

Aspectos da formação de adultos: liberdade e responsabilidade

Ralph Roman Konrad Gniss*

Aspectos básicos da formação de adultos

Neste texto quero apresentar uns itens fundamentais da pedagogia para adultos. Esses itens foram elaborados de acordo com os dados epistemológicos que se gerou tanto na Europa, quanto nos países da América do Sul, mas até agora foram pouco contemplados no Brasil. Como esses dados foram detectados e identificados pelo fracasso de vários empreendimentos da formação de adultos, considero de fundamental importância que esses itens sejam respeitados nos cursos da formação dos professores leigos em sala de aula como estão sendo elaborados pelo MEC, bem como nos cursos ministrados pelas IES, isso porque a maioria dos estudantes universitários encontra-se na faixa etária classificada como 'jovens adultos' ou adultos.

Escolaridade anterior e consciência da necessidade

Não há nada que possa substituir a vontade do adulto de aprender. O adulto aprende porque sente a necessidade de tomar novos conhecimentos ou de adquirir novos hábitos. Modificações no mercado de trabalho são os fatores que mais influenciam nisso, servindo como mola propulsora externa. Mas, basear-se exclusivamente nessas modificações seria insuficiente. O adulto precisa querer aprender - senão, ele vai passar num curso, sentado passivamente durante tempos em sua cadeira, ele talvez assimile certos conteúdos, desligados da totalidade do processo, por interesses aleatórios, mas ele não vai se esforçar a transformar essas informações num conhecimento sistemático, o que seria o objetivo justificável e desejável. Conhecemos esse problema o suficiente, que se torna um fiasco no último ano da licenciatura, quando se trata de formar pessoas para um determinado mercado de trabalho. Nesta motivação individual, as experiências anteriores com o aprendizado exercem um papel fundamental, principalmente as experiências feitas na escola. Se a experiência foi de um ensino mal estruturado, de baixo aproveitamento, desinteressante e desmotivador, as expectativas do curso são extremamente baixas, alcançando índices de contra-motivação. Neste caso que, infelizmente, deve

ser majoritário, antes de iniciar o curso, faz-se necessário que os benefícios adquiridos pelo curso sejam bem esclarecidos, definidos e os participantes conscientes dos mesmos, tenha tal curso a duração de uma semana ou de quadro anos.

Liberdade e responsabilidade

As experiências mostram que o adulto, mesmo quando opta por um curso universitário, quer, inconscientemente, que ele seja o principal responsável por seu aprendizado. Devido a isso, todas as tendências da escolarização do ensino universitário ou de adultos levam a um menor aproveitamento do curso, por provocar a sensação consciente ou inconsciente de tutelismo no aluno. O erro mais comum que se comete é o de concluir de maneira linear da pedagogia escolar com disciplinas obrigatórias, grade curricular, lista de presença, conselho de classe e avaliação da evasão escolar em direção ao ensino acadêmico. Isso se reflete igualmente na linguagem: Fala-se de professor, aluno, ano letivo, aula, como se o ensino primário e o ensino superior fossem a mesma coisa. Desta maneira, efetua-se um prolongamento dos procedimentos pedagógicos e administrativos para um ambiente que necessita de outras orientações, exatamente referentes às necessidades da vida adulta.

Se o aluno, sabendo da sua responsabilidade, perde o semestre ou o ano, isso deve ser considerado da exclusiva responsabilidade dele. É mais importante respeitar que o aluno não queira estudar, apesar da sua inscrição no curso, que empurrá-lo a decorar algumas matérias. Feito assim, permanecem pelo menos as chances de ele aprender a aprendizagem, o que é o mais difícil e o mais importante, mas se faz possível exclusivamente dentro deste respeito de sua própria responsabilidade. Neste processo, ele pode aperceber-se da importância da permanente reorientação por causa da progressiva desatualização das informações e dos conhecimentos e apreende, desta maneira, procurar a manter-se atualizado. De outra forma, ele cumpre meramente imposições heterônomas sem sequer vislumbrar que o aprendizado de adultos segue às regras da autonomia crescente - confira nas considerações sobre as fases psi-

cológicas da vida adulta.

As experiências revelam um fato preocupante: quanto mais um aluno teve que aprender conteúdos que, finalmente ou numa fase passageira, não o interessavam, tanto menos ele está disposto a questionar esses conteúdos que, desta maneira, se tornam um "arquivo morto" de conteúdos inquestionáveis por constituírem tabus.

Diante disso, o controle da frequência nas aulas e o (ab)uso da prática de conselhos de classe são uma das exigências mais problemáticas nas IES, escolarizando o curso para um nível primário e infantilizando os alunos, tratando-os como crianças de 18 ou 35 anos.

Evidentemente, o adulto sempre é sujeito do seu aprendizado e não permite ser instrumentalizado para quaisquer fins. A mínima tendência de instrumentalizar o aluno adulto resulta no fracasso imediato de qualquer curso.

As etapas psicológicas da vida adulta

As pesquisas sobre as etapas psicológicas da vida adulta e suas leis intrínsecas começaram na psicologia no início do século, resultando na primeira publicação de Charlotte Bühler em 1923, sendo reforçadas pelas publicações de Eric Erickson nos anos setenta, pelas pesquisas de Whitbourne e Weinstock nos anos oitenta, sendo elas ora questionadas, ora confirmadas por pesquisas de corte longitudinal (pesquisa ao decorrer de vários anos num grupo invariável com membros considerados representantes para uma determinada sociedade ou camada social da mesma), realizadas pelas Universidades de Bonn e Ulm, Alemanha. No Brasil, a literatura a respeito parece-me escassa. O único título que conheço é o quarto volume da Psicologia Evolutiva de Merval Rosa, "Psicologia da Idade Adulta".

Quanto aos resultados das pesquisas longitudinais que ainda não foram concluídas, importa constatar que elas não apresentam resultados estatisticamente invariáveis. Tudo indica que há fatores de idiosincrasias individuais que não permitem resultados mais unificados. Mas, apesar disso, há um consenso na Andragogia a respeito: se as orientações que resultam desses dados para o processo da aprendizagem de

adultos não forem respeitados, o processo do aprendizado revela ou menores índices de assimilação dos conhecimentos, ou totais fracassos na aquisição de novos hábitos, geralmente por desistência acima de 50% dos participantes, fatos que inviabilizam a continuação dos cursos.

De acordo com os autores, a vida de adultos se consitui por fases e passagens, sendo as fases consideradas épocas relativamente estáveis e satisfatórias, enquanto as passagens se caracterizam por crises de orientação. Via de regra, antigas orientações, sejam elas profissionais ou da vida particular, não servem diante de novos desafios. Nessas passagens, o adulto é mais propenso para uma revisão de sua vida e para uma aprendizagem mais profunda ou de melhor alcance.

O fundamento para isso é, segundo Erickson, que o adulto, diante da morte iminente, necessita da sensação de ter levado uma vida que, em seu resumo, se apresenta como satisfatória para ele, incluindo nisso etapas positivas tanto quanto passagens críticas ou etapas negativas. Se, diante da morte, a vida não transmite a impressão de uma identidade construída, mas, ao contrário disso, se apresenta em sua totalidade como fracassada, essa sensação provoca uma crescente insatisfação e angústia, principalmente na velhice. Por outro lado, quem sente sua vida como satisfatória, continua, de acordo com Erich Fromm, produtivo e interessado até a velhice avançada, se não houver problemas orgânicos ou de saúde.

Os dados epistemológicos sobre a construção gradativa de uma vida satisfatória alcança mediante as pesquisas de corte longitudinal (definição acima). Segundo as categorias estabelecidas pelos pesquisadores, a primeira etapa da vida adulta é a do "jovem adulto" caracterizada pela disponibilidade para experimentar e um excesso de força vital. Segundo os pesquisadores, essa etapa varia entre 18 e 26 anos e começa ou pela opção profissional e o ingresso ao mercado do trabalho, de acordo com variáveis sociais e culturais pelo ingresso ao ensino superior, ou ela começa com a saída da casa paterna. Cabe a essa fase encontrar uma identidade profissional e social e assumir as obrigações de cidadão, além de desenvolver relacionamentos duráveis. Erickson caracteriza essa etapa pelo antagonismo 'intimidade vs. isolamento'. Caso essa fase não ocorrer bem, haverá problemas nas fases posteriores e um agra-

vamento nos fenômenos de crise durante a passagem para a próxima etapa.

A etapa seguinte é caracterizada por uma estabilização familiar e profissional, com a crescente responsabilidade pela educação dos filhos. Importa nela que se construa, de fato, uma autonomia individual, contra todas as atribuições sociais e paternas, imprescindível para que as crianças possam ter o espaço necessário para o início do processo da autonomia deles, acontecendo no início da puberdade.

Essa primeira grande etapa da vida adulta termina ou com a *midlife-crisis*, ou com a menopausa. Cabe ressaltar aqui que a literatura psicológica fala da *midlife-crisis* só após a Segunda Guerra Mundial. Parece que o salto de expectativa de vida que se deu em nível mundial a partir dos anos 50 introduziu à psique humana uma passagem de revisões necessárias, formadas pela questão fundamental e, no início, inconsciente: "Tantos anos de minha vida passei e tantos tenho, provavelmente, na minha frente. O que quero fazer desses anos? Continuar como as coisas andam? Modificar um pouco? Fazer uma mudança radical?" A questão mais profunda, vinculada à questão inicial formulada por Erickson, é, segundo Fromm a seguinte: "Será que tem aspectos fundamentais da minha personalidade que ainda não desenvolvi? Há uma vida dentro de mim que ainda não vivi? Estou no rumo da minha individualidade/individuação ou estou fazendo outras coisas?" Considere-se essa passagem bem resolvida quando ela é aceita como crise enquanto tal, é como situação de avaliação e de redefinição dos rumos da vida, e quando as decisões necessárias em direção à individuação são tomadas e colocadas em prática. Mesmo sendo impossível definir exatamente o período desta crise, ela costuma ocorrer por volta dos 35 a 45 anos. O fenômeno mais típico são sentimentos de falta de sentido, falta de interesse, falta de energia, ou: "Quando subi a escada, percebi que ela estava na parede errada".

A grande segunda etapa da vida adulta é caracterizada pela maturidade. Via de regra, as pessoas se conhecem a si mesmas bem, dispõem de experiências profissionais e devido a isso, de uma certa estabilidade profissional - isso nos anos 80. Quem resolveu fazer uma mudança radical, muitas vezes torna-se um profissional bem sucedido. Nesta fase, ser desempregado é para os homens uma experiência extremamente

traumatizante. Para as mulheres, oferece-se a possibilidade do ingresso ou retorno ao mercado de trabalho, uma vez porque as crianças não precisam delas mais o tempo integral. Essa fase estende-se geralmente até a aposentadoria, geralmente entre os 60 e 65 anos (no Brasil daqui a pouco também).

A aposentadoria é, principalmente para profissionais que gostam do seu trabalho, uma outra experiência traumatizante: O que fazer com meu tempo tudo? Se a saúde está prejudicada, o problema é substituído por este. Para os que se cansaram do seu trabalho, o espaço desocupado da aposentadoria geralmente é bem-vindo. Além da diminuição das forças físicas, a velhice caracteriza-se, via de regra, por uma diminuição das capacidades cognitivas tais como memória, capacidade de modificar informações e uma maior lentidão na assimilação de novos conhecimentos. Pesquisas recentes afirmam que essa diminuição das capacidades cognitivas depende dos estímulos dados ao aprendizado na fase anterior, da maturidade. Experiências traumáticas são a perda de marido ou esposa, insegurança econômica por causa das baixas aposentadorias no mundo inteiro e, conseqüentemente, a sensação da diminuição ou perda de qualidade de vida.

De acordo com Erikson, o assunto desta fase é o da significância da vida enquanto tal e da própria vida. Se as fases anteriores não foram bem resolvidas, a resposta que surge é de um conjunto de cacos: A vida não foi satisfatória, não se consegue juntar esses cacos para um mosaico significativo, e o sentimento de perda de sentido generaliza-se.

Clareza da estrutura

Várias experiências de universidades estrangeiras transmitem o seguinte dado epistemológico: Na oferta, o curso precisa ser claramente estruturado para que o calouro não se perca - e não perca os primeiros semestres, como ocorreu com frequência nos anos 70. Ou seja: até o final do segundo ano, ele precisa fazer um número x de seminários, de diferentes níveis, e precisa prestar prova sobre uma gama de conhecimentos a ser definida. Compete à universidade, oferecer as correspondentes matérias, mas o aluno não tem obrigação nenhuma de freqüentar as aulas, se ele dispõe de outros meios para alcançar os seus conhecimentos, como livros, revistas científicas etc. Como o aprendizado nos seminários é muito maior que nas aulas expositivas, frisa-se mais a freqüência nos mesmos, in-

centivando, como conseqüência secundária, a produção e divulgação de publicações científicas produzidas nesses seminários, tanto pelos discentes quanto pelos docentes. Se a freqüência na aula não é obrigatória, torna-se importante que o material do professor seja acessível de maneira escrita, é em livros, matérias publicadas ou apostilhas na pior das hipóteses. (Na minha opinião particular, as apostilhas são um dos caminhos mais seguros para o estudante não aprender estudar criticamente: Ele só vai decorar os conteúdos da apostilha, sabendo que o professor vai exigir na prova exatamente o domínio deste conteúdo.) Tal acessibilidade do material principal do curso em livros torna o curso, conseqüentemente, mais claro em sua estrutura. Evidentemente, o papel da aula expositiva modifica-se, respeitando ainda mais a liberdade do aluno e aumentando a responsabilidade atribuída a ela.

Transmissão de conteúdos versus aquisição de hábitos

Essa diferenciação pedagógica, vinculada à clareza da estrutura considera-se fundamental para um bom êxito do processo. O adulto que deve adquirir um novo hábito passa por uma profunda insegurança psicológica, pois esse processo afeta imensamente sua auto-imagem. Acostumado com uma certa postura costumeira que lhe confere segurança, ele tem que desfazer-se parcialmente desta postura para poder adquirir aqueles novos hábitos que ele deseja dominar, ou ele tem que adquirir simplesmente um novo hábito, por exemplo, lecionar em sala de aula. A primeira experiência de se expor a um grupo de alunos, que nem sempre são muito benévolsos ao estagiário, ou até de colegas, pode ser desastrosa se as condições para isso não forem previamente estabelecidas. Uma delas é conscientizar o adulto de que, agora em diante, não se trata apenas de conhecimentos, mas sim, da aquisição de um novo hábito. Por exemplo, o estágio das licenciaturas, ainda bem que obrigatório, não é uma continuação linear do curso no sentido de aprender mais uma matéria, mas é a inicial aquisição do hábito de lidar com alunos do ensino fundamental e médio - e os alunos concluintes do curso devem passar por algo a ser comparado a uma iniciação para isso. Sendo assim, precisa-se preparar a situação-laboratório para os primeiros passos a serem levados.

Bem-estar

A grande maioria das universidades ignora por completo este aspecto fundamen-

tal para o processo do aprendizado: o clima ambiental e emocional favorável ao aprendizado. Vigoram aqui questões e aspectos como a cor das paredes, a iluminação, ambientes aconchegantes e bem arrumados. Parece-me que as IES ainda não compreenderam que prédios feios e mal cuidados com rachaduras nas paredes interferem negativamente nas condições e nos resultados do aprendizado. Por outro lado, um certo caos faz parte das IES no mundo inteiro, que, contudo, não deve desandar em direção a impressão generalizada de maus cuidados ou de mau gosto. Quanto mais o aluno adulto se sente bem acolhido no ambiente do seu curso, tanto mais ele assimila os conteúdos apresentados.

Isso vale ainda mais quando se trata da aquisição de novos hábitos. Como se trata de uma situação de insegurança e auto-exposição com todos os medos de incapacidade e vergonha, o aprendiz precisa de um clima grupal que favorece tal atitude. Quando ele sente inveja dos colegas ou um clima desfavorável para ele, talvez por causa de acontecimentos anteriores, ele não vai se expor na altura das suas possibilidades reais, gerando para ele e para os outros a imagem inicial de um mal capacitado. Modificar essa auto-imagem negativa ou até erradicá-la é um processo custoso e demorado, além de ser nem sempre bem sucedido.

Do professor ao orientador

Um dos maiores problemas que o ensino universitário apresenta diante da pedagogia para adultos é a continuidade e até o agravamento do desnível de relacionamento professor-aluno. As pesquisas mostram claramente que neste relacionamento de dependência o aproveitamento do aluno é muito menor que num relacionamento entre pares. De fato, é extremamente difícil mudar esse quadro dentro do sistema hierárquico das universidades, ainda mais por causa da vantagem de informações das quais os docentes dispõem e do poder administrativo de que eles necessitam. Mesmo assim, seria desejável de se conceber gradativamente o papel do orientador, correspondente à responsabilidade e liberdade do adulto no seu aprendizado.

Conseqüências didáticas

Tudo isso faz que a didática para adultos difere fundamentalmente da didática para crianças e adolescentes. Ela deve se pautar mais pela evidência das suas atividades, como já acontece nas IFES do Brasil pela entrega e publicação do plano de aula no ini-

cio do ano letivo. De fundamental importância é que essa didática interpreta situações, sejam elas práticas, concretas, ou criadas "em laboratório", neste caso, pela dinâmica de grupos ou por outros meios. Ela deve levar mais ao exercer, ao pôr em prática e deve instigar interesse e curiosidade que levar matérias prontas a serem "engolidas".

Pedagogia para adultos na universidade?

Creio que esta seja uma questão crucial, pois cabe à Universidade gerar e transmitir conhecimentos, e os alunos das IES do Brasil encontram-se, na maioria, numa faixa etária intermediária. Mesmo assim, vale uma básica regra pedagógica: Quanto mais os estudantes serão tratados como adultos, tanto mais eles reagirão como adultos, chegando a responder à altura do trato deles. Sendo eles tratados como "adolescentes em passagem para a vida adulta", eles reagirão como adolescentes menores, como a experiência revela.

No que diz respeito à transmissão de conhecimentos para uma qualificação profissional como as licenciaturas, cabe à Universidade oferecer os conteúdos que serão necessários como os profissionais atuantes da disciplina as consideram imprescindíveis e como a demanda no mercado de trabalho os indica. Isso não implicará numa desfiguração das IFES em sua estrutura básica de ensino - extensão - pesquisa, mas numa flexibilização da graduação, iniciada pela recente definição das Diretrizes Curriculares.

Estou consciente que essa transformação é lenta, mas, uma vez iniciada, costuma ocorrer de maneira bem orgânica e pouco conflituosa, pois logo todos percebem os maiores benefícios para os corpos docentes e discentes das IES.

Bibliografia

- BALTES, P.B.: *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart 1979
 HENTIG, Hartmut von: *Bildung*. Darmstadt: WBG 1997
 ERIKSON, Erik H.: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/M. 1976
 PROKOP, Ernst: *Lernen unter Erwachsenen*. München: Kösel 1983
 _____: *Orientierungsdaten für die Erwachsenenbildung*. München: Kösel 1985
 ROSA, Merval: *Psicologia Evolutiva IV, "Psicologia da Idade Adulta"*, Ed. Vozes 1990.
 WHITBOURNE, S.K. / WEINSTOCK, C.S.: *Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. München 1982
 *Professor do Departamento de Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF)