

Em torno do pensamento pós-formal

HELENA MARCHAND (*)

A vida adulta é de todas as fases do ciclo de vida a mais longa e, até muito recentemente, «a que melhor mantém segredos na nossa sociedade, e provavelmente na generalidade da história humana» (Levinson et al., 1978, p. IX).

Os termos *desenvolvimento humano* e *desenvolvimento psicológico* estiveram durante décadas relacionados com a infância e a adolescência, ou seja, com os 20 primeiros anos de vida. Tradicionalmente os estudiosos do desenvolvimento psicológico analisaram o crescimento da criança e do adolescente, defendendo a maioria dos autores que o desenvolvimento termina antes da vida adulta. Um dos autores a defender esta posição foi Piaget quando escreveu a propósito do estágio operativo formal: «esta forma geral de equilíbrio deve ser concebida como terminal, no sentido de que não se modificará mais durante o resto da existência mesmo se é integrada em sistemas mais latos (lógicas polivalentes), e no sentido de que reúne num sistema único os agrupamentos até então sem ligações operatórias entre si» (Inhelder & Piaget, 1955, pp. 294-295). Ou, ainda, vinte anos mais tarde: «(o pensamento formal) constitui um sistema complexo, mas coerente, relativamente diferente da lógica da criança: constitui a essência da lógica

dos adultos cultivados assim como a base das formas elementares do pensamento científico» (Piaget, 1970/72, p. 6). Terão sido estas afirmações, amplamente criticadas, que levaram um grupo muito eclético de autores a levantar a hipótese de que haveria (ou haveriam) um estágio (ou estágios) além do formal, que caracterizaria (caracterizariam) melhor do que aquele a cognição do adulto (cf. Marchand, 2001).

Surgiram, assim, a partir da década de 70, diversos artigos (cf. Arlin, 1975; Basseches, 1980; Case, 1992; Commons, Richards & Armon, 1984; Commons, Sinnott, Richards & Armon, 1989; Kramer, 1983, 1990; Pascual-Leone, 1990; Riegel, 1973; Sinnott, 1981, 1984, 1989; Sternberg, 1984, entre outros), em que se postulava que a cognição continuava a desenvolver-se durante a vida adulta, assumindo formas mais complexas, menos directamente dependentes da lógica da verdade *versus* falsidade, do que a cognição do adolescente. Essa complexidade decorreria da expansão da experiência social e da contínua exigência, e desenvolvimento, de novas competências (cf. Kramer, 1983, 1990; Labouvie-Vief, 1980, 1992).

Baseadas no pressuposto de que a característica distintiva do pensamento do adulto seria a aceitação e integração de diversas, e por vezes incompatíveis, verdades (altamente dependentes do contexto e do modo como o sujeito as percebe, sem que os sujeitos tenham necessidade, tal como o adolescente, de procurar e de encontrar

(*) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

trar uma verdade única) surgiram diversas teorizações que tiveram por objectivo expandir a abordagem piagetiana do pensamento formal. Tais teorizações provocaram um grande entusiasmo na comunidade científica. De acordo com Sinnott (1993), estaríamos na presença de uma «nova área» do desenvolvimento, dita «pós-formal».

Embora a principal crítica a Piaget tenha incidido sobre a afirmação de que o estágio das operações formais constituiria o último estágio da psicogénese, os autores do pensamento pós-formal puseram, ainda, em questão: 1) a falta de parcimónia e de adequação empírica das provas piagetianas na avaliação de sujeitos adultos, (2) a separação do pensamento dos processos do eu (*self*), do contexto, e da história, (3) a excessiva valorização, na conceptualização Piagetiana, da dimensão estrutural em detrimento das dimensões dialécticas, e (4) o modelo das operações formais, que apelaria em demasia para a lógica das tabelas de verdade.

Para superar tais limitações foram propostas tarefas específicas para avaliar o pensamento do adulto em que diversas dimensões – cognitivas, subjectivas, intuitivas, imaginativas, interpessoais (cf. Labouvie-Vief, 1992) – se encontravam integradas, e foram utilizados modelos alternativos ao modelo piagetiano do pensamento formal. Na opinião de diversos autores, existiriam modelos – o modelo dialéctico (cf. Basseches, 1984; Kramer, 1983, 1990; Riegel, 1973), o modelo relativista (cf. Sinnott, 1984, 1991), a filosofia moral (cf. Armon, 1984), a teoria geral de sistemas e o budismo (cf. Koplowitz, 1984, 1990) – que, melhor do que o modelo da lógica das operações binárias, caracterizariam as complexas, e por vezes contraditórias, formas do pensamento, que se desenvolvem no fim da adolescência e durante a vida adulta.

1. OS MODELOS DIALÉCTICO E RELATIVISTA

De entre os modelos alternativos ao modelo piagetiano das operações formais destacam-se, pela influência que exerceram na generalidade das conceptualizações do pensamento pós-formal, o modelo dialéctico e o modelo relativista.

A filosofia dialéctica de Hegel teve, através

da divulgação feita por Klaus Riegel, uma grande influência na generalidade das descrições do pensamento pós-formal. Riegel (1973, 1975, 1976, 1978) foi um dos primeiros autores a criticar a afirmação de Inhelder e Piaget (1955) de que as operações formais constituiriam o nível de equilíbrio final. Para Riegel, o desenvolvimento consiste em mudanças contínuas e constantes, em que as contradições seriam o motor dos progressos, não existindo, contrariamente ao postulado por Piaget, níveis estáveis de equilíbrio. A seu ver, a estabilidade e o equilíbrio ocorreriam se a tarefa de desenvolvimento algum dia estivesse completa, mas tal nunca acontece.

De acordo com Riegel (1973, 1975, 1976), o sujeito não efectua necessariamente, tal como é postulado por Piaget, uma equilibração dos conflitos. O pensamento dialéctico que caracteriza a maturidade consiste, pelo contrário, em viver com as contradições, aceitando-as como tal. É a interacção dialéctica entre equilíbrio e desequilíbrio que torna o desenvolvimento possível.

É notória a influência que o modelo dialéctico exerceu na maior parte dos autores do pós-formal (por ex. Basseches e Kramer que designam o último estágio de desenvolvimento de *estádio dialéctico*, entre outros).

O modelo relativista, baseado em axiomas e propriedades de modelos de física, exerceu, tal como o modelo dialéctico, uma grande influência na maior parte das conceptualizações do pensamento pós-formal.

Se Klaus Riegel foi o grande divulgador do modelo dialéctico, Jan Sinnott (1981, 1984, 1989, 1993), é a autora que mais se dedicou ao estudo das propriedades de dois modelos de física (os modelos pré-relativistas, nomeadamente o modelo de Newton, e o modelo relativista de Einstein) e à análise das repercussões que estes modelos têm nas diversas conceptualizações do desenvolvimento humano, em geral, e do adulto, em particular. De acordo com Sinnott, os conceitos postulados em cada um dos dois modelos manifestam assunções quanto ao saber de natureza diferente, absolutista no caso do modelo de Newton, relativista no caso dos modelos mais recentes.

Nas palavras de Sinnott (1993, p. 78), «uma conclusão que se extrai da nova física é que por vezes múltiplas e contraditórias visões da realidade podem ser simultaneamente verdadeiras,

embora inicialmente pareçam contraditórias». Esta conclusão teve um grande impacto em diversas conceptualizações da cognição do adulto, nas quais se postulam que verdades diferentes e incompatíveis são aceites e integradas pelo sujeito, sem que este sinta necessidade de procurar e encontrar uma verdade única. A análise piagetiana do pensamento operatório formal, de acordo com a autora, inspirar-se-ia na perspectiva newtoniana e, como tal, seria insuficiente para explicar o pensamento do adulto. Para Sinnott (1984), o modelo «suave», relativista, ao conter e coordenar a lógica «forte», newtoniana, num sistema mais abrangente de relações entre elementos, seria um modelo mais adequado, do que o modelo da lógica bivalente das proposições, para formalizar o pensamento pós-formal.

Opinião semelhante é defendida por Arlin (1984), quando afirma que o modelo lógico relativista faz a combinação, a síntese, de vários grupos INRC e integra a lógica hipotético-dedutiva, e por Labouvie-Vief (1984), que distingue uma lógica «dura» (que impondo limitações se revelaria insuficiente para explicar o pensamento pós-formal) de uma lógica mais «flexível» (que embora contendo aquela seria menos restritiva e explicaria melhor a complexidade do pensamento do adulto). A lógica «dura», própria do pensamento formal, manifestar-se-ia na busca exaustiva da verdade; nela «a realidade está ordenada em termos de verdades e de falsidades lógicas, sendo estas últimas rejeitadas...» (1984, p. 173). Como consequência os sujeitos podem ter bons desempenhos em tarefas abstractas bem definidas, falhando, contudo, em tarefas mais complexas e deficientemente estruturadas em que se torna necessário ter em consideração pontos de vista diferentes e, por vezes, conflituosos.

Para Labouvie-Vief (1984), a referência ao Eu e aos outros em sistemas mais amplos só se manifesta nos níveis de desenvolvimento mais elevados (níveis intersistémico e autónomo), em que se dá a expansão do absolutismo lógico (isto é, da lógica da verdade ou «lógica dura») para o relativismo lógico (isto é, para a «lógica flexível»).

A generalidade das descrições do pensamento pós-formal fundamentou-se na epistemologia dialéctica e na epistemologia da relatividade. Tais descrições foram buscar a estas duas episte-

mologias noções como: operações dialécticas, estudo do sujeito ao longo do ciclo de vida, descoberta de problemas, relativismo lógico, contextualismo, auto-referência, aceitação da contradição.

2. ESTÁDIOS ALÉM DAS OPERAÇÕES FORMAIS

As primeiras referências à eventual existência de um estágio além do formal foram feitas por Bruner (1959). Tal estágio não seria, na opinião de Bruner (e, mais tarde, na opinião de Gruber & Vonèche (1976) e de Commons et al. (1984a,b)) universal, pois apenas alguns cientistas o manifestariam. No entanto, a maior parte dos autores que postula a existência de um 5.º estágio não tem em conta este aspecto e advoga que tal estágio caracteriza o pensamento do adulto em geral, e não apenas de uma pequena elite.

Riegel (1973) foi um dos primeiros autores a postular a existência de um 5.º estágio de desenvolvimento, caracterizado pelas operações dialécticas. Para Riegel, as operações dialécticas, pela capacidade que têm de integrar as contradições em sistemas mais latos, explicariam a dimensão criativa do pensamento do adulto. Na sequência de Riegel, Arlin (1984), por exemplo, propôs um 5.º estágio de desenvolvimento, *de descoberta de problemas*, que se caracterizaria pela progressiva substituição da resolução de problemas (actividade dominante, segundo esta autora, do pensamento do adolescente) pela capacidade de descoberta e formulação de questões sobre si mesmo e sobre a vida (actividade constante e distintiva do pensamento do adulto). Nas palavras de Arlin (1984) «o argumento a favor de um 5.º estágio baseia-se na definição da descoberta de problemas e nas observações de que 'questões gerais' são pouco frequentes no pensamento do adolescente... Representa a capacidade dos adultos em colocar questões sobre si próprios, sobre a profissão, e sobre os fenómenos que os rodeiam. A natureza dessas questões requer a coordenação de múltiplas fontes e sistemas de referências. O modelo de Piaget não tem em consideração este tipo de pensamento criativo e inventivo» (p. 265). Labouvie-Vief (1984, 1992) advogou, por seu lado, que o pensamento do adulto se caracteriza pelo relativismo lógico e

pela progressiva referência ao Eu. Nas palavras da autora, «com a reintrodução explícita do eu inicia-se a próxima estrutura, o *nível autónomo*. A elaboração da autonomia é caracterizada pela mudança da lógica dos sistemas formais para a lógica dos sistemas auto-referentes» (p. 176). Kitchener et al. (cf. Kitchener & Brenner, 1990; Kitchener & King, 1981, 1990a,b), no seu *modelo de juízo reflexivo*, advogam que nos estádios mais elevados o conhecimento é concebido como relativo, circunscrito, e resultando de uma constante evolução, passível de ser avaliada e reavaliada. Para Kramer (1983), o pensamento operatório formal é dual e absolutista (i.e., está muito dependente da lógica da verdade/falsidade) e não tem em consideração sistemas mutuamente incompatíveis. O pensamento pós-formal, de natureza relativista e dialéctica, está mais independente da lógica bipolar (i.e., da dicotomia verdade/falsidade), permitindo que os sujeitos se consciencializem da existência de sistemas mutuamente incompatíveis, decorrentes da natureza subjectiva e arbitrária do conhecimento (Kramer, 1983, 1990). Commons e colaboradores (cf. Commons, Richards & Kuhn, 1982; Richards & Commons, 1984, 1990)¹ descrevem estádios de desenvolvimento, qualitativamente distintos e logicamente mais complexos do que o operatório formal, que se desenvolvem na sequência deste (o *estádio sistemático*; o *estádio metassistemático*; o *estádio paradigmático*; o *estádio transparadigmático*). Nestes estádios os sujeitos tornam-se, progressivamente, capazes de analisar e de coordenar diversos sistemas entre si, criando supersistemas de natureza metateórica.

3. CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO PÓS-FORMAL.

A grande diversidade de teorizações e de metodologias (Basseches (1984), com a entrevista dos esquemas dialécticos; Commons e colabora-

¹ De todas as teorizações do pensamento pós-formal, a de Commons et al. é a que mais directamente se enquadra, expandindo-a, na perspectiva piagetiana.

dores (1984a,b), com as 4 histórias e, mais recentemente (1995, 1998), com a prova da balança (*balance beams*); King e Kitchener (1977) e Kitchener e King (1981, 1990a,b), com a entrevista do juízo reflexivo; Kohlberg (cf. Colby & Kohlberg, 1987), com entrevista do juízo moral; e Kramer, (cf. Kahlbaugh & Kramer, 1995), com a entrevista elaborada para a avaliação dos níveis de pensamento relativista e dialéctico) apresentadas e utilizadas pelos autores que postulam a existência estádios de desenvolvimento além do estágio das operações formais dificulta, senão torna impossível, uma abordagem unitária das características deste nível de pensamento. É, contudo, possível identificar, nas diversas descrições do pensamento pós-formal (cf. Kramer, 1983,1989) algumas características que seriam específicas deste nível de pensamento: (1) a consciência e compreensão da *natureza relativista* e não absolutista do conhecimento; (2) a *aceitação da contradição*, enquanto parte da realidade e (3) a *integração da contradição em sistemas abrangentes*, isto é, num todo dialéctico (Kramer, 1989).

3.1. A natureza relativista e não absolutista do conhecimento

O pensamento relativista – contrariamente ao pensamento absolutista e dicotómico – caracterizar-se-ia: (1) *pela aceitação de sistemas de conhecimento incompatíveis* (Kramer, 1983; Labouvie-Vief, 1980; Perry, 1970; Riegel, 1973; Sinnott, 1984, 1993) e (2) *pela consciência da natureza subjectiva e arbitrária do conhecimento* (Kramer, 1983, 1990; Riegel, 1973; Sinnott, 1984, 1993).

De acordo com diversos autores (cf. Kramer, 1983; 1990; Labouvie-Vief, 1980), a concepção relativista do conhecimento desenvolve-se durante a adolescência e o período de jovem adulto, graças à crescente expansão do espaço social que confronta os sujeitos: (a) com diferentes pontos de vista e com diferentes valores (Kramer, 1989); (b) com a assunção de papéis, por vezes, dificilmente conciliáveis; e (c) com a escolha de um rumo, de entre múltiplas possibilidades (Labouvie-Vief, 1980; Kramer, 1983).

O relativismo é a dimensão do pensamento pós-formal mais dependente do contexto. No pensamento relativista o conhecimento deriva do

contexto e é compreendido em relação a esse contexto. Dado que o contexto está em constante mutação, a maior parte das vezes desordenada, torna-se difícil fazer antecipações quanto às mudanças que ocorrerão e quanto às direcções que essas mudanças irão sofrer.

No pensamento relativista o conhecimento depende, ainda, dos pontos de vista de cada um. Dada a diversidade de pontos de vista, o sujeito assume que a contradição constitui uma propriedade inerente ao conhecimento e ao real. As seguintes opiniões: «a interpretação de uma situação depende do modo como é percebida e interpretada», «cada pessoa, sociedade, grupo e situação, é única», «(porque cada situação é única e a mudança se faz ao acaso) não se pode prever, com o mínimo de segurança, o que acontecerá no futuro» (Kramer, 1989, pp. 137-139), constituem exemplos de respostas relativistas que manifestam consciência da natureza subjectiva e arbitrária do conhecimento.

Na visão relativista do mundo, podem coexistir fenómenos ou sistemas contraditórios e incompatíveis, uma vez que o seu sentido decorre de contextos, e de pontos de vista separados e não relacionados entre si (Kramer, 1989). Sendo assim, o pensamento relativista pode, em última instância, se a contradição não for integrada em sistemas globalizantes, conduzir ao imobilismo e mesmo ao caos (cf. Kitchener & King, 1981; Kramer, 1990).

3.2. *A aceitação da contradição e a integração da contradição em sistemas abrangentes*

A aceitação e a integração da contradição são, para a generalidade dos autores (cf. Arlin, 1984; Basseches, 1984; Kramer, 1983; Labouvie-Vief, 1980; Sinnott, 1984; Riegel, 1973), as características mais distintivas e salientes do pensamento do adulto, características que se desenvolvem, embora com grandes diferenças individuais, sobretudo na meia idade.

Embora a maior parte dos autores do pós-formal fale indiferenciadamente da contradição, Kramer (1989) distingue a contradição postulada na concepção relativista (que se fundamenta, tal como foi dito, em assunções contextualistas) da contradição postulada na concepção dialecticista (que deriva de assunções organicistas). As assun-

ções organicistas, contrariamente às assunções contextualistas, defendem que a mudança ocorre de um modo sistemático (e não aleatório), resulta da resolução dos conflitos (e não da sua coexistência) e conduz a uma maior unidade e coerência (e não a uma extrema multiplicidade). Para Kramer (1989, p. 136), «na visão contextualista do mundo, podem coexistir fenómenos ou sistemas contraditórios, porque o seu sentido decorre de contextos separados, não relacionados entre si. No sistema dialéctico, a contradição tem um papel importante, mas a *contradição é mais aparente e temporária do que real e estável*. É um *estádio momentâneo* na actualização do conhecimento, resolúvel através da actividade e do desenvolvimento. Reflecte a constante dinâmica entre actualidade e potencialidade». Para que não se caia no imobilismo, a que um extremo relativismo pode conduzir, torna-se necessário que a contradição seja integrada em sistemas mais inclusivos, constituídos por dois ou mais sistemas formais.

A integração da contradição encontra-se nos níveis mais evoluídos do relativismo de Kitchener e King (1981), no nível autónomo de Labouvie-Vief (1980, 1984, 1990), e nos esquemas metaformais de Basseches (1984, 1989), entre outros.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DAS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO PÓS-FORMAL.

Depois de termos descrito as principais características do pensamento pós-formal, a saber, a compreensão da natureza *relativista* do conhecimento, a *aceitação da contradição*, e a *integração da contradição em sistemas abrangentes*, iremos, agora, analisá-las criticamente. Começaremos pela noção de pensamento relativista.

Diversos autores, como acima foi descrito, apoiando-se na teoria da relatividade de Einstein, opõem o pensamento absolutista ao pensamento relativista, sendo este último geralmente caracterizado pela aceitação de sistemas de conhecimento incompatíveis, pela consciência da natureza subjectiva e arbitrária do conhecimento, e pela sua dependência em relação ao contexto.

Esta caracterização de pensamento relativista levanta várias questões. A primeira consiste em

saber se tal caracterização reflecte o que Einstein entendia por relativismo. São vários os autores (cf. Holton, 1998) que se interrogam sobre a legitimidade da aplicação de conceitos científicos para domínios que ultrapassam as fronteiras da ciência em que surgiram, e sobre a fidedignidade das interpretações desses mesmos conceitos. De acordo com Holton, a aplicação da noção de relativismo a domínios não científicos baseia-se geralmente em analogias pouco convincentes. A teoria da relatividade não chega à conclusão de que a verdade depende do ponto de vista do observador. Pelo contrário, reformula as leis da física de forma que sejam válidas para todos os observadores, independentemente do modo como se movem ou do lugar que ocupam. Segundo esta teoria as verdades mais importantes da ciência são independentes dos diversos pontos de vista. Sendo assim, não parece ser legítimo invocar Einstein quando se postula que o conhecimento depende dos diversos sistemas de referência, de diferentes pontos de vista, dos diferentes contextos. A física relativista, pelo contrário, ensina-nos que podemos extrair de diferentes registos todas as leis de física, possuindo estas **um significado invariante**. Nas palavras de Holton (op. cit., p. 154), «é por este motivo que, em contraste com a física clássica, a relatividade moderna é simples, universal e, podemos mesmo dizer, 'absoluta'. O cliché em voga é, erradamente, 'tudo é relativo', quando o ponto importante é que do vasto fluxo de todos os acontecimentos podemos extrair exactamente o contrário: 'Algumas coisas são invariantes'»².

A interpretação da teoria da relatividade de Einstein efectuada por Holton lembra-nos mais Piaget³ do que certos autores do pensamento pós-formal.

É verdade que alguns autores «pós-formais»

identificam diferentes níveis de relativismo, os primeiros níveis de índole mais radical – e.g., «o conhecimento é idiossincrático, visto que variáveis situacionais não nos permitem conhecer com toda a certeza»; «as avaliações dos dados são individuais» (nível 4 da escala de Juízo Reflexivo de Kitchner e King) – e os níveis mais elevados, de índole mais integrativa em que, além da assunção de variáveis idiossincráticas e contextuais, se procuram as justificações epistemológicas mais válidas – e.g., «embora não haja certezas quanto ao conhecimento e embora este esteja sujeito a interpretações são possíveis justificações epistemológicas quanto às melhores hipóteses explicativas ou quanto às soluções mais adequadas dos problemas» (estádio 7, da citada escala). Considerando-se, porém, que os níveis mais elevados, em que a contradição é integrada em esquemas mais abrangentes, não são universais (i.e., poucos adultos os manifestam), pode-se concluir que o pensamento do adulto manifesta um relativismo imobilista e, eventualmente, caótico (!), que pouco, ou nada, tem a ver com o relativismo einsteiniano.

Quanto à *aceitação da contradição*, e à *sua integração em sistemas abrangentes*, interessa saber se não existem manifestações destas duas condutas no nível mais elevado (nível B) das operações formais. Tomemos, por exemplo, o grupo INRC (cf. Inhelder & Piaget, 1955), estrutura subjacente ao pensamento formal. Ao resolverem tarefas que pressupõem a coordenação de uma operação inicial com a sua inversa, a sua recíproca e a sua correlativa, os sujeitos não só são confrontados com situações contraditórias como vão integrar essa contradição. Se se pode admitir que na génese do operatório formal tal coordenação se revela difícil, é legítimo supor que no nível de acabamento do operatório formal a coordenação se efectua, se generaliza e se aplica a um número cada vez maior de possíveis. A seguinte afirmação de Piaget é esclarecedora quanto a este aspecto: «... a beleza do novo sistema (INRC) que então se impõe e que demonstra o carácter de síntese ou de acabamento (esperando naturalmente ser integrado em sistemas mais amplos) é que não há simplesmente justaposição das inversões e das reciprocidades mas fusão operatória num todo único, no sentido em que cada operação será de agora em diante simultaneamente a inversa de uma outra e a recí-

² É de salientar que Einstein parecia gostar mais do termo *Invariantentheorie* do que 'teoria da relatividade', designação aposta à primeira teorização de Einstein, por Planck e Abraham, em 1906.

³ Piaget, aliás, conhecia pessoalmente Einstein e a ele várias vezes se referiu nos seus livros como, por exemplo, *A concepção do tempo na criança*, obra que, de acordo com Piaget, pretendia responder a uma série de questões sugeridas por Einstein.

proca de uma terceira, sendo esta última ao mesmo tempo correlativa (ou dual) da primeira» (Piaget & Inhelder, 1971, p. 110). Sendo assim, estas duas características, consideradas distintivas do pensamento pós-formal, poderão manifestar-se já no nível das operações formais. A não consideração, por determinados autores do pós-formal, dos níveis de desenvolvimento (de gênese e de acabamento) no interior do estágio das operações formais, constitui uma lacuna importante que pode conduzir à subvalorização das potencialidades deste nível de pensamento. Não está, portanto, esclarecido e comprovado empiricamente que as operações formais sejam insuficientes para coordenar as diferentes referências, nem que a eventual coordenação de vários tipos de referência represente um desenvolvimento estrutural além das operações formais. Em termos de conclusão, não deixa de ser curioso que Kramer, ela própria defensora do pensamento pós-formal, afirme (1983, p. 99) que: «as ainda não comprovadas diferenças na utilização da contradição, no pensamento formal e pós-formal, cria problemas para os teóricos do pós-formal (...)».

5. JÁ SE PODE FALAR DE UM QUINTO ESTÁDIO DE DESENVOLVIMENTO, ALÉM DAS OPERAÇÕES FORMAIS? QUAL A NATUREZA DO PENSAMENTO PÓS-FORMAL?

As diversas descrições do pensamento pós-formal tiveram, como foi dito, por objectivo prioritário expandir a concepção piagetiana das operações formais. Não aceitando que o estágio das operações formais constitui o nível de equilíbrio final foi postulada a existência de um 5.º estágio que, melhor do que as operações formais, explicaria o pensamento do adulto.

Se é evidente que tudo leva a crer que durante a vida adulta poderá haver desenvolvimento, interessa saber se o 5.º estágio de desenvolvimento, que a generalidade dos autores propõe além do formal, manifesta uma mudança estrutural, de nível superior à das operações formais. Ou se mais não é do que um conjunto de competências de âmbito específico, de natureza prática e contextual (cf. Labouvie-Vief, 1992).

Analisar esta questão pressupõe que se analise o que os autores entendem por estágio. Para que

possamos falar, numa perspectiva piagetiana, de mudanças estruturais, ou de estádios, temos que ter em consideração os vários critérios postulados por este autor (Piaget & Inhelder, 1971, p. 121), a saber: (1) cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto a partir da qual se podem explicar as principais reacções particulares, (2) a ordem de sucessão dos estádios é constante, (3) as estruturas de conjunto são integrativas; cada uma resulta da precedente integrando-a a título de estrutura subordinada, e prepara a seguinte integrando-se nela, e (4) qualquer estágio comporta um nível de preparação e um nível de consecução. A passagem de uma estrutura inferior, menos geral, para uma estrutura superior, mais geral, pressupõe, na concepção piagetiana, um aumento de abstracção. Esta abstracção generalizadora obedece a leis de equilíbrio, isto é, reconstrói as operações da estrutura inferior num sistema mais equilibrado, mais móvel e mais abrangente.

A maior parte dos autores que postula níveis de pensamento além do formal, não explicita o que entendem por estágio, e quais os critérios a que o hipotético 5.º estágio obedece (ver Monnier & Wells (1980). Alguns têm conceptualizações muito restritas. Por exemplo, Arlin (1984), como se viu, caracteriza o 5.º estágio de desenvolvimento pela modificação no modo como as operações formais são utilizadas, que se manifestaria pela progressiva substituição da «resolução de problemas», pela «descoberta de problemas». A seu ver «o argumento a favor de um 5.º estágio baseia-se na definição da descoberta de problemas e nas observações de que ‘questões gerais’ são pouco frequentes no pensamento do adolescente» (1984, p. 265). Não está, porém, provado que a «descoberta de problemas» seja específica de um nível de desenvolvimento superior ao formal e que não se manifeste no estágio formal. Quando Inhelder e Piaget (1955) falam na capacidade que os jovens passam a ter de formular hipóteses, de construir teorias e sistemas ou, ainda, de elaborar programas de vida, mostram que no operatório formal os sujeitos podem manifestar elevados níveis de «descoberta de problemas». No entender de alguns autores (Fakouri, 1976; Gruber & Vonèche, 1976; Monnier & Wells, 1980), a «resolução de problemas» e a «descoberta de problemas» constituem duas dimensões do pensamento operatório formal.

Outros, tais como Kitchener e King (1990a,b) defendem uma concepção estatística de estágio e fundamentam as suas teorias em métodos psicométricos, não se encontrando, porém, «uma lógica delineada *a priori* de estádios» (Commons et al., 1998, p. 245).

Commons e colaboradores, são dos autores que integram o movimento pós-formal que mais têm analisado as questões da natureza dos estádios, e do modo de os avaliar. Numa primeira fase (Commons, Richards & Khun, 1982), justificaram a existência de um novo estágio, além do formal, pelos elevados níveis de abstracção que, na sua opinião, não se manifestariam no pensamento formal. Para Commons et al., nos níveis sistemático, metassistemático, paradigmático e transparadigmático, – contrariamente ao nível das operações formais, em que os sujeitos se mostravam incapazes de coordenar sistemas lógicos complexos, e de os avaliar de um ponto de vista exterior ao próprio sistema – os sujeitos tornavam-se capazes de analisar e de coordenar, entre si, sistemas lógicos complexos, criando subsistemas de natureza metateórica. Em termos teóricos, tudo sugere que estamos na presença de uma concepção de abstracção generalizadora semelhante à postulada por Piaget (i.e., reconstrução das operações do estágio anterior num sistema mais equilibrado, mais móvel e mais abrangente). Os resultados obtidos por Commons, Richards & Kuhn (1982), confirmaram tais reconstruções no que diz respeito aos estádios sistemático, metassistemático e paradigmático (os autores não encontraram resultados do nível transparadigmático). Estes resultados, não foram, porém, confirmados em investigações desenvolvidas por diversos autores que estudaram as relações entre pensamento formal e pensamento sistemático e metassistemático (Demetriou, 1990; Kallio, 1995; Kallio & Helkama, 1991; Kohlberg, 1990). Para estes autores, o pensamento sistemático seria idêntico ao nível designado por Piaget de «formal acabado» (i.e., Formal B), não podendo, portanto, ser considerado pós-formal.

Mais recentemente, num esforço apreciável para clarificar a questão central do que se entende por estágio, Commons, Trudeau, Stein, Richards e Krause (1998) defendem uma noção de estágio baseada na complexidade hierárquica das tarefas, e nos desempenhos dos sujeitos du-

rante a realização dessas tarefas. Nas palavras dos autores «o estágio seria a classe mais elevada de complexidade hierárquica em que a tarefa é realizada com sucesso» (p. 238). Tal noção de estágio não pressupõe, na opinião de Commons et al. (1998), a emergência abrupta da nova realização e o desaparecimento da realização anterior; pressupõe sim, a organização e transformação das acções do nível anterior, sendo essas organizações caracterizadas por serem novas (no sentido em que não podem ser realizadas em níveis inferiores de acções) e efectuadas de um modo não arbitrário. De acordo com estes autores, quando avaliados em tarefas de um domínio nocional específico, apresentadas segundo uma ordem hierárquica de complexidade (cf. Commons et al., 1995) – e não em tarefas correspondendo a diversos domínios nocionais – os resultados confirmam a sequencialidade que haviam postulado e já verificado anteriormente.

Sendo claro que a recente conceptualização e metodologia de avaliação propostas por Commons et al. (1998), constituem uma clarificação conceptual e uma abordagem metodológica rigorosa, interessa, agora, desenvolver estudos que validem empiricamente esta nova visão de estádios e que clarifiquem a questão da sua sequencialidade. Está, ainda, por esclarecer, por exemplo, se as tarefas realizadas, com êxito, do nível sistemático representam o primeiro estágio do pensamento pós-formal, ou mais não são do que a expressão do nível operativo formal acabado, e se os níveis metassistemáticos, paradigmático e transparadigmático representam reorganizações estruturais do pensamento formal, ou se mais não fazem do que expandir esse mesmo pensamento. Expandir poderá, apenas, significar a integração das operações formais em sistemas mais latos, hipótese considerada por Inhelder e Piaget (1955, p. 121), quando afirmam «... esta forma geral de equilíbrio pode ser concebida como final na medida em que não se modifica durante a vida de um indivíduo (embora possa ser integrada em sistemas mais latos)». Reorganizar as operações formais em níveis estruturais mais elevados, pressupõe a reconstrução das operações da estrutura inferior (e não apenas de uma operação, avaliada através de uma tarefa, apresentada com diversos graus de complexidade, tal como é proposto por Commons et al. (1998)) num sistema mais equilibrado, mais mó-

vel e mais abrangente. A conceptualização de Commons e colaboradores (de todas a mais lógica e, no nosso entender, de todas a mais «pós-formal», na medida em que se enquadra, mais do que qualquer das restantes, num quadro piagetiano quer em termos teóricos, quer em termos metodológicos) e os resultados encontrados, sugerem mais expansão do que reorganização. Seja como fôr, é necessário mais investigação, de natureza longitudinal (sobretudo) e transversal, para clarificar esta questão. Só os resultados dessas investigações permitirão atribuir, ou não, um estatuto verdadeiramente estrutural e, por conseguinte, de «estádio duro» (cf. Kohlberg & Armon, 1984), ao pensamento pós-formal, tal como é conceptualizado por Commons e colaboradores.

Quanto às restantes conceptualizações que acentuam as dimensões contextuais, auto-referentes, pragmáticas, metareflexivas do pensamento pós-formal, e em que se propõe uma abordagem mais integrativa do pensamento do adulto, em que «o subjectivo e o objectivo, o individual e o colectivo, o eu e o outro, a razão e a emoção, o pensamento e o corpo se encontram em genuína interacção» (Labouvie-Vief, 1992, p. 223), tudo sugere que não constituem estádios além do formal, mas evoluções paralelas ao pensamento formal. Quanto a este assunto, não deixam de ser curiosas as opiniões de alguns autores, eles próprios defensores de níveis de desenvolvimento além do pensamento formal. Na opinião de Gruber (1984), por exemplo, a teia de interacções entre o adulto e o ambiente é de tal maneira complexa que dificulta as generalizações, tornando a existência de uma estrutura geral de pensamento pós-formal quase que impossível. Nas palavras de Labouvie-Vief (1992, p. 221), «o termo pós-formal pode não implicar um desenvolvimento na complexidade formal. Pelo contrário, poderá significar que para alguns sujeitos o pensamento formal constitui uma base a partir da qual se desenvolvem ramos de pensamento em domínios não formais». Esta hipótese parece ter tanto mais fundamento quanto investigações em que foram analisadas, em amostras de adolescentes, as relações entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da personalidade, da criatividade e da capacidade reflexiva (cf. Blasi & Hoeffel, 1974), e entre o pensamento formal e a formação da identidade (cf.

Cauble, 1976; Leadbeater & Dionne, 1981; Rowe & Marcia, 1980; Wagner, 1987), mostraram que tais dimensões se desenvolvem paralelamente às operações formais. Nesta linha de considerações, Kohlberg e Armon (1984), depois de distinguirem estádios «duros» – em que o desenvolvimento ocorre numa sequência invariante e universal (por exemplo, os estádios piagetianos) – de estádios «suaves» – em que o desenvolvimento é condicionado por experiências particulares que decorrem de diferenças de personalidade, de educação, de classe social, de idade – concluem que a conceptualização de estádio «suave» será a que melhor se adequa às particularidades do desenvolvimento do adulto.

Dada a heterogeneidade de teorizações do pensamento além do formal, e dada a inconclusividade das pesquisas até agora efectuadas, não é, para já, possível determinar a verdadeira natureza do pensamento dito pós-formal. Sendo assim, e defendendo nós que qualquer teoria científica e epistemológica deveria ter subjacentes pressupostos tais como, clarificação conceptual, parcimónia e simplicidade, pensamos que seria preferível abandonar o termo «pós-formal» (a única excepção seria, eventualmente, a conceptualização de Commons e colaboradores) e falar simplesmente em cognição ou pensamento do adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arlin, P. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602-606.
- Arlin, P. (1984). Adolescent and adult thought: a structural interpretation. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 258-271). New York: Praeger.
- Armon, C. (1984). Ideals of the good life and moral judgment: Ethical reasoning across the life span. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 357-380). New York: Praeger.
- Basseches, M. (1980). Dialectical schemata: a framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. *Human Development*, 23, 400-421.

- Basseches, M. (1984). Dialectical thinking as a meta-systematic form of cognitive organization. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 216-238). New York: Praeger.
- Basseches, M. (1989). Dialectical thinking as an organized whole: comments on Irwin and Kramer. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models* (pp. 161-178). Westport: Praeger.
- Blasi, A., & Hoeffel, E. (1974). Adolescence and formal operations. *Human Development, 17*, 344-363.
- Bruner, J. (1959). Inhelder and Piaget's *The growth of logical thinking: a psychologist's viewpoint*. *British Journal of Psychology, 50*, 363-370.
- Cauble, M. (1976). Formal operations, ego identity, and principled morality: Are they related? *Developmental Psychology, 12*, 363-364.
- Case, R. (1992). Neo-Piagetian theories of intellectual development. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory* (pp. 61-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Vol. I. Cambridge: Cambridge University Press.
- Commons, M., & Richards, F. (1984a). A general model of stage theory. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Vol. I. Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 120-140). New York: Praeger.
- Commons, M., & Richards, F. (1984b). Applying the general model of hierarchical complexity. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Vol. I. Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 141-157). New York: Praeger.
- Commons, M., Richards, F., & Armon, C. (1984) (Eds.). *Beyond formal operations: Vol. I. Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- Commons, M., Richards, F., & Khun, D. (1982). Systematic and metasystematic reasoning: A case for a level of reasoning beyond Piaget's formal operations. *Child Development, 53*, 1058-1069.
- Commons, M., Sinnott, J., Richards, F., & Armon, C. (1989). *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models*. Westport: Praeger.
- Commons, M., Goodheart, E., Bresette, L., Bauer, N., Farrell, E., McCarthy, K., Danaher, D., Richards, F., Ellis, J., O'Brien, A., Rodriguez, J., & Schraeder, D. (1995). Formal, Systematic, and Metasystematic operations with a balance-beam task series: a reply to Kallio's claim of no distinct systematic stage. *Journal of Adult Development, 2* (3), 193-199.
- Commons, M., Trudeau, E., Stein, S., Richards, F., & Krause, S. (1998). Hierarchical complexity of tasks shows the existence of developmental stages. *Developmental Review, 18*, 237-278.
- Demetriou, A. (1990). Structural and developmental relations between formal and postformal capacities: towards a comprehensive theory of adolescent and adult cognitive development. In M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. Richards, T. Grozer, & J. Sinnott (Eds.), *Adult Development: Vol 2. Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 147-173). New York: Praeger.
- Fakouri, M. (1976). Cognitive development in adulthood: a fifth stage?: A critique. *Developmental Psychology, 12*, 472.
- Gruber, H. (1984). The emergence of a sense of purpose: a cognitive case study of young Darwin. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 3-28). New York: Praeger.
- Gruber, H., & Vonèche, J. (1976). Réflexions sur les opérations formelles de la pensée. *Archives de Psychologie, 44*, 45-75.
- Holton, G. (1998). *A cultura científica e os seus inimigos: o legado de Einstein*. Lisboa: Gradiva. (Versão original: *Einstein, History, and Other Passions*, 1996).
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kahlbaugh, P., & Kramer, D. (1995). Brief report: relativism and identity crisis in young adulthood. *Journal of Adult Development, 2* (1), 63-70.
- Kallio, E. (1995). Systematic reasoning: formal or postformal cognition? *Journal of Adult Development, 2* (3), 187-192.
- Kallio, E., & Helkama, K. (1991). Formal operations and postformal reasoning: A replication. *Scandinavian Journal of Psychology, 32* (1), 18-21.
- King, P., & Kitchener, K. (1977). *Reflective Judgment Interview Dilemmas*. Manuscrito não publicado.
- Kitchener, K., & Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pp. 212-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitchener, K., & King, P. (1981). Reflective Judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology, 2*, 89-116.
- Kitchener, K., & King, P. (1990a). The Reflective Judgment Model: Transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 159-176). San Francisco: Jossey Bass.

- Kitchener, K., & King, P. (1990b). The Reflective judgement Model: Ten years of research. In M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. Richards, T. Grozer, & J. Sinnott (Eds.), *Adult Development: Vol 2. Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 63-78). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1990). Which postformal levels are stages? In M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. Richards, T. Grozer, & J. Sinnott (Eds.), *Adult Development: Vol 2. Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 263-268). New York: Praeger.
- Kohlberg, L., & Armon, C. (1984). Three types of stage models used in the study of adult development. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 383-394). New York: Praeger.
- Koplowitz, H. (1984). A projection beyond Piaget's formal operations stage: a general system stage and a unitary stage. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 272-295). New York: Praeger.
- Koplowitz, H. (1990). Unitary consciousness and the highest development of mind: the relation between spiritual development and cognitive development. In M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. Richards, T. Grozer, & J. Sinnott (Eds.), *Adult Development: Vol 2. Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 105-111). New York: Praeger.
- Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91-105.
- Kramer, D. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models* (pp. 133-159). Westport: Praeger.
- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect – cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations: Uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23, 114-146.
- Labouvie-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from youth to maturity: A model. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 158-179). New York: Praeger.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 52-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In R. Sternberg, & C. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 197-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leadbeater, B., & Dionne, J. (1981). The adolescent's use of formal operational thinking in solving problems related to identity resolution. *Adolescence*, 16, 111-121.
- Levinson, D., Darrow, D., Klein, C., Levinson, M., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: A. A. Knopf.
- Monnier, C., & Wells, A. (1980). Does the formal operational stage exist? A review critique of recent works on the subject of formal operations. *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, 1, 201-242.
- Pascual-Leone, J. (1990). Reflections on life-span intelligence, consciousness, and ego development. In C. Alexander, & E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 244-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970-1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/1971). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Richards, F., & Commons, M. (1984). Systematic, metasytematic, and cross-paradigmatic reasoning: A case for stages of reasoning beyond formal operations. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 92-120). New York: Praeger.
- Richards, F., & Commons, M. (1990). Postformal cognitive-developmental theory and research: A review of its current status. In C. Alexander, & E. Langer (Eds.), *Higher Stages of Human Development* (pp. 139-161). New York: Oxford University Press.
- Riegel, K. (1973). Dialectic operations. The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.
- Riegel, K. (1975). Toward a dialectical theory of human development. *Human Development*, 18, 50-64.
- Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689-700.
- Riegel, K. (1978). Psychology and the future. *American Psychologist*, 33, 631-647.
- Rowe, I., & Marcia, J. (1980). Ego identity status, formal operations and moral development. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 87-88.
- Sinnott, J. (1981). The theory of relativity: a metatheory for development. *Human Development*, 24, 293-311.
- Sinnott, J. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 298-325). New York: Praeger.

- Sinnott, J. (1989) Adult differences in use of postformal operations. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations II* (pp. 239-278). Westport: Praeger.
- Sinnott, J. (1991). Limits to problem solving; emotion, intention, goal, clarity, health, and others factors in postformal thought. In J. Sinnott, & J. Cavanaugh (Eds.), *Bridging paradigms: Positive development in adulthood and cognitive aging*. New York: Praeger.
- Sinnott, J. (1993). Yes, it's worth the trouble! Unique contributions from everyday cognition studies. In J. Puckett, & H. Reese (Eds.), *Mechanisms of everyday cognition* (pp. 73-95). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. (1984). Higher-order reasoning in post-formal operational thought. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 74-92). New York: Praeger.
- Wagner, J. (1987). Formal operations and ego identity in adolescence. *Adolescence*, 22, 23-35.

RESUMO

Passados 30 anos sobre as mais importantes teori-

zações do pensamento pós-formal ainda subsistem diversas questões quanto à natureza desse pensamento. O presente artigo tem por objectivos: (1) descrever sucintamente o que se entende por pensamento pós-formal e (2) analisar algumas questões que se colocam em torno da caracterização deste nível de pensamento.

Palavras-chave: Pensamento pós-formal, o modelo dialéctico, o modelo relativista, 5.º estágio de desenvolvimento.

ABSTRACT

Thirty years after the emergence of the most important theories about post-formal thought, there still remain various questions about the nature of such thought. This article will seek, first, to succinctly describe what is understood by the term post-formal thought, and, second, to analyze some questions that are raised about the nature of this level of thought.

Key words: Post-formal thought, the dialectical model, the relativistic model, a fifth stage of development.