

CARL ROGERS – UMA ANÁLISE CRÍTICA

JOANA MIRANDA

Resumo

No presente artigo desenvolve-se uma análise crítica da teorização de Carl Rogers no domínio da educação. Apesar de todas as críticas tecidas, um ponto da sua teorização é, neste artigo, particularmente enfatizado: a concepção de que o indivíduo enquanto aluno é o centro do processo educativo. Esta pode parecer uma ideia banal, mas que terá que estar sempre subjacente à concepção e prática do ensino a distância.

O discurso de Rogers sobre a educação é, fundamentalmente, um discurso filosófico sobre o indivíduo. Apenas numa fase secundária, secundária quer em termos temporais, quer em termos de valorização, esse discurso se apresenta como discurso sobre o indivíduo enquanto actor de um processo de natureza educativa (aluno e/ou professor).

O facto de Rogers considerar ser perfeitamente idiossincrática a realidade de cada indivíduo e requerendo essa realidade enquanto tal, uma abordagem também ela idiossincrática, não impossibilita que o autor teorize determinados processos que considera comuns a todos os indivíduos.¹ Um dos processos teorizados é a tendência inata do indivíduo para o desenvolvimento ("growth"), para a exteriorização das suas potencialidades. Possuindo o indivíduo uma tendência inata para o desenvolvimento (bem como a direcção desse mesmo desenvolvimento), é ele o exclusivo responsável pelo mesmo. Esta responsabilização do indivíduo pelo seu percurso está na base da defesa do carácter desnecessário da educação, a qual representa, na nossa perspectiva, uma concepção extremista e polémica em Rogers. Assim sendo, o discurso sobre a educação que nos propomos analisar, parte do pressuposto de base do carácter irrelevante e inconsequente da educação: "Creio que aquilo que se pode ensinar a outra pessoa não tem grandes consequências,

como pouca ou nenhuma influência significativa tem sobre o comportamento” (Rogers, 1970: 249).

Para além de pressupor a irrelevância e o carácter inconsequente da educação, Rogers admite, inclusivamente, a possibilidade de a mesma apresentar efeitos perniciosos: “Por isso, cheguei à conclusão de que os resultados do ensino ou não têm importância, ou são perniciosos” (Rogers, 1970: 250). Mas se Rogers não acredita na educação, qual o sentido de formular uma teorização no contexto educativo? Diríamos que tal se explica porque acredita na aprendizagem, ou antes, na **auto-educação**. Em última análise, diríamos que, para Rogers, não faz sentido ensinar, mas faz sentido aprender. Neste contexto, seria mais lícito falar em teoria de aprendizagem ou de auto-educação do que em teoria educativa.

Apesar de hoje sabermos não ter a palavra “educação” derivado do verbo *educere* (que significa extrair, tirar de, conduzir de dentro para fora), este termo representa uma vertente essencial em educação - a da auto-educação. Auto-educação entendida enquanto processo de actualização de potencialidades e disposições já existentes, que é, como já vimos, a única considerada por Rogers. O autor negligencia a vertente da hetero-educação (processo de alimentação que faz crescer o ser físico, anímico e espiritual do homem, mediante uma influência externa), que corresponde à real origem da palavra “educação” (o verbo *educare* que significa criar, alimentar, guiar).

Vimos que, para Rogers, o individuo se desenvolve numa dada direcção, ou seja, o individuo envolve-se num processo de aperfeiçoamento, de procura da vivência de cada momento existencial em toda a sua plenitude. A este processo Rogers atribui a designação de vida plena. A vida plena não representa um estado fixo, um estado de perfeição, próximo do ideal nirvânico; mas antes um processo sempre inacabado, no qual as conquistas alcançadas num dado momento não são nunca definitivas. As conquistas são conquistas em termos de saberes do “ser” e não do “ter”, próximas, como o próprio autor reconhece, do processo de mudança do “ser” encontrado em clássicos como *Tiateto* de Platão ou em formulações anteriores, nomeadamente, *Tao Te King* de Lao-Tseu. De facto, Lao-Tseu, em *Tao Te King*, exalta a passividade, defendendo ser do vazio e não das coisas que resulta a sua utilidade. Para Lao-Tseu, o sábio brilha porque não se manifesta e, para Rogers, como veremos, o professor deve anular-se, diluir-se na dinâmica da classe.

O processo de desenvolvimento não é por Rogers exclusivamente atribuído ao individuo, sendo extensível ao universo em geral. Pode falar-se de uma verdadeira idolatria do movimento, da mudança. Apesar do respeito absoluto, quase religioso, pela universalidade do movimento, a concepção de movimento, em Rogers, parece-nos estar mais próxima de uma justaposição de instantes sem qualquer relação entre si, do que de movimento propriamente dito. Assim, a ênfase está sempre

na originalidade própria e insubstituível de cada momento, ou seja, no presente, e não na determinação desse presente, por um passado, a reconstrução do qual seria, de resto, segundo o autor, marcada pelo contexto do presente. O pressuposto da transformação contínua de tudo o que há no universo é extensível aos conhecimentos. Estando estes em perpétua transformação, não parece, para Rogers, fazer sentido que alguém se preocupe em transmitir conhecimentos actuais, sendo antes importante aprender a mudar (supremacia da forma, em relação ao conteúdo).

A natureza do indivíduo é para Rogers, tal como para Rousseau, positiva. O que é negativo no indivíduo (os seus sentimentos selvagens e anti-sociais) é integralmente resultante de influências exteriores (primado dos saberes da profundidade sobre os da superfície). Apesar de, à semelhança de Freud, Rogers dicotomizar profundidade/superfície, a profundidade é, ao contrário do "id" postulado por Freud, de natureza positiva. E é precisamente a crença na positividade da natureza do indivíduo que justifica que Rogers considere que o aluno é responsável pela sua educação. Pressupõe-se que o aluno procura aprender o que é, na nossa opinião, perfeitamente questionável. E ainda mais questionável é, se atendermos a que, não fazendo Rogers qualquer referência à idade a partir da qual o indivíduo se pode responsabilizar pela sua educação, se pressupõe, *in extremis*, que uma criança pequena tem capacidade de ser responsável pelo seu processo educativo. Esta concepção de Rogers advém, como praticamente todas as outras, da sua prática psicoterapêutica, na qual constatou a tendência pós-terapêutica do indivíduo para uma orientação positiva. Na nossa opinião, uma teoria educativa que resulta quase integralmente de uma experiência psicoterapêutica teria, necessariamente, de apresentar limitações na sua formulação. O próprio autor reconhece em *Tornar-se Pessoa* (1970: 252) que "O que aqui se apresenta é uma tese, um ponto de vista sobre as implicações que a psicoterapia envolve para a educação. É uma posição que assumo provisoriamente e com alguma hesitação. Tenho muitas questões para responder sobre esta tese."

Face às situações que se lhe apresentam, o indivíduo postulado por Rogers reage **na sua totalidade**, num acto quase instintivo, espontâneo, imprevisível. Esta concepção a-estruturalista do indivíduo reflecte o desejo de unidade, de harmonia e de monismo em Rogers. Também no âmbito educativo a ênfase de Rogers está no carácter holista do indivíduo, sendo a aprendizagem tanto mais profunda quanto mais envolver o indivíduo enquanto um todo.

A classificação que faz dos actos do indivíduo como sendo espontâneos, parece pressupor que esses actos terão escapado a qualquer motivação exterior ao indivíduo e a possibilidade de considerar esse mesmo indivíduo enquanto absoluto ponto de partida de um comportamento.

Para o autor, a adaptação dos comportamentos (que não significa estagnação) é possibilitada pela actuação de um sistema de auto-regulação que aprecia os

resultados em função dos fins a alcançar, segundo um mecanismo de feedback negativo. Esta concepção existia já em Aristóteles e em Epicuro, quando estes admitiam a necessidade de "dosear" as diferentes paixões, a fim de impedir qualquer imperialismo de uma ou de outra, competindo, no entanto, nesta perspectiva à razão o papel da regulação.

Os pressupostos rogerianos de harmonia, quer interna ao próprio indivíduo, quer reflectida na sua relação com o meio, são questionáveis. Relativamente à harmonia interna, os resultados da Psicologia e, em particular, da Psicologia do Desenvolvimento, remetem para uma "desarmonia" interna, mais nitida em determinadas fases do desenvolvimento, e demonstram a "desarmonia" inerente ao próprio processo de desenvolvimento, decorrente da oposição entre aquilo que somos em cada momento e aquilo para que tendemos. Relativamente à harmonia indivíduo-meio, não podemos deixar de a contestar, se olharmos o mundo à nossa volta, ou se atendermos ao significado antropológico do aparecimento do fogo, das armas e, mais tarde, da roda, como armas de defesa.

A toda a teorização está subjacente a admissão da intervenção de uma espécie de "Providência", de uma "Providência" de carácter não especificado (não se procede, de facto, a qualquer menção ao cósmico), e que poderíamos, subjectivamente, designar de Natureza. Natureza que actuaria de forma a que houvesse equilíbrio perfeito na Terra entre os indivíduos e o seu meio e no interior dos próprios indivíduos. Assim, se por um lado não se considera que todos os homens atinjam a "vida plena", que todos "funcionem plenamente", admite-se, por outro lado, que para que tal se concretize é apenas necessário verificar-se uma condição - os indivíduos exteriorizarem as suas pulsões e delas se consciencializarem, segundo um processo que se nos afigura quase mágico, mágico no sentido em que, desde que a exteriorização e consciencialização se verifiquem, a "vida plena" seria atingida.

Será neste ponto da discussão pertinente perceber as implicações que esta teorização do indivíduo tem a nível das características que Rogers considera deverem ser as do professor.

Segundo o autor, antes de ser professor, o professor é uma pessoa e, enquanto tal, deve ser autêntico (mais importante do que o grau de liberdade que dá aos alunos, é a autenticidade com que a dá) e não representar um papel (não ser a encarnação abstracta de uma exigência escolar, ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração). Sendo uma pessoa pode e deve mesmo exprimir todos os seus sentimentos pessoais. O professor está numa situação de igualdade relativamente aos seus alunos. Ele é, tal como os seus alunos, membro de um grupo, e sendo a relação de igualdade, o que o professor diz não deve ser considerado nem mais nem menos significativo do que aquilo que os alunos dizem. O professor não é, assim, perspectivado como um mestre, como alguém que detém

um conjunto vastíssimo de conhecimentos mas, antes, como alguém que renunciou a ser um mestre. Perspectivando-se a si próprio enquanto elemento de um grupo que aprende, e não como uma autoridade, pode e deve, assumir diversos papéis – o de conselheiro técnico, o de informador, o de psicólogo, ...

Em contexto de "comunidade de aprendizagem", o papel do professor é regular o processo, assegurar que os papéis múltiplos sejam efectivamente representados, facilitar a aprendizagem. O professor de Rogers poderia, à semelhança do Zaratustra de Nietzsche dizer "Não me sigas a mim; segue-te a ti mesmo". Nesta perspectiva, uma aula, ou antes, uma "comunidade de aprendizagem", poderá incluir três grandes momentos: um primeiro, em que o professor se coloca fora do núcleo do conhecimento, o qual é interior ao grupo de alunos, sendo as interações entre estes, densas e livres; um segundo, em que o professor se integra no grupo, limitando-se a devolver aos alunos a imagem das suas inter-relações, adoptando, assim, o papel de animador-observador-espelho e um terceiro, em que pode intervir a pedido dos alunos, e em que, eventualmente, um dos membros do grupo pode expor aos colegas um determinado assunto, que se pretende problemático (a problematização surge associada a uma mais significativa aprendizagem). De notar que na dialéctica sujeito/objecto, o papel mais relevante é o do sujeito, só existindo o objecto, na medida em que serve esse mesmo sujeito.

Assim sendo, considera Rogers mais eficazes os trabalhos de grupo do que os individuais e as aulas práticas do que as teóricas. Para ele, as situações apresentadas podem representar problemas reais, intimamente relacionados com a vida dos alunos. O teorizar rogeriano sobre quais as situações em que a aprendizagem é mais significativa, representa um discurso sobre modos de educação (maneiras de realizar a educação). O indivíduo deve experienciar um máximo de situações, deve vivenciar um máximo de experiências. A noção de experiência engloba quer os acontecimentos de que o indivíduo é consciente, quer os fenómenos de que não é consciente. Considera, ainda, que o professor, no conjunto de uma multiplicidade de outros recursos, é um recurso (o problema dos recursos não deixa, no entanto, de ser secundário em Rogers). A qualidade de ser recurso implica que ele seja apresentado ao aluno enquanto disponível, que o aluno tenha a oportunidade de escolher entre utilizá-lo ou não, e que, optando pela sua utilização, esta seja realizada na medida das necessidades do aluno e não em resultado de uma imposição. Para que a aprendizagem seja significativa é necessário que o estudante perspetive o tema a que essa aprendizagem se refere, como sendo significativo. Os conteúdos não devem ser ameaçadores para o "self" (conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo); face às ameaças, o "self" torna-se rígido, impedindo as aprendizagens que possam alterá-lo. Quando as ameaças desaparecem, o "self" amplia os seus limites e a aprendizagem é facilitada.

Para que se verifique comunicação, o professor (tal como qualquer outro indivíduo) deverá desenvolver uma dada atitude de tonalidade afectiva (facilitar um certo clima) para com o seu aluno, a qual requer quatro grandes características:

- **Autenticidade e congruência** – sendo o indivíduo autêntico, não procurando deformatar as suas convicções íntimas para que os outros (“his significant others”) o aceitem, tem a possibilidade de alcançar unidade interna, surgindo, assim, a congruência (essa mesma unidade interna), como implicação da autenticidade.
- **Empatia** – pressupõe que o mundo particular do outro seja captado, como se o do próprio se tratasse, sem nunca se esquecer esse carácter de “como se” que, de outra forma, resultaria em identificação. Afigura-se-nos absurdo que, para que um indivíduo SEJA, para que ele exista, o outro tenha que desaparecer. É no mínimo bizarro pensar que aceitamos qualquer comportamento ou pensamento em qualquer pessoa e que, quando nos relacionamos com ela, não desenvolvamos qualquer juízo em relação ao que nos é transmitido. Um mundo em que conhecimentos e valores são incomunicáveis, mais não é do que um conjunto de realidades idiossincráticas e perfeitamente independentes.
- **Atenção positiva incondicional** – O indivíduo atribui incondicionalmente valor ao outro, considera-o válido, sejam quais forem a sua situação, comportamento e sentimentos. Reconhece-se o outro como diferente de si, admite-se essa diferença e não se tece qualquer tipo de avaliação, que não só impediria o outro de ser quem é, de alcançar as suas autenticidade e congruência, como também seria perfeitamente desnecessária, dado a comunicação de valores ser, tal como a de conhecimentos, perfeitamente vã (ausência de consideração dos planos normativo e axiológico em educação). Apenas o próprio pode apreciar o seu acto, dado só ele poder ter uma apreensão “organísmica” (e não racional) do facto de esse acto resultar de um movimento criador autêntico ou constituir mera expressão de uma atitude de defesa. A ênfase na não-avaliação do outro é apenas um dos múltiplos domínios da formulação em que se encontra uma atitude de tipo anti-intelectualista e anti-racionalista. Não nos parece que um perspectivar racional do outro seja uma condição que conduza, necessariamente, à impossibilidade de apreensão da sua individualidade.

O enunciar destas quatro qualidades (Rogers considera ainda uma quinta condição de comunicação, que seria a apreensão destas quatro qualidades pelo outro) como condições *sine qua non* de estabelecimento de comunicação, pressupõe a necessidade imperativa da sua presença simultânea, para que aquela ocorra. Apesar de reconhecermos que o insucesso escolar de alguns alunos pode

ser largamente causado pela deficiente arte de comunicação dos seus professores, parece-nos excessivo fazer depender a comunicação, na sua totalidade, dessa mesma "arte de comunicar". Parece-nos também difícil que os professores que a não possuem tenham possibilidade de a adquirir de um momento para o outro. De notar que autores como Gordan (1974) elaboraram programas de treino de professores, com vista a, entre outras coisas, desenvolver as características que Rogers considerou como essenciais para a comunicação.

A ausência de avaliação do aluno, que decorre da aceitação positiva incondicional, não é apenas apresentada como uma condição de comunicação com o outro, mas também como uma característica a adoptar no processo educativo (que, como já analisado, é ele próprio questionado): "Deveríamos renunciar aos exames. Eles medem apenas o tipo de ensino inconsequente." (Rogers, 1970: 251). Assim sendo, para Rogers, a avaliação tradicional do aluno, segundo critérios externos (exames) não é necessária, sendo as próprias exigências impostas pela vida a funcionar como critérios de avaliação. O papel do professor não é o de avaliar, mas antes o de proporcionar ao aluno os meios que ele poderá utilizar para aprender como tornar-se capaz de enfrentar as provas que a vida lhe vai impondo. Pressupõe-se, assim, como já referido, que o aluno tem capacidade de tomar as decisões mais adequadas à sua situação (responsabilização do indivíduo). A questão da avaliação parece-nos ser fictícia, uma vez que, se a escola prescindir da sua competência de avaliação, outras entidades, particularmente entidades empregadoras, a assumirão. A avaliação tem uma função pedagógica fundamental: a de informar o aluno sobre o seu rendimento escolar relativamente ao do seu grupo etário, informar o professor sobre o comportamento do aluno e permitir-lhe a avaliação da sua própria prática pedagógica, bem como avaliar o funcionamento do próprio sistema educativo.

Existe, no entanto, uma dimensão de natureza, senão total, pelo menos parcialmente cognitiva, que Rogers pretende ver desenvolvida a criatividade. A importância atribuída à criatividade é tal, que Rogers formula uma teoria da criatividade.

Rogers parte da afirmação de haver uma "necessidade social desesperada de comportamento criador por parte de indivíduos criadores." (Rogers, 1970: 299). Assim sendo, considera serem da maior importância as investigações sobre o processo da criatividade, sobre as condições em que esse processo ocorre e sobre as formas como ele pode ser facilitado. A definição de processo criador é a seguinte: "[...] uma emergência na acção de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro." (Rogers, 1970: 301).

Apesar de os críticos de Rogers apontarem, em termos gerais, as limitações de ordem cognitiva, como corolário da não-directividade, consideramos que, também

no domínio da afectividade, surgem consequências negativas da não-directividade. Assim, por exemplo, os estudos da Psicologia do Desenvolvimento demonstram a importância que as figuras de autoridade representam no desenvolvimento dos jovens. A questão estará mais no grau em que essa autoridade deve existir, e não, se deve ou não existir de facto. De resto, em última análise, a não-directividade não nos parece ser concebível. O professor não-directivo, ao esperar não influenciar o seu aluno, está a criar um determinado tipo de expectativa em relação àquele e, assim, a exercer sobre ele um determinado tipo de influência. A ausência total de influência só é concebível na condição de desaparecimento físico do professor.

Em toda a teorização até agora apresentada constatamos não ser feita qualquer referência a uma influência do meio social sobre o comportamento do indivíduo ou ao carácter situacional da educação. Para Rogers, o meio social é exclusivamente limitativo. Atendamos à formulação de liberdade.² Segundo o autor, o indivíduo deve sentir-se livre: "liberdade experiencial", mas a sua liberdade (segundo uma filosofia nitidamente de intenção, e não de acto) circunscreve-se à liberdade psicológica (possibilidade de exprimir os sentimentos), não se traduzindo no plano da concretização. Pode, assim, falar-se em "liberdade", mas não em "autonomia", ou seja, o indivíduo não tem possibilidade de dar a si próprio a lei pela qual se rege. Esta ausência de tradução do pensar no plano do concreto, parte do reconhecimento de Rogers da existência de obstáculos objectivos no meio (nomeadamente, o social), os quais elicitariam sentimentos de culpabilidade que, por seu lado, restringiriam a liberdade psicológica. Dado Rogers não preconizar a superação desses mesmos obstáculos, afigura-se-nos que, para ele, estes não funcionam como verdadeiros obstáculos, e que os verdadeiros são as imagens que dos reais o indivíduo tem.

O não reconhecimento da influência do meio social no comportamento individual parece-nos constituir uma das mais sérias limitações da teoria rogeriana. De facto, afigura-se-nos difícil teorizar a relação educativa, sem analisar os aspectos em que essa relação é influenciada pelo contexto em que se inscreve. Rogers não chega, assim, a defender a unidade e a identidade da filosofia humana abaixo e acima das filosofias culturais, uma vez que não reconhece a existência de filosofias culturais.

A perfectibilidade para que cada indivíduo caminha é considerada universal, não reconhecendo que se pode caminhar para a perfectibilidade por diversas vias e que determinantes de ordem cultural têm influência nesse processo.

Apesar de se defender o recurso a experiências de grupo, o grupo, enquanto instância do meio social, não é também percebido como ponto de referência da individualidade. O grupo mais não é do que um aglomerado de indivíduos, cada um dos quais com a sua própria individualidade.

Pode compreender-se, com base no referido, que tenha sido intencional a escolha da utilização neste artigo do termo "indivíduo", em vez de, por exemplo, "pessoa", o qual poderia parecer mais adequado, se atendermos a que a fundamentação se baseia largamente na obra de Rogers *Tornar-se Pessoa*, e que o termo "pessoa" é, assim, um termo adoptado pelo próprio autor. Não nos parece que em Rogers se possa falar de "pessoa", entendendo-a enquanto síntese (à semelhança de um processo dialéctico à Hegel) entre o indivíduo e o átomo social, enquanto síntese (quase impossível) entre a unicidade e a universalidade humana.

Curiosamente, e apesar de tudo, Rogers considera a tendência de socialização como inata e como sendo desenvolvida a partir do momento em que o indivíduo assume a sua própria experiência. Esta tendência, que podemos considerar próxima da tendência de aproximação dos outros, manifestada pelo homem da caverna teorizado por Platão, na *República*, o qual, no momento em que atinge um determinado nível do seu desenvolvimento, se aproxima do outro, não é, tal como a grande maioria das ideias de Rogers, concretizada. Assim, a tendência de socialização não desemboca em qualquer tipo de interacção, de troca, mas em momentos em que indivíduos se posicionam face a face, se ouvem acriticamente e se expõem, pressupondo essa mesma atitude acrítica da parte do outro, sem que nada possam transmitir uns aos outros, pelo simples facto de nada haver, de facto, a transmitir. Uma concepção que se reclama de assente no relacional, redundante, assim, num estado de perfeito solipsismo.

Independentemente de todas as críticas de que possa ser alvo, a teorização de Rogers, no domínio da educação, apresentou no momento em que surgiu, um mérito inegável – constituiu um pensamento pedagogicamente centrado no indivíduo, demarcando-se, assim, claramente, das pedagogias tradicionais. De Carl Rogers esperamos que, pelo menos, uma mensagem tenha sido retida por todos os que estão envolvidos no processo educativo: o indivíduo é o centro do processo educativo.

Notas

¹ A dialéctica individualidade, experiencialismo/generalidade, ciência é central em Rogers. O autor chega a uma forma de integração em que o conflito entre o "experiencialista" e o "homem da ciência" tende a desaparecer: a ciência tem a sua raiz na experiência imediata, subjectiva, de uma pessoa. Ela assenta numa experiência interior total "organísmica" que é apenas parcial e imperfeitamente comunicável. As aplicações do conhecimento adquirido através do método científico constituem uma questão de escolha subjectiva e dependem dos valores de cada pessoa.

² O conceito de liberdade não deixa de ser questionável em Rogers. Se se defende que o indivíduo deve ser livre, dever-se-ia também admitir a possibilidade de que o indivíduo optasse por um ensino do tipo tradicional, em detrimento de um sistema de auto-aprendizagem. Parece questionável pressupor que o indivíduo tem incondicionalmente preferência por um sistema de auto-aprendizagem e tal atitude não se enquadra, de resto, no domínio da não-directividade.

Bibliografia

- BÉNARD DA COSTA, J. (1996), *Da pedagogia não-directiva como pedagogia personalista*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GILBERT, R. (1986), *As ideias actuais em pedagogia*, Lisboa, Moraes Editores.
- GORDON, Th. (1974), *T.E.T. - Teacher effectiveness training*, Nova Iorque, Peter H. Wyder Publisher.
- HANNOUN, H. (1980), *A atitude não-directiva de Carl Rogers*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MONROE, P. (1970), *História da educação*, São Paulo, Editora Nacional.
- PALACIOS, J. (s.d.), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia.
- PERETTI, A., (s.d.), *Modifiquemos a escola*, Lisboa, Pórtico Editora.
- ROGERS, C. (1979), *O tratamento clínico na criança problema*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.
- ROGERS, C. (1974), *Terapia centrada no paciente*, Lisboa, Moraes Editores.
- ROGERS, C. (1970), *Tornar-se pessoa*, Lisboa, Moraes Editores.
- SNYDERS, G. (1973), *Où vont les pédagogies non-directives?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- TOFFLER, A. (1984), *A terceira vaga*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.