

A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tendências atuais e perspectivas futuras



Maria Auxiliadora Dessen
Áderson Luiz Costa Junior
e colaboradores





C569 A ciência do desenvolvimento humano [recurso eletrônico] :
tendências atuais e perspectivas futuras / Maria auxiliadora
Dessen, Áderson Luiz Costa Junior (orgs.). – Dados
eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

Editado também como livro impresso em 2005.
ISBN 978-85-363-1604-8

1. Psicologia – Desenvolvimento humano. I. Dessen, Maria
Auxiliadora. II. Costa Junior, Áderson Luiz. III. Título.

CDU 159.922.193

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tendências atuais e perspectivas futuras

Maria Auxiliadora Dessen
Áderson Luiz Costa Junior
e colaboradores

Versão impressa
desta obra: 2005



2008

© 2005, Artmed Editora S.A.

Capa

Gustavo Demarchi

Preparação do original

Aline Pereira

Leitura final

Maria Rita Quintella

Supervisão editorial

Mônica Ballejo Canto

Projeto e editoração

Armazém Digital Editoração Eletrônica – Roberto Vieira

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à

ARTMED® EDITORA S.A.

Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana

90040-340 Porto Alegre RS

Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Angélica, 1091 - Higienópolis

01227-100 São Paulo SP

Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL

Autores

Maria Auxiliadora Dessen (org.). Doutorado em Psicologia-USP (Pós-doc no exterior). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Desenvolvimento Familiar.

Áderson Luiz Costa Junior (org.). Doutorado em Psicologia-UnB (Pós-doc no País). Atua na área de Psicologia da Saúde e do Desenvolvimento. Universidade de Brasília-UnB.

Adriane Corrêa Szelbracikowski. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Desenvolvimento Familiar.

Ana da Costa Polonia. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade de Brasília-UnB e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ana Flávia do Amaral Madureira. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Microgênese das Interações Sociais.

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Doutorado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia da Educação. Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Ângela M.C. Uchôa de Abreu Branco. Doutorado em Psicologia-USP (Pós-doc no exterior). Atua na área de Psicologia do Desenvol-

vimento Humano. Universidade de Brasília-UnB.

Cristiana de Campos Aspesi. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia Clínica e Educacional. Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal.

Denise de Souza Fleith. Ph.D. em Psicologia Educacional-Universidade de Connecticut, USA. Atua na área de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade de Brasília-UnB.

Fabiana Vieira Gauy. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia Clínica e do Desenvolvimento. Universidade Católica de Goiás.

Jane Farias Chagas. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Universidade de Brasília-UnB.

Marcela Pereira Braz. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Desenvolvimento Familiar.

Nara Liana Pereira Silva. Doutorado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Instituto de Ensino Superior de Brasília-IESB.

Sylvia Regina Carmo Magalhães Senna. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia Clínica e Educacional. Instituto de Ensino Superior de Brasília-IESB.

Apresentação

Esta obra é dirigida, sobretudo, aos estudantes dos programas de pós-graduação brasileiros, em Psicologia e áreas afins, bem como aos alunos de graduação, pesquisadores e demais profissionais interessados em questões do desenvolvimento humano. O livro tem como objetivos: fornecer embasamento teórico e metodológico atualizado sobre a “Ciência do Desenvolvimento Humano”; apresentar as contribuições e as inter-relações dessa ciência com algumas áreas que emergiram especialmente nos últimos anos, como Psicologia da Família e Psicologia da Saúde, ou com outras já tradicionais, como é o caso da Educação; e discutir questões relevantes sobre processos de desenvolvimento humano em face dos avanços na pesquisa científica internacional.

Esperamos que o conteúdo possa ser útil àqueles que não têm acesso fácil à bibliografia atualizada em outros idiomas, na área da Ciência do Desenvolvimento Humano, e, também, contribuir para o avanço dessa ciência em nosso País, estimulando a geração de novos conhecimentos. Para isto, tentamos abordar os conceitos e as concepções teóricas de modo simples, inteligível e atualizado, mas sem perder de vista o aprofundamento necessário à complexidade dos fenômenos do desenvolvimento humano e à multiplicidade de abordagens teóricas da Psicologia do Desenvolvimento.

A necessidade de um material didático apropriado e atualizado em Psicologia do Desenvolvimento Humano, que fosse mais acessível aos estudantes brasileiros, e o inesgotável entusiasmo dos alunos em colaborar na redação dos textos foram fundamentais para a

produção deste livro. A idéia de organizar um livro sobre desenvolvimento humano surgiu em agosto de 2001, durante a disciplina Teorias do Desenvolvimento Humano, oferecida regularmente pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília. Ao final da disciplina, um roteiro preliminar do livro e de seus respectivos capítulos, com exceção de três deles, foi preparado e os alunos convidados a assumirem o desafio de escrever os textos, alguns em colaboração com seus respectivos orientadores. Ao repassarem, em uma linguagem compreensível, os conceitos básicos e algumas das principais temáticas abordadas pela disciplina, os pós-graduandos acabaram dando sua contribuição para futuros estudantes, ainda durante seu processo de formação acadêmica.

A preparação final deste livro contou com o apoio do Instituto Max Planck para o Desenvolvimento Humano e Educação (MPI), de Berlim, Alemanha, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como parte das atividades de pós-doutoramento da primeira organizadora. Nosso agradecimento especial ao Prof. Dr. Kurt Kreppner que, com paciência infinita, dedicou grande parte de seu tempo discutindo vários dos capítulos e sugerindo mudanças que foram fundamentais para a qualidade da versão final.

Boa “viagem” ao fascinante mundo da Ciência do Desenvolvimento Humano!

**Maria Auxiliadora Dessen
Áderson Luiz Costa Junior**

Sumário

Apresentação	vii
Introdução	11
<i>Maria Auxiliadora Dessen e Áderson Luiz Costa Júnior</i>	

PARTE I

A Ciência do Desenvolvimento Humano

1. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar 19
*Cristiana de Campos Aspesi, Maria Auxiliadora Dessen
e Jane Farias Chagas*
2. Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento:
o que é relevante considerar? 37
Denise de Souza Fleith e Áderson Luiz Costa Junior

PARTE II

Teorias do Desenvolvimento Humano

3. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas 53
Fabiana Vieira Gauy e Áderson Luiz Costa Junior
4. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner:
contribuições para o desenvolvimento humano 71
Ana da Costa Polonia, Maria Auxiliadora Dessen e Nara Liana Pereira Silva
5. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural
construtivista do desenvolvimento humano 90
Ana Flávia do Amaral Madureira e Ângela M.C. Uchôa de Abreu Branco

PARTE III

A Família na Perspectiva do Desenvolvimento Humano

- 6.** A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano 113
Maria Auxiliadora Dessen e Marcela Pereira Braz
- 7.** As relações maritais e sua influência nas relações parentais:
implicações para o desenvolvimento da criança 132
Maria Auxiliadora Dessen e Marcela Pereira Braz
- 8.** Intervenção precoce e família: contribuições do modelo
bioecológico de Bronfenbrenner 152
Nara Liana Pereira Silva e Maria Auxiliadora Dessen

PARTE IV

Contribuições da Ciência do Desenvolvimento à Psicologia da Saúde e à Educação

- 9.** Psicologia da saúde e desenvolvimento humano:
o estudo do enfrentamento em crianças com câncer
e expostas a procedimentos médicos invasivos 171
Áderson Luiz Costa Junior
- 10.** A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação 190
Ana da Costa Polonia e Sylvia Regina Carmo Magalhães Senna
- 11.** A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica 210
*Jane Farias Chagas, Cristiana de Campos Aspesi
e Denise de Souza Fleith*

PARTE V

Desenvolvimento Humano: Questões Contemporâneas

- 12.** Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano 231
Adriane Szelbrackowski e Maria Auxiliadora Dessen
- 13.** A compreensão da moralidade: contribuições teóricas
da psicologia do desenvolvimento 249
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
- 14.** Construindo uma ciência do desenvolvimento humano:
passado, presente e futuro 264
Maria Auxiliadora Dessen

Introdução

Maria Auxiliadora Dessen e
Áderson Luiz Costa Junior

A ciência do desenvolvimento, foco principal deste livro, refere-se ao conjunto de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento dos indivíduos, englobando as áreas social, psicológica e biocomportamental (Magnusson e Cairns, 1996). Como tal, a ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os processos bioquímicos e fisiológicos até as interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo.

(RE)PENSANDO O DESENVOLVIMENTO HUMANO: O LIVRO E SUAS PARTES

Seguindo a lógica hierárquica das inter-relações entre os diferentes níveis dos sistemas em desenvolvimento, uma das tarefas básicas da ciência do desenvolvimento é compreender como o comportamento individual entra em contato com outras dimensões significativas do seu entorno, além de descrever as características desses contatos que são relevantes para o desenvolvimento, para a manutenção de estados de saúde ou para a aquisição de condições patológicas. Pensar o desenvolvimento humano abarcando desde os sistemas fisiológicos e bioquímicos até as relações compostas por seqüências de interações entre indivíduos, grupos e sociedades – incluindo crenças, valores, mitos e instituições com seus papéis constituin-

tes, compartilhados pelas pessoas da relação, grupo ou sociedade específica – requer a adoção de um conceito de desenvolvimento que reflita os avanços científicos ocorridos nas últimas décadas do século XX, em diferentes disciplinas dedicadas ao estudo desse processo.

Compatível com as noções da *nova ciência do desenvolvimento*, Bronfenbrenner (1992) considera o desenvolvimento humano como “um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida” (p. 191). O desenvolvimento humano representa, assim, uma reorganização contínua dentro da unidade tempo-espaço, que opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o seu mundo, sendo estimulado ou inibido por meio das interações com diferentes participantes do ambiente da pessoa. Neste sentido, a Parte I deste livro é dedicada a apresentar os conceitos e pressupostos básicos da ciência do desenvolvimento humano.

No Capítulo 1, “A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar”, Cristiana de Campos Aspesi, Maria Auxiliadora Dessen e Jane Farias Chagas discutem, além do conceito de desenvolvimento, outros como estrutura, estágio, regulação e mediação, transições, continuidades e descontinuidades e determinantes do desenvolvimento, visando fornecer embasamento conceitual atualizado, fundamental para a compreensão deste livro. Com esse mesmo objetivo, Denise de Souza Fleith e Áderson Luiz Costa Junior apresentam,

no Capítulo 2, “Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar?”, os conceitos de teoria, metateoria e delineamento longitudinal. Eles também discutem, sucintamente, a contraposição entre as metodologias qualitativa e quantitativa e suas implicações para uma ciência do desenvolvimento humano, bem como aspectos relacionados à conduta ética em pesquisa científica.

Pensar o desenvolvimento humano requer, também, a adoção de modelos sistêmicos e a implementação de pesquisas interdisciplinares e multicêntricas. Essa perspectiva nos conduz a reflexões sobre as possíveis limitações na categorização e na descrição dos fenômenos e sobre a relação entre metodologias e seus objetos de investigação, favorecendo uma visão dialógica, integrada, pluralística e complexa do desenvolvimento humano. Na Parte II, apresentamos as contribuições de algumas teorias que têm instigado a compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

No Capítulo 3, “A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas”, Fabiana Vieira Gauy e Áderson Luiz Costa Junior apresentam os pressupostos básicos das teorias biológicas, discutindo os avanços ocorridos nas últimas três décadas do século XX em questões controversas, como aquelas relativas à influência dos fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano. No Capítulo 4, “O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano”, escrito por Ana da Costa Polonia, Maria Auxiliadora Dessen e Nara Liana Pereira Silva, os princípios básicos do modelo ecológico, proposto na década de 1970, são contrapostos com as alterações no modelo efetuadas pelo próprio Bronfenbrenner no final dos anos de 1990. O capítulo ainda destaca as contribuições deste modelo para o avanço da ciência do desenvolvimento. No Capítulo 5, “Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano”, Ana Flávia do Amaral Madureira e Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco mostram a perspectiva sociocultural construtivista e seus pressupostos epistemológicos no estudo do desenvolvimento humano. As autoras analisam algumas temáticas abordadas por essa perspecti-

va teórica, dentre as quais cultura e desenvolvimento e relação entre linguagem e funcionamento psicológico, além de discutirem alguns desafios teóricos e metodológicos no estudo do desenvolvimento humano.

A compreensão do desenvolvimento humano requer, sobretudo, pensar no estabelecimento de relações que o indivíduo mantém com seus contextos proximais, isto é, a família, o local de trabalho, a escola, a comunidade, e com os contextos distais, como os valores, as crenças, a cultura em geral. À parte as questões conceituais, teóricas e metodológicas, as demais partes do livro focalizam as contribuições da ciência do desenvolvimento à psicologia da família, da saúde e da educação. Nos três capítulos que tratam de questões relativas à família na perspectiva do desenvolvimento humano, Maria Auxiliadora Dessen, Marcela Pereira Braz e Nara Liana Pereira Silva abordam os seguintes temas: “A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano” (Capítulo 6), “As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança” (Capítulo 7) e “Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner” (Capítulo 8).

No Capítulo 6, a distinção entre psicologia da família e desenvolvimento familiar é clarificada e as definições recentes de *família* são discutidas. É dada ênfase às questões contemporâneas no estudo da família, ilustrando a maneira de produzir conhecimento sob a ótica do desenvolvimento familiar. O Capítulo 7 focaliza dados de pesquisa recentes sobre a influência da relação conjugal nas relações que o casal mantém com seus filhos, mostrando o que sabemos, hoje, a respeito do quanto o tipo de relacionamento do casal favorece ou dificulta o relacionamento que cada um mantém com seus filhos no desempenho de suas funções de pai e mãe. Finalmente, o Capítulo 8 discute a importância de se adotarem programas preventivos e de intervenção considerando a família como foco principal de atuação e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, a fim de se obter maior eficácia dos programas. Ênfase é dada à descrição de um modelo sistêmico de intervenção para crianças com atraso no desenvolvimento.

As últimas cinco décadas têm se caracterizado por um movimento científico crescente e significativo, pela vinculação formal e pelo reconhecimento da psicologia ao campo da saúde. A psicologia da saúde, como área de conhecimento, emerge de uma proposta teórico-metodológica que subsidia a geração de tecnologia educacional e própria para a intervenção no processo saúde-doença, conforme o modelo biopsicossocial de saúde (Matarazzo, 1980). O crescente reconhecimento da interferência de variáveis comportamentais e cognitivas sobre a etiologia, o curso e o enfrentamento das doenças orgânicas (Taylor, 1999) acumula evidências de que a prestação de serviços assistenciais à saúde inclui um complexo processo de interações interdisciplinares (Ogden, 1999). Assim, no Capítulo 9, “Psicologia da saúde e desenvolvimento humano: o estudo do enfrentamento em crianças com câncer e expostas a procedimentos médicos invasivos”, Áderson Luiz Costa Junior apresenta os objetivos da psicologia da saúde e sua interface com a psicologia do desenvolvimento. Discute e analisa os modelos teóricos (comportamental e cognitivo) de enfrentamento, com ênfase nas estratégias adotadas por crianças quando expostas a procedimentos médicos invasivos. Por fim, ele discute as implicações científicas e profissionais dos estudos em psico-oncologia para o aprimoramento das intervenções em psicologia do desenvolvimento e a necessidade crescente de humanização na prestação de serviços em saúde.

No que tange à educação, os conhecimentos advindos da ciência do desenvolvimento têm favorecido uma ampla reflexão sobre os sistemas de ensino, sobre os métodos e sobre as teorias do aprender, contribuindo para uma melhor compreensão das particularidades dos processos educativos referentes, sobretudo, à interseção entre o desenvolvimento e os processos de ensino-aprendizagem. Tais conhecimentos têm constituído, principalmente, a base para programas e intervenções em sala de aula e para a elaboração de políticas para os sistemas educacionais. No Capítulo 10, “A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação”, Ana da Costa Polonia e Sylvia Regina Carmo M. Senna discutem como a ci-

ência do desenvolvimento humano pode contribuir para a educação, destacando, primeiramente, as inter-relações entre o conhecimento psicológico e a educação. O capítulo aborda as contribuições da ciência do desenvolvimento no âmbito educacional, seus limites à compreensão do fenômeno educativo e o dinamismo do desenvolvimento psicológico na esfera educativa. Ainda sobre a esfera educacional, Jane Farias Chagas, Cristiana de Campos Aspesi e Denise de Souza Fleith tratam, no Capítulo 11, sobre “A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica”, abordando o fenômeno da criatividade humana, discutindo a criação de condições que favoreçam a sua emergência, bem como a necessidade de investigar fatores cognitivos, emocionais, sociais, históricos e culturais que influenciam o desenvolvimento do potencial criativo, desde a infância.

A busca pela compreensão das inter-relações entre os diferentes ambientes nos quais o indivíduo está inserido tem implicações relevantes, pois possibilita aos educadores, pais, filhos, alunos e profissionais traçarem metas que favoreçam alçar patamares evolutivos de forma mais efetiva (Bronfenbrenner, 1999). Nesse sentido, é imprescindível um trabalho de construção interdisciplinar para fomentar, estruturar e implementar os conhecimentos teóricos produzidos pelas ciências do desenvolvimento, particularmente no que tange às interfaces com a família, a saúde e a educação, gerando dados de pesquisas e, especialmente, recursos para *apreender* e compreender os processos de desenvolvimento humano.

Conhecer a trajetória do desenvolvimento do indivíduo constitui um desafio para os pesquisadores de diferentes disciplinas, os quais necessitam de pressupostos comuns para entender como os sistemas múltiplos que influenciam o desenvolvimento individual – dos processos culturais a eventos genéticos e de processos fisiológicos a interações sociais – vão integrando-se no decorrer do tempo, promovendo o funcionamento saudável e adaptativo. Com o objetivo de tentar compreender os processos de desenvolvimento humano, considerando a emergência e a evolução do indivíduo em seus diferentes aspectos ou dimensões, a última parte deste livro trata de

duas questões contemporâneas de extrema relevância para a compreensão dos processos adaptativos do ser humano: agressão e moralidade. No Capítulo 12, “Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano”, Adriane Szelbracikowski e Maria Auxiliadora Dessen discutem o conceito de agressão, apresentam as principais teorias psicológicas e destacam as características do comportamento agressivo nas diferentes etapas do ciclo de vida. Elas ressaltam a necessidade de estudar a agressão levando em consideração as inter-relações entre as características do indivíduo e do ambiente no qual ele está inserido. No Capítulo 13, “A compreensão da moralidade: contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento”, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa discute as características do desenvolvimento moral humano, diferenciando o desenvolvimento moral pró-social. O capítulo apresenta as principais abordagens teórico-filosóficas que tratam do desenvolvimento moral, no contexto da psicologia, além de evidenciar as questões relevantes de pesquisa e de intervenção profissional.

O último capítulo apresenta algumas considerações a respeito do surgimento desta *nova* ciência do desenvolvimento humano. Em “Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro”, Maria Auxiliadora Dessen enfatiza as contribuições recentes advindas da psicologia cultural e transcultural para a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento humano e aborda questões relativas à aplicabilidade de uma *ciência do desenvolvimento*.

EM BUSCA DE UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

O foco principal deste livro é, portanto, o estudo das relações de trocas entre o organismo em desenvolvimento e o seu ambiente também em desenvolvimento, tendo como pressuposto básico que, nessas trocas, o organismo age sobre o ambiente, de modo a manter tanto uma coerência interna consigo mesmo quanto com o próprio ambiente, sendo esta

relação bidirecional. Para que possamos compreender esse processo, é preciso, igualmente, levar em consideração os aspectos subjetivos de sua construção e sua complexidade, que não podem ser representados por meio da descrição limitada das partes do processo. O *todo* possui suas características peculiares por ser um processo de relações tecidas em uma trama singular de níveis e subníveis, em um dado contexto (Hinde, 1992).

Para estudar o desenvolvimento de forma integrada, os princípios e os conceitos básicos sobre os processos de desenvolvimento propostos pela ciência do desenvolvimento humano (Cairns et al., 1996) constituem um caminho promissor, pois facilitam a comunicação entre as disciplinas, provendo uma linguagem comum para a discussão de dados empíricos e subsidiando intervenções profissionais no campo do desenvolvimento humano. Tais conceitos e pressupostos, sistematizados nas últimas décadas do século XX, precisam ser compartilhados entre professores, pesquisadores e estudantes do desenvolvimento humano. O notável crescimento dessa ciência nos últimos 20 anos deve-se, em parte, ao aumento quantitativo e qualitativo de pesquisas científicas, da sofisticação estatística e da inclusão de aspectos conceituais com ênfase na validade ecológica, que, por sua vez, requer a adoção de uma visão interacionista entre as áreas de conhecimento (Hatano e Inagaki, 2000; Lerner, et al., 2000). Uma visão interacionista, sem dúvida, amplia os horizontes da ciência para ângulos mais criativos e assimiladores da natureza complexa dos fenômenos referentes ao desenvolvimento, exigindo, na prática, o emprego de uma abordagem multimetodológica e a adoção de uma postura ética e interdisciplinar.

“Ao contrário de muitas áreas em psicologia, a ciência do desenvolvimento surgiu da necessidade de resolver problemas práticos e evoluiu em função de pressões para melhorar a educação, a saúde, o bem-estar e o *status* legal de crianças e suas famílias” (Hetherington, 1998, p. 93). De acordo com essa autora, a ciência do desenvolvimento tem sido sempre multidisciplinar em natureza, emergindo tanto de profissionais em escolas, clínicas, hospi-

tais e outros ambientes de cuidados à saúde (o acréscimo é nosso), quanto de organizações/instituições voltadas para o bem-estar das pessoas. Precisamos, portanto, além de produzir conhecimento científico, trabalhar com a comunidade para co-definir a natureza das pesquisas e programas. Essa colaboração entre os dois segmentos, envolvendo aspectos científicos e sociais, deve ser baseada e sustentada por ações éticas que façam avançar a sociedade civil.

Nossa intenção, ao organizar este livro, é contribuir para a formação dos pesquisadores e profissionais que lidam com questões do desenvolvimento humano, estimulando-os a enviar esforços para construir, em parceria com outras áreas de investigação, um conhecimento contextualizado e relevante dos pontos de vista social e científico. Para Lerner e colaboradores (2000), a universidade no mundo ocidental tem sido dominada pela ênfase em disciplinas que não focalizam ou priorizam os contextos sociocultural e histórico do desenvolvimento do indivíduo. No entanto, eles verificaram que, nas últimas décadas, tem havido mudanças no comportamento de estudantes universitários, professores, pesquisadores, administradores e dirigentes, no sentido de atribuir maior importância à validade do conhecimento contextualizado. Mas este movimento não tem sido muito forte entre professores e pesquisadores brasileiros, particularmente no que se trata da formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme destacado por Botomé e Kubo (2002). Assim, esperamos que este livro estimule a produção de um conhecimento crítico, inovador e orientado a questões sociais e contribua para a melhoria das condições de vida do indivíduo na família, na escola, nos hospitais, nas instituições e na comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

- Botomé, S.P. e Kubo, O.M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6, 81-110.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (p. 187-243). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cairns, R.B., Elder, G.H. e Costello, E.J. (Orgs.). (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Hatano, G. e Inagaki, K. (2000). Domain-specific constraints of conceptual development. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 267-275.
- Hetherington, E.M. (1998). Relevant issues in developmental science: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 53, 93-94.
- Hinde, R. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B. e Weinberg, R.A. (2000). Applying developmental science in the 21st century: International scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 24-29.
- Magnusson, D. e Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Matarazzo, J.D. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 35, 807-817.
- Ogden, J. (1999). *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Taylor, S.E. (1999). *Health psychology*. Boston: McGraw Hill.

PARTE



A Ciência do Desenvolvimento Humano

A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar

Cristiana de Campos Aspesi
Maria Auxiliadora Dessen
Jane Farias Chagas

O início do novo milênio tem se caracterizado por um período de transição, com rupturas em estruturas sociais, flutuações em níveis de recursos econômicos, afloramento de tecnologias genéticas, imigração global, acesso rápido a informações, relacionamento virtual, emergência de questões ecológicas como a degradação e a preservação ambiental, dentre outros fenômenos. Esses fatos têm gerado crises e inconstância sem precedentes históricos (Giddens, 2000; Shanahan et al., 2000; Stern, 2000).

Paralelamente, na prática científica, vivemos um momento de rupturas paradigmáticas, em que vemos emergir a relevância do contexto social na investigação dos fenômenos. No caso do desenvolvimento humano, o contexto serve como tela de fundo para se compreender a contínua interação entre as mudanças que ocorrem no organismo e no seu ambiente imediato. O contexto refere-se às condições de vida, aos sistemas sócio-histórico-culturais, ao ambiente físico e de pessoas que compõem o cenário no qual se insere o sistema indivíduo-ambiente em desenvolvimento (Cohen e Siegel, 1991). Fatores relacionados à idade, ao gênero, ao estágio de vida, à trajetória ou ao curso de vida, se inseridos em um dado contexto, assumem certas características que, se analisadas sob outros contextos, dificilmente seriam iguais.

Dessa forma, compreender as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre a pessoa e o seu ambiente, em um determinado contexto social, histórico e cultural, requer uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar. Este capítulo introdutório é dedicado a apresentar os pressupostos básicos da *ciência do desenvolvimento humano*, uma disciplina que emergiu em função do avanço do conhecimento em psicologia do desenvolvimento e áreas afins ocorrido nas últimas décadas. Na primeira seção deste capítulo, discorreremos, sucintamente, sobre os caminhos percorridos pela psicologia do desenvolvimento até a emergência deste *novo* paradigma para o estudo do desenvolvimento humano. Na segunda, apresentamos os principais conceitos e pressupostos da *ciência do desenvolvimento humano*, na tentativa de delimitar o seu objeto de estudo. A terceira seção trata de dois tópicos polêmicos, isto é, das concepções de normal, patológico e crise no desenvolvimento e da questão da universalidade dos padrões de desenvolvimento. Em seguida, movemos o foco de nossa discussão para a necessidade de tratar os fenômenos do desenvolvimento sob o enfoque interdisciplinar e de implementar pesquisas que utilizem uma abordagem multimetodológica, para fazer jus à complexidade dos fenômenos estudados. Finalmente, concluímos este capítulo tecendo algumas considerações a respeito

da ciência do desenvolvimento humano e os diferentes enfoques teóricos em psicologia.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA CIÊNCIA EM EVOLUÇÃO

Um breve histórico sobre a psicologia do desenvolvimento

Conforme evidencia Palácios (1995), os primeiros autores que se ocuparam de questões evolutivas sob uma perspectiva propriamente psicológica datam apenas da metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Todavia, alguns filósofos dos séculos XVII e XVIII, como J. Locke (1632-1704), D. Hume (1711-1776), J.-J. Rousseau (1712-1778) e I. Kant (1724-1804), já concebiam idéias que influenciariam a psicologia do desenvolvimento. Por exemplo, Locke acreditava que a mente humana poderia ser comparada, desde o nascimento, a um quadro em branco e toda a estimulação do ambiente é que formaria a psique. Rousseau e Kant, por sua vez, enfatizavam a existência de características inatas do ser humano. Enquanto Rousseau defendia a bondade natural da criança e já mostrava a divisão da infância em estágios com características próprias, Kant enfatizava a existência de categorias inatas do pensamento.

Essas tendências filosóficas acabaram por influenciar a construção das teorias da psicologia do desenvolvimento, no século XX. De um lado, os modelos mecanicistas que enfatizavam a esfera do empirismo, buscando operacionalizar as investigações dentro do que poderia ser medido e quantificado, sendo o desenvolvimento humano visto como modelado pelo ambiente. A história do indivíduo não era nada mais do que o acúmulo de experiências de aprendizagem. A filosofia behaviorista e as teorias de aprendizagem social constituem exemplos deste modelo. De outro lado, os modelos organicistas valorizavam os processos de caráter universal presentes no desenvolvimento de qualquer indivíduo (Palácios, 1995). Estes

modelos ressaltavam os processos internos mais que os externos, sugerindo a existência de uma certa necessidade evolutiva que faria com que o desenvolvimento percorresse determinados estágios. A psicanálise e, até certo ponto, a teoria piagetiana¹, são exemplos de tal modelo.

Assim, a psicologia do desenvolvimento, enquanto disciplina científica que procura explorar, descrever e explicar os padrões comportamentais de estabilidade e mudança, expressos pelo indivíduo durante o seu curso de vida, foi conquistada ao longo do século XX, a partir da adoção de paradigmas metodológicos inspirados no positivismo e nas ciências naturais (Dasen e Mishra, 2000; Hinde, 1992). As principais técnicas investigativas que mais serviram às conquistas da psicologia do desenvolvimento foram: a observação direta do comportamento, a entrevista e o questionário. Os dados obtidos eram integrados em um todo coerente, dando início às diversas teorias que serviram de base para a construção de conceitos e de novas investigações (Breakwell et al., 1995). Com essas técnicas e instrumentos, os padrões de desenvolvimento do indivíduo foram explorados, desde a sua concepção até o final da adolescência, sugerindo o cessar dessas transformações ou mudanças quando o indivíduo atingisse a maturidade.

Portanto, as teorias da psicologia do desenvolvimento, até meados da segunda metade do século XX, propunham definir parâmetros ou padrões normativos que pudessem explicar *o que, como e por que* as mudanças ocorriam na infância e na adolescência, além dos possíveis desvios que poderiam ocorrer nessa trajetória. O desenvolvimento foi organizado em estágios evolutivos, enfatizando aspectos distintos do desenvolvimento humano: orgânicos, motores, cognitivos, afetivos, sexuais,

¹Piaget é criticado por negligenciar o papel dos fatores sociais e culturais no desenvolvimento humano, apesar de ter ressaltado em sua vasta obra a influência das interações sociais sobre o desenvolvimento cognitivo (La Taille, 1992).

morais, sociais, históricos e culturais. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, a sociedade pós-moderna e pós-industrial viu surgir um novo paradigma nas ciências sociais e nas ciências naturais que vem se consolidando como o paradigma para o século XXI.

A emergência de um novo paradigma para o estudo do desenvolvimento humano

Esse paradigma é caracterizado por ser relativista, integrador e contextual, além de enfatizar o valor da cultura e dos contextos sociais no desenvolvimento humano (Dasen e Mishra, 2000). De acordo com esses autores, simultaneamente a essa tendência, alguns pesquisadores passaram a evidenciar as limitações que os paradigmas positivista e cartesiano impuseram à ciência, fragmentando os campos do conhecimento. A ênfase nos métodos analíticos havia gerado, além da necessidade da especialização do conhecimento, a criação de subdisciplinas que não mais se interligavam na busca pelo significado integral do fenômeno.

A psicologia do desenvolvimento seguiu o mesmo percurso da ciência moderna. Isolou-se, cada vez mais, de outras disciplinas da própria psicologia, como a psicologia clínica, a psicologia da personalidade e a psicologia social, e também de outras afins, como a fisiologia humana e a genética. Por fragmentar a visão sobre o desenvolvimento, por dar ênfase aos métodos analíticos e por estar alienada do contexto relacional, era de se esperar que a psicologia do desenvolvimento sofresse as mesmas críticas apontadas pelas novas perspectivas do final do século XX (Dasen e Mishra, 2000). Por exemplo, foi posta em questão a dicotomia entre as noções de que o desenvolvimento ou seguiria orientado a uma meta universal ou seria somente fruto da aprendizagem social. A psicologia do desenvolvimento também foi criticada pelo fato de ter direcionado suas pesquisas somente às fases da infância e da adolescência, não incluindo todo o curso de vida do indivíduo, e pela idéia amplamente difun-

dida de que há certos estágios universais, independentes da cultura.

Em geral, as críticas apontadas à psicologia do desenvolvimento, nas últimas décadas, estão embasadas na compreensão de que é mais adequado tratar o desenvolvimento sob a ótica do pluralismo, permitindo a coexistência de explicações de naturezas teóricas diversas, e de que o desenvolvimento não é um fenômeno linear, mas, sim, um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos e culturais. O reconhecimento da complexidade do desenvolvimento foi o primeiro passo para o surgimento de uma perspectiva integradora para estudar os fenômenos de desenvolvimento. Obviamente, sua investigação tem constituído um desafio, uma vez que suas dimensões não podem ser estudadas sob o ponto de vista de uma única disciplina.

Assim, os paradigmas interdisciplinares da atualidade, que buscam o estudo do fenômeno em sua totalidade e complexidade, passaram a significar a retomada da fertilidade criativa do saber científico. Novos princípios se estabeleceram a partir das contribuições de algumas abordagens como as construtivistas, co-construtivistas, sistêmicas, holísticas e das relações sociais, algumas delas descritas neste livro. Paralelamente às contribuições de teorias que emergiram (ou foram retomadas) na segunda metade do século XX, diversos artigos teóricos e empíricos sobre desenvolvimento humano sugeriam a expansão das fronteiras metodológicas usadas na investigação do desenvolvimento humano para métodos mais adequados à sua complexidade, propondo estudos sistêmicos, longitudinais, transculturais, transgeracionais e multimetodológicos (Bronfenbrenner, 1988, 1999; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Cairns et al., 1996; Dasen e Mishra, 2000; Hartup, 2000; Hinde, 1992; Lerner et al., 2000; Plomin, 2000; Shanahan et al., 2000; Stern, 2000; Tudge et al., 1997).

Com a ampliação da visão sobre o desenvolvimento humano, particularmente nas últimas duas décadas do século passado, novos caminhos foram abertos para investigação, con-

forme pode ser apreendido pela leitura do volume 24 da revista *International Journal of Behavioral Development*. Hartup (2000), ao escrever a introdução da série de artigos que seriam publicados nesse fascículo, afirma que “a virada do último século foi marcada por um avanço intelectual significativo nas ciências comportamentais, em geral, e na ciência do desenvolvimento, em particular” (p. 2-3). Pesquisadores seniores foram, então, convidados a escrever sobre tópicos importantes em psicologia do desenvolvimento, abrangendo desde o desenvolvimento precoce até o último estágio de vida – a velhice –, focalizando tanto o desenvolvimento cognitivo como o social. Há consenso entre eles, e na literatura contemporânea, sobre a necessidade de se considerar: (a) a dinâmica do curso de vida em sua totalidade, incluindo as gerações anteriores e posteriores; (b) os indivíduos dentro de suas redes ou sistemas de interação social; (c) o interjogo entre a bagagem genética e a adquirida; (d) a dialética entre os sistemas biopsicossociais inseridos no contexto histórico-cultural e (e) as influências bidirecionais presentes entre todos os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento humano.

De acordo com Cairns e colaboradores (1996), essa nova perspectiva considera o desenvolvimento como um processo de transformação estrutural que ocorre a partir da interação do indivíduo com o ambiente, assumindo características próximas a uma figura em espiral. Considera também o indivíduo como um organismo ativo e participante de seu próprio desenvolvimento, integrado a um complexo e dinâmico sistema pessoa-ambiente. E, por fim, considera o ambiente como sendo o contexto interpessoal, histórico e cultural no qual o indivíduo se insere, interage e se constrói. Nos últimos vinte anos, essas idéias têm sido estendidas e elaboradas pela ecologia social, pelo desenvolvimento social, pelo desenvolvimento cognitivo e pelas análises do curso de vida. Portanto, um novo caminho foi aberto para a investigação do desenvolvimento humano, envolvendo a articulação entre as diversas abordagens disciplinares e a integração dos métodos de investigação. Surgiu, assim, uma

nova ciência, de base interdisciplinar e multimetodológica, para a investigação dos fenômenos do desenvolvimento humano.

A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS

A ciência do desenvolvimento humano e seu foco de análise

O termo *ciência do desenvolvimento* foi, ao longo das últimas décadas, sendo cada vez mais aceito, de modo que, hoje, é amplamente usado para se referir ao conjunto de estudos interdisciplinares sobre fenômenos de desenvolvimento humano. Cairns e colaboradores (1996), em seu livro intitulado *Developmental Science*, propõem que a ciência do desenvolvimento seja composta por uma síntese das teorias sociais, psicológicas e biocomportamentais, visando orientar as pesquisas sobre o desenvolvimento. Eles apresentam também uma proposta de orientação geral para ligar os conceitos entre essas disciplinas, a qual nos referimos nos tópicos a seguir.

Assim, partindo do pressuposto de que cada disciplina possui conceitos e princípios norteadores, presentes nos domínios interdisciplinares da ciência do desenvolvimento, Elder (1996) propôs uma mudança na forma de se pensar o estudo do desenvolvimento humano, sugerindo a adoção de uma nova perspectiva por ele denominada perspectiva do curso de vida. Essa perspectiva implica considerar a interdependência entre as trajetórias de vida dos indivíduos e as condições e mudanças presentes nas micro e macroestruturas dos sistemas sociais. Trajetória de vida é entendida como o conjunto de estados e transições de padrões comportamentais ligados entre si que dão um significado distinto à história de vida dos indivíduos (ver detalhes na seção seguinte).

Os padrões e as trajetórias comportamentais relativos às idades dos indivíduos, por sua vez, estão embutidos nas estruturas sociais e culturais. Essas estruturas variam desde peque-

nos núcleos, como família e amigos, até grandes núcleos, formados pelas grandes hierarquias ditadas pelas organizações sociais ou políticas do Estado (Cairns et al., 1996). Como as estruturas sociais e culturais também estão sujeitas às mudanças históricas, a vida das pessoas refletem as influências de seu tempo histórico, que, por sua vez, são manifestadas de diferentes formas e em diferentes lugares. Portanto, a particular ecologia social de cada ambiente dará uma forma particular aos acontecimentos históricos que marcam uma determinada geração. Tendo em vista que as diferenças individuais e as trajetórias de vida estão em constante interação com as mudanças presentes nos ambientes sociais, as respostas produzidas são variadas, gerando conseqüências específicas para o indivíduo e para a sociedade.

A adoção de uma orientação teórica a partir da perspectiva do curso de vida significa considerar o impacto das interações e das mudanças sociais no desenvolvimento, ao longo da vida dos indivíduos. Em outras palavras, a orientação proposta pela ciência do desenvolvimento é a de investigar a dinâmica do curso de vida, dos quadros relativos a cada momento dos contextos histórico e cultural, em diversos níveis de análise compatíveis com o fenômeno de desenvolvimento estudado, incluindo desde os micro até os macroambientes. Evidentemente, para focalizar o maior número de sistemas e dimensões relacionados ao desenvolvimento humano, a postura do pesquisador deve ser sistêmica, seus métodos de pesquisa devem ser multidisciplinares e suas considerações devem se expandir por disciplinas afins (Elder, 1996). Na medida do possível, pesquisas multicêntricas são preferenciais àquelas executadas em um único contexto. Sob a ótica inclusiva da perspectiva interdisciplinar, considera-se a pessoa-contexto inserida no tempo-espaço, desde a concepção até a morte, englobando também as gerações anteriores e posteriores.

A seguir, apresentamos algumas noções básicas para a compreensão do desenvolvimento humano, de acordo com a perspectiva da ciência do desenvolvimento.

Desenvolvimento humano: estágios, transições e trajetórias no ciclo de vida

O desenvolvimento humano, em sua forma mais geral, é visto como sendo qualquer processo de mudança progressiva que ocorre com base nas interações estabelecidas dentro de um contexto, englobando desde os processos biológicos do organismo até as mudanças sócio-históricas ao longo do tempo (Magnusson e Cairns, 1996). O desenvolvimento ocorre sempre em um sistema estruturado, em uma relação, no mínimo, bidirecional.

Os conceitos de estágio e transição no desenvolvimento

As noções de estágio e transição estão diretamente interligadas. Enquanto estágio refere-se a um conjunto de padrões comportamentais e habilidades características de uma determinada idade ou fase do ciclo de vida do indivíduo, a transição refere-se aos períodos de passagem de um estágio para outro no ciclo de vida ou na aquisição de habilidades, sejam motoras, cognitivas, sociais, afetivas,- dentre outras. Assim, nos referimos, por exemplo, à infância e à adolescência como estágios de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, e aos períodos sensorio-motor e pré-operacional como estágios de desenvolvimento cognitivo, conforme proposto por Piaget. Kreppner (2003) descreve os períodos de transição como sendo janelas entre um estágio e outro e sugere que estes são períodos nos quais novas competências são estabelecidas para lidar com as mudanças e incertezas que se apresentam no curso de desenvolvimento. De acordo com esse autor, estágio e transição referem-se, respectivamente, aos processos de estabilidade e de mudança desencadeadores do desenvolvimento.

Desde o nascimento até a morte, há uma seqüência de eventos configurados em estágios, que estão relacionados ao processo reprodutivo da sociedade. Tais estágios de desenvolvimento exigem o desempenho de tarefas específicas que desencadeiam um processo de transi-

ção qualitativa de competências para lidar com as exigências de cada estágio. Seja o nascimento de um filho, o início de sua vida escolar, o casamento dos filhos, a morte de um dos cônjuges, entre outros, esses estágios são representados por mudanças estruturais e funcionais no curso de vida dos participantes do sistema (Elder, 1996), no presente caso o sistema familiar.

Foi somente a partir das décadas de 1970 e 1980, com a ampliação da noção de perspectiva do ciclo de vida na psicologia do desenvolvimento humano, que as pesquisas passaram a focalizar os intervalos entre os diferentes estágios e não mais os estágios do desenvolvimento de forma isolada. Sabemos hoje que a persistência ou a duração de interações mantidas entre os indivíduos tem impactos diferentes na trajetória de vida, se tais interações ocorrerem, principalmente, nos períodos de transição do desenvolvimento (Shanahan et al., 2000). Por exemplo, falta de estabilidade nos modelos e papéis familiares, altos índices de estresse na família, baixo nível de investimento parental, elos emocionais fracos entre pais e filhos e incapacidade de prover ambientes propiciadores do desenvolvimento emocional, cognitivo e social estão positivamente correlacionados a transições não-adaptativas e pouco vantajosas entre as fases da infância, adolescência e a adulta (Shanahan et al.).

A qualidade de vida de um indivíduo adulto, sem dúvida, não pode ser compreendida sem considerar as escolhas e as prioridades estabelecidas nas fases de transição anteriores à idade adulta, tais como a escolha profissional, a escolha conjugal e da cidade onde morar, dentre outras. Para Elder (1996), as transições estão sempre imbuídas de escolhas que influenciarão as trajetórias, que, por sua vez, dão distintos significados ao curso de vida dos indivíduos.

Trajelórias e ciclo de vida no desenvolvimento

É a partir da interação do indivíduo com os eventos do contexto social que a sua história pessoal vai sendo construída. Elder (1996) define trajetória como sendo a seqüência de

eventos pessoais que compõem o curso de vida do indivíduo. A trajetória de desenvolvimento forma-se com base nos elos comportamentais estabelecidos entre um período antecedente e outro conseqüente. Em outras palavras, a forma como se estruturam as interações entre um determinado indivíduo e seu contexto, entre um estágio de vida e outro e o modo como os elos do funcionamento psicológico são estabelecidos entre os estágios tecem uma trajetória específica de influências, de modo que podemos traçar um mapa, por exemplo, das trajetórias intelectual, social e afetiva de cada um.

Portanto, a idéia de ciclo de vida em desenvolvimento humano leva em conta as competências sociais estimuladas pela demanda contextual. A teoria de desenvolvimento psicológico proposta por E. Erickson é um bom exemplo de descrição de estágios a partir da perspectiva da função social. Porém, os ciclos de vida são, atualmente, conhecidos em termos de ciclos familiares (Elder, 1996) e representados em estágios vivenciados pelos membros da família, o que torna esse sistema fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano (ver Capítulo 6). Tais estágios não são definidos a partir das idades, mas, sim, dos papéis assumidos entre os membros da família e das tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas pelo grupo familiar.

As escolhas e as decisões tomadas pelos indivíduos na composição de suas trajetórias dependem tanto de fatores pessoais quanto sociais, com os padrões socioculturais exercendo uma influência poderosa. No entanto, a dinâmica de demandas e as pressões ambientais são percebidas diferentemente pelos indivíduos que compartilham um mesmo ambiente familiar. Isso significa que, mesmo havendo pontos de transição e ciclos de vida comuns às famílias, como o nascimento de um filho ou a morte de um cônjuge, as características particulares de cada indivíduo e de cada contexto estarão, também, influenciando os ciclos e a trajetória de vida dos indivíduos (Elder, 1996; Hinde, 1992).

Assim, a principal tarefa dos pesquisadores do desenvolvimento é investigar como os organismos estabelecem, mantêm e reorganizam seus comportamentos e relacionamentos

dentro de um ambiente, ao longo de sua ontogenia. Para realizar tal tarefa, eles se defrontam com um número de questões que precisam ser clarificadas do ponto de vista científico. Algumas dessas questões são discutidas no tópico a seguir.

Noções básicas na ciência do desenvolvimento humano

A concepção de desenvolvimento na perspectiva do ciclo de vida coloca o pesquisador diante de questões que têm reflexos diretos na sua prática de pesquisa. Por exemplo: O que são as interações dentro de um contexto? O que significa continuidade e mudança no desenvolvimento humano? O que se entende por coação e por influências bidirecionais no desenvolvimento? Como as experiências contribuem para o desenvolvimento?

O que são as interações dentro de um contexto?

Em decorrência do fato de o indivíduo estar continuamente percebendo as similaridades e as diferenças entre ele e os outros, a forma como o indivíduo constrói a si próprio está estreitamente relacionada à forma como ele constrói o outro, e vice-versa. Nesse processo, as relações sociais constituem aspectos fundamentais para a formação dos seres humanos, o que é ressaltado por vários autores (por exemplo, Cole, 1992; Hinde, 1979, 1987, 1997; Leontiev, 1978; Vygotsky, 1994). No entanto, foi Hinde quem operacionalizou, de forma mais clara, as concepções de interação e relação social. Para esse autor, a *interação social* inclui, no mínimo, o comportamento X emitido pelo indivíduo A em direção ao indivíduo B e a resposta Y de B para A. A *relação social*, que inclui as interações estabelecidas durante um longo período de tempo, possui características próprias que são distintas das interações, tais como intimidade e compromisso, e tem um caráter de consistência e continuidade. Tanto as interações como as relações estabelecidas no

passado influenciam as interações e as relações estabelecidas no presente e no futuro.

Hinde (1997) afirma que todas as pessoas estão continuamente buscando um sentido para suas ações e para as ações dos outros. Segundo ele, “as pessoas precisam sentir que possuem algum grau de controle sobre os acontecimentos e, para isto, elas precisam ver o mundo como previsível (...)” (p. 6). As suas interações e os seus relacionamentos estão, portanto, pautados nos significados pessoais que os indivíduos atribuem a si mesmos e na compreensão mútua entre eles e aqueles que com eles convivem. E toda a construção da identidade pessoal é formada pela experiência, especialmente pela experiência social.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo progressivo de interações recíprocas e complexas entre um organismo biopsicológico ativo e outras pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Portanto, para que haja interação, é necessário que pelo menos duas pessoas estejam presentes em um mesmo contexto, sendo agentes e pacientes, dialeticamente, no processo de busca por sentido e identidade a partir de suas mútuas experiências (Hinde, 1997). Mas, para que uma interação seja efetiva no desenvolvimento, ela precisa ocorrer com certa regularidade, durante um período duradouro de tempo (Bronfenbrenner, 1994).

O que significa continuidade e mudança no desenvolvimento?

Ao longo do curso de suas vidas, os indivíduos são constantemente desafiados a estabelecerem, manterem e reorganizarem seus comportamentos e relacionamentos dentro do ambiente no qual estão inseridos. Portanto, para entendermos o desenvolvimento humano, dois conceitos são fundamentais: continuidade e mudança. Continuidade, de acordo com Elder (1996), refere-se aos padrões relacionais e comportamentais transferidos de uma situação anterior para uma nova situação. Esses padrões quase sempre eliciam respostas nos outros organismos ou indivíduos que fazem

parte do novo contexto de interação, que, por sua vez, apoiarão ou validarão os padrões iniciais, contribuindo para adaptá-los às características do novo contexto.

O estudo da mudança nos padrões adaptativos começa com uma análise sistemática das acomodações cognitivas e comportamentais do indivíduo observadas em períodos específicos de tempo, considerando também as mudanças concomitantes ocorridas em outros sistemas orgânicos e ambientais. Isso significa que as mudanças sistêmicas que apóiam ou consolidam uma nova direção adaptativa são examinadas considerando o entrelaçamento dinâmico entre os diferentes níveis do sistema e o respectivo tempo da reorganização adaptativa. Por exemplo, os processos de transição da infância para a adolescência e da adolescência para a fase adulta sugerem várias continuidades e mudanças que são comumente descritas nos livros clássicos de psicologia do desenvolvimento.

Um dos pontos principais na ciência do desenvolvimento é elucidar a origem das novas capacidades adaptativas nos indivíduos e nas demais espécies vivas (Garièpy, 1996). A capacidade adaptativa é percebida por meio das atividades comportamentais dos indivíduos, que Garièpy definiu como sendo “a origem do processo que gera condições internas e externas ao organismo, conduzindo-o a um alinhamento funcional” (p. 79). Durante a ontogenia, o processo de adaptação mostra-se maleável e reversível. Ou seja, há uma coordenação dinâmica entre as estruturas internas e externas que apóia a preservação, o desenvolvimento e os novos padrões comportamentais adaptativos.

O que se entende por coação e influências bidirecionais no desenvolvimento?

O desajuste do equilíbrio orgânico e seu sucessivo ajuste fazem parte da dinâmica do processo de adaptação dos organismos. E é por meio desse interjogo entre equilíbrio e desequilíbrio, ou seja, das constantes adaptações do indivíduo ao meio (e vice-versa), que se

processa o desenvolvimento humano. Mas o que faz com que o desenvolvimento ocorra? Em outras palavras, o que causa o desenvolvimento? No desenvolvimento humano, bem como no de qualquer organismo biológico, a mudança comportamental (orgânica ou neural) ou a emergência de novas propriedades são conseqüências de tensões criadas nos níveis estrutural e funcional do organismo quando este se depara com circunstâncias novas ou adversas à manutenção de seu equilíbrio. Essas tensões são denominadas coações (Gottlieb, 1996).

Segundo Gottlieb (2003), o desenvolvimento ocorre como “uma conseqüência de, pelo menos, dois componentes específicos de coação, tais como pessoa-pessoa, organismo-organismo, organismo-ambiente, célula-célula, núcleo-citoplasma, estimulação-sistema sensorial, atividade-comportamento motor” (p. 9). Portanto, é a relação entre os dois componentes, e não somente um deles, que provoca o desenvolvimento. “O conceito usado mais frequentemente para designar coações no nível orgânico de funcionamento é a experiência” (p. 9). Experiência é um conceito muito amplo que se refere à função ou atividade, incluindo desde as atividades elétricas de células nervosas e a condução de impulsos até o uso e exercício de músculos e órgãos dos sentidos, além do próprio comportamento do organismo. Nessa concepção, o termo experiência não se refere apenas às atividades funcionais do ambiente, mas inclui também aquelas do organismo.

Para compreender melhor como as forças de coação promovem o desenvolvimento, Gottlieb (2003) propôs quatro níveis de análise: três referentes ao funcionamento do organismo, ou seja, os níveis de atividade genética, neural e comportamental, e um nível referente ao ambiente, subdividido em três componentes: físico, social e cultural. Esses níveis de análise “representam o desenvolvimento individual em um nível apropriado de complexidade que é coerente com as realidades das influências ambientais” (p.11). Como os diferentes níveis são responsivos uns aos outros, a relação de influência dos sistemas em interação é bidirecional, e não unidirecional. Isto significa que um nível não só influencia como é influenciado pelo outro. Bidirecionalidade, por-

tanto, é a maneira pela qual se dá o fluxo de influência intra e entre os níveis estruturais de um sistema em desenvolvimento (Shanahan et al., 1997).

Este modelo bidirecional de influências tem implicações para a noção de desenvolvimento predeterminado.² Um modelo unidirecional favorece a noção de desenvolvimento predeterminado, uma vez que a influência ocorre em uma única direção; por exemplo, a atividade genética que influencia a estrutura que, por sua vez, influencia o nível funcional, ou então, conforme foi enfatizado durante muitos anos, o papel determinista das macroestruturas sociais sobre o indivíduo, sem considerar o inverso. No entanto, atualmente, estudos empíricos que focalizam os ambientes sociais e culturais têm conseguido derrubar a concepção unidirecional das interações, dando espaço à concepção de que o indivíduo e o grupo podem provocar mudanças na sociedade e na cultura, e vice-versa (Hinde, 1992).

Como as experiências contribuem para o desenvolvimento?

As contribuições das atividades funcionais (experiência), em todos os níveis de análise, podem ocorrer de três formas, segundo Gottlieb (2003). A primeira, denominada *indutiva*, canaliza o desenvolvimento em uma direção mais que em outra. Tais experiências são essenciais para atingir o estágio final de um processo de desenvolvimento. No que concerne ao nível comportamental, por exemplo, a aquisição de uma habilidade cognitiva ou social só ocorrerá à medida que o indivíduo for exposto a experiências indutivas. Esse é o caso do aprendizado de línguas, no qual a criança aprende a falar a língua em que foi exposta durante o curso de seu desenvolvimento.

Uma outra forma de a experiência influenciar o desenvolvimento é denominada *facilitadora*. Neste caso, os limiares ou a velocidade (taxa) da maturação fisiológica e estru-

tural e do desenvolvimento comportamental são afetados, tanto do ponto de vista temporal quanto do quantitativo. Em outras palavras, as “experiências facilitadoras aceleram o aparecimento do estágio final de um processo de desenvolvimento, de latências menores ou limiares menores de responsividade; elas afetam os aspectos quantitativos do desenvolvimento, operando em conjunto com as experiências indutivas” (Gottlieb, 2003, p. 11-12).

Por fim, o terceiro tipo de contribuição refere-se à *manutenção*, na qual a finalidade das experiências é sustentar a integridade de sistemas comportamentais ou neurais já formados. O papel da experiência é o de manter em funcionamento o estágio final de um processo de desenvolvimento já alcançado, ou seja, já induzido. Usando o nível comportamental como referência, essas experiências evitam que haja perdas ou decréscimos em habilidades ou competências sociais e cognitivas já dominadas pelo indivíduo.

Obviamente, estes três tipos de influências das experiências podem tomar vários rumos durante o desenvolvimento (Gottlieb, 2003). Experiências indutivas e de manutenção restritas podem acarretar problemas que afetam os padrões de normalidade do desenvolvimento. A seção seguinte discute algumas questões que geram controvérsias em psicologia do desenvolvimento, dentre elas as noções de normal, patológico e crise no desenvolvimento.

QUESTÕES POLÊMICAS EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

Normal, patológico e crise no desenvolvimento

A ciência do desenvolvimento tem sido vista como um caminho promissor para se compreender os padrões de normalidade do desenvolvimento humano. As diferenças nas trajetórias de desenvolvimento, se conhecidas, podem revelar o momento no qual as desordens biológicas, psicológicas ou sociais passam a interferir prejudicialmente sobre o desenvolvimento humano (Costello e Angold, 1996). Certa-

² Para uma discussão detalhada, ver capítulos 3 e 14 deste livro.

mente, essa ciência poderá vir a constituir um instrumento preventivo à instalação de patologias crônicas ao longo da vida dos indivíduos.

No entanto, ao considerar o desenvolvimento a partir da perspectiva do curso de vida, fica extremamente difícil e delicado definir o que seja um padrão anormal ou patológico, capaz de gerar desordens no desenvolvimento. Essa dificuldade é decorrente, em parte, da complexa interação entre os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento de um indivíduo, que influencia, de diferentes formas, o seu ajustamento futuro. Por exemplo, por mais que uma criança demonstre certos comportamentos indicadores de futuras patologias, o curso de seu desenvolvimento estará sob a influência de diversos sistemas que poderão conduzi-la ao bom ajustamento, quando adulta.

Ao longo do século XX, a distinção entre normal e patológico ficava a cargo, basicamente, do uso de instrumentos de medida, de testes psicométricos específicos e do julgamento de quem realizava o diagnóstico ou a investigação, sem que a importância do contexto fosse considerada (Costello e Angold, 1996). Por mais que os pesquisadores tivessem se esforçado em documentar como eram os comportamentos anormais dentro de um grupo geral de indivíduos, os comportamentos observados eram analisados em escalas de desvio padrão com o objetivo de distinguir os indivíduos a partir da sintomatologia, em vez de indicar padrões de desenvolvimento. Tal procedimento teve um efeito favorável por permitir o avanço nos critérios de normatividade em pesquisas na área da saúde, mas passou a ser duramente criticado nos últimos anos. Por exemplo, a identificação dos desvios patológicos por meio das escalas pode ser enviesada pelo próprio instrumento utilizado ou por quem o aplica ou interpreta seus resultados, conforme ressaltado por Costello e Angold. Além disso, observa-se um comprometimento dos resultados quando estes são comparados a diferentes grupos étnicos ou quando a escala é aplicada em diferentes contextos sociais.

A patologia no desenvolvimento humano assume outras características quando vista sob a perspectiva do curso de vida, pois consi-

dera fatores existentes tanto nas organizações sociais da macroestrutura quanto na microestrutura de células individuais. Certas condições na relação indivíduo-ambiente poderão aumentar ou diminuir o risco de um processo patológico ser transferido de um estágio para outro. A prevenção seria, então, a não-exposição do indivíduo às condições de risco. Por condições de risco, Masten e Garmezy (1985) entendem que sejam situações desencadeadoras de comportamentos comprometedores da saúde, do ajustamento ao contexto, do bem-estar e do desempenho social do indivíduo. Para eles, no curso de vida, o indivíduo pode expressar vulnerabilidades em seu desenvolvimento ao enfrentar situações geradoras de alto nível de tensão, de crise ou de rupturas em seus padrões relacionais. E tais vulnerabilidades, se apresentadas nos momentos de crise, aumentam a predisposição do indivíduo para interagir de forma menos adequada, ou disfuncional, com seu contexto.

Como os períodos de transição no desenvolvimento são considerados momentos de crise normativa (ver Capítulo 6), se o indivíduo estiver em um período de transição e for exposto a situações de risco e apresentar vulnerabilidades, a probabilidade de que ele venha a sofrer disfunções ou patologias no curso do seu desenvolvimento aumenta. De acordo com Minuchin (1985, 1988), *crise normativa* é um termo usado para se referir aos momentos de transformações ocorridas ao longo do tempo no ciclo de vida da família, em que as diferenciações de um momento anterior e a emergência da nova condição ou situação provocam a perda de um equilíbrio já estabelecido e o restabelecimento de um novo equilíbrio, com base na condição que emerge. Portanto, uma patologia pode ter sua origem em problemas ocorridos nesse processo de perda de equilíbrio e restabelecimento do novo equilíbrio, necessário às demandas de cada período de transição.

O estudo dos padrões de doenças a partir do tempo e do local de manifestação, como é o caso da epidemiologia, tem sido extremamente útil para lidar com a patologia sob a perspectiva do desenvolvimento. Os epidemiologistas vêm lidando por séculos com as ques-

tões de generalização, validade de uma categoria diagnosticada, perfis de morbidade, estabilidade e mudança na manifestação de doenças ao longo do tempo, assim como, também, com a relação entre crise, vulnerabilidade, risco e prevenção. Seus métodos de investigação são longitudinais e transculturais. Essas ferramentas aumentam a possibilidade de mapear os caminhos de crises normativas, de rotas no desenvolvimento de patologias e de fatores de risco presentes em diferentes contextos.

Padrões universais no desenvolvimento

Estudar as diferenças no desenvolvimento dos indivíduos traz implícita a idéia de buscar compreender, primeiramente, as propriedades comuns, para que seja possível entender as diferenças (Hinde, 1987). Assim, os cientistas sociais procuram compreender as diferenças comportamentais entre indivíduos, grupos e culturas a partir do que há de comum entre eles; os antropólogos buscam explicar o porquê das organizações sociais se estruturarem sempre a partir do mesmo senso hierárquico, focalizando também as diferenças entre os grupos.

No que diz respeito à psicologia, algumas concepções teóricas, como a psicanálise freudiana, buscam descrever as universalidades humanas colocando pouca (ou nenhuma) ênfase no contexto social. No entanto, “a busca pelo homem que está atrás, sob ou acima de seus costumes, é inevitavelmente infrutífera, porque o homem não existe sem alguma forma de cultura” (Geertz, conforme citado em Hinde, 1987, p. 83). Mas, por outro lado, se o que é individual for sempre olhado pelo viés da cultura, corre o risco de se perder. Para não cair na cegueira dos determinismos, Geertz sugere que a questão das características individuais e universais seja analisada pelo foco da diversidade e da complexidade social. Segundo Hinde, a análise dos comportamentos universais, “no nível da estrutura sociocultural, envolve diferentes questões que podem ser encontradas também em um nível de análise dos comportamentos individuais. Devido às mútuas influências dentro de e entre cada ní-

vel da complexidade social, o universal do sociocultural é relativo às características psicológicas individuais, embora este relativismo seja indireto” (p. 84).

Muitas características individuais são encontradas em muitas pessoas em diferentes contextos. No entanto, há consenso na literatura de que nenhuma característica, por mais universal que seja, é absoluta e constante entre os indivíduos. Há sempre um grau de variação que está correlacionado às diferenças culturais ou ambientais. A questão dos padrões de desenvolvimento universais está também diretamente associada a outra questão, igualmente polêmica em psicologia do desenvolvimento humano, que é a das características ou padrões herdados e adquiridos. Sabemos, hoje, que tais características ou padrões se compõem mutuamente no contexto relacional em que se desenvolve o indivíduo (Kreppner, 2003). Portanto, as questões de filogenia e ontogenia se fundem em combinações complexas e não mais dicotômicas como eram vistas no passado, sugerindo que, em vez de se perguntar *o quanto* um aspecto influencia o outro, deveria ser perguntado *como* os aspectos herdados e adquiridos constroem-se mutuamente.³

Estudar a natureza das características universais e dos comportamentos sociais e culturais e as combinações complexas entre filogenia e ontogenia é de suma importância para a compreensão do desenvolvimento humano. Tais questões precisam ser investigadas sob a ótica interdisciplinar, usando metodologias mais apropriadas à complexidade dos fenômenos. Embora os etólogos tenham contribuído (e continuem contribuindo) para a compreensão da questão da universalidade de padrões de desenvolvimento, esta abordagem apresenta limitações quando analisada sob o nível das estruturas socioculturais. Portanto, a análise dialética dos níveis de complexidade social, proposta por Hinde (1987), e a adoção de uma orientação sistêmica na pesquisa, conforme proposto por Bronfenbrenner (ver Capítulo 4), constituem caminhos promissores para respon-

³ Estas questões são tratadas, em detalhes, em diversos capítulos deste livro, particularmente nos capítulos 3 e 14.

der questões sobre desenvolvimento humano. A próxima seção trata exatamente da necessidade de estudar os fenômenos do desenvolvimento sob o enfoque interdisciplinar, adotando métodos de investigação combinados.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO

Para substituir o conhecimento lógico, fragmentado, descontextualizado, simplista e reducionista, que impossibilita a visibilidade do contexto global, complexo e multidimensional, faz-se necessário tratar os fenômenos sob a perspectiva interdisciplinar. Essa perspectiva nos conduz a reflexões sobre as possíveis limitações na categorização e na descrição dos fenômenos e sobre a relação entre metodologias e seus objetos de investigação, favorecendo uma visão dialógica, integrada, pluralística, complexa e multifacetada.

Tratando os fenômenos do desenvolvimento sob o enfoque interdisciplinar

As questões do desenvolvimento não podem ser concebidas como sistemas mecânicos, lineares, reducionistas ou deterministas. Ao contrário, elas devem ser concebidas dentro de uma perspectiva que é construída de forma interdependente, interativa, inter-retroativa, exploratória, que une a multiplicidade e a unidade dos fenômenos. Isso implica incluir os processos biológicos, psíquicos, sociais, afetivos e cognitivos que ocorrem em um contexto histórico-cultural, ao longo da vida do ser humano (Hatano e Inagaki, 2000). Para que possamos compreender os fenômenos do desenvolvimento é preciso também levar em consideração que há aspectos subjetivos em sua construção e que a complexidade da natureza dos fenômenos não pode ser representada por meio da descrição limitada das partes do processo. O *todo* possui sua subjetividade peculiar por ser um processo de relações tecidas em uma trama singular de níveis e subníveis, em um dado contexto (Hinde, 1992).

Tal compreensão epistemológica respeita as interdependências e as conexões recíprocas que unem e diferenciam o conhecimento. No entanto, propor a pluralização dos saberes, o aumento de possibilidades de trocas de experiências e pesquisas colaborativas na construção do conhecimento científico requer um rompimento com a racionalidade extrema do positivismo (Siqueira e Pereira, 1995). A postura interdisciplinar no estudo do desenvolvimento humano busca uma coerência com a complexidade de seu objeto de estudo e requer uma mudança de paradigmas espelhada na ética argumentativa, na humanização e na integração do conhecimento, na tolerância ao erro e na consciência de que há o risco da ilusão próprio da ciência (Galambos e Leadbeater, 2000; Hinde, 1992; Morin, 2000, 2002).

Portanto, uma postura interdisciplinar implica cooperação, mediação, respeito e parceria, os quais somente poderão ser construídos por meio do compromisso ético com o saber científico. Acreditamos que um trabalho interdisciplinar em equipe favorece a articulação entre respostas aparentemente contraditórias, que são próprias de investigações de sistemas complexos quando se adota uma postura reducionista do fenômeno. O notável crescimento da ciência do desenvolvimento nos últimos anos deve-se, em parte, ao aumento quantitativo e qualitativo de pesquisas científicas, da sofisticação estatística e da inclusão de aspectos conceituais com ênfase na validade ecológica que, por sua vez, requer a adoção de uma visão interacionista entre as áreas de conhecimento (Lerner et al., 2000). E uma visão interacionista, sem dúvida, amplia os horizontes da ciência para ângulos mais criativos e assimiladores da natureza complexa dos fenômenos referentes ao desenvolvimento, exigindo, na prática, o emprego de uma abordagem multimetodológica.

A necessidade de uma perspectiva multimetodológica para a pesquisa

Durante muito tempo, os investigadores do desenvolvimento humano valorizaram os estudos feitos em laboratório e priorizaram o

controle e a manipulação de variáveis, excluindo o contexto de relações no qual o indivíduo encontrava-se inserido. Mas as últimas décadas têm sido marcadas por uma reflexão epistemológica denominada *ciência pós-moderna*, em contraposição ao caráter reducionista dos estudos experimentais tradicionais (Santos, 2000), ao mesmo tempo em que os métodos não-experimentais têm sido evidenciados. Esses posicionamentos buscam um rompimento com a consciência ingênua e alienada presente nas práticas científicas pós-positivistas e ampliam o olhar sobre o indivíduo como um ser agente em sua construção sócio-histórica, inserido em uma teia relacional e contextual. Portanto, um dos grandes desafios atuais é construir métodos de pesquisa integrados e interdisciplinares, capazes de investigar o desenvolvimento de forma multidimensional.

Em consonância com essa perspectiva mais integral e dinâmica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1994, 1999) desenvolveu um modelo para orientar as pesquisas em desenvolvimento humano intitulado *modelo bioecológico*.⁴ Esse modelo estabelece um novo paradigma teórico e metodológico, concebendo o desenvolvimento humano como fruto das interações bidirecionais entre um indivíduo biopsicologicamente ativo e todo o sistema ecológico humano, que abarca desde contextos mais imediatos (microssistemas), como a família e o ambiente de trabalho, além das relações estabelecidas entre eles (mesossistemas), até aqueles mais amplos (exossistemas e macrosistemas), como a sociedade e a cultura. No decorrer do desenvolvimento, tais interações, denominadas *processos proximais*, vão se tornando progressivamente mais complexas, particularmente nas fases iniciais do ciclo de vida. Como o desenvolvimento ocorre não só em relação ao ciclo de vida, mas também em um determinado tempo histórico, foi adicionado ao modelo outro componente, o cronossistema. Portanto, nesse modelo, a configura-

ção sistêmica é composta por quatro elementos principais: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo, levando em consideração a interação entre os diversos sistemas que compõem o contexto. A forma, o poder e a direção dos processos de interação (processos proximais) constituem o ponto central do modelo.

Com esse panorama da ecologia humana já se tem uma dimensão do desafio metodológico que é compreender o desenvolvimento sob uma perspectiva não-reducionista. As teorias dos sistemas ecológicos, muito bem representadas pelo modelo bioecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner, apontam para uma direção bastante promissora, na medida em que contemplam a complexidade e a diversidade dos fenômenos de desenvolvimento e inserem o contexto ambiental como parte ativa desse processo. No entanto, conforme alertam Shanahan e colaboradores (2000), quando adotamos uma visão sistêmica, devemos tomar cuidado para não negligenciar os quatro pressupostos básicos que sustentam uma perspectiva efetivamente sistêmica. Primeiro, há que se considerar a plasticidade dos processos proximais (interações), ou seja, não há rigidez, nem linearidade, na determinação do desenvolvimento; as mudanças podem ocorrer em qualquer nível da ecologia do desenvolvimento humano e em qualquer momento da totalidade do ciclo vital. Segundo, os construtos históricos e temporais sustentam que as mudanças são características inevitáveis de todos os níveis de organização. Terceiro, a teoria enfatiza os limites de se generalizar os resultados das pesquisas sobre desenvolvimento, uma vez que existem inúmeras fontes de diversidade que criam ambientes e contextos variados onde as pessoas crescem e se desenvolvem. O quarto pressuposto afirma que os vários níveis da ecologia do desenvolvimento humano estão interligados e que são as interações entre eles que dirigem as trajetórias do desenvolvimento do indivíduo, ao longo do ciclo de vida.

Portanto, fazer ciência do desenvolvimento pressupõe implementar pesquisas que considerem a natureza dinâmica das relações do ser humano e a diversidade dos contextos. Como o desenvolvimento ocorre através de

⁴ Considerando a complexidade desse modelo e a impossibilidade de resumi-lo em poucas palavras, sugerimos a leitura do Capítulo 4.

processos bidirecionais progressivos e cada vez mais complexos envolvendo a pessoa, entendida como um organismo biopsicológico, e os objetos ou símbolos presentes no ambiente externo mediato ou remoto, é fundamental que os planejamentos incluam, no mínimo, dois níveis diferentes do contexto, considerem extensos períodos de tempo e combinem variadas estratégias qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados. Evidentemente, tal conduta constitui um desafio aos pesquisadores, tanto do ponto de vista teórico como do metodológico, uma vez que eles têm que lidar com:

1. A emergência de novas estruturas e funções durante o curso do desenvolvimento do indivíduo, como consequência de coações entre os sistemas, o que aumenta a complexidade de sua organização em todos os níveis (Garièpy, 1996; Gottlieb, 1996; Shanahan et al., 1997; Tudge et al., 1996). Nesse processo em que os sistemas em desenvolvimento estão sempre mudando, as interações entre os fatores genéticos e culturais exercem grande influência, evidenciando a relevância de estudos complementares e comparativos realizados por equipes interdisciplinares.
2. A implementação de estudos que investiguem as forças temporais e históricas que afetam o curso de vida, como as rupturas familiares, as flutuações econômicas, as mudanças mais constantes de residência e o impacto da tecnologia nos processos proximais (Shanahan et al., 2000).
3. O emprego de delineamentos longitudinais e transversais capazes de captar a transmissão de padrões de relacionamentos através das e entre as gerações, centralizando o seu foco de estudo nos processos proximais, considerando os seus vários níveis de organização, desenvolvidos nos diferentes sistemas ecológicos (Bronfenbrenner e Morris, 1998; Voss, 1991). Os estudos longitudinais e transversais têm particular valor para se compreender as variáveis e os padrões de adaptação entre os níveis interior e exterior da pessoa, ao longo do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999; Winegar, 1997).
4. A realização de pesquisas comparativas, integrativas e multidisciplinares, com a finalidade de verificar as influências familiares vulneráveis a explorações genéticas, relacionais e ambientais, de forma a mapear o desenvolvimento, conforme discutido em detalhes nos capítulos 3, 6, 7, 8 e 14. Obviamente, isso requer a criação de arranjos alternativos de delineamentos, com novas estratégias multimetodológicas e níveis variados de análise que permitam avaliar o impacto cumulativo de condições ambientais nos múltiplos estágios da vida (Little, 2000).
5. A construção de instrumentos e medidas capazes de traduzir os resultados das continuidades e mudanças no desenvolvimento. Segundo Hinde (1992), as nossas unidades de análise, em sua maioria, ainda são recortes reducionistas do fenômeno. Portanto, emerge dessa constatação a necessidade de um intercâmbio mais efetivo com especialistas em metodologia científica, provenientes de diferentes áreas, que possam auxiliar no planejamento de pesquisas. Além disso, urge uma maior aproximação dos pesquisadores de desenvolvimento com a estatística, no sentido de desenvolver modelos múltiplos de análises sob medidas mais adequadas (von Eye e Schuster, 2000).
6. A necessidade de intensificar estudos culturais e transculturais, visando gerar resultados com valor universal, testar teorias e hipóteses com relação às variações do funcionamento psicológico, além de verificar e comparar as diferenças e semelhanças entre as

culturas. Para tanto, é necessário estabelecer e combinar critérios e métodos variados que permitam comparar os dados coletados nas diferentes culturas e grupos, de forma a respeitar as peculiaridades de cada indivíduo envolvido e, ao mesmo tempo, creditar um valor de universalidade aos resultados obtidos (Dasen e Mishra, 2000; Goldwin, 2002; Realo e Allik, 2002).

Embora sejam muitos os desafios, é preciso lembrar que a eficácia do emprego de qualquer estratégia metodológica é conferida por sua adequação ao teor das questões que tentamos responder, o que significa que precisamos perguntar em novos termos e responder considerando novos caminhos e direções (Dasen e Mishra, 2000). Devemos, também, envidar esforços no sentido de testar teorias, métodos e hipóteses, integrando-os com a finalidade de construir uma metateoria do desenvolvimento (Cairns et al., 1996). Infelizmente, ainda há algumas posições extremistas no fazer científico que impõem barreiras ao diálogo entre pós-positivistas e pós-modernistas, impedindo, por exemplo, a integração entre estudos quantitativos/comparativos e qualitativos/descritivos (Dasen e Mishra, 2000; Dyer, 1995; von Eye e Schuster, 2000).⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes enfoques teóricos em desenvolvimento humano, se integrados, possibilitariam compreender os fenômenos sob diferentes prismas, abarcando desde os sistemas genéticos e biológicos até os sistemas sociais e culturais. Portanto, fragmentar ou alienar as disciplinas que investigam o desenvolvimento implica postergar o avanço do conhecimento sobre tais fenômenos que são complexos e requerem, para sua investigação, estratégias

metodológicas criativas e éticas. Nesse sentido, a *ciência do desenvolvimento humano*, nascida da convergência das principais idéias e conclusões da psicologia, da biologia e da sociologia, constitui um caminho promissor para orientar as pesquisas nas próximas décadas deste milênio que se inicia.

O objetivo comum entre as disciplinas comprometidas com a construção dessa nova ciência é compreender como os sistemas múltiplos que influenciam o desenvolvimento tornam-se integrados ao longo do tempo, promovendo a vida, ou seja, a manutenção das condições de saúde e as funções adaptativas dos organismos e sistemas ao longo do curso de vida (Magnusson e Cairns, 1996). Dessa forma, o seu foco de análise varia desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os eventos fisiológicos até as interações sociais.

Os princípios norteadores da ciência do desenvolvimento só foram formulados e sintetizados no final da década de 1970, em resposta ao descontentamento dos pesquisadores quanto à ineficácia dos modelos positivistas para tratar os fenômenos de desenvolvimento humano, conforme discutido brevemente na primeira seção deste capítulo. No modelo do ciclo de vida proposto pela ciência do desenvolvimento, os princípios que norteiam a pesquisa sobre o desenvolvimento humano integram os diferentes enfoques teóricos e têm como base o fato de que “um indivíduo se desenvolve e funciona psicologicamente como um organismo integrado. As contribuições maturacionais, experienciais e culturais estão fundidas na ontogênese. Aspectos singulares não se desenvolvem isoladamente e eles não devem ser separados da totalidade, em uma análise” (Magnusson e Cairns, 1996, p. 12). Assim, o desenvolvimento humano constitui um fenômeno que, por sua própria natureza dinâmica e complexa, requer uma abordagem sistêmica de investigação.

Embora as teorias organicistas tenham enfraquecido, alguns dos postulados de Piaget continuam férteis, principalmente em pesquisas que abordam o desenvolvimento de processos básicos como percepção, memória, atenção, pensamento e linguagem. A perspectiva

⁵ Para uma discussão detalhada sobre metodologias de investigação em desenvolvimento, ver Capítulo 2 deste livro.

etológica, que enfatiza a força do ambiente de adaptação na determinação do comportamento da pessoa, continua se mostrando útil para a análise da variável ambiente. A corrente histórico-cultural proposta por Vygotsky, que ressalta a dialética e a importância da mediação histórica e cultural dos fenômenos psicológicos, constitui instrumento importante para a investigação do papel da cultura no desenvolvimento, juntamente com os modelos construtivistas, enfatizando o papel de uma ordem simbólico-discursiva nessa determinação cultural. No entanto, a maioria desses modelos de desenvolvimento prioriza, em uma relação unidirecional de determinação, apenas um dos aspectos da complexa rede de fatores que influenciam o desenvolvimento humano. Embora coexistam, raramente essas diferentes correntes se associam na tentativa de compreender o fenômeno do desenvolvimento em sua totalidade.

Para compreendermos os fenômenos do desenvolvimento humano não basta apenas levar em consideração a maturação física e neurobiológica, os contextos de tempo e de espaço ou mesmo as interações entre a pessoa (genótipo, fenótipo, recursos psicológicos) e o ambiente (família, relações íntimas, estrutura de oportunidades em escolas e no mercado de trabalho). Precisamos, sobretudo, passar a valorizar as interações entre esses sistemas no sentido de que é a interdependência dessas forças que constrói os caminhos que o desenvolvimento humano segue no ciclo de vida do indivíduo. Atentar para o valor das interações entre os diferentes sistemas significa conceber a ciência do desenvolvimento em termos não mais de influências unidirecionais e de determinação, mas em termos de influências bidirecionais múltiplas e de correlação (Bronfenbrenner, 1999).

Nesse capítulo introdutório, apresentamos, de forma sucinta, uma perspectiva mais ampla e integradora do desenvolvimento humano, discutindo conceitos e apontando diretrizes teóricas para interpretar a realidade complexa de tal fenômeno. Tais conceitos e diretrizes constituem a base da ciência do desenvolvimento humano e são fundamentais para a compreensão dos demais capítulos que compõem este livro.

REFERÊNCIAS

- Breakwell, G.M., Hammond, S. e Fife-Schaw, C. (Orgs.). (1995). *Research methods in psychology*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (Orgs.). *Persons in context* (p. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten e T.N. Postlethwaite (Orgs.). *International encyclopedia of education* (p. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. Em W. Damon (Org. da Série) e R.M. Lerner (Org. do Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5. ed., p. 993-1028). New York: Wiley.
- Cairns, R.B., Elder, G.H. e Costello, E.J. (Orgs.). (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, R. e Siegel, A.W. (1991). *Context and development*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein e M.E. Lamb (Orgs.). *Developmental psychology: An advanced textbook* (3. ed., p. 731-787). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Costello, E.J. e Angold, A. (1996). Developmental psychopathology. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.). *Developmental science* (p. 168-189). New York: Cambridge University Press.
- Dasen, P.R. e Mishra, R.C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 428-434.
- Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology: A practical guide to research methods and statistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Elder, G.H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and development insights. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.). *Developmental science* (p. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Galambos, N.L. e Leadbeater, B.J. (2000). Trends in adolescent research for the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 289-294.
- Garièpy, J.L. (1996). The question of continuity and change in development. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 78-96). New York: Cambridge University Press.

PRÉVIA GRATUITA · OFERTA POR TEMPO LIMITADO

Você chegou ao fim desta prévia.

Continue lendo "A Ciencia do Desenvolvimento Humano" e mais de 1 milhão de livros — de graça por 30 dias.

★★★★★ Mais de 1 milhão de leitores já aproveitam

Com o Kindle Unlimited, sua leitura não tem fim:

- ✓ Leia à vontade — explore mais de 1 milhão de títulos sem pagar por livro.
- ✓ Leve para qualquer lugar — baixe o app gratuito e leia onde e quando quiser.
- ✓ Em qualquer tela — celular, tablet, computador ou Kindle — você escolhe.
- ✓ Grandes autores — best-sellers e novos talentos, inclusive títulos em inglês.

COMEÇAR MEUS 30 DIAS GRÁTIS

Cobrança só após o período grátis.

- ✓ Pagamento seguro
- ✓ Acesso imediato
- ✓ Cancele quando quiser

Não precisa ter um Kindle: baixe o app gratuito e comece a ler agora.

Se não quiser ler no aplicativo Kindle, compre o livro [clikando aqui](#).