

9.

Um contraponto para nossos valores em educação: anotações em torno de Carl Rogers

1997

Originalmente um pequeno trabalho acadêmico em Didática, solicitado pela Prof^a Dra. Helena Coharik Chamlian no Curso de Pedagogia da USP, estas anotações nos parecem de interesse por evidenciarem indiretamente diversos posicionamentos pedagógicos, filosóficos e políticos já presentes em nossas atividades de Educação Convivial dois anos antes de escrevermos sua primeira teorização (o artigo 1).

Não se deve entender, porém, que este artigo represente uma *filiação* da Pedagogia do Convívio ao pensamento de Carl Rogers – seja porque **há considerável diferença entre a BAIXA DIRETIVIDADE daquela e a NÃO-DIRETIVIDADE rogeriana**, seja porque a primeira é devedora de incontáveis outros pensadores em pelo menos igual medida que de Rogers, sem por isso subordinar-se a nenhum deles.

As seções 9.1 a 9.3 consistem de informações sobre a vida e idéias de Rogers que poderiam ser supérfluas caso enunciadas isoladamente, mas que neste contexto ganham o caráter de setas que apontam e reforçam aspectos específicos de um pensamento menos conhecido que o de Rogers: a Pedagogia do Convívio – inclusive da sua dimensão terapêutica e/ou profilática, nunca ausente de nenhuma pedagogia efetiva, tanto quanto uma dimensão pedagógica não é ausente de nenhuma efetiva terapia.

Por outro lado, o espírito da Pedagogia do Convívio de certa forma expõe a si mesmo ao comentar as críticas feitas a Rogers por Snyders e por Gabbi Jr. (seção 9.4), e nas reflexões sobre o contraste Rogers-Dewey, sobre a escola atual e sobre a formação de professores (seção 9.5).

9.1. A PESSOA CARL ROGERS ¹

O psicólogo, pedagogo e pensador Carl Rogers nasceu em 1902 no Estado de Illinois e faleceu em 1987 na Califórnia.

Se especificamos os Estados em lugar de dizer meramente “nos Estados Unidos” não é por detalhismo gratuito, mas por nos parecer representativo de uma trajetória: em Illinois encontramos Chicago, verdadeiro centro emissor (mais que a cosmopolita Nova York) do que há de mais utilitarista nos valores considerados “tipicamente americanos”: os primeiros arranha-céus, a apologia teórica do capitalismo neo-liberal,² o pensamento pedagógico pragmático de John Dewey. Já a Califórnia, onde Rogers se estabelece nos anos 60, se consagraria como símbolo da face mais anti-convencional e experimental dos EUA: sua abertura ao pensamento oriental, à liberdade individual de comportamentos, a valores humanistas ou espirituais para lá do meramente utilitário.

A infância de Rogers foi marcada por uma vida familiar isolada, mergulhada em idéias religiosas e em rigidez moral. Sem dúvida podemos ver em sua vida e obra uma elaboração dessa situação inicial, não na forma de uma negação do elemento religioso-moral e sim de uma sua transformação ou re-elaboração em outro nível.

A escolarização inicial foi cumprida com brilho, porém sem facilidade de socialização. Encaminhou-se para o estudo da Agricultura, porém depois de dois anos trocou-o pelo de História, ao mesmo tempo em que decidia encaminhar-se ao ministério religioso.

¹ Retomando este texto após quase dez anos, admitimos sentir considerável estranheza diante de boa parte de sua redação. É possível que, tratando-se originalmente de uma despreziosa tarefa acadêmica de 1.º ano, as seções que consistem basicamente da apresentação de dados (e não de opiniões) contenham orações retiradas literalmente, ou quase, de obras consultadas, à maneira de fichamento.

² Fizeram parte da chamada Escola de Chicago Milton Friedman e Friedrich Hayek e a maior parte dos ganhadores do enganosamente chamado Prêmio Nobel de Economia. (Instituído pelo Banco da Suécia, esse nome vem sendo contestado pelos administradores e por diversos ganhadores do verdadeiro Prêmio Nobel – v. HENDERSON 2005).

Com 20 anos vai a Pequim pela Federação Mundial de Estudantes Cristãos e excursiona pelo Oeste da China. Aparentemente a experiência da diversidade cultural propiciou igualmente a descoberta da *sua* diversidade, isto é, de sua singularidade como indivíduo.

A partir dos 22 anos (1924) estuda Teologia por sua vertente conhecida nos EUA como “liberal”, no Union Theological Seminary, período de ricas vivências intelectuais. Prossegue com estudos de Filosofia da Educação e Psicologia na Universidade de Columbia, onde recebe um treinamento de tendência psicométrica,³ a qual ainda se mostra em seus primeiros trabalhos publicados em revistas especializadas, aos 28 anos.

Foi nessa fase, que se conclui aos 29 anos com seu doutorado (1931), que Rogers percebeu ser possível viver como *um prestador de auxílio humano* fora da estrutura da igreja. Passa a trabalhar num centro de orientação infantil em Rochester, NY, de orientação psicanalítica – o que contrasta com sua formação anterior, ampliando-a.

Nos doze anos passados em Rochester, Rogers vai elaborando sua própria abordagem terapêutica, que chamará “terapia de relacionamento”, provavelmente com influências do trabalho do psicanalista dissidente Otto Rank. A partir de 1939 passa a publicar com freqüência, sendo convidado a ensinar na Universidade de Ohio. Estimulado por estudantes, aprofunda aí suas elaborações sobre a *relação terapêutica*.

Em 1945 a Universidade de Chicago (a mesma a que pertencia a Escola-Laboratório de John Dewey, então com 86 anos) convida Rogers, então com 43, a estabelecer um Centro de Aconselhamento baseado em suas idéias, o qual dirigirá até 1957. A esta altura já está bem definido seu conceito de método terapêutico *não-diretivo*, bem como a percepção das dimensões sociais de suas idéias.

Seus trabalhos dos anos 50 a 60 (*Terapia Centrada no Cliente, Tornar-se Pessoa* etc.) desenvolvem cada vez mais a idéia da não-diretividade nas relações entre pessoas (p.ex. terapeuta e paciente), levando-o entre outras coisas ao confronto com as idéias de Skinner, seu contemporâneo exato. Passa também a elaborar as relações entre suas idéias psicológicas, desenvolvidas sobretudo na vivência terapêutica, e o pensamento fenomenológico e existencialista (sobretudo o de Kierkegaard e o de Martin Buber). “Sua psicologia começa a ser identificada como Psicologia Existencial, com marcas de uma filosofia humanista” (GOULART, p.78). Que a esta altura já tivesse obtido considerável reconhecimento, nota-se de que tenha sido o presidente da Associação Americana de Psicologia em 1955.

Sua passagem pela Universidade de Wisconsin a partir de 57 foi breve, marcada pela incompatibilidade entre suas posições e as da instituição quanto à liberdade do docente e dos alunos. De todo modo, é nesse período que sua voz passa a se identificar mais claramente como a de um educador e estudioso da educação, o que ganhará forma definitiva em seu livro *Liberdade para Aprender*, lançado em 1969.

Em 1963 muda-se para a Califórnia. Vai inicialmente para o recém-criado Instituto Ocidental da Ciência do Comportamento, em La Jolla, mas logo cria seu próprio *Centro de Estudos da Pessoa*. Desenvolve mais e mais o trabalho com *grupos de encontro*, que talvez possamos ver como uma ponte entre o trabalho de terapia individual e a pesquisa e atuação em uma dimensão social mais ampla.

Em suas últimas décadas de vida, o ambiente cultural da Califórnia (que alguém definiu como “não o fim do Ocidente mas o começo do Oriente”) pode ter ajudado a evidenciar a afinidade entre as formulações a que havia chegado e as idéias do taoísmo chinês e do zen japonês – afinidade visível p.ex. no título de um livro de sua discípula Barry STEVENS, *Não apresse o rio, ele corre sozinho*. Desse modo é que esse senhor saído do mundo utilitarista de Chicago termina seus dias quase como um ícone da então chamada “contracultura”.

³ Centrada em testes e avaliações das funções psíquicas, como p.ex. os testes de QI.

Como principais obras costumam-se mencionar: *The clinical treatment of the problem child* (1939), *Psicoterapia e relações humanas* (1942), *A terapia centrada no cliente* (1951), *Tornar-se pessoa* (1961), *Liberdade para aprender* (1969), *Grupos de encontro* (1970), *Novas formas de amor* (1972).⁴

9.2. ASPECTOS A DESTACAR NAS CONTRIBUIÇÕES GERAIS DE ROGERS

Se nos utilizamos bastante de GOULART nesta seção é porque essa autora fez de fato um notável trabalho de síntese das contribuições gerais de Carl Rogers, o que nos escaparia caso nos baseássemos somente em textos com foco exclusivo na educação. Mencionamos aqui alguns pontos característicos dessas contribuições, sem a preocupação de que sejam exclusivos a ela, nem a pretensão de que a definam ou caracterizem exaustivamente.

Os seguintes campos receberam significativas contribuições de Rogers: técnica de aconselhamento, teoria da personalidade, filosofia da ciência, pesquisas em psicoterapia em geral; grupos de encontro; ensino centrado no aluno – todos informados por *uma visão da natureza humana como dotada de liberdade*.

Provavelmente seu primeiro feito tenha sido deslocar o centro de gravidade da atividade psicológica nos EUA: segundo BUTLER, o trabalho *Counseling and Psychotherapy* (1942) é o primeiro nesse país a enfatizar os processos de aconselhamento e/ou de terapia em lugar dos meros diagnósticos ou avaliações. Somente a partir daí é que outros manuais teriam começado a dar importância às noções de psicoterapia e aconselhamento (com maior ou menor grau de identificação entre os dois); manuais anteriores virtualmente os ignoravam.

Vale notar que se a idéia de *terapia* não está ausente da psicanálise, a idéia de *aconselhamento* lhe é fortemente estranha, e é bem provável que em Rogers seja como um desenvolvimento leigo da tradição de aconselhamento sacerdotal fortemente presente em seu meio de infância e juventude.⁵

O conceito de aconselhamento abre espaço à atuação terapêutica de pessoas com os mais diferentes tipos e níveis de formação profissional, naturalmente conforme as necessidades do caso. Consideramos digno do maior destaque que Rogers tenha lutado pela pluralidade das “profissões de ajuda” e contra sua “medicalização”.⁶

Falar ao mesmo tempo de “não-diretividade” e de “aconselhamento” pode parecer contraditório. Por um lado pode-se observar, quanto a isso, que a importância da não-diretividade cresceu gradualmente nas idéias de Rogers. Por outro, o termo “counseling” em inglês é bem mais sóbrio que o nosso “dar conselhos” (que em inglês seria mais adequadamente “giving advise”, “advising” ou mesmo “warning”). E com um pouco de esforço pode-se perfeitamente imaginar o que seja um “aconselhamento não-diretivo”, diferente de “dar conselhos”.

A relação terapêutica é aqui sobretudo um **relacionamento humano**, e – em contraste com o distanciamento exigido pela abordagem freudiana – considera-se que será efetiva justamente *na medida em que* for um relacionamento humano autêntico.

Quem deve encontrar o paciente, ou educando, é *uma pessoa*, não um profissional (papel/personagem). **“Somente pessoas podem desenvolver pessoas”**, diz Rogers

⁴ Mencionaremos ainda os seguintes títulos de artigos, sem maiores referências bibliográficas (remetemos os interessados a GOULART): *Adjustment after combat* (1944), *The development of insight in a counseling relationship* (1944), *Towards a theory of creativity* (1954), *Person or science? A philosophical question* (1955), *Some issues concerning the control of human behavior* (simpósio com B.F. Skinner, 1956), *Personal thoughts on teaching and learning* (1957), *Significant learning in therapy and in education* (1959).

⁵ Esta observação não provém da literatura consultada, mas em boa parte de termos em comum com Rogers a infância e adolescência vividas dentro da tradição religiosa presbiteriana.

⁶ Ou “medicinizacão”. A palavra usada no texto, que não é invenção nossa, é uma evidente adaptação do inglês, onde existe o adjetivo “medical”.

em *Liberdade para Aprender*.⁷ Isso se complementa com a idéia de **autenticidade**: a não ser em um encontro ou relação *autêntica* não se estará tocando de verdade os fatos ou sujeitos em questão, isto é: não se estará fazendo nada.

A chave desse relacionamento (terapêutico e/ou educacional) é a *compreensão empática*, capacidade de pôr-se na situação do outro, ver pelos olhos do outro, conhecer em seu próprio sentir o que o outro sente. Mencionamos algumas palavras etimologicamente ligadas a essa idéia, mesmo que não referidas nos textos consultados: *inter-esse* (= *estar entre* ou *estar dentro*); *sim-patia*; *com-paixão* – termos que podemos ver como ligados, mais uma vez, ao *background* religioso de Rogers.⁸

Já a não-diretividade aponta para que o indivíduo deve encontrar as respostas a partir de si mesmo – donde a palavra “facilitador”, mais que “instrutor”, para o professor ou pessoa-chave (para não dizer “condutor”) de grupos.

Tudo isso, porém, seria sem sentido sem a idéia-chave de que **a pessoa tem o poder de se construir e/ou se modificar no momento presente de sua vida**. “O passado de uma pessoa e seu maquinismo interno não determinam realmente sua vida. As soluções para os problemas que as pessoas enfrentam não estão no passado” [diferente do sugerido no campo psicanalítico] “nem apenas dentro das pessoas, mas no viver uma vida aberta a todas as possibilidades”.⁹

Essa possibilidade “plástica” do momento presente está ligada à visão de que cada pessoa é algo em movimento, em mudança, *agora*; não é *ser* mas perpétuo *tornar-se*. E é possivelmente devido a este ponto que Rogers passe a ser vinculado ao existencialismo, embora provavelmente *a posteriori* e não de forma genealógica, ou seja: suspeitamos que possa ter chegado aí por caminhos bem diversos (mais americanos, diríamos) que o estudo do existencialismo europeu.

A ênfase recai portanto na “síntese do eu”, ou na conscientização pelo indivíduo, e conseqüente efetivação, de sua singularidade, libertando-o “para a caminhada sem fim de sua vida.”

Com isso tudo, vemos que Rogers adere energicamente à idéia de que o ser humano tem o poder de escolher e a responsabilidade por suas ações – ou seja: a liberdade. Vem assim a representar uma oposição polar a Skinner, o comportamentalista ou behaviorista, que chegou a escrever *A Ilusão da Liberdade*. “A opinião mais difundida hoje se refere ao homem como um ser dominado pela cultura, pelo governo, pela hereditariedade ou por contingências. Mas ele [Rogers] recusa a noção de que o indivíduo não passa de um elo entre uma série de causas complexas e predeterminadas e pretende devolver ao homem sua oportunidade de escolher o que aprender e o que mudar em si mesmo”.¹⁰

Essa liberdade, mesmo se fundada na singularidade da pessoa, não significa um individualismo solipsista. Rogers fala de “uma liberdade em que o indivíduo procura realizar-se ao desempenhar um papel responsável e voluntário, ao *provocar os acontecimentos do destino de seu mundo*”.¹¹ Uma sociedade que entregue às pessoas “a capacidade de dirigirem sua própria vida” se beneficiará também *como sociedade*, já que

⁷ Cabe notar aqui mais uma vez que a idéia rogeriana de “tornar-se pessoa” é profundamente afim, se não idêntica, à idéia da “individuação” em JUNG, autor que reserva as palavras “pessoa, persona, personalidade” para as máscaras ou papéis sociais, e *não* para o que Rogers entende por pessoa. Somente uma compreensão intelectualmente leviana ou rasteira insistiria em ver uma oposição entre esses dois pensadores devido a essa escolha de palavras.

⁸ A parte a pertença de tais conceitos ao universo das idéias religiosas, nunca é demais enfatizar a recente comprovação de sua existência e importância até em termos físicos, pela descoberta dos neurônios-espelho. Ver RIZZOLATTI 2006, RAMACHANDRAN 2006.

⁹ GOULART (p.81) expondo idéias de Gendlin, 1962, sobre Psicoterapia Existencial.

¹⁰ GOULART, p.88. Cabe registrar a profunda afinidade destas idéias com as do Individualismo Ético apresentado por Rudolf STEINER em sua *Filosofia da Liberdade*, de 1894 (GA 004), embora não necessariamente com outros aspectos da obra deste autor.

¹¹ GOULART, p.88, grifo nosso. A autora parece ter esquecido de incluir na Bibliografia a referência de origem deste texto, que é ROGERS, STEVENS e outros, 1976, p.60.

representará uma somatória ou resultante das criatividades individuais assim liberadas.

Ou seja: embora não abertamente declarada (a não ser, em certa medida, em seus últimos anos) há sem dúvida uma dimensão política implícita em Rogers: Farson (*apud* Goulart, p.89) teria dito que Rogers deu significado real a um slogan que nunca chegou a usar: “poder para o povo” (uma opinião que não deixa de ser polêmica; voltaremos a isso na seção 9.4).

9.3. ROGERS E A EDUCAÇÃO

Foi principalmente a partir dos anos 60 que Rogers se dedicou a refletir expressamente sobre a Educação – e em boa medida o que fez foi apenas demonstrar as conseqüências de suas idéias gerais quando aplicadas a esse campo específico. Nossa tentativa aqui será a de juntar de forma extremamente resumida e quase casual alguns aspectos dessa contribuição e em seguida destacar os que nos sensibilizam mais particularmente, juntando-lhes comentários assumidamente pessoais – até mesmo em respeito e coerência com o autor estudado, uma vez que “uma aprendizagem significativa tem a qualidade de um envolvimento pessoal”.

Diferente de outros autores, o que Rogers propõe para a educação tem pouco a ver com metodologias (pelo menos no sentido habitual da palavra) e muito mais com a *atitude* do professor. Seria impróprio, portanto, responsabilizá-lo pela ausência de conteúdos e métodos, pois deveria ser-nos evidente que uma atitude não *substitui* métodos e conteúdos, apenas os *modula*.

Há em Rogers uma nítida aproximação entre a atividade pedagógica e a terapêutica, a qual não precisa ser entendida como um “defeito de origem” por ter ele partido da terapia (como faz SNYDERS com a expressão “uma pedagogia de psiquiatra” – p.172). Para Rogers as duas atividades “visam o desenvolvimento da pessoa humana”(nas palavras de GOULART, p.86); compartilham um mesmo sistema de crenças e atitudes, e nada obsta a que compartilhem práticas quando isso for adequado.

De importância definitiva para o conjunto de sua contribuição é o olhar que Rogers lança sobre o fenômeno da *aprendizagem*: uma aprendizagem tem que ser *significativa*, isto é: uma vivência plena de sentido para a pessoa que aprende. Tal “aprendizagem significativa tem a qualidade de um envolvimento pessoal: a pessoa toda, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo” (GOULART, p.85) envolve-se no fato da aprendizagem.

Daí decorre que é o próprio educando quem tem condições de avaliar se a aprendizagem está sendo pessoalmente significativa para ele – ou, pela definição acima, *se está ocorrendo aprendizagem* (pois se o processo não estiver sendo vivenciado como significativo a aprendizagem simplesmente não estará acontecendo). “O ‘locus’ da avaliação reside no próprio educando”. – Este ponto nos parece bastante delicado: tomado formalisticamente pode levar ao mero desmazelo, à terra-de-ninguém que, aliás, já costumamos ver hoje na escola. Compreendido de forma mais profunda levaria, ao contrário, a uma enérgica exigência de qualidade sobre o professor. (Em que escolas, aliás, pede-se ao alunos, de um modo regular e dentro de um clima em que se sintam seguros, que dêem seu *feedback* sobre a atuação dos professores?)

Nos processos apropriados a esse tipo de aprendizagem o professor é definido como “facilitador”. O facilitador não é alguém que se exclui de um grupo e se coloca frente a ele, criando uma dualidade, mas coloca-se dentro do grupo, como um membro participante, ainda que com função especial. Esta função (dizemo-lo agora baseados em vivências do tipo, mais que no texto) tem geralmente o caráter de *mediação*: mediação entre os diferentes pontos-de-vista presentes no grupo, inclusive o seu próprio, bem como mediação (facilitação de acesso) entre os educandos e os conteúdos ou materiais abordados; geralmente cabe-lhe também propor (diferente de impor) ao

grupo sínteses provisórias resultantes do trabalho que está sendo feito, que facilitem a tomada de consciência do que já foi feito e a passagem a novos níveis do processo, etc.

A um tal professor-facilitador são qualidades indispensáveis: **(1) Autenticidade:** sua disposição para ser integralmente pessoa (não meramente profissional), e isto no próprio ato de ensino, não meramente extra-classe; **(2) Apreço ou aceitação:** a confiança de que o outro é fundamentalmente merecedor de crédito; **(3) A compreensão empática** (em que já nos detivemos na seção anterior).

Isso tudo surge ao mesmo tempo como consequência e como causa (o que é possível em modelos circulares ou em espiral!) do seguinte ponto: **“somente pessoas podem desenvolver pessoas”** (Rogers, 1971), ao que GOULART comenta “Logo, é necessário fazer com que administradores, professores, supervisores etc., sejam, primeiramente, pessoas por sua própria conta” (p.84).

A nosso ver isso põe em questão antes de mais nada o **sistema de formação de professores** – sobre o que voltaremos a falar logo abaixo, adiantando que é justamente para a formação de adultos e adolescentes que a contribuição de Rogers nos parece mais significativa.

9.4. ALGUMAS CRÍTICAS A ROGERS: GABBI JR., SNYDERS

GABBI JR. (p.17 ss.) critica Rogers duramente em várias frentes, das quais nos deteremos em uma: Rogers parece ter declarado inúmeras vezes que seu trabalho é a elaboração teórica de observações clínicas, experimentos etc. Frente a isso GABBI JR. acusa-o de “indutivista ingênuo”, por crer que os fatos sejam alguma vez observados sem que um referencial teórico esteja presente – por crer portanto que o referencial teórico seja um puro produto *a posteriori*.

Sem dúvida são críticas bem formuladas, porém imaginar que questionar o *status de ciência* da contribuição rogeriana (ou de qualquer outra) destrua sua significação *para a vida* seria permitir à ciência ou ao científico uma ditadura sobre a existência comparável à antes exercida pela religião – pretensão denunciada aliás por inúmeros autores dos anos 60 e 70 – gente como Ivan ILLICH, Erwin SCHUMACHER, Theodore ROSZAK, Ronald Laing, Thomas SZASZ, sem falar de William JAMES já no fim do século XIX.

Ainda: não há dúvida que, ao abordar por primeira vez os fatos clínicos ou experimentais, Rogers não vinha virgem de teorias – porém nada garante que o existencialismo deste autor, a fenomenologia daquele, a psicanálise de Rochester ou a psicometria da Columbia University tenham desempenhado, em seu referencial teórico implícito, papel mais importante que um anônimo professor de escola dominical ou o devaneio de um dia de sol pelos campos de sua infância em Oak Park. A tentativa de aprisionar dentro de esquemas teóricos pré-definidos um pensador que se esforça por não depender deles trai um indisfarçável sabor de vingança da mediocridade que meramente remói contra a fantasia que cria.

Há ainda a dimensão política – que, como sabemos, está presente em tudo, mesmo quando não expressa. É evidente, afinal, que a própria idéia de *não-diretividade* é afim à de *anarquismo* – ou seja, a tendência conhecida em inglês como *libertarian*, que má-fé ou insuficiência de conhecimento não raro julgam ter parentesco com *liberal*. Ao enfatizar o indivíduo, sem dúvida Rogers está exposto a ser chamado de “liberal” – e portanto de “direitista”.

Escamoteia-se aí o fato de que defesa de *liberdade existencial individual* não é o mesmo que defesa de *liberdade econômica* – a qual propugna a liberdade de indivíduos dirigirem *não só suas próprias vidas mas também a de outros*, desde que sejam mais rápidos e eficientes e se imponham antes nos processos de concorrência.¹²

¹² Uma correspondência lógica de liberdade (ou individualismo) com a vida cultural-intelectual, igualdade (ou democracia) com a vida política e fraternidade (ou socialismo) com a vida econômica foi proposta por

Aliás, é preciso retificar: hoje a expressão “liberdade econômica” raras vezes se refere a indivíduos e sim a *grupos*. O que o liberalismo econômico propõe é o direito de grupos competirem, em evidente deslealdade, contra indivíduos ou cidadãos isolados (vale o mesmo para a forma de “liberdade de imprensa” defendida pelos mesmos grupos).

O artigo de Rogers transcrito nas páginas 73-74 de GOULART (infelizmente sem identificação da fonte) não deixa dúvidas quanto a sua crítica, *asco* mesmo, frente ao mundo do consumismo, alienação, sujeição do ser humano pelas forças econômicas, etc. Apenas uma esquerda ciosa de um pretensão monopólio da contestação ao capitalismo poderia identificar Rogers e outros contestadores “contraculturais” americanos com um “liberalismo” em tal sentido.¹³

Pois parece-nos ver precisamente um tal ciúme nas críticas de Georges SNYDERS – autor que analisa Rogers extensivamente, porém seleciona e isola declarações de modo a quase transformá-lo em caricatura. Parece intolerável a Snyders que Rogers não parta de um plano ou programa *coletivo, social*. Parece-lhe que partindo da ênfase na transformação individual jamais se chegará à necessária transformação social – quando a nós parece evidente que nunca haverá transformação social em profundidade sem partir da transformação das relações *micropolíticas* que são as do indivíduo consigo mesmo e com seus círculos de relações imediatas (família e outros). Não duvidamos, inclusive, que as grandes revoluções – ou melhor, tentativas de revolução – tenham falhado justamente por descuidar dessa dimensão.

Em certa medida porém as críticas de Snyders parecem-nos justas. É como se Rogers fosse a um extremo, testando-o. Não duvidamos que um não-diretívismo tão radical aplicado nos níveis escolares iniciais jamais leve a qualquer entusiasmo pelo mundo do conhecimento. É preciso pelo menos “mostrar um catálogo” da amplitude, beleza e diversidade desse mundo antes de pedir a crianças ou jovens que optem se o querem conhecer ou não.

Por isso parece-nos que as propostas de Rogers se tornam mais válidas e proveitosas à medida em que cresce a idade dos estudantes – ou participantes de grupos. Não devemos esquecer que a vivência de Rogers efetivamente como professor foi principalmente no nível universitário!

Ainda assim, não é sem significado que após páginas e páginas de críticas duríssimas, Snyders nos surpreenda reconhecendo que Rogers representa um “ponto sem retorno”, sobretudo no que concerne ao respeito humano pelos alunos e à autocrítica e autovigilância do professor – e ao fim de tudo termine por dizer que precisamos “ultrapassar Rogers, não ignorá-lo” (SNYDERS, p.174).

Rudolf Steiner em 1917 sob o nome “trimembração do organismo social” e se demonstra um instrumento de análise efetivamente frutífero. Ver STEINER GA 332a, RICKLI 2004e.

¹³ Que tais rótulos sejam capciosos, ou no mínimo assistemáticos e inconfiáveis, torna-se claro do fato de que em alguns contextos “liberal” é usado como sinônimo de “conservador”, em outros como antônimo!

9.5. EXTRAINDO REFLEXÕES PESSOAIS

9.5.1. Possíveis conseqüências para a formação de professores

Em sua maioria, os cursos de formação de professores consistem hoje meramente em fazer o futuro professor tomar conhecimento intelectual de conteúdos teóricos – tanto em disciplinas auxiliares como a Psicologia da Educação quanto na Didática e nas metodologias específicas. Em alguns casos talvez até encontremos algo que corresponda efetivamente ao nome “prática de ensino”.

O que nunca vemos colocado em jogo no processo é a vida pessoal do professor em formação.

Mas afinal, esse é não é um absoluto direito seu à privacidade pessoal?

Essa objeção aparentemente justa empalidece quando lembramos que esse futuro professor logo terá em suas mãos alunos em uma fase da vida muito mais frágil e plástica, cuja *vida pessoal* não escapará de ser profundamente afetada pela presença e modo-de-ser do professor.

Nossa posição é a de que o indivíduo que não estiver disposto a entrar em processos que o coloquem profundamente em questão, processos de natureza auto-investigativa e auto-transformadora, terapêuticos mesmo, que esse indivíduo não tem o direito de assumir a posição de educador.

Esses processos não deveriam porém ser de natureza meramente verbal (como a psicanálise), mas deveriam envolver a corporalidade – inclusive a voz –, a qual é a forma perceptível em que o professor estará diante do aluno e cujo mau uso é responsável por boa parte do desinteresse e adormecimento em sala.

Até aqui cremos estar em total acordo com Rogers; por outro lado vemos que (e aqui é possível que Rogers já discordasse de nossa visão, considerando-a superfluamente diretiva...) esse tipo de formação ou cultivo da atitude não podem isentar o professor de um envolvimento apaixonado com os conteúdos trabalhados; essa paixão porém só será contagiosa para a multiplicidade dos alunos caso não veja o seu objeto (disciplina ou tópico) como isolado e sim, ainda que focalizado com atenção especial, articulado por todos os lados com o universo do conhecimento.

É possível que esses devessem ser, portanto, os dois aspectos principais de uma formação pedagógica: liberação e cultivo de si como pessoa plena, e cultivo de uma cultura geral ou universalista como “leito” ou substrato para o cultivo apaixonado de alguma disciplina mais específica.¹⁴

Os estudos de caráter predominantemente analítico e/ou histórico enfatizados atualmente não nos parecem merecer mais que um terceiro lugar, com proporcionalmente muito menos tempo, pois não são em si capazes de garantir a formação de professores ao menos razoáveis, como de fato não vêm garantindo – e não se trata de uma questão *da qualidade* desses estudos, e sim de sua natureza mesma.¹⁵

¹⁴ Mais tarde vimos a chamar esta idéia de “modelo T” – pelo formato da letra, em que encontramos um eixo de profundidade partindo do centro de um eixo de amplitude. Ver 11, pontos 2.8, 4.2.3 e 4.4.4.

¹⁵ Oito anos mais tarde nos debruçamos detalhadamente sobre a questão da formação de professores em *Mestres humanos ou crias de Frankenstein*, incluído como item 11 deste volume. Tanto aí quanto em *O fantasma de Aristóteles* (12) reaparecem, embora mais elaboradas, as questões já registradas aqui – embora na ocasião de sua redação nem estivéssemos lembrados da existência deste registro.

9.5.2. A escola criticada por Rogers e a escola pública aqui, agora ¹⁶

Queremos deter-nos um pouco nas palavras do próprio Rogers transcritas por GOULART na p.74 (infelizmente seu texto falha aqui em identificar a fonte, não mencionando a data do artigo transcrito):

“É provável que nossas escolas sejam mais prejudiciais do que benéficas ao desenvolvimento da personalidade e exerçam uma influência negativa sobre o pensamento criador. **Basicamente, são instituições destinadas a confinar e vigiar o jovem, a fim de mantê-lo afastado do mundo adulto.**”

Neste abril de 1997 apresentamos o parecer acima a diversos adolescentes que freqüentam escolas públicas em São Paulo, e foram unânimes em concordar e até mesmo aplaudir.

Observamos que não são jovens sem interesse pelo mundo do conhecimento, muito pelo contrário. Não sentem porém que a escola que freqüentam ou freqüentaram sirva de fato ao conhecimento, e sim como “depósito” onde são guardados para dar tempo aos adultos de trabalhar ou viver outros assuntos.

Muitos entendem que não serão autorizados, mais adiante, a participar do jogo adulto em posição razoável se não tiverem o certificado de que freqüentaram o “depósito”. De tudo o que a escola fornece, sabe-se que a vida exigirá isso: o certificado; que a escola produza conhecimento, se não chegam a negá-lo em declarações conscientes, negam-no com seu desinteresse: apenas atravessam certos assuntos que estão por algum tempo no ar levantados como nuvens de pó, sem entender o porquê de cada assunto nem como se esses se articulam entre si, e sem qualquer sentimento de que um assunto servirá no futuro como embasamento de outro assunto ou como ferramenta para qualquer aspecto da vida: bastará ter atravessado a corrida de obstáculos, ter em mãos o certificado de tê-lo feito – e aí praticamente tudo o que ocorreu na escola (exceto casuais relacionamentos pessoais) poderá estar sepultado e esquecido para sempre.

9.5.3. Rogers e Dewey, Califórnia e Chicago ¹⁷

Em declarações como a considerada acima, poderíamos ser tentados a ver apenas uma variante da crítica escolanovista à “escola tradicional”¹⁸ – porém GOULART, mesmo não dando a data, introduz o artigo falando da “percepção que Rogers tem do *atual* momento histórico” (p.73, grifo nosso); o *copyright* do livro de Goulart é de 1987, mesmo ano aliás da morte de Rogers (ainda não mencionada no livro). Por outro lado, em outros pontos do artigo as palavras de Rogers parecem fazer clara referência à guerra do Vietnam e aos anos finais do governo Nixon, ou seja, anos 70.

Num caso ou em outro, é preciso ver que Dewey já estava morto há uns 20 anos, sem falar dos 93 que viveu antes disso, nem falar de todos os outros autores e reformas que afetaram a escola já desde o início do século XX. Parece-nos portanto que identificar o discurso rogeriano sobre educação com o discurso escolanovista é antes de mais nada um anacronismo – e tentar reduzi-lo a uma mera cópia tardia de

¹⁶ É fundamental que não se confunda esta constatação e lamento sobre o estado da escola pública com uma defesa do ensino em instituições com objetivo de lucro e/ou custeadas pelos estudantes ou seus responsáveis! É verdade que também questionamos que a estrutura estatal, centralizada e burocrática, mereça de fato o nome de “pública” – porém isso é assunto para outras ocasiões (um pouco mais sobre isto em 4.7). Não desconsideramos, ainda, que existam experimentos renovadores absolutamente extraordinários dentro da escola pública, dignos de todo reconhecimento e encorajamento; lamentamos é que ainda se constituam em tão escassas exceções.

¹⁷ Parece-nos ao mesmo tempo divertido e útil observar que o mundo acadêmico brasileiro incorre numa fantasia quando pronuncia o nome desse filósofo como “djí-uei”, quando a pronúncia correta é atestada por se tratar também do nome original do Zezinho, um dos sobrinhos do Pato Donald: “diú-i” ou “djiú-i”, para rimar com Huey (Huguinho) e Louie (Luizinho)...

¹⁸ Sobre a vacuidade e inconsistência da freqüentíssima expressão “escola tradicional”, ver a reveladora análise de CORDEIRO (2002).

tal discurso nos parece sobretudo uma fuga a uma crítica cujos termos podem ser semelhantes mas cujo objeto é de fato a escola **já** “reformada”.

Pois, em que pesem declarações em que Rogers teria demonstrado reconhecimento a Dewey, é impossível não sentir a profunda diferença espiritual entre esses dois autores, uma vez tomamos conhecimento dos pontos de ênfase de seus discursos sobre educação.

Dewey é um cientificista, de um cientificismo cartesiano – a ponto, parece-nos, de querer transformar o método clássico de investigação científica em único método válido de relação com o mundo, tanto que o próprio desenvolvimento do educando não passaria muito do exercitar-se nesse método. O conteúdo não apenas é secundário, é quase um estorvo; a herança cultural da humanidade é explicitamente tratada como um peso, da maior parte do qual deveríamos ter coragem de nos livrar.

Muito embora Rogers tampouco centre sua visão nos conteúdos a serem ensinados, não nos parece que chegue a sugerir “jogar fora a herança do passado.” Parece-nos que, respeitadas a prioridade do desenvolvimento da pessoa, do encontro de si mesmo, ele não se oporia em nada a exposição de amplos conteúdos culturais, uma vez os alunos não fossem forçados a engoli-los caso não tivessem encontrado ou gerado de dentro de si mesmos uma ligação pessoal com o exposto. (Admitimos porém estar expressando aqui uma *impressão*, visto que nosso conhecimento da obra rogeriana é insuficiente para uma afirmação categórica).

Dewey prepara *peessoas adequadas às instituições*, sobretudo às americanas – a uma democracia entendida como espaço de instituições; toda sua argumentação em *Liberdade e Democracia* faz lembrar um experimento de fazer crescer cristais ou células em um espaço tal, que já pela própria forma de seu crescimento elas se encaixem umas nas outras; uma educação que pode ser não-diretiva quanto a *conteúdos*, não chegando porém ao nível de radicalidade da liberdade *existencial* que se pressente em Rogers. Em Dewey a liberdade parece ser sobretudo coletiva e, para o bem de uma sociedade democrática porém fortemente formalizada, se auto-limita aos papéis considerados úteis a essa sociedade – ainda que defenda a mobilidade *entre* esses papéis.

Rogers parece deixar o campo infinitamente mais aberto à inovação. Sua democracia é bem mais próxima a um anarquismo, onde o respeito aos limites do outro poderia surgir não tanto da formalização internalizada pelo indivíduo na prática do trabalho escolar em equipe (como em Dewey), e mais da **consciência do outro como um eu** (conforme a clássica expressão de Martin Buber), e aí do conseqüente (ou pelo menos subseqüente) desenvolvimento da *empatia* até o respeito ao outro como a mim mesmo. (Formulação talvez deixe ver, mais uma vez, o quanto tal “humanismo” pode ter de transcrição leiga e depurada de um cristianismo como o recebido por Rogers na infância).

Parece-nos, enfim: Dewey pretende produzir diretamente *cidadãos*, e cidadãos de uma sociedade do tipo norte-americano vista como modelo universal; Rogers pretende produzir primeiro pessoas, que possam então optar conscientemente por ser cidadãos.

Há no segundo caso um considerável risco de “erro” ou de inovação; a reprodução do sistema fica não apenas aberta a inovações criativas que aperfeiçoem sua eficiência dentro dos mesmos objetivos, porém sujeita a uma total transformação de objetivos e portanto da própria identidade do sistema.

GOULART relata, a propósito (p.79), que os processos de grupo nos NTL (National Training Laboratories) fundados em 1947 caíram logo em descrédito porque “os executivos que neles se tornavam mais conscientes de si mesmos não eram, necessariamente, os mais produtivos. [Já no] Instituto Esalen, na Califórnia, [...] a pretensão era ‘ênfatar as potencialidades e valores da existência humana.’ O trabalho de Rogers [...] assemelhava-se significativamente ao dos grupos de Esalen”.

Carl Rogers, enfim, foi uma pessoa que, nascida nas proximidades de Chicago, fez seu caminho até a Califórnia...

...que parecia a tantos de nós o caminho óbvio e saudável que a humanidade havia finalmente encontrado. E que até meados da década de 80 parecia estar avançando, lenta porém inexoravelmente. Não prevíamos que “Chicago” pudesse voltar a se impor, e muito menos com que poder.¹⁹ Processos desenvolvidos por Rogers e semelhantes estão hoje plenamente em circulação, porém geralmente apropriados – para não dizer expropriados – como instrumentos para os fins “de Chicago”, mais que os “da Califórnia”.²⁰

Mas não queremos fazer disso nenhuma conclusão... pois não esquecemos a lição que poderia ser rogeriana, zen, taoísta, existencialista, “californiana” enfim, de que a única coisa permanente é a mudança.

BIBLIOGRAFIA

A Bibliografia específica deste artigo inclui os seguintes itens da Bibliografia Geral (destacados em negrito os autores mencionados na versão original de 1997):

BUTLER 1968. CORDEIRO 2005. DEWEY 1959. GABBI JR.1986. GOULART 1994. HENDERSON 2005. ILLICH 1973. JAMES 1999. RICKLI 2004E. ROGERS 1972, 1981. SCHUMACHER 1978, 1979. STEINER GA 004, GA 332A. SNYDERS 1974. STEVENS 1978. SZASZ 1978.

¹⁹ Apenas nove anos depois é difícil imaginar o quanto em 1997 o modelo neoliberal parecia a salvo do alcance de qualquer contestação.

²⁰ Falamos aqui do seu uso em consultoria empresarial e sobretudo no treinamento e administração de “recursos humanos”. A razão de considerarmos isso uma apropriação indébita, e não uma verdadeira humanização do mundo empresarial, está em que o real objetivo desses processos é o resultado econômico da empresa, de modo que as pessoas que participam deles são meios – e meios *descartáveis* – e não fins. É provável que, apesar de seu caráter abertamente autoritário, existisse mais humanidade autêntica (para usar um termo caro a Rogers) nas empresas tradicionais, onde se percebia muitas vezes um compromisso *de vida* entre empresa e pessoas (pense-se p.ex. na imagem do velho funcionário um tanto esquisito porém respeitado como “patrimônio da empresa”). Palavreado à maneira do “politicamente correto” e sorrisos de compreensão profissionalmente colados na face da equipe encarregada de substituir funcionários como quem substitui brocas numa furadeira – isso com certeza não têm absolutamente nada a ver com humanização.

10.

Uma aula para Lili (uma palavra sobre alfabetização infantil)

2005

A origem do texto a seguir foi uma tarefa proposta pela Prof.^a Dra. Nilce da Silva, da Faculdade de Educação da USP: escrever um plano de ensino para a alfabetização, tomando como referência de aluno uma garotinha nomeada casualmente como Lili, de sete anos, cuja mãe trabalha como faxineira.

Para nós, uma tarefa bastante desafiadora, já que a *intenção* de abordarmos a alfabetização de crianças em ambiente escolar nunca esteve presente nos nossos trinta anos de ocupações pedagógicas.

Por outro lado, *conheço bem a Lili* dos anos de trabalho em periferia, e conhecia *um* livro ao qual certamente recorreria se a tarefa fosse minha “na real”. Caberia, porém, desenvolver um plano convencional, burocrático, a partir da forma tão *viva*, tão não-burocrática proposta pelo livro?

Juntando todos os questionamentos e contingências, terminamos produzindo um pequeno texto nada convencional que foi encaminhado à professora com o seguinte bilhete:

*Prezada professora: Este foi o último de mais de dez textos redigidos nos últimos dias, todos em estilo acadêmico. Hoje me vi paralisado diante da tela. Ou me permitia escrever com um pouco de **arte**, ou amanhã não estaria na USP, estaria no Juqueri.²¹ Espero que não se considere inadequado demais!*

A decisão de reproduzi-lo aqui se deve à impressão de que tem algo a dizer sobre a interface entre a *atitude* de nossa Educação Convivial e campos da educação com que ela não esteve envolvida até hoje.

À Prof.^a Dra. Nilce da Silva temos que agradecer, portanto, não apenas o fato de nos ter apresentado ao fantástico pensamento de **Winnicott**,²² tão próximo de um modo ou de outro de tudo o que já pensamos e tentamos fazer em educação, mas também o desafio de precisar ter pensado na alfabetização da pequena Lili.

• • •

²¹ Em São Paulo, referência tradicional a uma instituição para o internamento de doentes mentais.

²² Sobre Winnicott, ver PINTO 2005.

Praia Grande, 26 de junho de 2005

Minha querida Lili:

Acabou calhando que agora você está aqui e eu preciso te dar uma aula, Lili! (Ou... devo dar uma aula *a você!*).

Me lembro de quando você passava no colo da sua mãe e me dava “tau!”, me lembro de você andando ranhenta pelas vielas com um sorriso enorme, linda na sua cor de mel... me lembro de você semi-encabulada, olhando para o chão com o rosto e para mim, para o alto, com essas duas enormes jabuticabas... que agora me encaram curiosas, ávidas de saber, e só fazem as verdes uvas da minha cara verterem sal!

Não me sinto capaz, Lili, não me sinto capaz de ensinar você a ler. Mais fácil discutir a teoria quântica, a pronúncia do sânscrito, a estrutura última do universo... do que ensinar **com responsabilidade** uma Lili.

É claro que continuo sempre aqui para trocar um sorriso, compartilhar uma história e um abraço! Mas não me preparei para ensinar você a ler, Lili, e macaco velho não combina com mudar de ramo! Mas se eu precisar *mesmo* lhe dar uma aula dessas, o que é que eu vou fazer? Acho que vou fazer uma coisa que eu sei, Lili: esticar o braço e pegar um livro na biblioteca! Mas qual?

Vejamos... *Primeiras letras... Construtivismo... Guia metodológico da alfabetização... Escola para o povo* (acho que não é pra você, Lili; ou você é o povo?)... *Letra Viva* (ai que medo, será que morde?)... *O que é Método Paulo Freire... Criança Querida: este!*

Por quê? Porque ele pôs **você** em primeiro lugar, Lili: não as letras, não o método, não a sua classe social... mas *você, criança, como objeto de amor: o resto depois.*

Vamos ver mais. Aqui diz para o professor: “*O Primeiro Dia de Aula deve ser uma dia de esperança. Lembre-se de que tudo o que você faz deve inspirar confiança em sua pessoa e, através de você, no mundo todo. É isso o que a criança procura aos seis, sete anos. Assim se superam e se evitam bloqueios que a vida da criança e o meio ambiente possam causar.*”

Estou gostando! Mas... mesmo assim... escute: tenho certeza que este livro não é perfeito, Lili!

É, não sei se eu devia contar isso pra quem tem sete anos, e vai começar a ler... mas *não existem livros perfeitos*, Lili: nenhum!

Mas nem por isso eles deixam de valer a pena! Mesmo com seus defeitos, podem ser maravilhosos!

Como as pessoas.

Mas vamos lá!

•

Olhe aqui, Lili: primeiro de tudo eu vou cumprimentar você e cada um dos seus e cada uma das suas colegas, *todos os dias*, Lili, *com um aperto de mão* (decerto abraço também vale, não é, Lili?), *olhando nos olhos*, e me dirigindo a você *pelo seu nome*.

Fácil, não é, Li... li? Espere, Lili é apelido... o seu nome é... é... Lídia? Ah, não, é Elisa! Que bonito, Elisa! Lili é carinhoso, e você sempre pode ser Lili se você quiser, mas o nome Elisa *é seu*, e ninguém pode tirar!

Agora nós vamos passar duas horas juntos, L... Elisa! E eu vou começar dizendo um verso para nossa inspiração... e aí por 20 ou 30 minutos vamos fazer uma roda de canto, movimento, ritmo, dicção... Vamos ficar tinindo, Elisa! Eu também!

E agora A MATÉRIA, Elisa: giz de cera colorido, e vamos fazer traços e formas. (*Não é casinha: são traços e formas com cores*). Isso, trabalhamos bastante! O que foi mesmo que nós fizemos? Vamos conversar sobre o que nós fizemos, todo mundo?

E agora eu conto uma história. Bem bonita. E depois nós cantamos mais uma vez e vamos pro recreio.

Não vou falar agora do que fazemos depois do recreio, Elisa, mas tem muita coisa legal. Vou só comentar um pouco sobre a AULA PRINCIPAL dos próximos dias (essas duas horas desde a entrada). Amanhã nós começamos a matéria conversando sobre o que nós fizemos hoje. Conversando de verdade, não é fazendo perguntinhas “para ver se vocês aprenderam”: vocês são gente, não? Vamos *conversar!*

E por quinze dias nos vamos desenhar formas, cada vez mais ricas, mais rebuscadas. E só depois vamos começar com as letras, Elisa, na terceira semana de aula. São letras... e são palavras! Não, não é primeiro as letras e depois as palavras, nem primeiro as palavras e depois as letras: é um pouco de cá, um pouco de lá.

Puxa, Elisa, será que a minha professora na faculdade ia dizer que isto é um método analítico-sintético? Ou sintético-analítico? Ou que é uma bagunça só? Não sei, Elisa, mas está bem interessante: *vamos continuar?*

Algumas palavras sobre o livro comentado e seu contexto

Trata-se de *Criança querida: o dia-a-dia da alfabetização*, de Leonore BERTALOT, com a colaboração de Luíza Lameirão e Mário Zoriki (e um surpreendente prefácio do Prof. Dr. Moacir Gadotti, da FEUSP e do Instituto Paulo Freire), publicado pela Associação Comunitária Monte Azul com apoio da UNESCO. Faz par com *Criança querida: o dia-a-dia das creches e jardins*, de Renate Keller IGNACIO.

Os dois volumes apresentam elementos da Pedagogia Waldorf contextualizados na realidade brasileira geral, não a das elites a que esse tipo de pedagogia tem geralmente ficado circunscrita entre nós: de nosso convívio direto sabemos que a prática descrita no volume sobre creches é efetivamente usada nas creches da Favela Monte Azul.

Neste volume fazemos diversas outras referências à Pedagogia Waldorf.²³ É preciso advertir que a presença dessas referências *não* significa uma concordância integral com as propostas e práticas da Pedagogia Waldorf frente ao que consideramos serem as necessidades da humanidade de hoje – mas ainda assim a avaliamos como um repositório de conceitos e de práticas experimentadas que são *de longe* superiores a quase tudo o que se apresenta hoje em Didática e nas disciplinas metodológicas dos cursos convencionais de formação de professores. Se o compromisso da academia com o saber e com a educação é verdadeiro, nada justifica que continue se recusando a dar a essa corrente pedagógica a atenção que merece.

Por outro lado, não escondemos nossa opinião de que há aspectos na Pedagogia Waldorf, concebida em 1919, que se tornaram hoje (para aproveitar a expressão de Cazuza na canção *O tempo não pára*) “um museu de grandes novidades”. Temos certeza de que ela, como todo outro saber teórico ou prático, precisaria se recriar permanentemente, à medida que o mundo cultural ou humano se transforma – e precisa, talvez ainda mais, se recriar quando realizada em contextos culturais muito diversos da Alemanha em que foi concebida.

²³ Em 7.4.3, em 8.11-12, e sobretudo em 11.4.3 (“Uma experiência de educação humanizada a considerar”).

Entendemos, porém, que, para seus cultores, seja extremamente difícil distinguir o que são elementos pedagógicos indispensáveis porque universalmente humanos, o que são meros traços herdados do contexto cultural em que nasceu. Talvez essa separação seja tarefa impossível sem uma considerável formação antropológica, além da pedagógica, e ainda de uma vasta cultura geral e de uma boa dose de intuição.

É provável que a contextualização da Pedagogia Waldorf empreendida nos livros da série Criança Querida, bem como no trabalho da Associação Monte Azul, ainda não seja recriação suficiente, mas são sim um esforço louvável nessa direção, o qual vem desde 1979 ajudando vidas a encontrarem caminhos melhores na periferia de São Paulo.

E não podemos deixar de testemunhar que, pelo menos na comparação com tudo mais que já vimos na educação infantil e do início do fundamental, a abordagem Waldorf se mostra de longe a mais viva e “suculenta”.²⁴

Alguém ainda poderia perguntar: “mas gera *cidadania crítica*”?

Poderíamos analisar isso a fundo uma hora dessas... mas quero desde já registrar que tenho visto aí *crianças alegres* – e que me posto desde já criticamente *frente ao mau humor impostor* que tantas vezes reivindica o nome de “crítica”, declarando que vejo o “*garantir que crianças possam ser alegres*” como parte crítica dos meus deveres de cidadão!

Mais pistas

Para mais informações sobre o trabalho da Associação Comunitária Monte Azul, ou ACOMA, ver www.monteazul.org.br. No livro *Crianças entre luz e sombras* tem-se ainda um relato sobre os anos iniciais do trabalho, por sua fundadora, a prof.^a Ute CRAEMER. Algumas palavras sobre nossa relação com esse trabalho aparecem em 3.1.10.

Diversas referências bibliográficas e de internet sobre a Pedagogia Waldorf se encontram no ponto 4.3 do artigo 11 (“Mestres humanos ou crias de Frankenstein”).

Um pouco sobre nosso contato com a antroposofia, matriz da Pedagogia Waldorf, se encontra em 3.1.7. Um uso ao mesmo tempo interessado, despreconceituoso e crítico das idéias do seu fundador, Rudolf Steiner, se encontra presente em boa parte dos artigos deste volume. Um posicionamento teórico mais sistemático sobre suas idéias estará presente no volume ***Filosofia do Convívio***, previsto para 2007.

²⁴ De modo geral, tenho a impressão de que a Pedagogia Waldorf representa uma contribuição tanto mais significativa quanto menor a idade dos alunos – ou seja: ao máximo no ensino infantil e início de escolarização, ao mínimo do ensino médio. Admito porém que se trata de uma impressão bastante geral, que ainda carece de observação e reflexão mais detalhadas.

