EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IDEIAS EDUCACIONAIS DE CARL ROGERS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE AND THE EDUCATIONAL IDEAS OF CARL ROGERS

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL Y LAS IDEAS EDUCATIVAS DE CARL ROGERS

Rafaela Firmino Leite[1]
Paulo Coelho Castelo Branco[2]

RESUMO
O objetivo deste estudo é comparar a abordagem educacional proposta por Carl Rogers e as normativas nacionais que regem a Educação Infantil no Brasil. Empregam-se os métodos de pesquisa documental e bibliográfica para versar fontes primárias e secundárias referentes à proposta educacional rogeriana e aos materiais que embasam a estruturação da Educação Infantil brasileira. Posteriormente, discutem-se as informações em termos de estruturação, aproximações e distanciamentos. Dentre os achados, destacam-se que ambas as perspectivas se aproximam no uso de sentidos para promover uma experiencia educacional, na criação de um ambiente propício para o aprendizado, na valorização da criança enquanto protagonista do processo de aprendizagem e na ênfase da relação entre professor-aluno. Contudo, distanciam-se em relação à prática metodológica educacional e à natureza do seu exercício. Diante disso, conclui-se que o estudo acena para uma explicação sobre o motivo pelo qual não se encontram colégios, no Brasil, que sejam norteados pelo referencial rogeriano em suas etapas educacionais, sobretudo a educação infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Carl Rogers; educação; educação infantil; pesquisa documental; pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT
The objective of this study is to compare the educational approach proposed by Carl Rogers and the national regulations that govern Early Childhood Education in Brazil. Documentary and bibliographic research methods are used to discuss primary and secondary sources relating to Rogerian educational proposals and the materials that support the structuring of Brazilian Early Childhood Education. Subsequently, the information is discussed in terms of structuring, approximations and distances. Among the findings, it stands out that both perspectives are similar in the use of senses to promote an educational experience, in the creation of an environment conducive to learning, in the appreciation of the child as the protagonist of the learning process and in the emphasis on the relationship between teacher- student. However, they distance themselves in relation to educational methodological practice and the nature of its exercise. In view of this, it's concluded that the study points to an explanation as to why there are no schools in Brazil that are guided by the Rogerian framework in their educational stages, especially in Early Childhood.
KEYWORDS: Carl Rogers; education; early childhood education; documentary research; bibliographic research.

RESUMEN
El objetivo de este estudio es comparar el enfoque educativo propuesto por Carl Rogers y la normativa nacional que rige la Educación Infantil en Brasil. Se utilizan métodos de investigación documental y bibliográfica para analizar fuentes primarias y secundarias relacionadas con la propuesta educativa rogeriana y los materiales que apoyan la estructuración de la Educación Infantil Brasileña. Posteriormente, se discute la información en términos de estructuración, aproximaciones y distancias. Entre los hallazgos, se destaca que ambas perspectivas son similares en el uso de los sentidos para promover una experiencia educativa, en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en valorar al niño como protagonista del proceso de aprendizaje y en enfatizar la relación entre profesor-estudiante. Sin embargo, se distancian con relación a la práctica metodológica educativa y la naturaleza de su ejercicio. Ante esto, se concluye que el estudio sugiere una explicación de por qué no hay

[1] Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8746-9172.
[2] Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4071-3411.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

escuelas en Brasil que se guíen por el marco rogeriano en sus etapas educativas, especialmente en la Educación Infantil.
PALABRAS CLAVE: Carl Rogers; educación; educación de la primera infancia; investigación documental; investigación bibliográfica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Carl Rogers (1902-1987) é reconhecido como um grande nome da psicologia clínica humanista. Ele realizou pesquisas acerca da eficácia terapêutica, assim garantindo o ofício da psicoterapia aos psicólogos, antes exclusivo a médicos de orientação psicanalítica. Em transposição, contudo, o autor apontou um interesse pelos fenômenos educacionais durante toda sua carreira, sobretudo nas décadas de 1960-1980 (Santos Filho; Castelo Branco, 2023; Castelo Branco, 2019). Ao estruturar suas teses educacionais na obra original "Liberdade para Aprender", em 1969, a proposta rogeriana de educação alcançou um reconhecimento na esfera brasileira, ao passo que Rogers é inserido na Coleção de Educadores produzida pelo Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Zimring, 2010; Instituto Inclusão Brasil, 2020).

A despeito disso, é sabido que a Educação Básica, no Brasil, é regida por legislações e normativas de atuação próprias, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), as quais estabelecem parâmetros para abertura e permanência de instituições escolares, em termos de espaço, metodologias de ensino, arranjos curriculares *etc*. Existem, pois, políticas que estruturam esse exercício, mesmo para as etapas iniciais de ensino, como é o caso da educação infantil, que denota uma estrutura mais flexível do que os níveis posteriores, por se voltar para crianças pequenas. Com efeito, a BNCC e as DCNEB indicam um âmbito profícuo de pesquisas sobre suas ideias e implementações à luz de variadas abordagens educacionais e desafios contemporâneos (Alibosek; Lima, 2021; Vinhas; Pereira, 2021).

De tal maneira, muitos gestores, pedagogos e psicólogos escolares de orientação humanista rogeriana precisam lidar com as políticas educacionais brasileiras, de modo a articular as duas perspectivas no exercício profissional. Destaca-se neste estudo o recorte da etapa da educação infantil, a qual exprime as próprias particularidades em relação aos demais níveis. Salienta-se, contudo, que essa etapa não foi pensada por Rogers (1978a, 1985) de maneira específica, o que é capaz de produzir desafios na execução desse intercâmbio. Diante desse cenário, indaga-se: é possível estabelecer um diálogo entre as propostas educacionais de

Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

Rogers e as documentações que regulamentam as práticas educacionais brasileiras relacionadas à etapa da educação infantil?

Assim, este estudo teve o objetivo de comparar a abordagem educacional proposta por Rogers e as normativas nacionais acerca da educação infantil, em uma busca por elementos com suporte nos quais se estabeleça um diálogo entre tais perspectivas. De maneira mais específica, intenta-se entender os elementos constitutivos de ambas as concepções educacionais, sob um viés descritivo e crítico de análise conceitual, contextual, social e histórica, de modo a levantar semelhanças, que representam aproximações entre as propostas, - e divergências - que correspondem aos limites da abordagem rogeriana na contextura educacional brasileira.

MÉTODO

O estudo foi realizado conforme uma pesquisa documental sobre os materiais que embasam a estruturação da educação infantil brasileira, dos quais foram extraídos pontos de análise para serem pensados em comparação com as teses educacionais de Carl Rogers (Santo Filho, 2024; Santos Filho; Castelo Branco, 2023), organizando-os e interpretando-os conforme o objetivo desta investigação (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Em adição, recorreu-se às técnicas de leitura seletiva, reflexiva-crítica e interpretativa nos dados documentais (Lima; Mioto, 2007).

Entende-se por pesquisa documental aquela a empregar métodos e técnicas de apreensão, entendimento e análise de documentos, escritos ou não, investigando, as fontes secundárias de informação, trabalhadas e comentadas por outros autores de domínio científico, bem assim, em consequência das vertentes primárias originais dos dados. Assim, a pesquisa documental se fez em consequência da necessidade de compreender tanto a concepção de educação infantil no Brasil, quanto as teses educacionais propostas por Rogers, como fenômenos estabelecidos socialmente e contextualizados sob a história, acrescentando à investigação a dimensão do tempo, por intermédio do qual se observa o processo de maturação desses conceitos, conhecimentos, mentalidades e práticas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

No primeiro momento, os esforços se voltaram para escolher a obra rogeriana que serviu de parâmetro teórico para ser articulada com as documentações acerca da educação infantil brasileira. Como detalham Santos Filho e Castelo Branco (2023), o interesse de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

Rogers pelo fenômeno educacional é evidente desde sua formação acadêmica até a sua prática clínica e de ensino centrado no estudante. Ao analisar a organização desse material bibliográfico anteriormente realizada pelos mencionados autores, tomou-se como documentação primária a obra "Liberdade de aprender em nossa década" (Rogers, 1985), versão revisada e ampliada da obra anterior "Liberdade para aprender" (Rogers, 1978a). A versão revista e ampliada da obra anterior foi considerada como a fonte base para estabelecer relações entre Rogers (1985) e as concepções brasileiras de educação infantil.

Ao se considerar a amplitude do trabalho rogeriano, cujos conceitos estão dispersos em várias produções, procedeu-se ao levantamento de textos secundários, tanto da autoria de Rogers, quanto de comentadores que detêm escritos acerca dos seus conceitos e contextos de trabalho. Foram selecionadas, na qualidade de documentações secundárias à obra base, quatro obras rogerianas: "O Tratamento Clínico da criança problema" (Rogers, 1978b); "Terapia Centrada no Cliente" (Rogers, 1992); "Psicoterapia e Relações Humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva - Volume 1" (Rogers, 1977); "Sobre o Poder Pessoal" (Rogers, 2001). Ademais, as seguintes fontes secundárias produzidas por autores brasileiros foram compiladas, eleitas com base em critérios de intencionalidade: o artigo intitulado "Análises das teses educacionais nas fases do pensamento de Carl Rogers" (Santos Filho; Castelo Branco, 2023), no qual os autores detalham as teses educacionais rogerianas; o livro "Fundamentos epistemológicos da Abordagem Centrada na Pessoa" (Castelo Branco, 2019), para conhecer as fundações do pensamento rogeriano pelo seus contextos de trabalho e estudo; o artigo " Os censos do INEP como critério para entender a formação em Psicologia: gênese, panorama e indicadores atuais" (Castelo Branco *et al*., 2022), para entender as influências comuns entre Rogers e os mecanismos de avaliação educacional no Brasil.

Noutra ocasião, foram selecionadas as documentações referentes à normatização da educação infantil brasileira. Tomou-se como documentos primários: o capítulo referente à educação infantil do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2013), que corresponde à principal peça de estabelecimento dos conteúdos considerados essenciais na Educação Básica; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), reunião de princípios definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas nas escolas por todo o País (Brasil, 2010). Também foram selecionadas a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Constituição da República

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

Federativa do Brasil, em sua Emenda Constitucional de 2009 (Brasil, 2009).

A fim de entender o contexto histórico da constituição dessas normativas e as perspectivas já exploradas em tais searas, feitos documentação secundária foram escolhidos os textos, para o entendimento da educação infantil no Brasil, de Barbosa, Martins e Mello (2019), Paschoal e Machado (2009) e Pandini-Simiano e Buss-Simião (2016), tomados com amparo em critérios de intencionalidade.

Com base nessa escolha documental, iniciou-se a análise sob o recurso de uma técnica de leitura seletiva, descrita por Lima e Mioto (2007) como uma tentativa de determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa, ao selecionar as informações relevantes. A aplicação dessa técnica examinou se havia possibilidade de encontrar, nas documentações relativas à educação infantil, pontos de diálogo, com a obra rogeriana, tomando como parâmetro para a escolha da documentação primária, bem como procurar elementos que se fizessem significativos no entendimento do contexto nos quais esses documentos foram formulados, direcionando a escolha de tais peças secundárias.

Em seguida, nos trechos textuais selecionados, foi realizada uma leitura reflexiva e crítica, sob um olhar do material orientado por critérios determinados desde o ponto de vista do autor da obra, objetivando ordenar e sumarizar as informações ali contidas (Lima; Mioto, 2007). De efeito, realizou-se um fichamento das principais ideias trazidas em cada texto e montar quadros elucidativos de organização do material levantado, tomando como base os critérios de contexto, natureza do texto, conceitos-chave e autoria (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Finalmente, empregou-se a técnica de leitura interpretativa, consistente numa leitura mais aprofundada, por implicar na interpretação das ideias dos textos refletidos, aliada a uma inter-relação destas com o propósito da pesquisa, fazendo um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar (Lima; Mioto, 2007). Nessa etapa, revisitaram-se os conceitos previamente esquematizados, contidos nas obras, observando quais critérios são passiveis de ser estabelecidos como pontos para diálogo entre a literatura educacional rogeriana e as normas da educação infantil brasileira.

Para melhor exposição didática, na parte de Resultados, estão mostradas as informações sintetizadas do emprego da técnica de leitura reflexiva-crítica sobre os documentos eleitos; na seção de Discussão, expõe-se as sínteses do que foi interpretado dos

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

textos lidos e refletidos.

RESULTADOS

A síntese das informações resultantes do uso da técnica de leitura reflexiva e crítica (Lima; Mioto, 2007) foi organizada em duas seções. A primeira foi para os documentos da teoria rogeriana, com procedência na análise do documento primário, o livro "Liberdade de aprender em nossa década" (Rogers, 1985). A outra diz respeito às concepções da educação infantil, reunindo as análises dos capítulos acerca desta etapa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), e a Constituição brasileira (Brasil, 2009), como documentos primários, assim como os três artigos levantados para documentação secundária (Barbosa; Martins; Mello, 2019; Pandini-Simiano; Buss-Simião, 2016; Paschoal; Machado, 2009).

Nestas seções temáticas, as análises de cada documento foram dispostas em tópicos elucidativos, a fim de detalhar informações sobre o contexto de produção do documento, informações sobre os autores, qual a natureza do texto e os conceitos-chave nela expressos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Decorrente deste modelo de organização, que resultou da leitura reflexiva, consoante propõem Lima e Mioto (2007), foram elaboradas considerações parciais e apontamentos críticos.

Nas considerações parciais, a análise atenta para a crítica de Rogers ao modelo tradicional de educação e às políticas por ele orientadas como um dos principais pontos que embasam a proposição de um novo modelo educacional. Ao destacar o caráter revolucionário das práticas de aprendizagem centrada no aluno, o autor considera que os professores delas adotantes constituem uma ameaça para todo o sistema mantenedor das relações políticas de poder contidas nas instituições de educação (Rogers, 1985). Tal pensamento promove uma revolução silenciosa nos modelos hierárquicos de organização social em que as instituições educacionais percebem essa ameaça e reagem movendo esforços para destruí-la.

Impõe-se necessário refletir, contudo, sobre a historicidade dos fatos, uma vez que os ideais rogerianos de política e educação foram postos há tantos anos e, ainda, não se vê comparecimento expressivo destes no *lócus* educacional, ainda que suscetíveis de ser revolucionários, pondo em questionamento se há de fato um caráter ameaçador ao sistema tradicional. Percebe-se que as expectativas do autor quanto ao seu pensamento educacional

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

ultrapassam as possibilidades que a abordagem tem na prática, já que pouco se tem notícia de instituições centradas no estudante e, ainda, as experiências relatadas na edição revisada do documento constam "um padrão de fracasso", como é intitulado o capítulo 13 da obra. Portanto, indica-se um idealismo por parte de Rogers (1985) em relação às influências práticas de sua teoria nos moldes educacionais.

Em relação à análise dos documentos referente à educação infantil brasileira, nota-se que para uma compreensão completa dos conceitos que fundamentam essa prática é preciso fazer uma retomada pela história de constituição dessas normativas. Assim, é fundamental compreender como as mudanças nas concepções das necessidades da criança proporcionaram a formulação da educação infantil conforme esta se mostra hoje no contexto mundial e localizando esse percurso também no âmbito brasileiro, bem como na reverberação dessas concepções nas legislações e propostas pedagógicas, que foram se alterando ao longo das décadas.

Paschoal e Machado (2009) destacam o início da criação de espaços de cuidados para com as crianças, creches e jardins de infância, derivada das necessidades proporcionadas pelo contexto de trabalho da Revolução Industrial. Ao longo do tempo, os objetivos das creches evoluíram de um caráter meramente assistencialista, para espaços de preocupação com a educação dos infantes. Essa passagem também é observada no contexto brasileiro de organização dos espaços de educação que, influenciados pela tendência global, surgem com um caráter higienista e assistencialista, mas que, no decorrer do século XX, dá lugar a um entendimento da educação como compensatória das condições sociais precárias das famílias operárias (Paschoal; Machado, 2009). No interior de tal consolidação, diversos movimentos sociais, como o operário e o feminista, reivindicaram condições de estabelecimento para as creches, culminando no aumento do número de instituições públicas e, posteriormente, na adição desta etapa da educação na legislação federal.

Quanto ao fenômeno histórico das propostas pedagógicas brasileiras, o qual, é válido ressaltar, teve início no Período Imperial (Barbosa; Martins; Mello, 2019), foi em 1946, pela Lei n° 8529, estabelecida a necessidade de fixar finalidades específicas que direcionam a educação primária com a Lei Orgânica do Ensino Primário (Brasil, 1946). No mesmo ano, a Constituição Federal iniciou a promulgação de uma série de Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Leis n° 4.024/1961, n° 5.692/1971 e n° 9394/1996), as quais estabeleciam os direcionamentos em função dos contextos e ideologias sociopolíticos vigentes, marcados por acontecimentos como a ditadura civil/militar, em 1964, e o período de redemocratização, em

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

1996. Com a última versão e a Constituição de 1988, a educação infantil passou a ser um direito social da criança, garantido pelo Estado e inserido na etapa da Educação Básica (Paschoal; Machado, 2009; Pandini-Simiano; Buss-Simião, 2016).

Desde essa determinação, o Ministério da Educação mobiliza a elaboração de orientações para a feitura curricular e, em relação, especificamente, à educação infantil, se sobressaem as Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), publicadas em 1998, divididas em 3 volumes sendo o primeiro um documento de introdução e os outros direcionamentos a respeito da experiência de Formação Pessoal e Social, e da experiência de Conhecimento de Mundo, respectivamente; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 1999 e reformuladas em 2009; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), editada em 2017, que conta com um capítulo específico para a etapa da educação infantil. Em sua análise, Barbosa, Martins e Mello (2019) elencam as diferenças entre os conceitos expressos em ambos os documentos, elucidando as mudanças ocorridas nas concepções de infância, corpo, brincadeira, as diferenças nos modos de organização em que se estruturam e dos objetivos e fins que estabelecem para a educação infantil. Estas comparações são explicitadas em seguida nos Quadros 1 e 2:

QUADRO 1 - Comparativo entre os documentos nacionais da educação infantil

Item de Comparação	**RCNEI**	**DCNEI**	**BNCC**
Concepção de infância	Baseado em uma psicologia do desenvolvimento piagetiana, maturacional e universalizante.	Baseado em uma perspectiva de Sociologia de Infância, em que a criança é um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e desenvolvimento.	
Concepção de corpo/ movimento	Perspectiva instrumental, que concebe o corpo como meio para a atingir as aprendizagens.	Concebe o corpo e o movimento como linguagem, forma de expressão.	Concepção do corpo/movimento como dimensão do comportamento relacionada à construção de sentidos.
Concepção de jogos/ brincadeiras	Estratégias metodológicas para o ensino.	Objeto de aprendizagem, como capital cultural lúdico.	Direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil.
Organização curricular	Eixos de Aprendizagem	Distintas linguagens	Campos de experiência
Organização dos	Objetivos gerais da	Garantia de experiências	Direitos de aprendizagem e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

objetivos da educação infantil	Educação Infantil	por via das Práticas Pedagógica, norteadas por interação e brincadeira	desenvolvimento

Fonte: elaboração própria com base em Barbosa, Martins e Mello (2019).

QUADRO 2 - Comparativo entre os objetivos postulados nos documentos nacionais da educação infantil

Objetivos		
RCNEI (Objetivos gerais da Educação Infantil)	**DCNEI (Experiências que devem ser garantidas nas propostas pedagógicas)**	**BNCC (Direitos de aprendizagem e desenvolvimento)**
• Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com a confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações. • Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar. • Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo a auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social. • Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. • Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente	• Promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. • Favorecer a imersão das crianças nas variadas linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e modalidades de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. • Possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com vários suportes e gêneros textuais orais e escritos. • Recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais. • Ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas. • Possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e	• Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação. • Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. • Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às intenções e situações de comunicação, de modo a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. • Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.	bem-estar. • Possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. • Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. • Promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. • Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.	fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de distintas linguagens. • Conhecer-se e estabelecer a identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2009, 2013, 2018).

Findada as exposições reflexivas sobre os documentos compilados, o próximo segmento discute alguns horizontes interpretativos sobre as propostas educacionais suscetíveis de articulação entre os documentos versados.

DISCUSSÃO

Noções ligadas à ideia de educação

Como se destacou na contextualização da trajetória acadêmica de Rogers, muito do seu pensamento funcionalista advém do doutoramento em Psicologia Clínica (Santos Filho; Castelo Branco, 2023; Castelo Branco, 2019). É nessa raiz epistemológica que estruturamos o primeiro ponto de diálogo entre a educação centrada no aluno e a educação brasileira, tendo em vista a influência que os precursores da Escola Nova também tiveram no cenário

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

educativo nacional. As ideias educacionais de John Dewey, de inspiração pragmatista, estabeleciam o crescimento social com suporte em uma educação perpassada pela experiência, foram trazidas ao Brasil por educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Após a realização de estudos nos Estados Unidos, eles se tornaram importantes nomes na educação brasileira, juntamente com Fernando de Azevedo, nomeados pela Associação Brasileira de Educação como diretores das reformas educacionais estaduais da década de 1920, posteriormente, dirigindo o Instituto Nacional de Pedagogia, que hoje leva o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela estruturação das políticas públicas de educação (Castelo Branco *et al*., 2022).

Ainda que a educação tradicional detenha bastante força na contextura brasileira, os ideais escolanovistas deixaram marcas profundas em como a educação é pensada no Brasil, o que é evidente nas normativas atuais, pois estas expressam que o processo de aprendizagem é compartilhado por escola, família e sociedade civil, destacando seu caráter comunitário, e situando a criança em ambientes que incentivem sua participação ativa na formulação de significados sobre si, o outro e o meio social e natural (Brasil, 2018). Tendo em vista essa aproximação epistemológica, é perceptível a similaridade na maneira como é descrito o processo educativo centrado na pessoa e da educação infantil brasileira. Esta etapa da educação, visto que se destina a crianças menores, insere a adoção de métodos mais lúdicos e de modo mais flexível no que concerne à educação tradicional, se distanciando de padrões engessados de transmissão de conteúdo formal, da maneira como propunha Rogers (1985).

Dentre os conceitos aludidos no capítulo “A etapa da educação infantil” da BNCC, alguns elementos se assemelham àquilo que é basilar do pensamento rogeriano, como a garantia de autonomia e a promoção da liberdade do educando, que aparecem estruturados na BNCC dentro dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Essas premissas também são notórias nos objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência (Brasil, 2018), além destes conduzirem arranjos curriculares ancorados na experiência prática e o uso dos sentidos, que é uma exigência própria da educação infantil, assemelhando à proposta rogeriana de uma aprendizagem significativa (Rogers, 1985). Ademais, a ênfase na relação professor-aluno se revela na proposição do “[...] cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2018, p. 32), estabelecendo a importância do vínculo e a paridade entre as duas partes da relação, da mesma forma como propunha o Psicólogo estado-unidense.

Ainda que a filosofia presente, entretanto, nas raízes epistemológicas de ambas gere

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

essa aproximação, é preciso manter em horizonte que os objetivos dos dois documentos se distanciam. O livro "Liberdade de Aprender em nossa década" constitui-se a partir de um caráter ensaístico, próprio da escrita de Rogers (1985) após sua aposentadoria acadêmica, em que reúne as concepções educacionais em suas produções anteriores, objetivando a organização de um modelo educacional próprio que inspire profissionais da educação a estabelecer essas novas tendências em suas relações. Portanto, não há no documento uma preocupação com metodologias mais rigorosas de aplicação desse modelo de educação, como se vê nos documentos reguladores da educação infantil brasileira, Base Nacional Comum Curricular (2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), cujo objetivo é, propriamente, estabelecer normas que orientem o trabalho de creches e pré-escolas no Território Nacional, garantindo a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento (Brasil, 2009), bem como quais elementos os planos de ensino destas devem abranger (Brasil, 2018).

Justapõe-se como aspecto fundador do desinteresse de Rogers (1985) em elaborar uma política de educação de maneira mais rigorosa, o entendimento de que o autor tinha de política sob uma óptica pejorativa de poder e controle que se opõe a Abordagem Centrada na Pessoa, uma vez que no espaço terapêutico e nos campos que alcança posteriormente, a abordagem repudia a noção de controle da pessoa, corroborando com uma atitude de confiança nesta (Rogers, 2001).

Em virtude do estabelecimento dessa noção negativa de política, ainda que reconheça haver uma orientação política na abordagem que elaborou sob um viés científico e empírico ao longo dos anos, Rogers (1985) não demonstra interesse em formular políticas estruturadas de educação, o que se mostra um dos principais elementos que distanciam os documentos educacionais da obra "Liberdade de Aprender em Nossa Década", quando descreve:

> [...] política tem a ver com o controle e com a efetivação de escolhas, e relaciona-se com as estratégias e manobras pelas quais essas funções são desempenhadas. Sucintamente, é o processo de obter, usar, partilhar ou abandonar o poder e a tomada de decisões. É também o processo das complexas interações e efeitos desses elementos, tal como existem nos relacionamentos entre pessoas, entre uma pessoa e um grupo ou entre grupos (Rogers, 1985, p. 193).

Ainda, em uma análise sobre a evolução e a influência da noção de organismo no pensamento rogeriano, Castelo Branco (2019) explana o envolvimento desta noção na própria ideia de política, ancorada nas concepções de organismo humano e no que o faz funcionar –

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

natureza e motivação. Tendo, o organismo e a tendência atualizante, um papel central nesta fase da teoria rogeriana, sua intenção é propor que os estados de amadurecimento psíquico assentes nos mecanismos autorreguladores, que acontecem na interioridade, refletem-se socialmente na constituição de um estado democrático nas relações interpessoais. E é sobre esses parâmetros que Rogers (1985) entende a aprendizagem, como uma perspectiva em que o desenvolvimento individual, constitui o sentido de comunidade.

As normativas educacionais brasileiras, por outro lado, devido a sua natureza essencialmente regulamentadora, estruturam-se como norteadoras para uma política pública de educação e, portanto, estabelecem parâmetros básicos para as práticas curriculares na educação infantil, a fim de reduzir as desigualdades na educação das crianças brasileiras (Barbosa; Martins; Mello, 2019). Uma vez que seu objetivo é fornecer uma base unificada para a educação, esses documentos se orientam na direção oposta, de uma aprendizagem social, ampliando o universo de experiências da vida cotidiana para articulação com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultura (Brasil, 2018), que refletirão na construção de noções sociais e identitárias no indivíduo.

Noção de sujeito/criança

Segundo Castelo Branco (2019) a noção de organismo, que advém das ciências biológicas, e sua relação funcional com o ambiente, têm um papel fundamental no desenvolvimento da Psicologia funcionalista americana e, em especial, na Psicologia rogeriana. O autor demonstra como esta noção permeia toda a constituição da Abordagem Centrada na Pessoa, nas diferentes fases do pensamento rogeriano, de modo a estabelecer uma visão de sujeito inspirada nesse referencial funcionalista enfocando as dimensões adaptativas na natureza humana, as quais caminham na direção do crescimento. De tal modo, Rogers (1978b) indica o comportamento humano desde uma perspectiva multifatorial de elementos personalistas, hereditários, familiares, que partem da influência orgânica e sociocultural, as quais afetam as necessidades de autorrealização do organismo. Faz se necessário ter em vista este elemento na noção de sujeito na Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers, para compreender de onde ele parte na elaboração da sua noção de criança. É evidente na obra "Liberdade de aprender em nossa década" que a teoria educacional de Rogers (1985) não foi pensada, inicialmente, com foco no público infantil, até mesmo pelas vivências do autor como professor universitário. Quando, porém, direciona o olhar para a educação, Rogers (1985) traz

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

elementos dos seus estudos com crianças nos anos iniciais de sua formação com Leta Hollingworth e dos seus doze anos de direção no *Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children* (Castelo Branco, 2019).

No livro "O tratamento da criança problema" (1978b), considerado a principal marca da fase de aconselhamento não diretivo (1928-1945) (Castelo Branco, 2019), Rogers (1978b) considera a criança "[...] um indivíduo crescendo no sentido da independência" (p. 248); e aponta, enquanto suas necessidades organísmicas, que "Toda criança ou adolescente quer realizar coisas, quer ser amado deseja crescer" (p. 249). Ou seja, a concepção de criança elaborada por Rogers (1978b) já estava intensivamente ligada a proposta de um impulso básico de adaptação social satisfatória, posteriormente, calcado no conceito de tendência à autorrealização, estruturado na proposição IV da Teoria da personalidade, "O organismo tem uma tendência e um impulso básicos - concretizar, manter e aperfeiçoar o organismo que experimenta" (Rogers, 1992, p. 554).

Essa noção permanece muito semelhante à ideação utilizada, anos mais tarde, no "Liberdade de aprender em nossa década", quando Rogers (1985) sugeriu, dentre as metodologias possíveis para uma sala de aula centrada no aluno, o uso de problemas que remetem à realidade do estudante. Para o autor:

> Os seres humanos jovens são intrinsecamente motivados em alto grau. Muitos elementos do meio ambiente constituem desafios para eles. Uma parte triste de nossa educação é que, quando nossas crianças já passaram um certo número de anos na escola, essa motivação se mostra bastante arrefecida. Ela acha-se lá, contudo, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é fazê-la funcionar [...] (p. 156).

Mais adiante na obra, Rogers (1985) se refere, novamente, ao universo infantil quando explica sobre a atribuição de valores, inicialmente guiada pela própria experiência, mas à medida que o ser humano se inserta socialmente, a valoração se deturpa passando a se basear em introjeções externas à experiência. Deste modo, o psicólogo entende que a maneira infantil de valorizar é tida como ideal, uma vez que

> Trata-se de um processo flexível e mutante, não um sistema fixo. Ele gosta de comida e rejeita a mesma comida. Valoriza segurança e descanso, mas os rejeita por novas experiências [...] cada elemento, cada momento do que a criança está experimentando é, de alguma maneira pesado e escolhido ou rejeitado, dependendo de se, naquele momento, ele tende ou não a atualizar o organismo (p. 272)

Rogers (1985) ressalta, ainda, que a perspectiva de valor do bebê parte de uma fonte

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

orientada em si próprio ao referir que "Diferente de muitos de nós, o bebê *sabe* do que gosta e não gosta, e a origem dessas escolhas de valor acha-se estritamente dentro dele. Ele é o centro do processo de valorização, com a evidência para suas escolhas sendo fornecida por seus próprios sentidos" (p. 273, grifos do autor).

Reunindo esses elementos, Rogers (1985) elabora uma noção de criança vista como um sujeito, detentor de motivação, independência e individualidade, e devendo compor de maneira ativa o processo educativo. Dessa forma, cabe estabelecer um ponto de encontro com a noção de criança posta nos documentos de educação infantil, nos quais é tida como um

> [...] sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva. ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social" (Brasil, 2013, p. 12).

Ademais, é possível estabelecer um paralelo entre a raiz funcionalista biológica da noção de organismo, que se propõe em um estado de interação e reação constantes ao ambiente em que se situa (Rogers, 1978b; Castelo Branco, 2019) e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas: interação e brincadeira, referente à apropriação de conhecimentos pela criança por meio de suas ações e interações com pares e adultos (Brasil, 2013), ou seja, com seu meio social. A BNCC (2018) assegura que, na observação desses momentos de interatividade, são suscetíveis de ser percebidos os modos de "[...] expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções" (Brasil, 2018, p. 33).

Com suporte nessas concepções, o Ministério da Educação elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como um meio de estruturar aquilo que deve ser garantido na promoção de um ambiente de aprendizagem, que seja provocativo para a curiosidade da criança e convidando-a a constituir significados sobre si e o mundo (Brasil, 2018). De maneira similar, Rogers (1985), em sua tese educacional, também se reporta a um ambiente propício para o crescimento e aprendizagem, provocador de mudanças na personalidade do sujeito, mas enfatiza o caráter transformador desse ambiente nas atitudes interpessoais discutidas posteriormente, que concederão segurança suficiente à pessoa para ser quem é e se desenvolver.

Novamente, ainda que seja possível estabelecer aproximações entre as noções de criança nos documentos, é cabível propor uma perspectiva crítica para a forma como Rogers

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

elabora essa noção. Após a escrita de "O tratamento clínico da criança problema" (1978b), o autor se distancia da perspectiva infantil, fazendo com que apenas anos mais tarde, na elaboração de suas teses educacionais (Santos; Castelo Branco, 2023), estabeleça definições mais elaboradas acerca do sujeito infante, que se desdobram da sua teoria da personalidade adulta, previamente estruturada. Desprovido da intenção de estabelecer teorias específicas da etapa infantil do desenvolvimento, aponta-se que Rogers recai em uma concepção genérica de criança que não difere da concepção de adulto, para além de uma forma ideal de valorizar. As teses rogerianas se estabelecem com apoio numa concepção universalizante de pessoa que desconsidera particularidades específicas, as quais são muito bem colocadas nas documentações de educação infantil brasileiras, ao ressaltar a historicidade, a identidade coletiva e a produção de cultura na definição do sujeito criança, bem como a presença de capítulos específicos de práticas pedagógicas em contextos indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc. (Brasil, 2013).

Noção de experiência e campo de experiência

Um dos pontos de diálogo mais destacado é o uso do termo experiência, que aparece proeminentemente tanto na teoria rogeriana, e consequentemente, em suas teses educacionais (Santos; Castelo Branco, 2023; Santos, 2024), quanto nos documentos de educação infantil brasileiros, principalmente marcado pelo emprego de um modelo de organização em campos de experiência (Brasil, 2018). Impõe-se compreender, na origem, que as noções de experiência e campo experiencial aparecem na teoria rogeriana no momento de transição entre as fases de aconselhamento não diretivo e terapia centrada no cliente, quando o autor adota uma perspectiva organísmica mais evidente e concentra seus trabalhos na formulação de uma teoria da personalidade (Castelo Branco, 2019).

O conceito de experiência é definido por Rogers (1977) como:

> [...] tudo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência; em outras palavras, tudo o que é suscetível de ser apreendido pela consciência. A noção de experiência engloba, pois, tanto os acontecimentos de que o indivíduo é consciente quanto os fenômenos de que é inconsciente (p. 161).

O autor também exprime outras dimensões do vocábulo, como uma de teor ativo – o verbo experimentar, relativa ao aspecto vivido dos acontecimentos sensoriais e fisiológicos

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

que se produzem no organismo – e uma dimensão pessoal – sentimento denotativo de um acento afetivo ou emocional aliado a significação cognitiva (Rogers, 1977). Antes mesmo, entretanto, de ter uma definição claramente estabelecida de experiência, o autor já utiliza vastamente o termo na estruturação de sua teoria. Ao compor a teoria da personalidade e do comportamento, Rogers (1992) inicia a primeira proposição por definir campo experiencial ou fenomenológico como um mundo de experiências em constante transformação, do qual a pessoa é o centro e é afetada por elementos perceptíveis e subperceptíveis, ambos experimentados pelo organismo. Anos mais tarde, é explicitado que tanto a noção de experiência, como de campo experiencial e campo fenomenológico são tidas como sinônimos, e que substituem as noções de experiências viscerais ou organísmicas, utilizadas anteriormente (Rogers, 1977).

Em suma, entende-se que o conceito de experiência circunda o conjunto total de acontecimentos e sensações que perpassa a pessoa no momento presente, parte delas sendo percebidas e simbolizadas pela consciência (Rogers, 1977). Constitui-se, com efeito, uma imagem da realidade sobre a qual o organismo irá reagir e se expressar no ambiente via comportamento (Rogers, 1977).

Na obra "Liberdade de Aprender em Nossa Década", Rogers (1985) apresenta noções ligadas à experiência em pontos cruciais de sua proposta educativa, sobretudo em seu principal conceito no mencionado livro: aprendizagem significante. Esta abrange essencialmente um processo experiencial, de associação entre o pensamento cognitivo e as sensações organísmicas, o que o autor caracteriza como uma qualidade de envolvimento pessoal e que assegura uma aprendizagem mais rápida e memorável. Ademais, a habilidade de estar em contato com a própria experiência – definido como autenticidade – é elencada como uma das principais qualidades de facilitação da aprendizagem, em um sentido similar à proposição da autenticidade do terapeuta como condição necessária para a mudança de personalidade (Rogers, 1977). Portanto, percebe-se que o autor utiliza essas noções para elencar o que seria necessário para o processo educativo, com vistas a caracterizar o processo em si e a fim de determinar os objetivos de um modelo educacional centrado na pessoa.

No caso da Base Nacional Comum Curricular, o termo experiência aparece vinculado ao conceito de campo de experiência, definidos por "um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 36). Constituem, portanto, tópicos de estruturação em que são dispostos os objetivos de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

aprendizagem referente a cada faixa etária, definindo os elementos a serem contidos nas propostas pedagógicas do plano de aulas (Brasil, 2018). São cinco campos dispostos para a educação infantil: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transferências (Brasil, 2018).

Segundo Pandini-Simiano e Buss-Simião (2016) o uso dessa estrutura de organização visa a situar no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras e as linguagens permeadas pelo cuidado, rompendo com a estrutura curricular formal de disciplinas e áreas do conhecimento. As autoras, entretanto, também estabelecem uma crítica quanto à nomenclatura "campo de experiência", capaz de incitar o entendimento de uma educação restrita à transmissão individual e descontextualizada do ensino-aprendizagem, em processos gerais, padronizados e uniformizadores (Pandini-Simiano; Buss-Simião, 2016). Para tanto, sugerem a terminologia "campos de experiência educativa", no sentido de especificar que se trata de uma experiência social no espaço educativo e prescinde da perspectiva relacional (Pandini-Simiano; Buss-Simião, 2016).

De efeito, é válido estabelecer uma similaridade no uso do termo experiência, como via de uma aprendizagem prática, que aparece tanto na definição de aprendizagem significante rogeriana (Rogers, 1985), como na nomenclatura de cada um dos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018). Por serem considerados conceitos-chave em cada um dos seus respectivos documentos, carregando uma grande importância dentro da natureza e dos objetivos dos textos, tal convergência se destaca dentro dos pontos de diálogo elencados. Alcança-se, contudo, o entendimento de que a divergência na natureza e objetivos de cada documento, explicitada no primeiro subtópico da discussão, perpassa esse encontro das noções de experiência, uma vez que a experiência em Rogers aparece como construto intrínseco a sua noção de sujeito e personalidade, ao passo que, nos documentos educacionais o conceito de campo de experiência serve à estrutura das metodologias pedagógicas.

O papel do educador

O último ponto de diálogo a ser discutido conforma o papel atribuído ao educador, matéria abordada em ambas as perspectivas. Considerando que tanto a educação infantil brasileira quanto a tese educacional rogeriana são expressas como práticas que se distanciam da educação tradicional formal, e, portanto, das atribuições do professor tradicional, é

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

coerente proporem um modelo de educador que esteja de acordo com seus princípios.

No capítulo oito de "Liberdade de Aprender em Nossa Década", Rogers (1985) distingue a sua noção de facilitador da aprendizagem da noção tradicional de professor, colocando-as em polos opostos nas suas atitudes e na sua função. O autor localiza o professor tradicional como aquele que se orienta pelo próprio referencial para determinar o curso da aprendizagem que os estudantes devem tomar, para então dispor o facilitador da aprendizagem na direção contrária, demonstrando atitudes de autenticidade, empatia e apreço ao considerar o estudante na construção do curso. Salienta, também, a orientação essencialmente conteudista da atitude do professor tradicional, nomeada como "jarra-caneca", que diverge da atitude do facilitador de procurar tornar o ambiente um espaço que enseje a exploração livre e a aprendizagem significativa. Mais adiante, ao caracterizar o modelo tradicional de educação e o modelo centrado na pessoa, Rogers (1985) mostra, nos três primeiros pontos de cada modelo, suas concepções de professor tradicional e professor facilitador, novamente pondo em oposição sua proposta educacional em relação à postura hierárquica e autoritária amplamente estabelecida.

Desse modo, caracteriza-se, brevemente, o modelo de educador para Rogers (1985) como uma figura que não obedece a relações de poder entre professor e aluno, mas que, ao confiar no potencial do estudante para o aprendizado, partilha com esse a responsabilidade pelo processo. Com efeito, esta figura retém qualidades que facilitam a aprendizagem: a autenticidade, a aceitação (do outro) e a compreensão empática, circunscrevendo uma postura em que a confiança em si mesmo e na própria identidade extravasa para os relacionamentos interpessoais, de modo a confiar e compreender o outro, no caso, o estudante. Rogers (1985) indica ainda ser possível que o professor se faça um facilitador ao experimentar essas atitudes na relação consigo. Exprime, assim, como exemplo dessa possibilidade, no capítulo dez, o relato de um programa de formação de professores na Universidade de St. Lawrence.

No que é pertinente à educação infantil brasileira, ao relatar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a BNCC (Brasil, 2018) traz algumas considerações que orientam o profissional da educação no sentido da garantia desses direitos aos seus alunos. O documento ressalta que, de modo a não recorrer ao erro de que a criança seria inteiramente responsável pela conquista dessas aprendizagens sozinha, de maneira natural ou espontânea, o ofício do educador inclui a intencionalidade educativa nas propostas pedagógicas. Portanto, são cabíveis ao professor a organização e proposição das experiências que concedam à criança a oportunidade de acessar e estabelecer uma relação consigo e com o mundo. Em

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

complemento, é trabalho do professor acompanhar o desenvolvimento dessas habilidades em cada criança do grupo por meio de registros como relatórios, portfólios, produções da criança etc., de uma forma que não classifique a criança em categorias binárias como “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” (Brasil, 2018). Os elementos de registro devem servir para reflexão não sobre a capacidade da criança, mas acerca da própria prática pedagógica e a respeito das possibilidades de ampliação das modalidades de oferecer uma experiência.

Nesse aspecto de rejeição a uma classificação do aluno, a proposta brasileira assemelha-se à propositura rogeriana de confiança nas capacidades da criança, pois ao confiar que cada estudante é capaz de conduzir o curso da própria aprendizagem e está ávido por isso (Rogers, 1985), tendo cada um afinidades por assuntos diferentes, essas rotulações do seu desempenho perdem o sentido. Também o conceito de intencionalidade educativa denota afinidade com a educação centrada no aluno, ainda que possa parecer controverso com a ideia de uma educação não-diretiva, a ênfase, na verdade não é necessariamente na condução do processo de aprendizagem, mas na oferta de um ambiente que disponha de uma pluralidade de situações de promoção do desenvolvimento (Brasil, 2018). De semelhante modo, Rogers (1985) aponta que “[...] os professores facilitadores fornecem todo tipo de recurso que possam dar aos estudantes uma aprendizagem experiencial que seja relevante para suas necessidades” (p. 54).

Destaca-se, finalmente, dentre esses métodos pedagógicos, que a avaliação aparece como um recurso nas duas vertentes. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o capítulo dedicado à avaliação envolve como elemento imprescindível para as instituições de educação infantil, da mesma forma como foi mencionada nos parágrafos anteriores, de observação crítica das atividades desenvolvidas pela criança, utilização de múltiplos registros e produção de documentações específicas que ensejem aos pais ter acesso a esses conteúdos. Demais disso, constitui um recurso para criação de estratégias adequadas aos variados momentos de transição vividos pela criança. Já em termos rogerianos, a proposta avaliativa ocupa outro lugar, de um recurso para que o próprio educando avalie o seu aprendizado. Nesse sentido, Rogers (1985) indica um modelo de autoavaliação, cuja aplicação pode ser variada quanto às formas, porém objetiva servir como meio de responsabilização do estudante pela busca de seus objetivos de aprendizagem.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou, através da metodologia de análise documental atrelada a técnicas de leitura oriundas da pesquisa bibliográfica, encontrar pontos de diálogo entre as ideias educacionais propostas por Carl Rogers e as normativas que baseiam a organização das instituições de educação infantil brasileiras.

Do recurso da pesquisa, é possível concluir que as propostas exprimem aproximações em termos de ideais, tangíveis em elementos como: o uso de sentidos; a criação de um ambiente propício para o aprendizado; a valorização da criança feita protagonista do processo de aprendizagem; e a ênfase na relação entre professor-aluno.

Não existe, entretanto, uma aproximação em termos de metodologia prática, destacando-se a divergência entre os objetivos dos documentos, uma vez que as normativas nacionais sobre a educação infantil estão situadas no sentido de orientar o exercício das instituições referentes a essa etapa da educação, enquanto a proposta rogeriana visa a servir de inspiração para práticas educacionais, porém sem elaborar uma política de educação. Percebe-se na análise do livro "Liberdade de Aprender em Nossa Década" que a obra não fazia parte do horizonte de Rogers em se comprometer a elaborar uma proposta de instituição educacional baseada na educação centrada no aluno. A obra investigada denota, em suma, relatos de educadores que utilizam do método rogeriano em sua prática, todavia sem sucesso. Nos capítulos investigados, o autor não intentou rever suas proposições para avançar na elaboração de sua tese educacional, indicando apenas a dificuldade de educadores rogerianos adentrarem o sistema tradicional de ensino que os percebe como uma ameaça. Diante disso, considera-se que este estudo acena para uma explicação sobre o motivo por que não se encontram colégios, no Brasil, que sejam norteados pelo referencial rogeriano em suas etapas educacionais, sobretudo na etapa infantil.

Como aspectos limitantes desta pesquisa, aponta-se o foco somente na obra rogeriana, pois existem perspectivas pós-rogerianas cujas contribuições são propícias a indicar novas propostas educacionais habilitadas a alcançar uma dimensão mais específica do que o autor foi capaz de abarcar. Para além da investigação teórica é preciso, também, que a discussão alcance o território prático, de como essas implicações influem na atuação dos profissionais rogerianos atuantes na senda educacional no Brasil.

Espera-se, então, que este estudo seja favorável como ponto de partida para o estabelecimento de novas perspectivas acerca da possibilidade e dos limites de uma educação

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

brasileira centrada no aluno, motivando a realização de futuras pesquisas que intentem aprofundar essa discussão e melhor compreender empiricamente o exercício de docentes e psicólogos escolares de orientação rogeriana na sua atuação frente a esses limites no que concerne à abordagem e as bases nacionais de educação.

REFERÊNCIAS

ALIBOSEK, Caroline; LIMA, Michelle. Base Nacional Comum Curricular e a diversidade: um estudo necessário. **Revista de Ciências Humanas**, v. 21, n. 3, 2021. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2020.21.03.61-79. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3663. Acesso em: 16 dez. 2024.

BARBOSA, Raquel; MARTINS, Rodrigo; MELLO, André. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento - revista de educação**, n. 10, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**; Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 16 dez. 2024.

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

CASTELO BRANCO, Paulo; SANTIAGO, Ana.; PINHEIRO, Raquel; CIRINO, Sérgio. Os censos do INEP como critério para entender a formação em Psicologia: gênese, panorama e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

indicadores atuais. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, n. 39, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/34930. Acesso em: 19 nov. 2024.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Coleção Educadores MEC e UNESCO**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2020. Disponível em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/colecao-educadores-mec-e-unesco-pdf-para-baixar-gratuito/. Acesso em: 16 dez. 2024.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. especial, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/. Acesso em: 16 dez. 2024.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799. Acesso em: 16 dez. 2024.

PASCHOAL, Jaqueline; MACHADO, Maria. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124. Acesso em 28 out. 2023.

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

ROGERS, Carl. **O tratamento clínico da criança problema**. São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

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

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

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

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

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristovão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 3 jun. 2024.

SANTOS FILHO, José. **Educação inclusiva e a psicologia humanista centrada na pessoa**: Implicações das teses educacionais rogerianas. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77269. Acesso em: 16 dez. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025

SANTOS FILHO, José; CASTELO BRANCO, Paulo. Análises das teses educacionais nas fases do pensamento de Carl Rogers. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 29, n. 3, 2023. Disponível em: https://revistaabordagemgestaltica.com.br/index.php/go/article/view/179. Acesso em: 16 dez. 2024.

VINHAS, Andrea; PEREIRA, Cilene. Corpo legal: o que dizem os documentos da educação básica sobre o corpo? **Revista de Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, 2021. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2021.22.02.132-151. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3815. Acesso em: 16 dez. 2024.

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

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao CNPq (Bolsa Produtividade, processo 04445/2022-3) pelo apoio à pesquisa.

SOBRE OS AUTORES

Rafaela Firmino Leite
Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará.
E-mail: rafaela.firmino@alu.ufc.br

Paulo Coelho Castelo Branco
Pós-Doutor e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Coordenador no Núcleo de Estudos em Psicologia Humanista. Bolsista Produtividade do CNPq (Nível PQ-2).
E-mail: pauloccbranco@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 284-307, jan./abr. 2025.
Recebido em: 18/12/2024 | Aceito em: 06/04/2025