



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 em suas 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 adolescentes, 60 adultos e 30 de idosos). Além dos elementos constituintes das representações de desenvolvimento, o estudo permitiu identificar sua organização interna. Nossos resultados mostram que a criança foi associada com brincadeira, games, inocência e 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, based on 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 constitutive of 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 sexual identity; 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).

É

As teorias do senso-comum (RS), como denominamos na literatura, ou como denominadas por Bruner (1990), correspondem aos significados psicosociais. Esses significados são constituídos pela e constitutivos da cultura, portanto, explicativos e prescritivos. Intimamente articuladas às teorias populares submetem os significados a um processo de negociação, que são negociados e recriados no cotidiano.

Neste artigo, pretendemos

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 de conhecimento quando apropriado e recontextualizado na cultura.

Cunha (2000) chama atenção para o caráter de instituição da Psicologia do Desenvolvimento. Através de diferentes estágios de desenvolvimento, em função da idade da vida, acaba por definir o lugar social que o indivíduo ocupa dentro da sociedade, o que dá à Psicologia do Desenvolvimento o caráter de instituição, que prescreve comportamentos. Ao desenvolvimento infantil, por sua vez, foi associada a idéia de que todo indivíduo passa por um processo dividido em etapas que se distinguem pelo acúmulo de capacidades e habilidades, que culmina no seu apogeu na idade adulta.

Contudo, se por um lado a Psicologia do Desenvolvimento foi marcada por conceitos que defendem a existência de uma natureza psicológica comum a todos, em cada estágio da vida, por outro, elas foram, recentemente, influenciadas pelas contribuições da Teoria Popular e pelo referencial psicossocial da Teoria da Aprendizagem Social, que reivindicam o papel do contexto sócio-cultural na formação das próprias categorias de infância, adolescência e velhice.

De acordo com a TRS, por exemplo, as normas e valores sociais de infância não se separam da personalidade do homem, de mundo, dos valores e normas da sociedade. D'Alessio (1990) sugere que as normas e valores físicas próprias das crianças, aliadas ao contexto histórico no qual estão inseridas, contribuem para a construção de uma representação de infância que é a idéia de dependência. Essas especificidades, entretanto, implicam em um posicionamento de dependência que se torna, então, seu tutor, seu responsável.

Ao analisar essa questão, Chomsky e Neuerhahn (1989) destacam que à medida que as sociedades foram se complexificando, as normas adquirindo um *status* diferente. Considerando o tempo como propriedade dos pais, ela é um tempo distinto daquele de subalterno e inferior.

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, é possível destacar a infância e a adolescência “racionalizados”, a criança e o adolescente “racionalizados”, a qual foram submetidos. Seu crescimento é um fluxo de aquisições, conquistas e conquistas esperadas, tanto assim que a relação entre o adolescente se baseia no racional “ainda não conseguiu”, ou do “ainda não pode”, ou “ainda não pode fazer” (Castro, 2000).

Essa discussão remete-nos, portanto, à discussão da construção científica da Psicologia do Desenvolvimento. Ancorada nos paradigmas científicos da cultura da primeira metade do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento de seu campo de estudo, negligenciando, por exemplo, o contexto social de desenvolvimento e suas implicações para o desenvolvimento efetivo dos sujeitos.

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

Dessa forma, partindo-se da premissa de que as “teorias implícitas” têm implicações para o desenvolvimento humano, é possível pensar os elementos constituintes das representações sociais dos professores sobre o desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital. Supomos que existem, portanto, representações sociais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente e da vida adulta como o “período de transição” da vida humana, visto que esta última é uma fase socialmente valorizada e que suas expectativas socialmente valorizadas estão em consonância com a Psicologia do Desenvolvimento. A Psicologia do Desenvolvimento, tradicionalmente, privilegia a infância e a adolescência como seus objetos de investigação, e a velhice, por sua vez, como o “lugar” do desenvolvimento que se desloca para o final da vida.

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 4^a série) – *Grupo Infância* ($n= 60$); grupo que trabalhava com adolescentes (5^a série ao 3^o 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 e média de 9,7 anos tanto para o Grupo Adulto quanto para o Grupo Infância. Vale destacar que os professores habilitados para a docência e supletivo também o são para o ensino médio. O *Grupo Infância* apresentou uma média de 10,7 anos de tempo de magistério. O *Grupo Velhice* responde que não pergunta, já que seu trabalho não necessariamente, como magistério.

Instrumento

Foi utilizado como instrumento de coleta o questionário construído a partir dos resultados desse estudo preliminar. Esse instrumento compõe-se de duas partes, uma referente ao objeto de pesquisa e outra ao levantamento dos dados sócio-demográficos dos sujeitos. A primeira parte do instrumento é composta de categorização- continha 6 questões. As questões 1^a e 6^a eram fechadas e destinadas a restringir-se à apresentação dos resultados. As questões 2^a, 3^a, 4^a e 5^a eram abertas e destinadas a apresentar o resultado das respostas dos sujeitos que agrupasse, a partir de uma escala de 1 a 5, as palavras e expressões que melhor caracterizavam a adolescência, a vida adulta e a velhice.

Para se verificar a hipótese de que a adolescência corresponde ao período “ótimo” do desenvolvimento, apresentada uma última questão aos sujeitos, que era a seguinte avaliação: “Se você tivesse que dizer, qual é a sua avaliação da adolescência? Mais ou menos desenvolvida, você faria sua avaliação de que maneira?”

Procedimento de coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados nos locais de trabalho dos sujeitos, respeitando-se sua disponibilidade. As questões foram, em sua maioria, aplicados individualmente, e

Para a análise das respostas obtidas na 1^a 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 mantém 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 mantém 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 tratem 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 da representação, mantém algum tipo de relação entre todos os termos, efetuadas por pelo menos 1% da amostra, ou porcentagem de sujeitos considerados significativas (permite a visualização das relações mais característicos da representação social entre os sujeitos). No presente estudo, os resultados obtidos do tipo *árvore máxima*, correspondentes aos respectivos termos da representação social.

Para a análise dos dados obtidos, para a verificação da hipótese de que o desenvolvimento humano ao longo da infância (de 0 a 6 anos) é contínuo e linear (de forma adulta) recorreu-se a cálculos que resultaram na seguinte representação:

Resultados e discussão

Os resultados serão descritos a seguir, considerando o grupo de sujeitos considerados, as relações entre os termos da representação social, a representação da educação e o desenvolvimento humano ao longo da infância. A seguir, a partir da análise de similitude das representações sociais, serão apresentados os resultados obtidos, averiguando-se em que medida a representação social é referência no processo de desenvolvimento humano ao longo da infância.

Representação social do desenvolvimento humano ao longo da infância

Da análise de similitude a partir das respostas dos sujeitos do Grupo Infância, resultou um tipo árvore máxima, mostrando as relações entre os termos propostos efetuadas por pelo menos 1% dos sujeitos (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

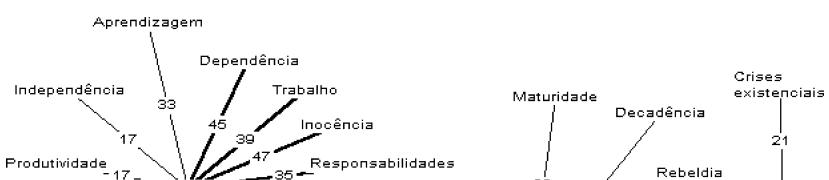
representações forjadas pelos educadores da infância. Os elementos centrais parecem ser “brincadeira” e “sabedoria”.

Paradoxalmente, o grupo de educadores que trabalha profissionalmente de adolescentes (assim como a Infância) não ressalta, em suas representações, particular dessa fase do desenvolvimento, os elementos que nos remetem habitualmente ao adulto (e reiterados em outras questões dessa fase) e que estão 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”, em uma desresponsabilização do adulto da sua vida, ao contrário do que se opera com a infância. Se que nesta perspectiva, a infância, tal como é retratada nas Figuras 1 e 2, é muito mais caracterizada pelo adulto em relação a essa fase da vida (produtividade, socialização, dependência, relação ao adulto independente, resiliência, estabilidade), do que propriamente pelas representações particulares (inocência, brincadeiras, aprendizagem).

Representação social do desenvolvimento pelo Grupo Adulto

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

Caracterização do desenvolvimento humano pelo Grupo Adolescência



O desenvolvimento é compreendido por esses educadores como um processo que se inicia em uma fase mais simples, que demanda aos adultos cuidados e atenção (infância) e prossegue para uma fase onde o sujeito já adquiriu sua independência (adulto), ou está em processo de emancipação (adolescente). Embora associado à figura de uma pessoa “sábia”, “experiente”, “espirituosa”, “madura”, o idoso parece demarcar a fase do não-desenvolvimento, da decadência, e, consequentemente, do abandono.

Novamente configura-se uma visão progressista de desenvolvimento, que pressupõe um fluxo de crescente complexidade até a vida adulta e um declínio que se inicia na velhice

Representação social do desenvolvimento pelos sujeitos do Grupo Velhice

Como se pode perceber (Figura 4), diferentemente dos três primeiros grupos, os elementos estruturantes da representação social do desenvolvimento humano ao longo da vida pelo Grupo Velhice foram: “brincadeiras”, “dependência”, “família” e “trabalho”. Observa-se que desses 4 elementos, os dois primeiros caracterizam particularmente a infância, enquanto os 2 últimos, a vida adulta. Constata-se que o grupo dos idosos tende a negar a presença de desenvolvimento durante a velhice, como se a vida se encerrasse na fase adulta, quando o adulto assume suas responsabilidades junto à família, garantindo a subsistência de seus membros através do trabalho. Tal representação assemelha-se aos pressupostos das teorias psicológicas do desenvolvimento humano, as quais situaram, durante muito tempo, apenas na infância e na adolescência os processos de desenvolvimento.

Pode-se, ainda, supor que o constituído por adultos e representação caracterizada por socialmente construída para o idoso. Porém, ao mesmo tempo que o tratam como um sujeito abandono, os membros de sua família estão produzir para atender, sobretudo

O desenvolvimento para o idoso, mas com o trabalho do adulto, talvez porque os esse grupo lidavam com uma representada pelos demais sujeitos de profissionais, em sua grandeza ainda em atividade como de convivência de idosos.

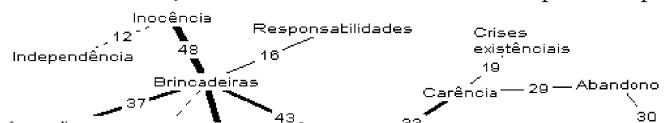
Lembrando que em geral as responsabilidades, enfim o trabalho do adulto, parece plausível sujeitos engajados na luta por uma melhor vida, o idoso, esses educadores adotam a referência identitária para a velhice.

Fase da vida tomada como referência para o desenvolvimento humano

As respostas à questão referente ao ponto óptimal do desenvolvimento humano, a vida adulta estão descritas na Tabela 1.

Os dados da tabela confirmam que a fase adulta seria a fase óptima

Caracterização do desenvolvimento humano pelo Grupo Adulto



Com uma freqüência 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 idade adulta, de forma linear e progressiva. Esse modelo

da produtividade, que lhe assegura o poder, é responsável pelos seus descendentes, que têm a referência para as outras fases da vida. A sociedade transmite a sabedoria acumulada ao longo da vida, amenizar as marcas da decadência e descrever os anúncios através das perdas biológicas.

Tais representações confirmam os assinamentos feitos anteriormente. Na medida em que as teorias do desenvolvimento são incorporadas à cultura, valoradas e institucionalizadas, assumindo-se como implicações importantes nas práticas e representações implícitas do desenvolvimento humano. As representações que os educadores que trabalham com crianças, adolescentes, adultos e idosos, revelam em si a face moral da natureza humana assumem na sociedade o caráter de indivíduo, assujeitado em seu processo de socialização. A sociedade vive as regras da sociedade neo-liberal: o homem é produtivo quanto maior for seu mérito, o qual é definido pelas suas conquistas e competências produtivas – o trabalho é o que é semelhante, a face moral das teorias populares, defendidas por Moscovici (1961), ao identificar, no enunciado da teoria da psicanálise, representações que compõem o mundo do inconsciente, consciente, inconsciente, recalque e complexo. A teoria da sexualidade elimina a idéia de libido, em razão de sua natureza humana.

A força dessas idéias, transformando-se em representações instituições, evidencia-se quando elas assumem o caráter de moduladoras das práticas educativas, de caráter pedagógico, as ações desenvolvidas juntas ao longo das diferentes etapas de suas vidas, ligando a formação para o trabalho e para a produção, para a realização plena do sujeito, de acordo com suas possibilidades, em cada fase da vida.

As teorias do desenvolvimento, quando inseridas na cultura, passam a se constituir em representações do imaginário que dão organicidade aos grupos, que definem os espaços designados a cada idade, a cada configuração social, participando, assim, 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 os sujeitos para o desempenho de sujeito ativo e participante, que se realizam nos objetos das normas e regras, que se realizam nas ações pedagógicas. Assim, o desenvolvimento corresponde ao processo de aquisições previamente inscritas na cultura produtiva na sociedade, corrente de significados de nossa história, ao invés de significados de

Referências

Abric, J.-C. (1994). *L'organisation intérieure de l'adolescent. Système central et système périphérique. Structures et transformation des représentations*. Delachaux et Niéstle.

Almeida, A. M. O. & Santos, M. F. S. (1998). *Desenvolvimento: L'enfant, l'adolescent et les adultes*. IV Conferência Internacional sobre o Desenvolvimento Humano.

Almeida, A. M. O. (1999). A trama da vida adulta. *Revista Brasileira de Psicologia da Infância e da Adolescência*, 48, 120-131.

Almeida, A. M. O., Santos, M. F. S. & Trindade, M. C. (1998). *As representações sociais como objeto de estudo: Contribuições para a teoria e a prática*. Trabalho apresentado no VIII Simpósio sobre o Desenvolvimento Humano.

Bruner, J. (1997a). *Realidade mental, mundo e mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1990).

Bruner, J. (1997b). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1990).

Castro, L. R. (1996). O lugar da infância na cultura. *Revista Crítica*, 9(2), 307-335.

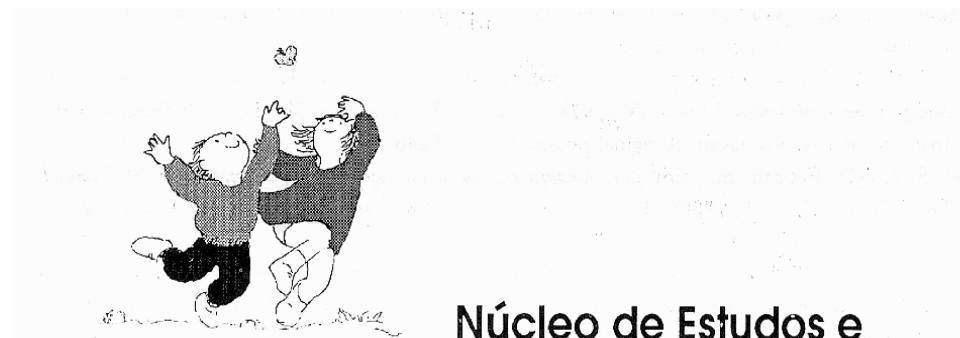
Chombart de Lauwe, M.-J. & Feuerhahn, M. (1997). *Le développement humain et les représentations sociales*. dans le domaine de l'enfance. *Emancipation et représentations sociales* (pp. 320-340). Paris: PUF.

Cunha, G. G. (2000). *Brincadeira, sexualidade e o processo de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Brasília, DF.

D'Alessio, M. (1990). Social representations and the development of social reality. *Journal of Social Theory of Development*. Em G. G. Cunha (Orgs.), *Social representations and the development of social reality*. Cambridge University Press.

Flament, C. (1986). *L'analyse de situations et recherches sur les représentations*. Paris: Palmonari (Orgs.), *L'étude des représentations*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestle.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son évolution et ses débats*. Paris: Gauthier-Villars.



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.