

atitudes e desempenhos e também dos traços menos conseguidos e, sobretudo, das razões que lhes estão subjacentes.

Sem se deixar cair numa filosofia de matriz punitiva, o professor reflexivo encontrará neste exercício a mais fecunda hipótese de mudança, de intervenção melhorada e de desenvolvimento constante, quer a sua acção seja marcada por uma intencionalidade mais centrada em didáctica, mais centrada em avaliação ou mais centrada em supervisão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos outros contributos de muitos outros autores constituiriam uma prestimosa ajuda para uma compreensão epistemologicamente integrada do conhecimento profissional, que informa e orienta a acção docente intencional e estratégica.

Nesta oportunidade, retomaram-se apenas algumas das ideias que, também apenas alguns desses autores, disponibilizaram ao grande debate. Crê-se que, a partir delas e das relações que interactivamente as comprometem numa comum intenção de conhecimento e de transformação, se torna possível não apenas encontrar novos princípios e novos desenvolvimentos para as funções didáctica, avaliativa e supervisiva, mas sobretudo pensar uma nova configuração epistemológica, que responda pela sua complexidade, pela sua metodologia e pelo seu objecto de estudo aos critérios de uma perspectiva científica menos fragmentada e mais coerente com a natureza dos fenómenos sociais e humanos, enquanto oportunidades de desenvolvimento e de progresso.

CAPÍTULO 6

Jovem adulto em desenvolvimento e formação

Agostinho Ribeiro

1. INTRODUÇÃO

A expressão *jovem adulto*, que aqui se aplica a estudantes do ensino superior, está suficientemente legitimada pelo uso. Há que reconhecer, porém, que no plano teórico a sua legitimação está longe de ser consensual, desde logo pela sua ambiguidade no plano semiológico. Uma vez que qualquer dos termos (*jovem*, *adulto*) pode ser tomado arbitrariamente como substantivo ou como adjectivo, não sabemos se com a referida expressão se pretende significar uma idade adulta na sua fase inicial (*jovem* adjectivo) ou a fase terminal de uma juventude (*jovem* substantivo), ou algo indefinido entre as duas fases (dois substantivos).

Recorde-se que a própria ideia de adolescência, no sentido de fase etária distinta da infância, tem apenas um século (Hall, 1904), e que ainda não está de todo dirimida a questão de saber se lhe corresponde a realidade de um estágio genuíno do desenvolvimento ou de um padrão de comportamento típico (que a Psicologia deverá ter em conta), ou se é apenas um artifício construído por algumas sociedades, digamos uma invenção cultural (a merecer a atenção de sociólogos e antropólogos). Seja como for, é um facto histórico que entre fins do século XIX e princípios do século XX (sobretudo por via da industrialização, ao que parece) emergiu nas sociedades ocidentais o fenómeno *adolescência*, e que este fenómeno se avolumou progressivamente com o alargamento da escolaridade, o protelamento da entrada na vida activa e, consequentemente, a dilatação da dependência familiar.

Na 2.ª metade do século XX tornou-se evidente que um cada vez maior número de indivíduos se mantinha num estado (e num estatuto) de adolescente por um tempo artificialmente prolongado; entenda-se, porque as condições sociais de vida os impediam de adquirir mais cedo «a independência e a competência necessárias para assumir papéis estáveis e produtivos na vida adulta» (Sprinthall & Collins, 1994: 57). Nos anos 1960 o fenómeno mereceu, como se sabe, a atenção de Erikson que, em *Identity, youth and crisis* (1968) – *Identidade, juventude e crise* na tradução portuguesa (1976) –, usou o termo *moratorium* para designar esta adolescência prolongada.

Mas na mesma década de 1960 deu-se um facto novo, que foi, nos países mais desenvolvidos, o acesso de grandes massas de alunos ao ensino superior. A alguns investigadores mais aten-

tos à população estudantil pareceu então que o estágio de desenvolvimento psicológico destes *jovens* já dificilmente podia ser descrito como um simples prolongamento da adolescência. Foi o caso de Kenneth Keniston (1965), que considerou, pelo menos no que dizia respeito aos estudantes das universidades americanas, estar-se perante a emergência de um novo estágio, intercalado entre a adolescência e a idade adulta, que ele naturalmente chamou de *estádio da juventude*.

Keniston justificou a sua ideia pondo em evidência as importantes diferenças que separam um *adolescente* aluno da escola secundária de um *jovem* estudante do ensino superior. Fundamentalmente constata-se, no plano das relações com os adultos, uma deslocação do eixo dos conflitos, por substituição dos focos de tensão e dos pólos de investimento ambivalente: aos conflitos com os pais que são típicos da adolescência sucedem na idade juvenil as tensões e ambivalências entre o Eu e a sociedade. Já não está em causa apenas a autonomia na esfera familiar, mas a estrutura identitária na sua expressão social. O problema maior é, agora, conciliar a integração na sociedade com a defesa da integridade pessoal; e se há aqui uma ambivalência nova, novas são também, segundo Keniston, as modalidades de opção: o investimento militante, a indiferença deliberada, a recusa activa da aculturação ou mesmo o alinhamento com a contracultura.

Esta argumentação de Keniston está, porém, longe de ser consensual, pelo que a identificação da juventude como um estágio, no sentido de «um sistema distinto, único e consistente do funcionamento humano» (Sprinthall & Collins, 1994: 26), é pelo menos muito duvidosa. Isso não obsta a que os próprios estudantes do ensino superior se identifiquem como *jovens* ou como *jovens adultos*, rejeitando liminarmente o estatuto de adolescentes que julgam ter deixado na escola secundária. Aliás, por via da experiência vivida e dos estereótipos sociais que lhe estão associados, o estatuto de adolescente parece não agradar sequer a quem o é de verdade. Todo o adolescente aprecia que o tratem por *jovem*, mesmo subentendendo que um jovem é um *ainda não adulto*. Mas quem para Keniston é apenas *jovem* decerto preferirá ser tratado como adulto: melhor ainda como *adulto jovem*, isto é, adulto na flor da idade.

2. IDENTIDADE E ATRIBUIÇÕES DO SELF

O que se passa com os estudantes do ensino superior é que, por via do próprio desenvolvimento cognitivo, do clima académico-cultural e da aproximação da entrada na vida activa, eles sentem por um lado que as *tarefas de desenvolvimento* (Havighurst) que os deviam preparar para a idade adulta permanecem inacabadas, e por outro sofrem já, por antecipação, as *atribuições do Self* (Giddens, 1994) que sabem inevitáveis na sociedade em que como adultos terão de viver. O idealismo optimista dos primeiros anos da adolescência deu lugar à insegurança perante a evidência de que a auto-realização é um difícil «equilíbrio entre oportunidade e risco» (Rainwater, in Giddens, 1994: 70).

O problema fundamental é, portanto, de identidade, cuja construção é o grande empreendimento da adolescência, segundo Erikson. A sociedade prescreve-lhe, aliás, a realização de um conjunto de *tarefas de desenvolvimento* nas quais se consubstancia essa construção. O *catálogo* dessas *tarefas normativas*, tal como foi elaborado por Havighurst (1948), por ele pró-

prio corrigido (1972) e actualizado por Dreher e Dreher (1991) inclui, segundo a transcrição de Neuenschwander (2002):

- «construção de um círculo de amigos» (relações novas e mais profundas);
- «aceitação de manifestações novas do próprio corpo» (satisfação com o desenvolvimento corporal);
- «apropriação de comportamentos que, na nossa sociedade, se esperam de um homem ou de uma mulher»;
- «início de uma relação íntima com um companheiro ou companheira» (namorado ou namorada);
- «tornar-se independente da casa paterna» (desvincular-se da autoridade dos pais);
- «saber o que se quer e o que é necessário saber (aprender) para tal»;
- «desenvolver representações acerca de como devem ser os futuros parceiros e família»;
- «ter-se a si mesmo em imagem» (saber quem é e o que quer);
- «desenvolvimento da sua própria representação do mundo» (consciência dos valores a adoptar como normas de comportamento);
- «desenvolvimento de uma perspectiva de futuro» (plano de vida e controlo dos objectivos).

A consciência de ter cumprido razoavelmente estas 10 tarefas é a pedra de toque do sentimento de auto-realização, peça essencial do sentimento de identidade. Mas as *experiências de vida*, aparentemente facilitadoras, que hoje se oferecem aos adolescentes proporcionam-lhes, ao contrário, mais motivos de receio ou de conflito do que estratégias de superação. Apanhados num turbilhão de *acontecimentos importantes* de alto significado pessoal e social, eles têm dificuldade em definir-se, no plano dos valores e logo no dos comportamentos, entre as opções de continuidade e de mudança, trate-se de autonomia, de papéis sociais, de intimidade, de sexualidade ou de aparência corporal.

Por isso, observa Giddens (1994: 167) que «o *Self* não é, na modernidade tardia, um *Self* minimal, mas sim o ponto de intersecção da experiência de vastas arenas de segurança com fontes generalizadas de inquietação – umas vezes de modo subtil, outras de modo cruamente perturbador». Essas sensações têm, segundo este autor, várias origens:

- o risco secular e a dúvida radical que perpassam pela maior parte dos aspectos da vida do dia-a-dia são causa de ansiedade (o próprio cálculo do risco gera ansiedade, mas por vezes nem sequer é possível calculá-lo);
- as crises permanentes da modernidade, associadas à mudança e à globalização são perturbadoras; e, se o isolamento da experiência individual pode atenuar eventualmente a ansiedade, as mudanças e os sistemas globais sempre acabam por atingir o indivíduo;
- «as relações puras, como muitos outros aspectos da modernidade tardia, são um pau de dois bicos», na medida em que oferecem segurança e ajudam à construção reflexiva do *Self*, mas, por outro lado, cada parceiro sabe que a sua relação só é «válida até notícia em contrário»;
- o facto novo que é viver-se uma *vida local* num *mundo fenoménico global* (porque «as localidades estão meticulosamente penetradas por influências distantes») coloca ao *Self* uma série de dilemas (*ibid.*: 180);

- *unificação vs. fragmentação*: «o projecto reflexivo do *Self* incorpora numerosos acontecimentos contextuais e formas de experiência mediada, através dos quais tem de ser definido um caminho»;
- *incapacidade vs. apropriação*: «as opções de estilo de vida possibilitadas pela modernização fornecem muitas oportunidades para apropriação, mas geram também sentimentos de impotência ou incapacidade» («a modernidade expropria»);
- *autoridade vs. incerteza*: «nas circunstâncias em que não há autoridades finais, o projecto reflexivo do *Self* tem de navegar entre o compromisso e a incerteza»;
- *experiência personalizada vs. mercadorizada*: «a narrativa do *Self* tem de ser construída em circunstâncias em que a apropriação pessoal é influenciada por influências standardizadoras sobre o consumo».

Em suma, abundam factores individuais e sociais que explicam a persistência na juventude (e para além dela) de estatutos de identidade *não realizada* e sobretudo o recurso frequente a *disfarces* ou *avatars da identidade*. É certo que o indivíduo incorpora no seu *sentimento de identidade* o conhecimento que tem das atribuições que lhe fazem os outros; mas ao mesmo tempo tenta fabricar a sua *identidade social* manipulando essas atribuições. Por outras palavras, o actor apresenta-se no disfarce da personagem e nesse disfarce é reconhecido pelo público. Ou seja, visto do exterior, o *Eu* é «um efeito dramático», como diz Goffman (1982: 12). Mas, no seu interior, o actor confronta-se sempre com a inevitável questão de «saber se será acreditado ou desacreditado». Por isso, como também diz Goffman (*ibid.*), uma coisa é o *actor* «atormentado», outra a «figura admirável» da *personagem* que ele próprio cria e representa. E aqui reside certamente uma das grandes fontes de ansiedade na fase final da adolescência ou idade juvenil.

Para dar conta do desfasamento frequente entre as perspectivas do actor e dos espectadores, Goffman (1982: 12) distinguiu entre *identidade social real*, que se define pelos atributos que o indivíduo demonstra possuir, e *identidade social virtual*, que corresponde às atribuições dos outros. É para evidenciar os seus atributos reais e para suscitar atribuições favoráveis que o actor *dramatiza*. E, dada a diversidade das plateias a que tem de se apresentar e das cenas que tem de representar, ele constrói diferentes configurações identitárias – ou veste diferentes disfarces – consoante os palcos em que actua e o «efeito dramático» que pretende produzir. Em suma, como diz ainda Goffman (1983: 230-231), o ser humano comporta-se perante os outros como «um atormentado fabricante de impressões envolvido na tarefa demasiado humana de encenar uma representação».

Em situações extremas de transição brusca de cenário ou alteração profunda de papel – nos *momentos decisivos* (Giddens, 1994) – pode tornar-se difícil ao actor definir a representação adequada. E como «a natureza não é dada a grandes invenções uma vez que descobre soluções eficazes» (Damásio, 2003: 75), pode então acontecer que a falência do controle racional da situação (a resposta cultural) dê lugar ao que Giddens (1994: 181-186) designou por *regresso do reprimido* (a resposta natural). Giddens refere, como exemplos, os casos de transição da vida (nascimento, morte) ou de desencarceração (de prisão, hospital psiquiátrico, escola), de comportamento sexual (conflito entre intimidade e projecção social), de reconstrução de tradições (inclusive religiosas), de reapropriação colectiva de áreas da vida institucionalmente reprimidas (movimentos radicais, sejam religiosos, feministas ou ecologistas).

3. JOVENS ADULTOS EM APRENDIZAGEM

Uma questão que se tem posto, sobretudo desde os anos 60 do século XX (a propósito dos programas de educação de adultos), é a de saber se na passagem da adolescência para a idade adulta se alteram os modos de aprender. Era então urgente que a investigação desse resposta à pergunta que fatalmente se punha na prática: Como se deve *ensinar* a adultos? Ou, olhando do ângulo oposto: Como é que os adultos *aprendem*? O psicólogo americano Malcolm Knowles tornou-se célebre pelas respostas que deu a estas perguntas em dois livros, publicados em 1970 e 1973.

No primeiro destes livros – *Modern Practice of Adult Education* – Knowles (1970) lançou o conceito de *andragogia*, dando início a um movimento sustentado neste princípio fundador: *a andragogia ou «arte de ensinar a adultos» opõe-se à pedagogia ou «arte de ensinar crianças e adolescentes»*. O segundo livro – *The Adult Learner* (1973) – trata mais especificamente dos processos de aprendizagem dos adultos. O autor explicita melhor as disposições internas e as condições externas em que esses processos se distinguem dos da criança ou do adolescente, justificando assim o movimento *andragógico*:

Motivação: Os adultos interessam-se pela aprendizagem (ou formação) na medida em que reconhecem em si próprios necessidades e interesses que crêem poder satisfazer por esse meio. Geralmente querem aprender em função de um projecto (no mínimo, por prazer);

Modo de aprendizagem: Ao contrário das crianças, cuja aprendizagem é vagamente orientada para um futuro longínquo, os adultos aprendem centrados na realidade e no presente, isto é, pensando nas situações concretas em que o saber adquirido lhes será útil;

Autonomia: Os adultos querem decidir por si, inclusivamente sobre conteúdos e métodos, o que equivale a dizer que o *ensino* deve ser substituído pela *investigação bilateral*.

Experiência: Os adultos possuem uma experiência rica (tarefas de desenvolvimento, papéis sociais) que deve ser mobilizada no processo, isto é, a aprendizagem deve basear-se sobretudo na análise da experiência;

Diferenças individuais: Com a idade e a experiência verifica-se uma *acumulação de individualidades* – isto é, acentuam-se as diferenças entre os indivíduos – em vários aspectos relacionados com a aprendizagem (estilo, lugar, duração, etc.).

Knowles levou à prática a sua teoria, do que viria a dar testemunho num terceiro livro, *Andragogy in action* (1984). E a verdade é que o modelo *andragógico* continua a ter ainda hoje os seus defensores e os seus investigadores. Todavia muitos autores têm contestado o seu fundamento, porque – dizem – nenhuma das características ou condições favoráveis atribuídas por Knowles à aprendizagem dos adultos se verifica *exclusivamente* nos adultos. Aliás, a distinção entre aprendizagem de crianças e aprendizagem de adultos não encontra apoio em nenhum dos «clássicos» da psicologia educacional como Piaget, Bruner ou Ausubel. Os próprios programas de *Educação Permanente* patrocinados pela UNESCO, contemporâneos do movimento *andragógico*, não contemplam essa distinção, ou seja, ignoram o conceito de *andragogia*.

Os parâmetros de uma formação segundo os princípios andragógicos foram sintetizados por Jean-Pierre Boutinet (1995). Segundo este autor a andragogia «trabalha para além das operações formais num registo meta-cognitivo, que visa descobrir e explicitar o conhecimento que rege a organização das acções» (*ibid.*: 88). Ela realiza «uma formação pela acção-investigação na qual a experimentação e a acção teórica são inseparáveis» (*ibid.*). É convicção do autor que a aprendizagem do adulto possui uma base teórica própria, que combina experiência adquirida, experiência actual e conceptualização. O resultado esperado é o «desenvolvimento de um pensamento pós-formal de carácter simultaneamente meta-cognitivo, dialéctico e pragmático» (*ibid.*: 90), que tem pouco a ver com a aprendizagem da criança.

Situando-se na perspectiva oposta, Étienne Bourgeois e Jean Nizet (1997: 17-21) explicaram que as aparentes oposições entre *pedagogia* e *andragogia* têm pouco a ver com a natureza dos processos cognitivos e muito mais com as representações dos formadores e dos investigadores. Aconteceu, porém, que certas variáveis foram exploradas no quadro do ensino de crianças e adolescentes (*v.g.* a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do conflito cognitivo, a importância da interacção social), enquanto outras variáveis foram-no no quadro da formação de adultos (*v.g.* a relação da aprendizagem com a trajectória pessoal e social, a auto-estima, o projecto, as representações sociais, a participação no próprio processo). Mas – acentuam estes autores – nenhuma das variáveis mencionadas é, por sua natureza, específica de um dos campos, carecendo por isso de base epistemológica qualquer fronteira que se estabeleça entre eles.

Segundo Bourgeois e Nizet (*ibid.*: 16) há, para a formação de adultos, um caminho muito mais promissor do que aquele que se baseia na suposta especificidade dos processos de aprendizagem. Consiste ele em «abordar a problemática da aprendizagem em formação de adultos por referência a uma teoria geral da aprendizagem e do ensino», isto é, uma teoria aplicável tanto a adultos como a crianças e adolescentes. E os autores apontam três condições essenciais a que deve obedecer esse modelo teórico:

- 1.º que se enquadre numa «teoria geral do funcionamento e do desenvolvimento humano, e muito particularmente do desenvolvimento cognitivo»;
- 2.º que dê conta «do processo de aprendizagem em geral, isto é, independentemente das características particulares do aprendiz ou do contexto de aprendizagem»;
- 3.º que permita «identificar as variáveis *a priori* susceptíveis de afectar este processo, assim como os mecanismos pelos quais podem agir sobre ele».

4. APRENDIZAGEM, CONSCIÊNCIA E EMOÇÃO

Dos inúmeros *dados* a que temos acesso, apenas constituem para nós *informação* aqueles que nós próprios investimos – ou revestimos – de significado em função da sua relevância face às nossas necessidades presentes, nas quais se incluem os nossos objectivos (Franklin, 2000). Por outras palavras, o significado que transforma *dados* em *informação* é construído pelo próprio sujeito, e este não interioriza nenhum *dado* como *informação* sem antes o confrontar com as suas crenças e interesses. Muitas vezes a informação não acontece (o

ensino não resulta em aprendizagem) porque a interacção dos dois pontos de vista que se confrontam se desenvolve em *anel fechado*, mantendo ou mesmo reforçando a divergência das posições.

A aproximação de posições divergentes implica interacção em *espiral aberta* e esta só é possível num quadro de referência alargado que englobe os dois pontos de vista de modo a evidenciar as relações entre eles. Mas, para um adulto com um sistema cognitivo estruturado, romper os limites do seu quadro de referência para se abrir ao ponto de vista do outro comporta sempre um risco que não se confina ao plano da cognição. A interacção é, como qualquer outra actividade psíquica, qualificada pelo sujeito consoante a experiência emocional que inevitavelmente a acompanha; e que esta experiência seja de prazer ou desprazer depende da sua relação *hic et nunc* com o seu objecto e com o interlocutor.

Tratando-se aqui de aprendizagem em contexto escolar, vale reafirmar o valor pedagógico (positivo ou negativo) da relação professor-aluno, tema que não cabe explorar neste texto. E no que diz respeito à relação do aprendiz com o conteúdo da aprendizagem, faz sentido citar a distinção feita por Francisco Varela (*s/d.*: 73) entre *problemas bem definidos* e *questões pertinentes*. Os *problemas bem definidos* impõem-se-nos, desafiando a nossa racionalidade. As *questões pertinentes* não se nos impõem, nem sequer se nos apresentam friamente pré-definidas: somos nós que as suscitamos, ou melhor, as *fazemos emergir* num certo contexto, em função dos nossos interesses e expectativas. Somos nós também que avaliamos a sua pertinência; e fazemo-lo usando critérios que têm pouco a ver com a razão fria, e muito mais com o senso comum que não desdenha da emoção.

Tratando-se de *adultos* em aprendizagem, também não será demais lembrar que a qualidade desta (a aprendizagem) depende do grau de activação da consciência, em todas as dimensões que ela tem no indivíduo adulto. Não se entenda, evidentemente, a instância de discernimento entre o bem e o mal (*consciência moral*), mas a consciência que é o «estado psíquico no qual um indivíduo pode interpretar as informações que os seus sentidos lhe comunicam e tomar conhecimento, a cada instante, da sua própria existência» (Thinès & Lempereur, 1984). Além do estado de vigilância que lhe serve de pano de fundo, esta consciência inclui não só atenção à actividade e ao contexto, mas simultaneamente um *sentimento de Si* activo.

António Damásio (2000: 29-30) descreve esta presença do *Si* como «o sentir daquilo que acontece quando o seu ser é modificado pela acção de apreender alguma coisa». Ou seja, na *acção de apreender alguma coisa* constrói-se um «filme-no-cérebro» e ao mesmo tempo «o cérebro também constrói o sentido da existência de um proprietário e espectador para esse filme». Na perspectiva de Damásio «o *aparecimento* do proprietário e espectador do filme ocorre *dentro do filme*», ainda que esta presença, normalmente «calma e subtil», por vezes seja «pouco mais do que uma alusão meio aludida, e um dom meio compreendido, pedindo emprestadas para esta descrição as palavras de T. S. Elliot».

Mas, nesta dimensão do sentimento de Si, Damásio (*ibid.*: 35-36) encontrou suporte neurológico para distinguir duas espécies de consciência. Uma é a *consciência nuclear*, que se circunscreve ao *aqui e agora*: não possuindo horizontes espaciais nem temporais, corresponde a um *Si transitório*. Outra é a *consciência alargada*: essa sim, «fornece ao organismo um elevado sentido de Si – uma identidade e uma pessoa [...] – e coloca essa pessoa num determi-

nado ponto da sua história individual, amplamente informada acerca do passado que já viveu e do futuro que antecipa, e agudamente alerta para o mundo que a rodeia». Ao contrário do *Si transitório* da consciência nuclear, que se refere a um lugar e a um momento, o *Si autobiográfico* da consciência alargada «baseia-se num conceito, no verdadeiro sentido cognitivo e neurobiológico do termo».

Só aprendemos verdadeiramente o que integramos naquilo que Damásio (2003: 116) definiu como «o arquivo autobiográfico único que define a nossa identidade». Por outras palavras, não há verdadeira aprendizagem sem a presença deste Si que se sente proprietário e espectador do *filme-no-cérebro*. Não aprendemos quando um novo conhecimento ou comportamento é interiorizado de modo automático ou simplesmente acrítico, por exemplo pela aceitação ingénua de um ensino autoritário. Sabe-se que isso é normal nas crianças, mas esquece-se facilmente que muitas vezes os adultos, nas suas relações com o conhecimento, com o mundo e com os outros, também se deixam *levar* ingenuamente, ora pela autoridade da fonte, ora por técnicas sofisticadas de impressão subliminar, ora por crenças, representações sociais e estereótipos de origem incerta.

Manter-se consciente é não se deixar automatizar (isto é, tornar-se um autómato); porque «todas as vezes que um gesto se torna automático» – diz Chabot (2001: 182) – «passa da consciência para o inconsciente». Na aprendizagem por transmissão social, cada um dos intervenientes está *consciente* na medida em que mantém o *sentimento de Si* activo e compreende que o conhecimento em causa se coloca em cada uma das mentes numa perspectiva pessoal, e não numa perspectiva comum, «genérica» e «canónica» como diria Damásio (2003: 27-28). Dito de outro modo, a aprendizagem consciente implica metacognição e autoconhecimento num mesmo acto cognitivo.

5. PROMOVER O DESENVOLVIMENTO

Algumas palavras finais sobre a possibilidade de promover o desenvolvimento dos *jovens adultos* que frequentam o ensino superior, particularmente no que diz respeito à aquisição de modos de cognição e de aprendizagem tipicamente adultos. Para isso vamos voltar aos anos 1960/1970 e a Harvard, onde Kenneth Keniston (já citado) ensinava fazendo investigação sobre a *juventude* universitária. A direcção do *Harvard College* estava particularmente preocupada com o baixo rendimento de muitos dos seus alunos, quando o reitor foi buscar a outro *college* (o *Williams College*) um professor, William G. Perry, já famoso pela experiência que aí estava a realizar (Sprinthall & Collins, 1994: 680-705).

Como resultado do seu trabalho, William G. Perry (ou, mais familiarmente, Bill Perry) publicou em 1970 um livro sobre as «formas de desenvolvimento intelectual e ético» dos estudantes (Sprinthall & Collins, *ibid.*). Focando particularmente o modo como os estudantes compreendem o processo de aprendizagem e, consequentemente o modo como aprendem, este professor e investigador distingue nos estudantes universitários três *níveis* de desenvolvimento, a que correspondem três formas de aprendizagem. E um dos aspectos mais interessantes da sua abordagem é a análise minuciosa que ele faz das transições de um nível para o outro, porque isso abre perspectivas de intervenção.

Para os estudantes que se situam no 1.º nível (*dualismo*), segundo observou Perry, os factos só podem ser verdadeiros ou falsos, as respostas correctas ou incorrectas («não existem áreas indefinidas»). Eles identificam saber com verdade imutável e concebem a aprendizagem como memorização do que lhes é transmitido por figuras de autoridade. Perry observou ainda que estes estudantes não conseguem distinguir o que é mais ou menos importante, nem ter em conta teorias ou opiniões alternativas, nem definir prioridades. O seu modo de pensamento é tipicamente concreto, a sua aprendizagem é memorização mecânica.

No 2.º nível (*relativismo*) os estudantes entendem o conhecimento como «um conjunto de abstrações e conceitos» e já não aceitam cegamente a informação. Têm em conta e comparam pontos de vista alternativos, aprendem reflexivamente e selectivamente. São capazes de se abstrair dos factos e de trabalhar com conceitos, têm a percepção correcta da função e do valor relativo das teorias; e também sabem distinguir o mais e o menos importante, definir prioridades, fazer generalizações significativas. Perry observou que só quando acedem a este nível, que implica um tipo de pensamento abstracto e teórico – o que ele entende significar «uma importante mudança de estádio» –, os estudantes se tornam capazes de compreender verdadeiramente a função do ensino superior e a natureza das tarefas que constituem o papel de aluno.

Chegados ao 3.º nível (*compromisso no relativismo*), os estudantes continuam a usar o pensamento abstracto e teórico e a relativizar a informação; mas tornam-se, além disso, capazes de «assumir um ponto de vista ou uma posição moral». Por outras palavras, eles já analisam alternativas, emitem juízos morais e fazem escolhas pessoais. A este nível, a autoridade do professor dilui-se entre diferentes correntes de pensamento «igualmente correctas, elegantes e mesmo esteticamente agradáveis», de modo que cada aluno pode escolher uma das posições alternativas ou mesmo adoptar uma posição pessoal divergente.

A passagem do *dualismo* (1.º nível) para o *relativismo* (2.º nível) pode gerar insegurança e isso torna-se evidente em alguns estudantes, que se fixam em modos de compreensão e de aprendizagem próprios do nível anterior. Mas a transição para o *compromisso no relativismo* (3.º nível) é ainda mais problemática, porque pode abrir as portas a um «relativismo galopante». Indivíduos há que se refugiam na posição cómoda (ou cínica) de considerar tudo «uma questão de opinião» (Perry cita como exemplo «o clássico abuso da diversidade cultural»). A vantagem psicológica desta posição está em que ela permite aos indivíduos «reunir provas a favor de qualquer ponto de vista em relação ao qual possuam uma certa afinidade ainda que temporária». No plano moral a mesma posição cínica pode levar à manipulação de pressupostos teóricos «de modo a que os fins justifiquem sempre os meios». Na sua versão académica ela também pode ser vantajosa, porquanto justifica a adopção cega (ou estratégica) do ponto de vista do professor.

Não é objectivo deste texto descrever as estratégias de intervenção que, directa ou indirectamente, se fundam nos trabalhos destes pioneiros. Tratando-se de estudantes do ensino superior, elas visam, no quadro de um desenvolvimento global, promover particularmente a autonomia e a iniciativa que devem caracterizar a aprendizagem adulta. Mas têm sido experimentados, não só em contextos de ensino-aprendizagem mas também em residências universitárias, programas para desenvolver competências específicas de investigação, pensamento, raciocínio, julgamento moral, auto-avaliação, etc.