da experiência de desaprender o que foi aprendido em seus escritos, ou mesmo, (re)lê-lo a partir de uma visada mais crítica. Entender o fenômeno da inclusão sob essa perspectiva, trata-se de se aventurar em ideias e posturas não encontradas diretamente nas obras de Rogers.

Ajuíza-se que a atitude facilitadora e promotora de crescimento essencial para o fortalecimento de saberes e práticas inclusivas estaria, portanto, na disponibilidade do profissional humanista em legitimar a experiência individual no coletivo, atentando-se em reconhecer, respeitar e valorizar a diferença. Eis o caminho para estender as ideias educacionais rogeriana para o campo da educação inclusiva. Se ensinar e aprender para Rogers é um processo individual, em suas concepções de crescimento e desenvolvimento humano, e relacional entre professor-aluno; no âmbito pedagógico de um fomento à aprendizagem significativa, o paradigma inclusivo considera toda comunidade escolar e o Estado nesse compromisso ético-político.

Por fim, reconhecendo as limitações deste estudo, esclarece-se que não foi a sua intenção desenvolver uma complexa teoria da educação

inclusiva na psicologia humanista centrada na pessoa, mas indicar possíveis bases para um caminho, ainda, repleto de desafios teóricos. Recomenda-se estudos empíricos para compreender como educadores de orientação rogeriana têm lidado com demandas de educação inclusiva nas instituições onde trabalham.

Referências

AMATTO, L. L.; ALVES, V. L. P. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. **Memorandum: memória e história em psicologia**, 30, p. 224-242, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6498>. Acesso em: 25 jan 2024.

ARAUJO, I. C.; VIEIRA, E. M.; CASTELO BRANCO, P. C. Pessoa, en-contro e presença: abordagem centrada na pessoa ante a alteridade. **Revista do Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity**, v. 14, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26823/nufen.v14i2.2245>. Acesso em: 25 jan 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 17 fev 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 dez 2023.

CASTELO BRANCO, P. C. **Fundamentos epistemológicos da abordagem centrada na pessoa**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jan 2024.

DUTRA, C.; SANTOS, M. Após dez anos da Convenção Sobre os Direitos das pessoas com deficiência, o que mudou? *In*: MACHADO; R.; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). **Educação e Inclusão**: entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Editora Edifurb, 2020, p. 24-54.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Coleção Educadores MEC e UNESCO**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/colecao-educadores-mec-e-unesco-pdf-para-baixar-gratuito/>. Acesso em: 18 dez 2023.

JUSTO, H. **Cresça e faça crescer**: lições de Carl Rogers. Porto Alegre: La Salle, 2022.

KIRSCHENBAUM, H. **The Life and Work of Carl Rogers**. PCCS Books, 2007.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. Os fundamentos de uma Escola Inclusiva. *In*: MANTOAN; M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (Orgs.). **Todos pela inclusão escolar**: dos Fundamentos às Práticas. Curitiba: CRV, p. 43-70, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, V. **De Carl Rogers a Merlau-Ponty**: a pessoa mundana em psicoterapia. São Paulo: Annablume, 2007.

LEMOS, F., et al. Análise documental: algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 3, p. 461-469, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i3.27417>. Acesso em: 18 dez 2023.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 18 dez 2023.

LOPES, J. C.; INSFRAN, F. F. N.; PULINO, L. H. C. Z. Práticas decoloniais em educação a partir de uma educação centrada em estudantes. **Eccos** –

Revista Científica, n. 54, p.1-15 e17029, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17029>. Acesso em: 17 fev 2024.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 179–195, nov., 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>. Acesso em: 17 fev 2024.

PINHEIRO, M. N.; BATISTA, E. C. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. **Revista Psicologia & Saberes**, n. 7, v. 8, p. 70–85, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3333/ps.v7i8.770>. Acesso em: 25 jan 2024.

ROGERS, C. Teoria e pesquisa. *In*: ROGERS, C.; KINGET, M (Eds.). **Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva** – volume 1. Belo Horizonte: Interlivros, p. 143-282, 1977a.

ROGERS, C. Aprender a ser livre. *In*: ROGERS, C.; STEVENS, B. (Orgs.). **De pessoa para pessoa: o problema de ser humano**. São Paulo: Pioneira, p. 53-78, 1977b.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, C. **Terapia centrada no cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROGERS, C.; KINGET, M. **Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva** - Volume 2. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

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

ROGERS, C.; RUSSELL, D. **Carl Rogers: the quiet revolutionary** - an oral history. Chicago: Penmarin Book, 2002.

SILVA, M. L.; LIMA, I. B.; PONTES, E. A. S. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica.

Observatório de la Economia LatinoAmericana, n. 21, v. 8, p. 9038-9050, 2023. Disponível em: <https://10.55905/oelv21n8-066>. Acesso em: 25 jan 2024.

SOBREIRA, M. C.; TASSIGNY, M. M.; BIZARRIA, F. P. A. O “ser” e o “fazer” docente no Ensino Superior na perspectiva do legado de Carl Rogers.

Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 21, n. 1, p. 13-23, 2016. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.16.27/pdf>. Acesso em: 18 dez 2023.

ZIMRING, F. Carl Rogers. In: LORIERI, M. (Org.). **Coleção Educadores (MEC)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências – ISSN: 2595-0959, V. 8, N. 1, 2025

Conflito de interesses

Não há conflito de interesse

Contribuição dos autores

Concepção e conceitualização: *JASF, PCCB*

Redação do manuscrito original: *JASF*

Curadoria de dados: *JASF*

Análise de dados: *JASF, PCCB*

Redação textual: *JASF, PCCB*

Supervisão: *PCCB*

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação, ética e consentimento

Não se aplica.
