

Revisitando os clássicos: Os contributos de Maslow, Freud, Erikson e Piaget para a compreensão do Fenóme- no de *Boom*, na adesão de adultos ao Sistema Nacional de RVCC

Isabel Silva Ferreira
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre
isabelferreira@esep.pt
Joana Roque Morais
Assistente Social
joanamorais_7@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a necessidade de compreender o Fenómeno de *Boom*, na adesão de adultos ao Sistema Nacional de RVCC, à luz de autores que marcaram a história da psicologia, como Piaget, Erikson, Freud e Maslow.

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Os portugueses apresentam níveis de literacia verdadeiramente baixos, mas, ainda assim, de contornos menos gritantes que os referentes à sua certificação. Perante o quadro apresentado, torna-se indispensável e premente reconhecer, validar e certificar competências pessoais, cívicas e vocacionais adquiridas ao longo da vida, em contextos e situações não formais, informais e formais diversificados. E repare-se que não se trata de procurar, desprestigiar ou secundarizar os processos de educação e formação formais, mas de valorizar socialmente a aprendizagem experiencial, de forma a equilibrar as diversas fontes de saber (Amorim, 2006, pp. 24-25)

Em Portugal, o equilíbrio entre todas as fontes do saber tem sido uma forte aposta do Ministério da Educação, desde 2000. A

existência de baixos níveis de qualificações certificadas, por parte da população adulta, e a convicção de que uma parte significativa desta população é detentora de conhecimentos e competências, acumulados ao longo da vida, que nunca lhes foram reconhecidos para efeitos de certificação de diploma, justificaram a implementação, em 2001, do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Com o Sistema pretendeu-se aumentar o nível de qualificação e de empregabilidade dos adultos ativos, incentivar a formação ao longo da vida e promover o seu estatuto social. O sistema de RVCC foi encarado como um estratagem para implicar adultos em percursos qualificantes, revelando uma intenção de aposta sistemática naquilo que se considera ser a educação de base de adultos, durante muito tempo remetida para segundo plano, por se considerar uma etapa já percorrida. O Sistema assumiu uma dimensão de justiça social e de solidariedade intergeracional,

relativamente a todos os adultos que, por motivos diversos, abandonaram precocemente o sistema de ensino.

O Sistema Nacional de RVCC foi criado tendo como público-alvo os adultos maiores de 18 anos que não dispunham da atual escolaridade obrigatória; no entanto, os resultados obtidos e as constantes exigências sociais vieram demonstrar a necessidade de se alargar o sistema ao 12.º ano de escolaridade.

O Sistema Nacional de RVCC permitiu aos adultos acederem ao reconhecimento, validação e certificação de competências escolares, profissionais e outras que adquiriram ao longo da vida em diferentes situações de aprendizagem, conduzindo a uma certificação escolar e/ou profissional. No caso de a certificação ser escolar, esta pode ser de nível básico – mediante atribuição de certificado de 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico – ou de nível secundário – mediante atribuição de certificado de nível secundário.

O Sistema suportou-se numa rede de Centros Novas Oportunidades, que se estendeu de norte a sul do país. Nos Centros eram ministrados processos de RVCC, que permitiam aos formandos ver certificadas as suas competências, mesmo as adquiridas fora dos contextos formais de aprendizagens.

Os processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências não se enquadram nos tradicionais modelos de educação e formação, organizados em torno de conteúdos e metodologias pedagógicas pouco flexíveis. Pelo contrário, eles ajustam-se aos indivíduos, respeitando as suas singularidades e valorizando as suas experiências. Os processos contribuem para o desenvolvimento do adulto, preparando-o para conceber pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor. Compreendendo atividades de discussão, de diálogo e de escrita, constituem uma ocasião privilegiada de auto-exploração e de produção de significados pessoais. Este processo favorece a conscientização freireana, ou seja, a passagem da consciência ingénua, difusa e submissa, à crítica e problematização da realidade e do próprio sujeito.

O reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui não só um importante mecanismo de autoestima individual

e de justiça social, como também um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal. O reconhecimento das competências adquiridas induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adoção de posturas pró-ativas, face à procura de novas qualificações.

Enquadramento estatístico da realidade em estudo

O Sistema Nacional de RVCC, implementado em Portugal, em 2001, deu invariáveis provas de sucesso; no entanto, poucos são os estudos disponíveis que dão conta do número de adultos que se inscreveram nos Centros Novas Oportunidades, em processo de RVCC ou já certificados com o processo.

De forma a dar a conhecer os níveis de adesão dos adultos portugueses ao sistema de RVCC, procura-se apresentar, de forma coerente e integrada, os dados disponíveis, extraídos de duas fontes: uma notícia¹, publicada no *site* oficial das Novas Oportunidades, e um estudo², da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação. A notícia, datada de 11 de janeiro de 2008, apresenta dados oficiais que expressam a adesão dos adultos ao sistema no período compreendido entre 2005 e 2007, inclusive. O estudo, igualmente fidedigno, apresenta informação referente ao período balizado pelo início do funcionamento do sistema e pelo primeiro trimestre de 2007.

Antes de serem apresentados quaisquer valores, é conveniente ressaltar que o número de adultos certificados através dos Centros Novas Oportunidades aumentou significativamente em 2006 e 2007 e que o número de adultos inscritos nos Centros Novas Oportunidades cresceu exponencialmente no último ano referido. Para as referidas situações contribuiu, decisivamente, a expansão e a consolidação da rede de Centros Novas Oportunidades, bem como o alargamento do sistema nacional de RVCC ao nível secundário de educação.

¹<http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx>.

²http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF.

Em 2007, ano em que o sistema de RVCC foi alargado ao nível secundário de educação, foram 143 000 os adultos que se inscreveram em Centros Novas Oportunidades, com o objetivo de obter uma certificação equivalente ao 12.º ano. A estes 143 000 adultos acrescem 130 500, sem o 9.º ano de escolaridade, que se inscreveram, a fim de obterem uma certificação de nível básico. À totalidade dos 273 500 inscritos em 2007 juntam-se os mais de 50 000 que se inscreveram nos dois anos anteriores. Desta forma, no período compreendido entre 2005 e 2007, inclusive, registaram-se no conjunto de Centros Novas Oportunidades do país cerca de 323 500 adultos.

Até ao primeiro trimestre de 2007 foram certificados 97 260 adultos. Repare-se que o referido número não inclui certificações de nível secundário, uma vez que a inclusão dos processos de RVCC de nível secundário no sistema só aconteceu em 2007. A fim de se compreender a evolução da adesão dos adultos, torna-se necessário decompor o valor apresentado. Deste modo, tem-se que do início do funcionamento do sistema, em 2001, até 2006 foram certificados 52 026 adultos e que de 2006 ao primeiro trimestre de 2007 se registaram 45 234 certificações. Os números falam por si. Nota-se uma clara tendência para um aumento no número de certificações. No espaço de um ano e um quarto alcançou-se um valor próximo ao que se conseguira nos primeiros 5 anos de funcionamento do sistema.

No *site* oficial das Novas Oportunidades foi também avançado, ainda que sem divulgação dos valores reais, que do total de adultos inscritos, em 2007, na Iniciativa Novas Oportunidades, o género feminino regista uma adesão superior ao género masculino e que as faixas etárias mais representadas são a dos 35-44 anos, ao nível do ensino básico, e a dos 25-34 anos, ao nível do ensino secundário. É ainda referido que a maioria dos inscritos se encontra empregada e que a adesão ao sistema RVCC é superior na região norte do país.

No final de 2006 existiam em funcionamento 98 Centros Novas Oportunidades, número que crescera para 268, até ao final do primeiro trimestre de 2007. Do total dos 268 Centros, 95 distribuíam-se pelo Norte, 71 pelo Centro, 50 pela grande Lisboa e Vale do Tejo,

39 pelo Alentejo, 10 pelo Algarve e 3 pela Madeira.

A pertinência da teoria de Maslow na compreensão da forte adesão dos adultos aos processos de RVCC, em Portugal

Maslow (1987) teceu uma teoria da motivação, com a qual procurou identificar e esclarecer os motivos, de natureza psicológica, que influenciavam o comportamento humano. A teoria humanista de Maslow (1987) – teoria das necessidades humanas – esforça-se por cruzar aspetos motivacionais, biológicos, psicológicos, sociais e culturais e formula-se em torno de três postulados: as pessoas são motivadas no sentido de satisfazer as suas necessidades; as necessidades estão hierarquizadas na vida de uma pessoa; as pessoas progredem na hierarquia das necessidades à medida que as necessidades inferiores são satisfeitas.

Maslow (1987) defende que as diferentes necessidades humanas variam em termos da importância que a sua satisfação assume e propõe, nesse sentido, uma organização hierárquica das necessidades humanas. O autor apresenta a sua conceção através de uma pirâmide em que, junto à base, se situam as necessidades mais básicas e, nas imediações do cume, as necessidades mais complexas e elevadas. Para Maslow (1987), a satisfação das necessidades humanas respeita uma ordem que, em termos concretos, impele o homem a satisfazer prioritariamente as necessidades hierarquicamente inferiores. Quanto mais baixa se situar a necessidade na hierarquia das necessidades, mais prepotente e impulsiva se torna a sua satisfação.

O autor identifica sete tipos de necessidades humanas: as fisiológicas, as de segurança, as de afeto e pertença, as de estima, as cognitivas, as estéticas e as de autorrealização. A cada um destes tipos de necessidades atribui uma hierarquia, isto é, uma posição na pirâmide das necessidades.

Na base da pirâmide, o autor coloca as necessidades que julga dominarem o comportamento humano – as necessidades fisiológicas. Neste grupo de necessidades incluem-se a fome, a sede, o sono, o evitamento da dor, o

desejo sexual e a manutenção do estado interno do organismo.

Na posição seguinte, imediatamente superior, Maslow (1987) aloja as necessidades de segurança, que só surgem depois de as necessidades fisiológicas se terem satisfeito. As necessidades de segurança manifestam-se na procura de proteção relativamente ao meio e na busca de um ambiente estável e ordenado. O perigo físico acarreta insegurança e ansiedade, dominando o comportamento do indivíduo. Uma pessoa com medo prescinde da relação com os outros.

Na terceira posição, o autor arruma as necessidades de afeto e pertença. Estas necessidades manifestam-se no desejo de associação, participação e aceitação por parte dos outros. Nas relações íntimas e nos grupos a que pertence, o indivíduo procura o afeto, a aprovação, procura dar e receber atenção.

No meio da pirâmide, e numa posição de supremacia hierárquica em relação às necessidades anteriores, Maslow (1987) coloca as necessidades de estima, que assumem duas expressões: o desejo de realização e de competência e o estatuto e desejo de reconhecimento. Neste nível da hierarquia, o indivíduo procura a aceitação dos outros através da sua prática, da sua atuação. As pessoas desejam ser competentes, desejam desenvolver atividades com qualidade e ser reconhecidas por isso. Daí que se relacionem estas necessidades com a procura de sucesso e de prestígio. Enquanto a satisfação da necessidade de estima suscita nas pessoas sentimentos de autoconfiança, a sua frustração gera sentimentos de inferioridade.

Na quinta posição, e já perto do cume da pirâmide, Maslow (1987) dispõe as necessidades cognitivas, que para ele se manifestam na curiosidade e no desejo, genuinamente humanos, de obter novos conhecimentos, de compreender o mundo, o funcionamento das coisas e o comportamento das pessoas.

Na posição imediatamente subjacente ao topo da pirâmide, o autor arruma as necessidades estéticas. Estas necessidades traduzem-se na apreciação da beleza e da arte, proporcionadoras de conforto e bem-estar, e na organização da vida social.

Por fim, no cume da pirâmide, o autor acomoda as necessidades de autorrealização. Se todas as necessidades estão satisfeitas,

manifestar-se-á ainda, na vida humana, a necessidade de autorrealização, isto é, a realização do potencial de cada um, a concretização máxima e plena das capacidades pessoais, de acordo com o respetivo perfil vocacional. Para Maslow (1987), esta necessidade está inerente ao desenvolvimento individual de cada ser humano, variando a sua concretização de pessoa para pessoa. No entanto, admite a plausibilidade de muitas pessoas não conseguirem autorrealizar-se. Neste nível da hierarquia das necessidades, o indivíduo procura a aceitação dos outros através da uma prática, de uma atuação, verdadeiramente produtivas, e amplamente reconhecidas. As pessoas autorrealizadas compreendem e vivem a realidade de um modo preciso e clarividente; aceitam-se a si próprios e aos outros, com os defeitos e virtudes próprios de cada um, veem o mundo através de uma visão otimista e transformadora, têm uma natureza espontânea e despreziosa, centram-se mais na resolução dos problemas do que nos queixumes próprios, são autónomos, reagem com respeito aos mistérios da vida, identificam-se com a humanidade, partilham valores democráticos, têm um forte sentido ético e sobretudo, são criativos e resistem à enculturação.

Maslow (1987) considerou esta hierarquia, não como uma descrição rigorosa e absoluta da motivação humana, mas como uma descrição do que poderia acontecer em situações ideais. O autor admite ainda que certas pessoas possam sacrificar, provisoriamente e em condições muito especiais, determinadas necessidades prioritárias, em prol de outras mais elevadas e menos prioritárias, de forma a explicar determinados tipos de comportamentos que não se integravam na matriz teórica apresentada.

A teoria, por mais controversa que se apresente, pode prestar um contributo inestimável para uma compreensão mais aprofundada das razões de ordem psicológica, subjacentes à forte adesão dos adultos portugueses ao Sistema Nacional de RVCC. Contudo, antes de analisar a sua aplicabilidade ao esclarecimento do fenómeno em questão, é conveniente lembrar que o Sistema foi implementado para oferecer uma nova oportunidade formativa a todos os adultos que, por motivos diversos, abandonaram precocemente

o sistema de ensino. Nesse sentido, importa descortinar as motivações que levaram estes adultos a abandonar precocemente o sistema de ensino, bem como as que estiveram na base do seu ingresso em processos de RVCC. Para tal, é necessário caracterizar, ainda que em traços gerais, estes adultos bem como o seu contexto de vida.

Os estudos existentes convergem quando afirmam que os adultos que aderiam ao sistema de RVCC se encontravam, na sua esmagadora maioria, empregados e com idades compreendidas na faixa etária dos 25-34 anos e dos 35-44 anos, predominando na primeira os indivíduos que pretendiam certificação de nível secundário e na segunda os que pretendiam certificação de nível básico. Subsiste, ainda, consenso no momento de asseverar que existia uma maior adesão do género feminino ao Sistema de RVCC.

Considere-se, pois, as motivações que conduziram, há três/quatro décadas, muitos pais a afastar as suas crianças do sistema de ensino. Nas décadas de 60 e 70 do século XX, a educação formal dos filhos não assumia, para a maioria dos pais, a relevância de hoje, nem estava ao alcance de todos. Por esta altura, só um número restrito de crianças prosseguiam os estudos. Para maior precisão, só as crianças que pertenciam a famílias abastadas, e por isso constituíam uma minoria, gozavam de tal oportunidade.

A sociedade portuguesa dos anos 60 e 70 possuía uma forte tradição agrícola e encontrava-se, ainda, pouco industrializada. Desta forma, era na terra que a maioria das famílias, de origens humildes, recolhia a sua subsistência diária. O trabalho na terra era extremamente penoso, e exigia o suor de todos os membros da família. Tanto as crianças como as suas famílias trabalhavam arduamente de sol a sol, movidas pela necessidade de satisfazer as suas necessidades mais básicas, as necessidades fisiológicas, para assim garantirem a sua própria subsistência. Estas famílias, imersas em tantas dificuldades, nem colocavam a hipótese de custear a educação aos filhos, de investir o pouco que tinham – quando tinham –, conseguido com tanto esforço, em algo de que não viam retorno a curto prazo. As famílias viam na educação dos filhos uma necessidade, notoriamente, secundária. A situação descrita

vem corroborar a ideia defendida por Maslow (1987), de que motivações mais elevadas se tornam pouco importantes quando as necessidades de nível mais baixo não se encontram satisfeitas.

Nos anos 80 a realidade assumia contornos menos dramáticos: o número de crianças sem o ensino básico tinha diminuído e o número de jovens com o ensino secundário tendia a crescer, ainda que de forma lenta. Nesta década, de um modo geral, já não era tanto a procura incansável da satisfação das necessidades fisiológicas que empurrava a educação para segundo plano, mas mais as necessidades de afeto e pertença. É de lembrar que, ainda num passado bastante recente, as pessoas constituíam família muito cedo e que na sociedade estavam enraizados valores que colocavam a mulher em casa, o dia todo, a cuidar da família. A tradição impunha as regras e o desejo de associação, de aceitação e aprovação, por parte dos outros, permitia a perpetuação dos referidos valores. Colocar os estudos à frente da família foi, por parte de espíritos conservadores, durante muito tempo, visto como um absurdo. A situação talvez explique, pelo menos em parte, a atual predominância do género feminino nos processos de RVCC.

É importante sublinhar que, embora a teoria de Maslow (1987) surja como adequada para explicar, num quadro geral, o abandono escolar precoce, das crianças das décadas de 60, 70 e 80, demonstra-se incapaz de explicar casos mais pontuais. É necessário assumir que um número significativo de crianças e jovens abandonou precocemente o ensino por razões para as quais a pirâmide das necessidades não oferece explicação. O desinteresse pelo estudo, o défice de inteligência e de metodologias de aprendizagem centradas nas dificuldades e nas potencialidades individuais de cada aluno, bem como a falta de maturidade própria e de suporte familiar são algumas das razões que podem estar na base do flagelo do abandono escolar precoce. Resta, ainda, apresentar as motivações que levaram os adultos, que em crianças rejeitaram o sistema de ensino, a aderir em massa ao sistema de RVCC. Como em qualquer comportamento humano complexo, as motivações que estiveram na origem do *boom* de adultos inscritos no sistema de RVCC são várias e são apresentadas em

traços gerais, à luz da teoria de Maslow (1987).

Os adultos que ingressaram nos processos de RVCC tinham as suas necessidades fisiológicas, de segurança e de pertença satisfeitas, pelo que se encontravam despertos para a satisfação de outras necessidades, mais complexas e elevadas. Foi por intermédio dos processos de RVCC que um grupo avultado de adultos procurou saciar as suas necessidades de estima; foi por seu intermédio que procuraram ver reconhecidas e validadas as competências que adquiriram ao longo da vida; foi através desses processos de forte natureza qualificadora, que procuraram ser valorizados e reconhecidos pelos outros, incluindo os padrões, a família, os amigos. No entanto, os processos de RVCC não proporcionam apenas a satisfação das necessidades de estima. Também predisõem os indivíduos para a satisfação de necessidades cognitivas. Com os processos de RVCC os adultos tornam-se mais críticos e sedentos em obter novos conhecimentos. Estes processos permitem direcionar, na sua fase final, os adultos para novos percursos formativos, nos quais podem assimilar novos conhecimentos e satisfazer, desta forma, as suas necessidades cognitivas inatas. Deste modo, pode-se afirmar que os processos de RVCC ajudaram um número significativo de adultos a escalar a pirâmide das necessidades.

Por fim, refira-se que a flexibilidade dos processos de RVCC constitui outro motivo que ajuda a explicar a forte adesão de adultos. Estes processos adaptam-se ao ritmo e à disponibilidade das pessoas, não as obrigando a abdicar de nada que prejudique a satisfação das necessidades fisiológicas, de segurança e de pertença.

A psicanálise da corrida aos processos de RVCC

O princípio básico da teoria psicanalítica da motivação reside na convicção de que o comportamento humano é substancialmente motivado por razões de caráter inconsciente e norteador por pulsões. Sendo o conceito de pulsão uma noção central na dinâmica freudiana, consideramos pertinente começar a nossa exposição com a sua clarificação.

A pulsão é o impulso energético que alimenta a atividade psíquica inconsciente e provoca a motricidade do organismo; é um processo dinâmico que conduz o organismo em direção a um fim; é uma tendência para agir que encontra a sua origem numa tensão orgânica, que orienta a pessoa para determinados afetos, mentalizações e comportamentos. Na medida em que a redução da excitação proporciona prazer, o aparelho psíquico esforça-se por manter um nível de excitação baixo e constante (Mousseau e Moreau, 1987, p. 451).

Para um correto entendimento da teoria psicanalítica é fulcral que se compreenda que toda a pulsão tem uma origem (fonte), uma finalidade (alvo), uma força (energia) e um objeto tendente para o reequilíbrio homeostático. Embora cada pulsão tenha uma energia, um ímpeto próprio, todas elas surgem da mesma razão e se orientam para o mesmo fim. As pulsões surgem como resposta às excitações corporais; procuram proporcionar satisfação, com a supressão ou redução do estado de excitação orgânica. O objeto da pulsão é o meio que permite a satisfação da pulsão, viabilizando a prossecução do seu fim (Laplanche e Pontalis, 1976, p. 506).

Freud vai privilegiar as pulsões sexuais, as quais apelidou de libido. Quando o objeto da libido é o próprio ego, ou seja, quando é o próprio ego que reduz ou suprime a excitação, fala-se de libido narcisista. Quando a satisfação da pulsão se obtém a partir de um objeto exterior ao organismo fala-se de libido objetual. O termo investimento é utilizado para designar a quantidade de libido ligada a um objeto que permite a satisfação de uma necessidade. O contrainvestimento designa uma força inibidora resultante da pressão do ego sobre o id (Monteiro e Santos, 2003, p. 128).

Numa fase mais adiantada da sua teoria motivacional, Freud propõe a existência de duas grandes pulsões à nascença, com origem em necessidades corporais: a pulsão da vida (eros) e a pulsão da morte (tânatos). Os instintos da vida incluem os instintos sexuais, necessários para a reprodução, e os instintos relacionados com a fome e a sede, necessários para a manutenção e preservação da vida. Os instintos da morte não foram muito bem caracterizados por Freud. Visavam, essencialmente, explicar os instintos de agressão, inerentes

tanto ao indivíduo, como ao coletivo humano, responsáveis pela histórica e recorrente tendência humana para a hostilidade e agressividade, mais evidente em épocas e cenários de guerra (Pinto, 2001, p. 221).

Para Freud, as pessoas são impelidas por impulsos inatos, de natureza sexual, que as motivam a comportar-se no sentido de reduzir a energia psíquica de natureza sexual, sempre com o objetivo de se atingir um equilíbrio. Todos estes impulsos estariam presentes, desde o nascimento, no id, instância psíquica primordial. Muitos dos desejos seriam, com o auxílio de pressões parentais e sociais variadas, recalçados posteriormente pelo ego, a segunda instância psíquica a emergir no ser humano. Segundo Freud estes desejos influenciariam o comportamento sempre que circunstâncias similares às originais viessem a ocorrer. A exclusão dos desejos da esfera consciente não significava o seu mero desaparecimento. O ego, o guardião da consciência, usava mecanismos de defesa para orientar a energia reprimida, substituindo a gratificação imediata dos desejos básicos por situações mais aceitáveis socialmente (Pinto, 2001).

Os mecanismos de defesa do ego são estratégias inconscientes que a pessoa utiliza, inconscientemente, na maioria das vezes, para tentar reduzir a tensão e a ansiedade, resultante dos conflitos entre o id, o ego e o superego, a última instância psíquica a despontar, derivada do ego e de natureza hipermoral. São mecanismos que visam evitar a angústia resultante dos conflitos intrapsíquicos. São vários os mecanismos de defesa que se reconhecem existir no indivíduo. Entre eles salientam-se o recalçamento, a regressão, a racionalização, a projeção, o deslocamento e a sublimação, que se apresentam de seguida (Monteiro e Santos, 2003, p. 129).

Pelo recalçamento, o sujeito envia para o id as pulsões, desejos e sentimentos que não pode admitir no seu ego. Os conteúdos recalçados, apesar de inconscientes, continuam atuantes e tendem a reaparecer de forma disfarçada, em sonhos, atos falhados e lapsos de linguagem.

Com a regressão, o sujeito perfilha modos de pensar, atitudes e comportamentos característicos de uma fase de desenvolvimento anterior. Face a uma frustração ou incapacidade

de resolver problemas, os indivíduos regredem, procurando a proteção de outros tempos.

Pela racionalização, o sujeito ocultando a si próprio e aos outros as verdadeiras razões, justifica racionalmente o seu comportamento, retirando assim os aspetos emocionais de uma situação geradora de angústia e de stress. Com justificações racionais procura-se apresentar explicações aceitáveis.

Com a projeção, o sujeito atribui a outros, desejos, ideias ou características que não consegue admitir em si próprio.

Pelo deslocamento, o sujeito transfere pulsões e emoções do seu objeto natural, mas “perigoso”, para um objeto substitutivo, mudando assim o objeto com o qual satisfaz a pulsão.

Com a sublimação, o sujeito substitui o fim ou o objeto das pulsões, de modo que estas possam manifestar-se em modalidades socialmente aceites. A eficácia do processo de sublimação implica que o objeto de substituição satisfaça o sujeito de forma real ou simbólica. Frequentemente, a sublimação faz-se através de substituições, com valor moral e social elevado (Monteiro e Santos, 2003, p. 130).

Para Freud a motivação não é produto do acaso. Todo o comportamento é psiquicamente determinado e tem origem em desejos inconscientes. A origem real da motivação humana apenas seria revelada por meio dos sonhos, da hipnose e da psicanálise. No entanto, todo o comportamento seria dirigido para um objetivo. Apesar de a teoria de Freud apresentar um alcance relativamente restrito no que respeita à motivação humana, ainda assim constitui uma contribuição teórica de importância incalculável para um leque vasto de comportamentos humanos, antes inexplicáveis. A profunda originalidade da tese de que o comportamento motivado não é apenas o resultado de uma vontade racional e consciente, mas que pode também ser o produto de fatores inconscientes, revelou-se de um valor científico, social e cultural extraordinário. A própria ciência tem dado razão a Freud. Nos últimos anos, as descrições que diferentes neurocientistas têm oferecido do cérebro e da mente humana contribuíram para consolidar a teoria psicanalítica. De facto, parece que a vida é uma longa aprendizagem do controlo das nossas pulsões a fim de se satisfazerem as

exigências da vida com os outros (Pinto, 2001, p. 222).

Embora não haja possibilidade de apresentar, à luz da teoria psicanalítica da motivação de Freud, motivos concretos e explícitos capazes de explicar a forte adesão de adultos portugueses ao Sistema Nacional de RVCC, é importante alertar para o facto de os comportamentos motivados destes adultos serem, eventualmente, fruto de fatores inconscientes, dos quais parece relevante ressaltar a sublimação, pelo paralelismo que há entre a sua definição e o seu valor moral e social e a importância que atualmente a nova sociedade do conhecimento atribui à aquisição e ao desenvolvimento de diferentes competências cognitivas, teórico-práticas e relacionais, moldadas, consolidadas e aprimoradas num ambiente formal, de credibilidade académica. Os centros de RVCC vieram afirmar-se como uma solução original e criativa nesse sentido, garantindo aos adultos a utilização vantajosa de um mecanismo de defesa altamente apreciado nos tempos que correm, a sublimação.

Há espaço para os processos de RVCC na Teoria Psicossocial de Erikson?

Erikson (1963, 1976) desenvolveu, no século XX, concepções que revolucionaram a psicologia do desenvolvimento, as quais, mesmo depois da morte do seu autor, continuaram a motivar investigações e reflexões recorrentes. A teoria que construiu afirma-se como um dos mais importantes contributos para o estudo do desenvolvimento psicológico do adulto, na medida em que exerceu uma influência indelével em diferentes teorias surgidas posteriormente, com a finalidade de compreender e explicar os fenómenos psicológicos inerentes ao desenvolvimento humano.

Embora as concepções que desenvolveu sejam, em parte, produto da sua formação em Psicanálise, ele não desvaloriza as interações entre o indivíduo e o meio, nem caiu na tentação de se concentrar apenas nos aspetos patológicos e defensivos da personalidade. Erikson defende que a energia ativadora do comportamento é de natureza psicossocial, integrando não apenas fatores pulsionais biológicos e inatos, como a libido, mas também fatores sociais, aprendidos em contextos histórico-culturais específicos. A

imagem de marca da sua teoria reside na “continuidade da experiência” do ego, encarando o desenvolvimento em toda a extensão da vida do indivíduo e centrando-se na construção de uma Psicologia Psicanalítica (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 40).

Erikson perspetivou oito idades ao longo da vida, atravessadas por crises psicossociais que, embora se sucedam, estão profundamente relacionadas entre si. Para este autor, cada idade corresponde a um estágio de desenvolvimento próprio, caracterizado por uma crise psicossocial específica, entre uma vertente positiva e uma vertente negativa. Ambas as vertentes são dialecticamente necessárias; contudo, é essencial que se sobreponha a vertente positiva. A resolução positiva reflete-se numa virtude, que se traduz num ganho psicológico, emocional e social: uma qualidade, um valor, um sentimento, em suma, uma característica de personalidade que confere ao indivíduo equilíbrio mental e capacidade de um bom relacionamento social. Se a resolução da crise for negativa, o indivíduo sentir-se-á socialmente desajustado e tenderá a desenvolver sentimentos de ansiedade e de fracasso. Contudo, mesmo em caso de resoluções negativas, numa fase posterior a pessoa pode passar por vivências que lhe refaçam o equilíbrio e o compensem, reconstruindo-lhe o seu autoconceito. A forma como cada pessoa resolve cada crise nuclear, ao longo dos diferentes estádios, irá influenciar a sua capacidade para resolver, na vida, os conflitos que inevitavelmente lhe surgirão pela frente: ajuda-a também a mobilizar, com eficiência, recursos para ser bem sucedido no estágio seguinte. Deste modo, a crise psicossocial não tem, na teoria de Erikson, uma conotação negativa. Na verdade, o termo crise não é perspetivado com um carácter dramático, referindo-se antes a “*um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação*” (Erikson, 1976, p. 14).

Depois de apresentados, ainda que em traços gerais, os princípios básicos nos quais assentam as concepções de Erikson (1976), enuncia-se e descreve-se sucintamente os estádios psicossociais que caracterizam o desenvolvimento humano.

Para Erikson (1976), o desenvolvimento psicossocial é sinónimo de desenvolvimento da personalidade e espraia-se ao longo de oito estádios que, no seu conjunto, constituem o ciclo vital – 1.^a idade: Confiança *versus* Desconfiança (0-18 meses); 2.^a idade: Autonomia *versus* Dúvida e Vergonha (18 meses-3 anos); 3.^a idade: Iniciativa *versus* Culpa (3-6 anos); 4.^a idade: Indústria/Mestria *versus* Inferioridade (6-12 anos); 5.^a idade: Identidade *versus* Difusão/Confusão (12-18/20 anos); 6.^a idade: Intimidade *versus* Isolamento (18/20-30 e tal anos); 7.^a idade: Generatividade *versus* Estagnação (30 e tal-60 e tal anos); 8.^a idade: Integridade *versus* Desespero (depois dos 65 anos). Cada um destes estádios corresponde à formação de um aspeto particular da personalidade.

Na primeira idade do desenvolvimento psicossocial – Confiança *versus* Desconfiança – a criança aprende a ter confiança, caso o ultrapasse com eficiência, optando pela vertente positiva. Na segunda idade – Autonomia *versus* Dúvida e Vergonha – a criança esforça-se por adquirir independência e autoconfiança. Na terceira idade – Iniciativa *versus* Culpa – as crianças aprendem a desenvolver tarefas e a lidar com o autocontrolo, interessam-se pelas diferenças sexuais e têm um ego que se relaciona com os outros de forma muito intrusiva. Na quarta idade – Indústria/Mestria *versus* Inferioridade – a criança aprende a sentir-se eficaz, caso contrário sentir-se-á inapta. Na quinta idade – Identidade *versus* Difusão/Confusão – o adolescente aperfeiçoa o sentido do eu, experimentando erros, integrando-os depois para formar uma só identidade. Na sexta idade – Intimidade *versus* Isolamento – o jovem procura estabelecer relações de intimidade com os outros e adquirir a capacidade necessária para o amor íntimo. Na sétima idade – Generatividade *versus* Desespero – a pessoa de meia-idade procura o sentido e o valor da sua contribuição, enquanto ser humano, para o mundo. Por fim, na última idade do desenvolvimento psicossocial – Integridade *versus* Desespero – o idoso reflete sobre a sua vida e pode experimentar um sentimento de satisfação face ao seu percurso existencial enquanto ser humano, caso opte pela vertente positiva, ou experimentar um profundo sentimento de fracasso, caso enverede pela vertente negativa (Myers, 1994, p. 109).

Depois da breve caracterização de cada estádio, procura-se retomar a análise de três idades de desenvolvimento psicossocial – sexta, sétima e oitava –, no sentido de encontrar razões que permitam compreender o sucesso do Sistema Nacional de RVCC.

Na sexta idade do desenvolvimento psicossocial – Intimidade *versus* Isolamento – os indivíduos encaram a tarefa de desenvolvimento de construir relações com os outros numa comunicação profunda, expressa no amor e nas relações de amizade. É a idade em que o jovem adulto, depois de ter assumido uma identidade, poderá criar uma relação de intimidade com os outros. Na vertente positiva da idade, o jovem adulto anseia e dispõe-se a fundir a sua identidade com a de outros. Está preparado para a intimidade, isto é, a capacidade de se confiar a filiações e associações concretas e de desenvolver a força ética necessária para ser fiel a essas ligações, mesmo que elas impliquem sacrifícios. A vertente negativa é o isolamento de quem não consegue partilhar afetos com intimidade nas relações privilegiadas (Erikson, 1976, p. 136).

Os processos de RVCC surgem para os adultos que se encontram nesta idade de desenvolvimento psicossocial como uma oportunidade única. Como são processos flexíveis e pouco morosos não se insurgem como obstáculo ao estabelecimento de relações de intimidade. Esta sua característica permite aos indivíduos não terem de abdicar do reconhecimento, validação e certificação das suas competências, em detrimento do estabelecimento de relações de intimidade ou o inverso. Por outras palavras, permite aos indivíduos conjugar vários interesses, como sejam, a realização pessoal através do RVCC e o estabelecimento de relações de intimidade, que envolvem necessariamente compromissos e dispêndio de tempo.

Veja-se agora a sétima idade do desenvolvimento psicossocial – Generatividade *versus* Estagnação. A generatividade é a fase de afirmação pessoal e de desenvolvimento das potencialidades do ego, designadamente na esfera do trabalho, da família e dos interesses pelos outros e por uma vida social. A pessoa sente-se madura para transmitir mensagens às gerações seguintes. Ter filhos é, frequentemente, um desejo que se inscreve

nesta relação com o mundo. Neste período surgem, geralmente, preocupações com os pais, que estão a envelhecer, e com os filhos, que estão a sair de casa. A vertente positiva é o sentimento de comprometimento social, de que se tem coisas interessantes a transmitir às gerações vindouras. A vertente negativa é a centralização nos seus interesses próprios e superficiais, o empobrecimento das relações interpessoais, a estagnação (Erikson, 1976, p. 138).

Esta idade de desenvolvimento psicossocial ajuda a explicar o porquê de a esmagadora maioria dos adultos que se envolveram em processo de RVCC se situar na faixa etária dos 25-34 anos e dos 35-44 anos. As pessoas procuram com os processos de RVCC concretizar um projeto que, por diversas razões, deixaram adiado, no momento em que abandonaram, precocemente, o sistema de ensino. Reconhecer, validar e certificar competências permite-lhes afirmarem-se pessoal e socialmente. Da casa dos 40 para cima começam a despontar nas pessoas novos encargos, que as levam a dedicar-se menos a si (aos seus projetos) e mais aos outros. São os pais que envelhecem, e que exigem outros cuidados, são os filhos que casam, e que precisam de apoio, e acresce-se ainda a responsabilidade de cuidar dos netos.

Por fim, na última idade do desenvolvimento psicossocial – Integridade *versus* Desespero, os indivíduos olham para trás e avaliam o que fizeram com as suas vidas. Os olhares retrospectivos tanto podem ser positivos (integridade) como negativos (desespero). A grande virtude adquirida nesta idade é a sabedoria resultante do balanço feito à própria vida, a satisfação por ter feito escolhas que envolveram sacrifícios, mas que se revelaram, a médio e longo prazo, altruístas e amplamente compensadoras. Quando se considera positivo o que se viveu e se compreende a integridade da sua existência ao longo das várias idades, faz-se a integração cumulativa do ego. Embora ciente da relatividade dos diversos estilos de vida que deram significado ao esforço humano, a pessoa está preparada para defender a dignidade do seu próprio estilo de vida contra todas as ameaças físicas e económicas que lhe fazem frente. O desespero é a vertente negativa e surge quando a pessoa toma consciência de que não fez o que

gostava de ter feito e que já não tem tempo para recomeçar de novo (Erikson, 1976, p. 139).

A idade de desenvolvimento psicossocial em análise explica o reduzido número de adultos com mais de 65 anos em processos de RVCC. Esta é, acima de tudo, uma idade de integração temporal das vivências passadas. As pessoas nesta idade, de um modo geral, já não se movem pela concretização de projetos pessoais, e também não procuram, desenfreadamente, o reconhecimento social. Preocupam-se, antes, em procederem a um balanço das suas vidas, a julgarem as escolhas que fizeram, a avaliarem a utilidade do rumo que tomaram.

Encontrando em Piaget um significado para a utilidade e relevância do processo de RVCC, enquanto instrumento de valor educativo

A importância de Piaget (1972, 1983, 1984, 1990) resultou da profunda originalidade e pertinência dos seus estudos: os mesmos revolucionaram a teoria do desenvolvimento intelectual e, com isso, alargaram consideravelmente o campo de estudo da psicologia. Os seus trabalhos sobre a evolução do pensamento revelaram-se altamente heurísticos na compreensão de outros tipos de desenvolvimento, como sejam o moral, o estético, o interpessoal, o emocional e, mesmo, o atípico. Nos seus estudos sobre a evolução do pensamento. Piaget, na incansável procura de descobrir como o conhecimento se organiza e estrutura, procede à realização de pesquisas mediante a observação de crianças, entre as quais os seus próprios filhos. Conclui que o conhecimento é um processo interativo que envolve o sujeito e o meio e que decorre em quatro etapas sequenciais, que designou por estádios de desenvolvimento – estádio sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses), estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), estádio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e estádio das operações formais (dos 11/12 aos 15/16 anos).

Os estádios de desenvolvimento que Piaget (1990) propõe dispõem de uma ordem de sucessão fixa. Cada estádio distingue-se dos restantes: requer aptidões próprias para fazer face a dificuldades específicas. Cada fase obriga a criança a resolver problemas específicos,

sempre mais difíceis do que os precedentes. Só é possível alcançar um estágio depois de se ter dominado e ultrapassado, com sucesso, os problemas próprios do estágio anterior: as possibilidades da criança crescem e a sua lógica desenvolve-se, gradualmente, para se tornar progressivamente apta a raciocinar como um adulto (Cohen, s/d, p. 42).

Um aspeto que marca a teoria Piagetiana, reside no facto de o seu autor ter desenvolvido as suas investigações sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança encarando a criança não como um sujeito individual, mas como um “sujeito epistémico”, como representante da inteligência humana numa perspetiva universal. Piaget, a partir do conhecimento do desenvolvimento da criança, compreende o desenvolvimento do pensamento humano: a sua estrutura, natureza e evolução. O seu trabalho constitui aquilo que se designa por epistemologia genética (Perraudau, 1996, p. 115).

Para Piaget (1972), o sujeito apreende o mundo através das suas estruturas cognitivas. Como estas não são inatas, mas formadas a partir da atividade do sujeito em contacto com o meio, o processo de conhecimento é o processo de construção das estruturas. O seu modelo alicerça-se na ideia de que no decurso do desenvolvimento se constroem estruturas cognitivas – “esquema” de conceitos construídos pelo indivíduo para se compreender e responder às experiências que ocorrem dentro do seu meio envolvente. Trata-se de respostas progressivamente mais elaboradas, que vão dos parcos e primitivos reflexos do recém-nascido até às mais complexas atividades mentais do jovem adulto. Os estudos científicos que realizou demonstraram que a mente se estrutura mediante esquemas, em mutação constante ao longo dos estádios, pelos quais os indivíduos se adaptam ao meio e o organizam mentalmente.

Piaget (1972) defende uma perspetiva psicogenética do conhecimento, atribuindo ao indivíduo um papel ativo na construção do conhecimento. A conceção construtivista/interacionista de Piaget parte da tese de que o conhecimento não depende nem só do sujeito nem só do objeto. As estruturas da inteligência não são apenas inatas, mas produto de uma construção contínua do sujeito. As estruturas intelectuais constroem-se, de modo progressivo,

num processo de troca entre o sujeito e o meio.

Segundo o autor, o desenvolvimento individual é fruto de fatores biológicos de maturação, de experiências do mundo físico, da inter-relação e transmissão social e de um mecanismo autorregulador que é a equilíbrio. Embora Piaget reconheça a importância dos fatores biológicos no processo de desenvolvimento, assume que a estimulação do meio desempenha um papel importante no aceleração ou retardamento do processo de maturação dos sistemas nervoso e endócrino. Mais, assegura que a experiência física também propicia o desenvolvimento intelectual da criança, ao desenvolver a sua motricidade. Mas, ainda assim, Piaget assevera que só com a equilíbrio, mecanismo interno e autorregulador, é que o sujeito se adapta ao meio, é que o seu pensamento progride no sentido de um pensamento cada vez mais eficiente e complexo.

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget (1972) é uma teoria psicobiológica que se baseia no conceito de adaptação como resultado do processo interativo da relação organismo/meio. O desenvolvimento cognitivo faz-se por mudanças de estruturas através de invariantes funcionais, isto é, através de mecanismos de adaptação: a assimilação e a acomodação. Pela assimilação as estruturas cognitivas do sujeito incorporam elementos do meio externo e pela acomodação as estruturas cognitivas modificam-se em função das experiências do meio. Estes movimentos são interativos. O facto de o sujeito integrar os dados do meio e estes serem assimilados por si permite que os esquemas se modifiquem ou que surjam novos esquemas. Permite, portanto, que os indivíduos sejam mais capazes de responder aos problemas. A equilíbrio é o processo interno de regulação entre a assimilação e a acomodação. É um mecanismo autorregulador que procura o equilíbrio, mas que necessariamente induzirá a um novo estado de desequilíbrio. É precisamente este movimento de equilíbrio-desequilíbrio que permite o desenvolvimento individual, através da adaptação eficiente a um novo desafio cognitivo, próprio de um estágio de desenvolvimento seguinte. A evolução cognitiva faz-se, em termos práticos, mediante uma cada vez melhor adaptação do sujeito ao meio (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Apresentada, ainda que em traços gerais, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, procede-se agora à análise dos pontos que permitem interpretar a sua posição relativamente à aquisição de conhecimentos ao longo da vida e identificar o carácter paradoxal que a liga à educação, em geral, e à escola, em particular.

Piaget (1990) expressou, por diversas vezes, até à década de setenta do século transato, que o estágio do pensamento formal constituía o último estágio de desenvolvimento cognitivo e apontou o período entre os 11/12-14/15 anos como a idade de emergência do pensamento formal. Estas duas asserções estão na base de uma das mais difundidas críticas que lhe são dirigidas: fazer parar o desenvolvimento na adolescência. No entanto, Lourenço (1994) sublinha que, ao contrário do que muitos críticos dão a entender, Piaget nunca referiu que o desenvolvimento cognitivo terminava com as operações formais. Clarifica que o que Piaget afirmou foi que a estrutura das operações formais constituía uma forma final de equilíbrio no sentido em que não é modificada durante a vida de um indivíduo, e no sentido em que integra num só sistema os diversos agrupamentos que, até então, não se encontravam coordenados entre si. Deste modo, Piaget concebia o seu estágio formal como um estágio final entendido em termos de estrutura, e não de conteúdo. Ou seja, enquanto forma operativa de resolver problemas do mundo físico e lógico-matemático, não enquanto mero aumento de conhecimentos, maturidade afetiva, emocional artística ou outra. Lourenço (1994) reforça ainda que o autor nunca defendeu que a evolução intelectual terminava na adolescência. Acrescenta que o desenvolvimento não tem que ser concebido unicamente em termos de aumento de conhecimentos e que o que é único à teoria de Piaget não é que as crianças mais velhas têm mais conhecimentos que as mais novas, mas que, em geral, estruturam de um modo mais organizado o conhecimento. Mesmo antes de ter revisto, a partir dos anos 70 do século passado, aspetos da sua teoria, e de ter defendido inequivocamente que o desenvolvimento é um processo que não tem fim, acentuou, inúmeras vezes, que qualquer conhecimento é sempre relativo a um estado de menor conhecimento e suscetível de ele

próprio ser superado por outro mais avançado (Lourenço, 1994, p. 137).

A crítica de que a teoria de Piaget é uma teoria de pura competência, que ignora fatores de desempenho, como a memória, a atenção, a linguagem, o estilo cognitivo, a capacidade de processamento e as variáveis do estímulo, encontra-se bastante difundida. São vários os críticos que argumentam que o autor se centrou, em demasia, no significado psicológico de estruturas lógicas e abstratas, tendo ignorado o efeito do conteúdo e do contexto; são vários os analíticos que afirmam que a sua teoria sobrevaloriza as estruturas cognitivas e o conhecimento epistémico em detrimento dos fatores de desempenho e dos conhecimentos específicos e locais. Mesmo os Piagetianos da atual escola de Genebra objetam o facto de o autor ter conferido demasiada atenção ao conhecimento estrutural em detrimento do conhecimento processual. De facto, como refere Lourenço (1994), se por teoria de competência se entende uma teoria que confere mais ênfase às formas de pensar e de conhecer que aos conhecimentos locais e específicos, se por teoria de competência se entende uma teoria que oferece mais destaque a padrões de organização e a uma explicação formal do que a uma explicação “causal” em termos de pesquisa de regularidades e antecedentes funcionais e se, ainda, por teoria de competência se entende uma teoria que procura estabelecer analogias entre a atividade cognitiva do sujeito e determinados modelos formais, então, poder-se-á asseverar que a teoria de Piaget é, globalmente considerada, uma teoria de competência. Mas, ainda assim, está longe de ser uma teoria de pura competência, não sendo tão ingénuo à influência das variáveis de desempenho como alguns críticos dão a entender (Lourenço, 1994).

Ora, sublinhemos os aspetos chave destes dois primeiros pontos. Embora Piaget (1984) não se tenha dedicado a analisar o conhecimento processual, pelo menos com a mesma exaustão com que analisou o conhecimento estrutural, reconhece que o desenvolvimento é um processo sem fim, que se inicia no momento da conceção e que termina com a morte. Mais, assevera que os conhecimentos se acumulam ao longo da vida, e não apenas até ao último estágio de desenvolvimento que propõe – estágio das operações formais.

Piaget (1983), embora acusado, por alguns, de minimizar os fatores sociais na construção do conhecimento, constrói a sua teoria do desenvolvimento cognitivo sobre a premissa de que o desenvolvimento individual é fruto de fatores biológicos de maturação, de experiências do mundo físico, da inter-relação e transmissão social e de um mecanismo autorregulador que é a equilíbrio (Lourenço, 1994, pp. 83-92).

Um outro aspeto que é de legítimo interesse aclarar reside na importância que Piaget (1990) outorga à escola no desenvolvimento das crianças. As ligações entre o modelo piagetiano e a educação revelam-se paradoxais. O autor assevera que a criança aprende a orientar-se no mundo manipulando objetos, mexendo, tocando, movimentando as coisas. Deste modo, defende que a escola deve oferecer às crianças possibilidades de manipulação. Ao adiantar que na escola as crianças não aprendem a orientar-se no espaço reduz o papel tradicionalmente atribuído ao pedagogo. Note-se, contudo, que para Piaget o cérebro se desenvolve segundo um programa pré-estabelecido, o que o leva a desagradar-se de todas as situações/contextos que empurram as crianças para evoluções prematuras e demasiado rápidas. Mas, debruçemo-nos sobre a posição paradoxal em que Piaget se encontra. Se por um lado, afirma que a criança deve atingir uma maturidade cognitiva sem que os pais ou educadores representem um papel de destaque nesse processo, por outro lado, procura influenciar as práticas pedagógicas e convencer as autoridades educativas do valor da ação. Esta atitude acompanhada pela sua permanente insistência na importância da maturação levam-nos a acreditar que não confia, verdadeiramente, nem nos pais nem nos professores. O referido não invalida que advogue que é a interação entre a criança e o mundo que desenvolverá o cérebro, mas é o suficiente para que sobre si chovam críticas que o acusam de minimizar os fatores sociais no desenvolvimento (Cohen, s/d, p. 93).

Com base nos dois últimos pontos acima discutidos podemos tecer algumas conclusões. Em primeiro lugar, podemos concluir que Piaget (1990) atribui extrema importância à experiência física no desenvolvimento da criança. Para si, de nada serve colocar a criança em contacto com o meio ou assegurar a

sua frequência no sistema de ensino se lhe for negada a oportunidade para realizar as suas próprias experiências, se não lhe for concedida autonomia para exercer ação sobre os objetos. Entende que a experiência física desenvolve a motricidade da criança propiciando o seu desenvolvimento intelectual. Admite mesmo que, uma criança inibida de manipular objetos poderá ter o seu desenvolvimento comprometido. Em segundo lugar, concluímos que o desenvolvimento da criança não está dependente do sistema de ensino. Mesmo porque o autor reconhece que, de um modo geral, nas escolas os conhecimentos são ministrados sob a tutela de um modelo de ensino extremamente tradicional, no qual as experiências físicas não dispõem de qualquer valor e a criança desempenha um papel meramente passivo. Por fim, em terceiro lugar, podemos concluir que Piaget se insurge contra a produção de situações artificiais que procuram evoluções prematuras e demasiado rápidas no desenvolvimento das crianças. O organismo está programado para evoluir num determinado período, logo, querer antecipá-lo implica adulterá-lo.

Apresentada a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1972, 1983, 1984, 1990) e ressaltados, estrategicamente, alguns dos seus pontos, tecem-se algumas correlações entre a posição de Piaget, relativamente ao desenvolvimento cognitivo, e o funcionamento do sistema de RVCC.

O sistema de RVCC não foi concebido para imprimir no seu público novos conhecimentos, mas para reconhecer, validar e certificar competências adquiridas na prática quotidiana, fora do ambiente escolar. Importa, contudo, esclarecer que o público-alvo do sistema é constituído por adultos que abandonaram precocemente o sistema de ensino. Nesta medida, interessa perceber se estas pessoas, que se afastaram do trilho tradicional do ensino, podem apresentar, como fruto do seu trajeto pessoal extraescolar, competências para reconhecer, validar e certificar como similares àquelas que seriam adquiridas em moldes escolares muito específicos. À luz dos contributos de Piaget, procura-se analisar a questão.

Embora Piaget (1972, 1983, 1984, 1990) nos seus estudos não confira grande ênfase ao conhecimento processual, reconhece que o desenvolvimento é um processo sem fim

e que os conhecimentos se acumulam ao longo da vida, não parando, como muitos dos seus críticos fazem crer, no último estágio de desenvolvimento que propõe – estágio das operações formais. Ao admitir que a aquisição de conhecimentos não acontece só na infância e na adolescência – períodos nos quais se verifica uma maior afluência ao sistema de ensino, porque balizam a atual escolaridade obrigatória – assume, ainda que indiretamente, que os conhecimentos não se adquirem exclusivamente dentro de quatro paredes e na presença de uma figura de autoridade, o professor.

Atenda-se também ao facto de o autor atribuir extrema importância à experiência física no desenvolvimento intelectual da criança. Piaget entende que de nada serve assegurar a frequência da criança no sistema de ensino se lhe for negada a oportunidade para realizar as suas próprias experiências, se não lhe for concedida autonomia para exercer ação sobre os objetos. Admite mesmo que uma criança inibida de manipular objetos poderá ter o seu desenvolvimento comprometido. As suas posições permitem-nos deduzir que considera que crianças que nunca frequentaram o sistema de ensino possam ser mais ricas em experiências físicas que as que o frequentaram e que, deste modo, possam ter desenvolvido tantas ou mais competências do que aquelas, que sujeitas ao currículo escolar clássico, foram contudo privadas de exercerem ações sobre os objetos, isto é, de brincarem e estimular a sua imaginação e criatividade, através da manipulação física de utensílios apropriados.

Note-se, no entanto, que Piaget não tece apenas críticas aos sistemas de ensino que, por perpetuarem modelos de transmissão de conhecimentos extremamente tradicionais, não apostam nas experiências físicas das crianças. Também dirige críticas aos sistemas de ensino que procuram a todo o custo evoluções prematuras e demasiado rápidas no desenvolvimento das crianças.

Por tudo o que foi referido, pode-se afirmar convictamente que, à luz dos contributos de Piaget, as competências dos indivíduos não se acumulam exclusivamente no período correspondente à frequência escolar, mas ao longo da vida, nos mais diversos contextos. Se assim não fosse, as competências advindas da experiência física, tão enaltecida por Piaget,

não teriam qualquer significado no desenvolvimento da criança, uma vez que, de um modo geral, não se encontram asseguradas pelo sistema de ensino. Uma razão determinante para o sucesso na adesão de adultos aos processos de RVCC poderá passar exatamente por este ponto: os formandos compreenderem que a sua experiência de vida soube-lhes proporcionar um conjunto de aptidões e competências similares às que seriam adquiridas em determinadas etapas de ensino formal, ministrado estritamente no ambiente escolar clássico.

Conclusão

O fenómeno das Novas Oportunidades, no qual se integrou o Sistema Nacional de RVCC, porque envolveu montantes monetários avultados, interesses políticos vários e direitos cívicos fulcrais, foi objeto de inúmeros estudos, dirigidos por profissionais dos mais diversos campos do conhecimento – economia, sociologia, psicologia, ciências políticas entre outros.

A análise sobre os estudos desenvolvidos na esfera da psicologia da educação, no âmbito do Sistema Nacional de RVCC, permite compreender que a posição dos profissionais que os dirigem, de uma forma geral, abandona as conceções dos mais ilustres autores clássicos, firmando-se preferencialmente na influência de figuras contemporâneas. De uma forma generalizada, é amplamente observável que não se têm tecido correlações entre o fenómeno da forte adesão dos adultos aos processos de RVCC e as conceções dos autores que marcaram a história da psicologia.

Encontra-se disseminada a ideia de que um dado fenómeno só pode ser convenientemente esclarecido por alguém que o tenha presenciado. No presente artigo tenta-se combater esta ideia, e procura-se, com os resultados alcançados, acrescentar provas de que é útil e vantajoso olhar os fenómenos atuais da Psicologia da Educação também à luz das teorias de autores clássicos, como Freud, Piaget, Erikson e Maslow.

Verifica-se que as conceções de Freud, Maslow, Erikson e Piaget não se esgotaram nos tempos em que surgiram e predominavam. Ainda hoje prestam contributos inestimáveis, ajudando a explicar e a clarificar fenómenos

inexistentes no momento da sua conceção, como é o caso da forte adesão dos adultos portugueses aos processos de RVCC. O cruzamento das diferentes abordagens dos autores, em cima mencionados, oferece uma visão mais completa, mais nítida e acima de tudo, mais fiável, do fenómeno em análise.

Bibliografia

Amorim, J. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania*. Lisboa: MTSS/DGERT.

Cohen, D. (s/d). *Piaget – Um Requestionamento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Erikson, E. (1963). *Infância e Sociedade*. 2.ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Erikson, E. (1976). *Identidade – Juventude e Crise*. 2.ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Laplanche, J. e Pontalis, J. (1976). *Vocabulário da Psicanálise*. 3.ª edição. Lisboa: Moraes.

Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas Devagar!...* Coimbra: Livraria Almedina.

Maslow, A.H. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper e Row.

Monteiro, M. e Santos, M. (2003). *Psicologia*. 2.ª parte. Porto: Porto Editora.

Mousseau, J. e Moreau, P. (1987). *Dicionário do Inconsciente*. Lisboa: Verbo.

Myers, G. (1994). *Psicologia*. Espanha: Medica Pan-América.

Perraudeau, M. (1996). *Piaget Hoje – Respostas a uma Controvérsia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. (1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas – Problema Central do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Piaget, J. (1983). *Psicologia da Inteligência*. 2.ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Piaget, J. (1984). *Psicologia e Epistemologia – Para uma Teoria do Conhecimento*. 4.ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. 10.ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Sites Consultados

Número de Adultos Inscritos nos Centros Novas Oportunidades Aumentou Significativamente em 2007. Consultado em 6 de março de 2009, em: <http://www.novasopordunidades.gov.pt/noticias.aspx>.

Iniciativa Novas Oportunidades Adultos – Principais Resultados. Consultado em 6 de março de 2009, em: http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF.