



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Almeida de Oliveira, Angela Maria; Cunha Gonçalves, Gleicimar
Representações sociais do desenvolvimento humano
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 147-155
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816115>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Representações Sociais do Desenvolvimento Humano

Angela Maria de Oliveira Almeida¹

Universidade de Brasília

Gleicimar Gonçalves Cunha

Universidade Católica de Brasília

Resumo

Nesse estudo, interessou-nos conhecer os elementos das representações sociais do desenvolvimento humano ao longo das fases. Foi realizado um estudo orientado metodologicamente pela Teoria do Núcleo Central. Um questionário foi preenchido por 210 educadores distribuídos em quatro subgrupos (60 educadores de crianças, 60 de adolescentes, 60 de adultos e 30 de idosos). Além dos elementos constituintes das representações de desenvolvimento, buscamos identificar sua organização interna. Nossos resultados mostram que a criança foi associada com brincadeiras, dependência; o adolescente com transformações no corpo, crises existenciais e sexualidade; o adulto com produtividade, trabalho, estabilidade e, o idoso com sabedoria e experiência.

Palavras-chave: Representações sociais; desenvolvimento humano; curso da vida.

Social Representations of Human Development

Abstract

The aim of this study was to identify elements of social representations about life-span development, according to the Central Core. A questionnaire was filled out by 210 educators, distributed in four groups (60 children educators, 60 adolescent educators, 60 adult educators and 30 senior citizen educators). The study allowed the identification of the elements constituting the social representations about development and its internal organization. The results indicated that the child was associated with games, innocence and dependence; the adolescent with body transformations, existential crisis and sexuality; the adult with productivity, work, stability and the senior citizen with wisdom and experience.

Keywords: Social representations; human development; life-span.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida no âmbito da Psicologia Social, tem oferecido um importante aporte teórico aos pesquisadores que buscam compreender os significados, e os processos neles imbricados, criados pelos homens para explicar o mundo e sua inserção dentro dele. Entretanto, em que pese o número de pesquisas realizadas, “muito ainda há que realizar para explicitar conceitos, clarear definições e estabelecer articulações com outros conhecimentos produzidos, tanto no interior da própria Psicologia quanto em outras áreas do conhecimento” (Almeida, Santos & Trindade, 2000, p. 1).

As teorias do senso-comum (RS), como denominamos na literatura, são consideradas como denominadas por Bruner (1988) como correspondem aos significados psicossociais. Esses significados são constituídos pela e constitutivo do conhecimento. Portanto, explicativos e prescrites. Intimamente articuladas às teorias científicas, as teorias populares submetem os conhecimentos às ciências a um processo de negociação e são negociados e recriados no cotidiano.

expressar tal evolução, substituindo a idéia divina do pecado original, que deveria ser extirpado, pela idéia científica de uma imaturidade, caracterizada pela impossibilidade de se postergar a gratificação (enfoque psicanalítico), ou de um egocentrismo, baseado na incapacidade de se descentrar (enfoque piagetiano), incrementando-se com as idéias de recompensa e punição, que visavam o abandono dos papéis infantis (behaviorismo). Tais teorias, elaboradas no seio da ciência psicológica, propõem-se, inicialmente, descrever a natureza humana e seus processos de transformação. Porém, como salienta Bruner (1997a), quando essas teorias se tornam formas de conhecimento aceitos e reapropriados pela cultura, elas conferem um *status* de realidade social aos processos que buscavam explicar e aos fatos sobre os quais se apoiaram para “comprovar” a justeza de seus pressupostos: “(...) uma vez aceitas no conhecimento implícito que constitui a cultura, teorias que eram científicas tornam-se tão definidoras da realidade, prescritivas e canônicas como as teorias psicológicas às quais substituíram” (Bruner, 1997a, p.141).

A cientificização do desenvolvimento humano, ao longo da vida, é acompanhada de um estatuto para cada uma das diferentes etapas que o compõem, o qual define normas, comportamentos e expectativas em relação a cada etapa, em consonância com os valores da sociedade, dos grupos sociais e das relações inter-grupais. As teorias do desenvolvimento são, assim, tomadas como “verdades”, porque coerentes com os valores dos contextos culturais nos quais se inserem, sendo que é tal coerência que confere a essas teorias uma face moral, institucionalizando certas práticas, como, por exemplo, a distribuição dos indivíduos em curvas normais, ou nos chamados padrões nacionais de desenvolvimento. Como abandonar o conceito de desenvolvimento normal que enquadra os indivíduos em curvas padronizadas de tamanho, peso, desenvolvimento psicomotor, raciocínio abstrato, repertório verbal etc? Por acaso, conceitos tais como marcos ou estágios de desenvolvimento não estariam na base da institucionalização de idéias como anormalidade, marginalidade, exclusão,

apontando para as transmutações p... conhecimento quando apropriado e re... cultura.

Cunha (2000) chama atenção para o c... da Psicologia do Desenvolvimento. A... diferentes estágios de desenvolvimento, e... idade da vida, acaba por definir o lugar... dentro da sociedade, o que dá à... Desenvolvimento o caráter de instituição... e prescreve comportamentos. Ao desenvo... foi associada a idéia de que todo indiví... processo dividido em etapas que se distin... pelo acúmulo de capacidades e habilida... seu apogeu na idade adulta.

Contudo, se por um lado a... Desenvolvimento foi marcada por con... na existência de uma natureza psicológi... cada estágio da vida, por outro, ela... recentemente, influenciada pelas contribu... Popular e pelo referencial psicossocial c... reivindicam o papel do contexto sócio-cult... das próprias categorias de infância, adoles... e velhice.

De acordo com a TRS, por exemplo, sociais de infância não se separam da... homem, de mundo, dos valores e normas... sociedade. D'Alessio (1990) sugere que... físicas próprias das crianças, aliadas a... histórico no qual estão inseridas, co... construção de uma representação de inf... idéia de dependência. Essas especificidad... vez, implicam em um posicionamento... que se torna, então, seu tutor, seu respo...

Ao analisar essa questão, Chomb... Neuerhahn (1989) destacam que à m... sociedades foram se complexificando... adquirindo um *status* diferente. Consider... tempo como propriedade dos pais, ela... distinto daquele de subalterno e inferi...

Foi também no século XX que a adolescência adquiriu relevância social, tornando-se objeto de investigação científica e de representação social. Diferentemente da criança, concebida como sinônimo de dependência, ao adolescente foi associado um lugar de transição e, portanto, de transformações necessárias e anteriores à vida adulta. Em outras palavras, a adolescência pode ser compreendida como um período de transição, que como tal envolve reconstruções do passado e elaborações de projetos futuros. Muito próxima à vida adulta, essa fase do ciclo vital tem sido, recorrentemente, associada à idéia de emancipação, encargo este que tem contribuído para que o adolescente seja colocado à deriva, de forma que se espera dele a conquista da maturidade adulta como indício de conclusão de seu processo desenvolvimental.

Sem desmerecer as garantias e os avanços dos direitos da criança e do adolescente, e resguardados os direitos e prerrogativas inerentes ao adulto, não se observou, no mesmo intervalo de tempo, uma dinâmica social que assegurasse, como nas idades anteriores, os direitos dos idosos e, portanto, as responsabilidades da família e do Estado em relação a eles.

De acordo com Almeida (1999), a diminuição da natalidade, o desenvolvimento da Medicina e o crescente envelhecimento da população contribuíram para que a velhice se tornasse um objeto de representação social, de políticas públicas e de pesquisas científicas. A própria Psicologia do Desenvolvimento propôs, em seus primórdios, teorias explicativas dessa idade da vida, situando-a na fase de declínio biológico e, portanto, de limitações e disfuncionalidade.

Contudo, na década de 1970, sobretudo a partir das contribuições da perspectiva do *life-span* de Paul Baltes, a Psicologia passou a incluir a velhice no processo de desenvolvimento humano como uma fase que envolve não apenas perdas mas, também, ganhos, conquistas.

Socialmente, no entanto, ainda parece prevalecer a idéia de idoso associado a uma figura decadente, necessitada e, por isso, dependente. Tais concepções, segundo Almeida

marcos de desenvolvimento ordenada e gradual rumo a uma maturidade.

Como exemplos dessa visão destacar a infância e a adolescência “rizados”, a criança e o adolescente qual foram submetidos. Seu fluxo de aquisições, conquistas esperadas, tanto assim que a realidade do adolescente se baseia no racional “conseguiu”, ou do “ainda não conseguiu”, ou do “ainda não pode fazer” (Castro, 1999).

Essa discussão remete-nos, portanto, à construção científica da Psicologia. A ancorada nos paradigmas científicos da primeira metade do século XX, o desenvolvimento de seu campo negligenciando, por exemplo, o desenvolvimento e suas implicações no desenvolvimento efetivo dos sujeitos.

O estudo das representações sociais expressa uma tentativa de compreender as crenças, os valores, as teorias sociais se integram com as práticas e estas com o processo de desenvolvimento.

Dessa forma, partindo-se das “teorias implícitas” têm implicações no desenvolvimento humano, elementos constituintes das representações dos professores sobre o desenvolvimento do ciclo vital. Supomos que existam o desenvolvimento da criança e a vida adulta como o “período de desenvolvimento humano, visto que esta última expectativas socialmente valorizadas em consonância com a Psicologia, tem, tradicionalmente, privilegiado como seus objetos de investigação como o “lugar” do desenvolvimento.

obter respostas às seguintes questões: 1) que elementos constituem a representação social de desenvolvimento? 2) quais os aspectos (biológico, social, afetivo, cognitivo, etc) considerados na representação social de desenvolvimento? 3) o desenvolvimento pode ser dividido em fases? 4) em quais fases o desenvolvimento é dividido?

Os resultados obtidos neste estudo preliminar foram utilizados na construção do instrumento do estudo que será aqui apresentado, o qual buscou conhecer o conteúdo das “teorias implícitas” do desenvolvimento humano construídas e partilhadas por educadores que trabalhavam com as diferentes idades da vida, bem como a estrutura de tais teorias.

Método

Participantes

Participaram desse estudo 180 professores da FEDF, selecionados conforme a série em que lecionava, ou seja, faixa etária com a qual trabalhava, e 30 profissionais ligados ao SAI. Os professores da FEDF foram subdivididos em três grupos proporcionais: grupo que trabalhava com crianças (jardim à 4ª série) – *Grupo Infância* ($n= 60$); grupo que trabalhava com adolescentes (5ª série ao 3º ano do ensino médio) – *Grupo Adolescência* ($n= 60$) e grupo que trabalhava com adultos (supletivo) – *Grupo Adulto* ($n= 60$). O grupo de sujeitos que trabalhava com a terceira idade – *Grupo Velhice* – constituiu-se de 30 profissionais coordenadores de grupos de convivência de idosos (menos representado neste estudo em razão do número reduzido de profissionais que se dedicam ao trabalho com idosos).

Dentre os sujeitos do *Grupo Infância*, 10 eram do sexo masculino (16,7%) e 50 do sexo feminino (83,3%). A idade média desse grupo era de 30,02 anos. Já o *Grupo Adolescência* era composto por 40% de sujeitos do sexo masculino e 60% do sexo feminino. Sua idade média era de 35,7 anos. O *Grupo Adulto* apresentou uma porcentagem de 63,3% de professoras e de 36,7% de professores. A idade média desse grupo era de 34,6 anos. Por último, o *Grupo Velhice* tinha

Além do sexo e da idade dos sujeitos, os seguintes dados sócio-demográficos: nível de escolaridade e tempo de magistério.

Como pode ser observado na Tabela 1, os sujeitos apresentam nível superior de escolaridade em relação ao tempo de magistério, observando-se uma média de 9,7 anos tanto para o Grupo Adulto quanto para o Grupo Infância. Vale destacar que todos os professores habilitados para a docência em nível superior também o são para o ensino médio e fundamental. O Grupo Infância apresentou uma média de 10,5 anos de tempo de magistério. O Grupo Velhice não respondeu a pergunta, já que seu trabalho não requer necessariamente, como magistério.

Instrumento

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário construído a partir dos resultados de um estudo preliminar. Esse instrumento compreendia duas partes, uma referente ao objeto de pesquisa e outra ao levantamento dos dados sócio-demográficos dos sujeitos. A primeira parte do instrumento, referente à categorização, continha 6 questões, das quais se restringiu-se à apresentação dos resultados das questões (1ª e 6ª). Na primeira questão, o sujeito que agrupasse, a partir de uma lista de palavras e expressões que melhor caracterizavam a infância, a adolescência, a vida adulta e a velhice.

Para se verificar a hipótese de que o período de desenvolvimento corresponde ao período “ótimo” do desenvolvimento humano, foi apresentada uma última questão aos sujeitos, solicitando a seguinte avaliação: “Se você tivesse que dizer qual fase do desenvolvimento em geral foi a mais ou menos desenvolvida, você faria sua avaliação com base em qual referência qual fase do desenvolvimento em geral?”

Procedimento de coleta e análise de dados

Os dados foram coletados nos locais onde os sujeitos trabalhavam, respeitando-se sua disponibilidade e horário de trabalho. Foram, em sua maioria, aplicados individualmente.

Para a análise das respostas obtidas na 1ª questão (grupo de palavras), foi utilizado o *software SIMI*, o qual permitiu averiguar que tipo de relação os elementos constituintes da representação social de desenvolvimento mantêm entre si.

A *análise de similitude* é fruto de um trabalho que vem sendo realizado desde 1962 por Flament, Degenne e Vergès. Esses autores adotam os seguintes pressupostos: a) uma representação social corresponde a um conjunto de cognomes organizado por múltiplas relações; b) essas relações podem ser *orientadas* (implicação, causalidade hierarquia...), ou *simétricas* (equivalência, semelhança, antagonismo...), mas todas podem se “degradar” em uma relação simétrica traduzindo a idéia vaga de “ir junto” e c) essas relações, em geral, não são *transitivas*: se A vai com B por certas razões, e B com C por outras, pode ser que A e C não tenham alguma razão de se associarem (Flament, 1986).

O referido método de análise dos dados corresponde, portanto, à idéia de que os elementos constituintes da representação social mantêm entre si uma relação simétrica não transitiva, denominada por Flament (1986) pelo termo *relação de similitude*. Essa relação, por sua vez, designa o fato de dois cognomes associarem-se no interior de uma dada representação social.

O autor admite que dois itens serão mais próximos na representação quanto maior for o número de sujeitos que os tratam da mesma maneira (seja os que aceitam os dois, seja os que os rejeitem). A partir desse pressuposto, calcula-se um índice de contingência - *índice de similitude clássica*.

Esse procedimento de análise resulta na construção de *grafos* ilustrativos das relações estabelecidas entre os elementos da representação. De acordo com Flament (1986), esses grafos podem ser do tipo: *árvore máxima* (ilustra o

cruzamento entre todos os termos que mantêm algum tipo de relação e mostra todas as ligações entre os termos efetuadas por pelo menos um sujeito). A porcentagem de sujeitos considerados *significativos* (permite a visualização dos termos mais característicos da representação de sujeitos). No presente estudo, o tipo *árvore máxima*, com os valores correspondentes aos respectivos sujeitos.

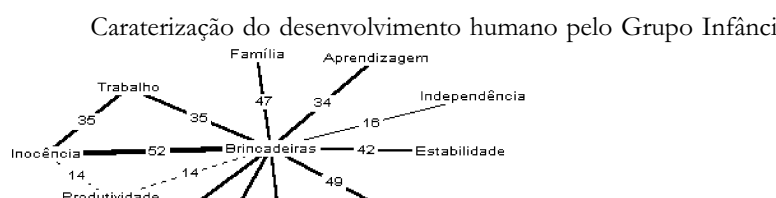
Para a análise dos dados obtidos, a hipótese de que o desenvolvimento da criança adulta) recorreu-se a cálculos que

Resultados e Discussão

Os resultados serão descritos para o grupo de sujeitos considerados, analisadas comparativamente. O desenvolvimento humano ao longo da vida será apresentado, a partir da análise de similitude de Flament (1986). Por último, os resultados da 6ª questão serão averiguando-se em que medida a referência no processo de desenvolvimento humano.

Representação social do desenvolvimento humano - Infância

Da análise de similitude a partir das respostas dos sujeitos do Grupo Infância, o tipo *árvore máxima*, mostrando as relações propostas efetuadas por pelo menos um sujeito (Figura 1).



Esse grafo revela uma visão progressista de desenvolvimento. Ao apontar os elementos “brincadeira” e “sabedoria” como os dois grandes eixos organizadores da representação social de desenvolvimento, a figura nos indica o quanto esse processo tem sido concebido à luz da visão teleológica-evolutiva.

Percebe-se que, embora o elemento “brincadeira” esteja associado aos termos “trabalho”, “responsabilidades”, “estabilidade”, “independência”, e, com um peso menos significativo, “produtividade”, a visão subjacente à infância, particularmente, consiste naquela discutida e exemplificada pela literatura. Associada à idéia de imaturidade e de “incompletude”, a criança “inocente” “brinca”, “aprende”, “descobre”, mas “depende”, de sua “família”. Seus pais adultos “trabalham”, “produzem” e se “responsabilizam” por ela.

Essa leitura ilustra o lugar social ao qual a criança foi designada. Ideologicamente considerada como objeto de proteção e cuidados, a criança deve ser tutelada e estar sob a custódia de alguém idealmente preparado para responder as suas necessidades tanto físicas, como afetivas e educacionais. Enquanto sujeito desprovido, a criança é considerada como ainda não plenamente agente, competente e responsável.

Representação social do desenvolvimento pelos sujeitos do Grupo Adolescência

A análise de similitude para esse grupo de sujeitos resultou no grafo a seguir, conforme ilustra a Figura 2.

Para o grupo de educadores que trabalham com a adolescência, as representações sociais do desenvolvimento humano estruturam-se de forma muito similar às

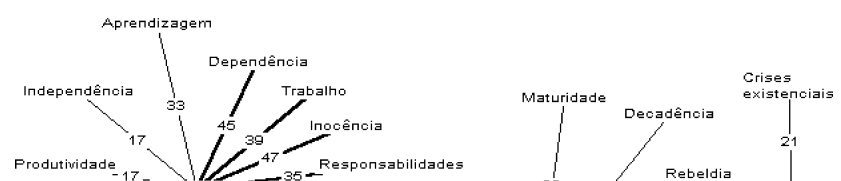
representações forjadas pelos educadores de infância. Os elementos centrais parecem ser “brincadeira” e “sabedoria”.

Paradoxalmente, o grupo de educadores de infância, profissionalmente de adolescentes (assim como a Infância) não ressalta, em suas representações, a particular dessa fase do desenvolvimento humano. Os termos que nos remetem habitualmente à infância (e reiterados em outras questões dessa pesquisa) são associados àqueles que caracterizam a velhice, como se a lógica que enquadra o adolescente fosse “ainda não consegue”, “ainda não faz”, e não “já não consegue mais”, “já não faz mais”. Isso ocorre em uma desresponsabilização do adulto com a vida, ao contrário do que se opera com a infância, em que se que nesta perspectiva, a infância, tal como a infância das Figuras 1 e 2, é muito mais caracterizada em relação ao adulto em relação a essa fase da vida (produtividade, socialização, dependência, relação ao adulto independente, reprodutividade, estabilidade), do que propriamente por elementos particulares (inocência, brincadeiras, aprendizagem).

Representação social do desenvolvimento pelo Grupo Adulto

Para o Grupo Adulto, a representação social do desenvolvimento humano estrutura-se em torno de dois grandes eixos: “brincadeira” e “sabedoria”. (Figura 3) observa-se uma caracterização muito similar àquelas atribuídas pelos Grupos Infância e Adolescência.

Caraterização do desenvolvimento humano pelo Grupo Adolescência



Com uma frequência superior em relação às outras fases, a vida adulta foi apontada por 58,6% dos sujeitos da amostra total como o momento referência para avaliação das demais etapas da vida. Isso evidencia que os educadores não tomavam como critérios de avaliação do desenvolvimento de seus alunos as características próprias da fase com a qual trabalhavam, mas habilidades, conquistas, comportamentos referentes à vida adulta.

A partir da discussão teórica deste estudo, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano tem sido compreendido, pelos educadores dessa pesquisa, como um processo marcado pela vida adulta. Essa leitura reitera a idéia de que a infância e a adolescência correspondem às fases do “ainda não consegue” e a velhice, por sua vez, à etapa do “já não consegue mais”.

Essa visão desenvolvimental implica em uma postura de desqualificação das conquistas de cada sujeito no decorrer de todo o seu ciclo vital (com exceção do adulto), visto que o “não consegue” e o “não consegue mais” indicam “atrasos/perdas desenvolvimentais” frente ao universo adulto, por evidenciarem a falta dos domínios e competências relativos à vida adulta.

Conclusão

Os resultados desse estudo evidenciam as bases científicas do conhecimento popular acerca do desenvolvimento humano, caracterizadas por uma visão normativa que pressupõe uma seqüência invariável de estágios, de caráter universal, irreversível, evoluindo de forma progressiva, para uma complexidade crescente até a vida adulta.

Nessa perspectiva, a Psicologia, ao inserir a vida humana dentro de um arcabouço científico, uniformizou a trajetória da vida, dando-lhe uma direção e uma finalidade. Os resultados encontrados mostram como a visão teleológica presente no pensamento psicológico perpassa o pensamento social: o desenvolvimento foi considerado como um fluxo de crescente aquisição até a

da produtividade, que lhe assegura o papel de responsável pelos seus descendentes, tornando-a referência para as outras fases da vida. Assim, a vida adulta transmite a sabedoria acumulada ao longo da vida, amenizar as marcas da decadência e de morte, e anunciar através das perdas biológicas a chegada à velhice.

Tais representações confirmam os assunidos anteriormente. Na medida em que as teorias de desenvolvimento são incorporadas à prática educativa, valoradas e institucionalizadas, assumindo um caráter com implicações importantes nas práticas educativas implícitas do desenvolvimento humano. Os dados de nossos educadores que trabalham com crianças, jovens, adultos e idosos, revelam em si a face moral da natureza humana assume na sociedade. O indivíduo, assujeitado em seu processo de desenvolvimento, vive as regras da sociedade neo-liberal: *o homem é responsável quanto maior for seu mérito, o qual é definido pelas suas ações, usando sua capacidade produtiva – o trabalho*. Semelhante, a face moral das teorias populares, como a de Moscovici (1961), ao identificar, no contexto da psicanálise, representações que compõem o processo de desenvolvimento, de consciente, inconsciente, recalque e coação, elimina a idéia de libido, em razão de sua ligação com a sexualidade.

A força dessas idéias, transformando-as em regras e instituições, evidencia-se quando elas assumem o papel de moduladoras das práticas educativas. Assim, o pedagógico, as ações desenvolvidas junto às crianças, em diferentes etapas de suas vidas, ligadas à formação para o trabalho e para a produção, a realização plena do sujeito, de acordo com suas possibilidades, em cada fase da vida.

As teorias do desenvolvimento, quando incorporadas à cultura, passam a se constituir em um imaginário que dão organicidade aos grupos sociais. Elas definem os espaços designados a cada indivíduo, dada a configuração social, participando, assim, na construção de suas identidades.

As representações dessa fase da vida assemelham-se às representações do mundo infantil. Representada como um ser pueril e lúdico, a criança não tem capacidade para se responsabilizar por si mesma, necessitando, como o idoso, do apoio adulto. A “dependência” torna-se, assim, um elemento estruturante das representações do desenvolvimento dessas duas fases da vida, ao mesmo tempo em que define o “lugar” do adulto no processo de desenvolvimento ao longo da vida. É na vida adulta que se assume a responsabilidade do trabalho, da constituição de uma família, a qual se torna, por excelência, o local de proteção da infância e da velhice.

Tudo indica, no entanto, que quanto mais próximo o sujeito está da vida adulta, menos proteção ele evoca e mais exigentes os adultos se tornam em relação a ele (Almeida & Santos, 1998). Ao contrário, portanto, do que se passa com a criança e o idoso, a adolescência, fase mais próxima da vida adulta, é representada como um período de transição e preparação para um futuro próximo. Como pode-se constatar (Figuras 1, 2, 3 e 4), as transformações corporais, as descobertas sexuais e as crises existenciais apontam para uma representação do “não ser”: o adolescente, que se encontra em processo de transição e mudança, “ainda não está” física e psicologicamente preparado para a vida adulta.

Nesse contexto, resta à vida adulta o lugar de “ápice do desenvolvimento”, o que foi referendado pelos resultados obtidos a partir da última questão do instrumento, quando 58,6% dos educadores tomaram a fase adulta como o ponto de referência para a avaliação de todas as fases do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que no âmbito das representações sociais do desenvolvimento ao longo da vida, a fase adulta se constitui o “ponto ótimo do desenvolvimento humano”.

A representação da vida adulta como a fase referência do devir humano implica em uma desconsideração das especificidades dos sujeitos em cada fase da vida, substituindo-as por características valorizadas pela sociedade, as quais visam, sobretudo, as condições necessárias para a

própria sociedade e designam o sujeito como passivo. De sujeito ativo e participante, o indivíduo torna-se um objeto das normas e regulamentos das ações pedagógicas. Assim, o desenvolvimento corresponde a aquisições previamente inscrites no plano produtivo na sociedade, correção da trajetória de nossa história, ao invés de

Referências

- Abrieu, J.-C. (1994). L'organisation interne du développement: Système central et système périphérique. In *Structures et transformation des représentations sociales* (pp. 11-24). Delachaux et Niestlé.
- Almeida, A. M. O. & Santos, M. F. S. (1998). A representação da vida adulta no desenvolvimento: L'enfant, l'adolescent et les adultes. In *Atos de significação* (S. 1-10). na IV Conferência Internacional Sobre o Desenvolvimento Humano.
- Almeida, A. M. O. (1999). A trama da vida adulta. *Revista de Psicologia*, 48, 120-131.
- Almeida, A. M. O., Santos, M. F. S. & Trindade, A. (2000). *Representações sociais como objeto de estudo: Contribuições da psicologia social*. Trabalho apresentado no VIII Simpósio Brasileiro de Psicologia Social.
- Bruner, J. (1997a). *Realidade mental, mundo físico e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1975).
- Bruner, J. (1997b). *Atos de significação* (S. 1-10). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1975).
- Castro, L. R. (1996). O lugar da infância na cultura brasileira. *Revista de Psicologia*, 45, 307-335.
- Chombart de Lauwe, M.-J. & Feuerhahn, J. (1975). *Le développement social dans le domaine de l'enfance*. Em *Revue de psychologie sociale* (pp. 320-340). Paris: PUF.
- Cunha, G. G. (2000). *Brincadeira, sexualidade e desenvolvimento humano*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, DF.
- D'Alessio, M. (1990). Social representations and the theory of development. Em G. G. C. (Org.), *Representations and the development of the self*. Cambridge University Press.
- Flament, C. (1986). L'analyse de la représentation sociale: Les recherches sur les représentations sociales. In *Revue de psychologie sociale* (pp. 1-10). Palmonari (Orgs.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son histoire et son avenir*. Paris: PUF.



Núcleo de Estudos e Capacitação em Desenvolvimento Humano

Objetivo Geral: Implementar a formação e o desenvolvimento humano de profissionais, técnicos, agentes de comunidade e estudantes das áreas de Educação e Saúde, através de discussões teórico-temáticas, dinâmicas pedagógicas e produção de material pedagógico.

NECADEH - CEP-RUA
Instituto de Psicologia

Rua Damásio Barbosa, 2600 - Sala 104