

Syllabus

Nº2



A RESILIÊNCIA E O FUTURO DA TEORIA DESENVOLVIMENTISTA

Helena Ralha-Simões

Syllabus — Documentos para reflexão interdisciplinar

A RESILIÊNCIA E O FUTURO DA TEORIA DESENVOLVIMENTISTA

Helena Ralha-Simões

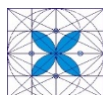


Ficha técnica:

GREI

**Grupo de Estudos
Interdisciplinares**

www.grei.pt



Syllabus Nº2 — Documentos para Reflexão Interdisciplinar

Título: A RESILIÊNCIA E O FUTURO DA TEORIA DESENVOLVIMENTISTA

Autora: Helena Ralha-Simões

Coordenação: Carlos Marques Simões

Data: 2021

Capa: Lena Ralha, 2017. "Psicologia II" (gravura de colagem)

Publicação de difusão restrita

A RESILIÊNCIA E O FUTURO DA TEORIA DESENVOLVIMENTISTA

Syllabus

Destinam-se à apresentação de textos sobre temáticas diversas, organizados e coordenados pelo Prof. Doutor Carlos Marques Simões com a eventual colaboração de outros investigadores-titulares do **GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares** e de cientistas e especialistas nos domínios abordados.

A sua seleção é feita no sentido da partilha de diferentes perspetivas nos diversos domínios do saber, tendo em vista o apoio a uma reflexão interdisciplinar. Trata-se de documentos elaborados em contextos académicos, profissionais ou outros, cuja relevância, qualidade ou interesse para fundamentar questões epistemologicamente pertinentes justifica a sua difusão no contexto deste Grupo de Estudos.

Os respetivos autores que os subscrevem disponibilizam estes documentos à consulta pública, visando contribuir para a promoção de um diálogo interdisciplinar. Facultam-se, deste modo, a estudantes, a professores e aos estudiosos das questões aí tratadas, materiais muitas vezes dispersos, não editados nem publicados antes, embora possam já ter sido objeto de divulgação restrita.

Em cada um dos **Syllabus**, é feita referência ao contexto em que foi inicialmente elaborado, mencionando-se o seu carácter fiel ao original ou adaptado, as instituições, os projetos, etc. em que teve origem, bem como a data, a eventual supervisão científica de que tenha beneficiado, a participação ou o contributo de outros autores, assim como a língua em que foi originalmente apresentado.

Syllabus Nº2

A RESILIÊNCIA E O FUTURO DA TEORIA DESENVOLVIMENTISTA

Uma primeira versão deste texto surgiu em 2002 sob o título *Resiliência e Psicologia do Desenvolvimento – O conceito de resiliência na encruzilhada entre estabilidade e mudança e o futuro da teoria desenvolvimentista*.

Documento elaborado¹ por Helena Ralha-Simões no âmbito da lição proferida em 2003 nas suas provas públicas para o lugar de Professora Coordenadora de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve

¹ O texto não segue o novo acordo ortográfico para a língua portuguesa

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
O DESENVOLVIMENTO COMO PROGRESSO	13
<u>A emergência do estudo do desenvolvimento da criança e o paradigma evolucionista</u>	14
<u>A posição de Jean Piaget e o desenvolvimento segundo estádios descontínuos</u>	16
PSICOLOGIA DA CRIANÇA OU PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO? Da especificidade da criança ao desenvolvimento ao longo da vida	18
DA DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO À VALORAÇÃO PRESCRITIVA	20
O DESENVOLVIMENTO COMO PROCESSO UNIVERSAL E A NATUREZA CONTEXTUAL DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO	22
ESTABILIDADE E MUDANÇA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A resiliência como factor diferencial e evolutivo.....	26
<u>A resiliência: realidade antiga aplicada a novas circunstâncias</u>	27
<u>O contexto social configurador da noção de resiliência</u>	30
<u>Psicologia do Desenvolvimento e resiliência no <i>continuum</i> da responsabilização progressiva do sujeito</u>	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
BIBLIOGRAFIA	37

INTRODUÇÃO

O crescente e disseminado cepticismo de que a Ciência e o Progresso constituem ideais universais partilhados por toda a humanidade tem vindo insidiosamente a tomar forma nos nossos dias.

Na sua base estão as decepções resultantes dos conflitos mundiais do século XX e suas desastrosas consequências, as quais uniram avanços científicos e tecnológicos a tragédias e genocídios, constituindo ainda actualmente uma pesada e constante ameaça à paz mundial e à manutenção de uma adequada qualidade de vida, pondo em risco a própria sobrevivência da espécie humana.

Neste enquadramento, não é de estranhar que, tendo sido inevitavelmente assumido pelos cientistas que a ciência não é neutra – e muito menos absoluta ou um bem adquirido de uma vez por todas – os próprios psicólogos que abordam o desenvolvimento humano se tivessem começado a interrogar se a teoria desenvolvimentista, tal como teve origem e foi sendo formulada, terá um futuro viável ou se não passará de uma fugaz ilusão (Bradley, 1993^a; Kessen, 1979; 1993; Walkerdine, 1993).

Questionaram-se, designadamente, se ela não traduzirá apenas uma outra faceta da procura de preenchimento da enorme distância que, não obstante a adopção de metodologias e de práticas científicas pretensamente rigorosas, continua a existir entre o conhecimento científico das ciências ditas exactas e o conhecimento psicológico (Bradley, 1993^a, 1993^b; Walkerdine, 1993).

Se considerarmos esta dúvida oportuna, a principal questão que então se nos coloca prende-se com o facto de que, se deixarmos de aceitar a teoria desenvolvimentista como a melhor forma de compreender as mudanças psicológicas que pontuam a vida das pessoas, onde encontraremos algo que nos forneça elementos para a compreensão desse processo que, indiscutivelmente, caracteriza o percurso do ser humano ao longo do tempo?

A resposta a esta crucial interrogação é indispensável tanto para os que se dedicam à construção teórica em Psicologia do Desenvolvimento, quanto para os utilizadores desses conhecimentos como sistema de referência, numa vertente mais prática, na expectativa de fundamentar a intervenção junto de pessoas, como é o caso, por exemplo, dos professores, pois que lhes é essencial encontrar uma matriz conceptual orientadora que dê significado ao seu trabalho (Walkerdine, 1993).

Várias são as questões associadas à formulação inicial deste domínio do saber e à elaboração teórica que, a partir daí, tem vindo a ser esboçada. Na sua maior parte, determinam – ou, pelo menos, condicionam – muitas das particularidades que são objecto de crítica e levam a pôr em causa o próprio futuro do corpo teórico subjacente à Psicologia do Desenvolvimento (Morss, 1992; Walkerdine, 1993).

Tendo presente estes pressupostos, considero importante fazer referência a alguns desses problemas, antes de perspectivar a noção de resiliência realçando as suas virtualidades para compreender e articular as preocupações actuais em Psicologia do

Desenvolvimento. Sem ter quaisquer pretensões de avançar soluções que os venham resolver ou ultrapassar cabalmente, neste momento em que se torna sobretudo necessário equacionar as questões essenciais subjacentes para promover uma reflexão crítica clarificadora.

Um dos tópicos que pode a esse propósito ser salientado tem a ver com **a concepção do desenvolvimento como um inevitável progresso**, que surge ligada com o paradigma evolucionista, contemporâneo da sua emergência na transição da fase pré-científica do estudo da criança no final do século XIX (Bradley, 1993^a; Kessen, 1993; Morss, 1992; Walkerdine, 1993).

Farei também referência a outros aspectos, de ordem diferente, mas também presentes no que hoje em dia pretendemos saber sobre os mecanismos subjacentes ao processo de desenvolvimento psicológico e acerca daquilo que o fundamenta.

Um deles, evidenciado ao longo da história da Psicologia do Desenvolvimento, diz respeito à **difficuldade em se ultrapassar completamente a centração na infância**. Este posicionamento resultou do contexto configurador das origens pré-científicas deste domínio: caracterizado pelo estudo descritivo da evolução das crianças, através das várias idades, ilustrado nas primeiras biografias de bebés.

Estes registos biográficos das crianças observadas desde tenra idade, não obstante o seu carácter discutivelmente sistematizado, pouco objectivo e atóxico, renunciaram o interesse científico por esta área. (Hamers, Hurtig e Rondal, 1981; Rossi, 2000; Smith, Cowie e Blades, 2001; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Note-se que, ao longo de todo o século XX, foi com dificuldade que a Psicologia do Desenvolvimento foi deixando progressivamente a sua excessiva centração na infância, não obstante percursores como Erik Erikson (1972, 1973), Jane Loevinger (1982, 1987) e o próprio Lawrence Kohlberg (1984) terem estendido os seus modelos teóricos até ao final da vida dos indivíduos.

De destacar também a precipitação que, com alguma frequência, levou os estudiosos a **passar da simples descrição do que a criança é** numa determinada fase do desenvolvimento – mediante a caracterização do que a maior parte das pessoas com a mesma idade é capaz de fazer – **para uma sólida e moralista convicção de que isso é o que a criança deve obrigatoriamente ser** ou que deve necessariamente conseguir alcançar.

Com esta atitude **substitui-se** indevidamente **uma sistematização descritiva** – sem dúvida importante para a compreensão e explicação do que está na base do desenvolvimento humano – **por uma outra eminentemente valorativa e de carácter prescritivo**, elaborada quase como consequência natural dessa descrição (Singer, 1993; Walkerdine, 1993).

Um último problema, que considere importante destacar, diz respeito à necessidade de se abordar a construção teórica neste domínio numa óptica que inclua deliberadamente o **relativismo histórico e cultural que caracterizou a emergência do interesse pelo estudo científico da criança e pelo seu processo de desenvolvimento** (Ariès, 1973; Hamers, Hurtig e Rondal, 1981; Walkerdine, 1993).

O DESENVOLVIMENTO COMO PROGRESSO

O ideal de progresso foi um aspecto central que, desde há mais de um século, esteve sempre subjacente às concepções psicológicas relativas ao desenvolvimento (Bradley, 1993^b; Kohlberg, 1984; Kohlberg e Mayer, 1972; Loevinger, 1982, 1987; Lerner, 1983; Morss, 1992; Piaget, 1975).

Isto resulta do facto de a noção de desenvolvimento – em termos abrangentes que transcendem o próprio âmbito da Psicologia – ser tipicamente encarada como um percurso conducente à consecução do objectivo biológico que visa atingir a maturidade característica da espécie humana, virtualmente alcançável. É, pois, natural que a sua extensão ao domínio psicológico fosse formulada encarando o desenvolvimento humano como um caso particular da actualização das capacidades potenciais do organismo biológico.

Jean Piaget constitui um exemplo típico da aceitação tácita deste tipo de pressupostos na sua concepção básica das *invariantes funcionais*, os quais constituíam os mecanismos responsáveis do desenvolvimento: a *assimilação* e a *acomodação*. Seriam estes mecanismos que, por *processos de equilíbrazões* sucessivas, reconstruiriam as *estruturas mentais* – ligadas com a vertente de *descontinuidade estrutural* do desenvolvimento – sempre direccionados no sentido de um progressivo e mais adequado modo de funcionamento psicológico.

Mais especificadamente, nas suas obras *Nascimento da Inteligência da Criança*, de 1936 e noutras mais tardias como *Biologia e Conhecimento*, de 1967 e *O Comportamento Motor da Evolução*, de 1976, Piaget defende que a génese do pensamento mergulha as suas raízes nas *montagens hereditárias* próprias da espécie humana, as quais se reportam ao conjunto de reflexos inatos que a criança normal, nascida a termo, deve apresentar à nascença.

Seria a partir do exercitar destas *montagens hereditárias* que, numa transição do biológico ao psicológico, se iriam diferenciando os *esquemas de assimilação* iniciais que asseguram as primeiras formas adaptativas de interacção com o meio exterior, tornando possível, por exemplo a alimentação essencial à própria sobrevivência do recém-nascido.

Seria igualmente a partir dessas *montagens hereditárias* que o indivíduo se edificaria, por *acomodações* internas sucessivas das estruturas a partir daí constituídas, as quais lhe iriam sucessivamente assegurando novas possibilidades, sempre de ordem superior, até atingir as *estruturas mentais abstractas*, complexas e flexíveis para que todos tenderíamos no final do processo de desenvolvimento (Piaget e Inhelder, 1966).

Por conseguinte, o ser humano pode ser entendido como um sistema aberto cuja acção face ao meio exterior é condição de progresso evolutivo. Por sua vez, essa acção, que permite ao indivíduo ultrapassar constantemente as possibilidades já anteriormente conseguidas, vai constituir o principal motor da evolução (Piaget, 1976).

A emergência do estudo do desenvolvimento da criança e o paradigma evolucionista

Walkerdine (1993) considera que Darwin, ao proceder ao estudo de um dos seus filhos registando os seus progressos desde o nascimento, contribuiu significativamente para a

aplicação da teoria da evolução ao estudo do desenvolvimento da criança, então ainda numa fase pré-científica.

As biografias de bebés – prenunciadoras da instituição da Psicologia do Desenvolvimento como domínio científico – tornaram-se correntes no final do século XIX e generalizaram-se, quer na Europa quer nos Estados Unidos da América, tendo coexistido com a criação de numerosas Sociedades dedicadas ao Estudo da Criança.

Procuravam proceder a uma sistematização descritiva abrangente das diferentes características de que a criança ia dando prova nas várias idades, a fim de conhecer o seu pensamento, modo de raciocínio, preferências, fantasias, formas de linguagem, entre muitos outros tópicos.

Todavia, apesar da pretensa matriz *darwinista* que supostamente perfilhavam, estas tentativas de apreender quem era e como era na realidade a criança adoptavam pressupostos paradigmáticos que, na opinião de Bradley (1993^a) e de Walkerdine (1993), se baseavam não nas ideias de Darwin, mas na perspectiva do embriologista alemão Haeckel.

Com efeito, entendendo que a infância podia constituir um lugar privilegiado para ver como a ontogenia recapitulava a filogenia – depreendendo-se daí que as duas tinham entre si uma relação causal – cedo se passou a uma perspetivação do desenvolvimento mental como uma progressão segundo degraus sucessivos, tal como Haeckel presumia que se tinha passado no que diz respeito à evolução das espécies.

Morss (1990, *cit. in* Bradley, 1993^a) defende que, por outro lado, é este evolucionismo *haeckeliano* que é o principal responsável pelo facto de, em Psicologia da Criança – que no início era quase sinónimo de Psicologia de Desenvolvimento – se ter equacionado o desenvolvimento mental como intrinsecamente ligado às bases biológicas que o suportam.

Estes pressupostos determinariam, de igual modo, uma concepção do processo de desenvolvimento como algo irreversível, linear e uni-direccional, que, embora muitas vezes pontuado por sucessivos passos descontínuos, progrediria invariavelmente segundo uma sequência pré-definida em direcção a um ponto final, indubitavelmente melhor e mais adequado do que o que caracterizava qualquer das etapas anteriores.

Por conseguinte, é importante ter em conta que esta tendência para considerar que o desenvolvimento caminha para uma progressão num só sentido, de conotação inevitavelmente positiva, sem atalhos nem retrocessos, embora não seja actualmente consensual (Asendpforf e Valsiner, 1992^a) é relativamente precoce e generalizada na história da ciência psicológica ligada com o estudo da criança, encontrando-se já aí presente desde o final do século XIX.

A extensão do paradigma evolucionista ao movimento que impulsionou o estudo da criança, quando autores como Stanley Hall e James Baldwin apelavam às ideias de Darwin para compreender o domínio intelectual, é em larga medida responsável por esta situação; não obstante, como referi, a sua aplicação à Psicologia tenha vindo a ter mais com a concepção *haeckeliana* de evolução – ao aceitar a ontogenia como uma recapitulação da filogenia – do que propriamente com uma concepção verdadeiramente *darwinista*.

Este modo de entender o desenvolvimento humano encontra-se também subjacente, mesmo que apenas implicitamente, nas teorias de autores fundamentais na construção teórica em Psicologia do Desenvolvimento como James Baldwin, Sigmund Freud, Heinz Werner ou Lev Vygotsky.

A posição de Jean Piaget e o desenvolvimento segundo estádios descontínuos

Walkerdine (1993) defende que Piaget elabora um modelo de desenvolvimento evolucionista tendencialmente *lamarckiano*, apresentando-o numa altura em que a ideia de progressão segundo estádios conducente à maturidade cognitiva tinha já grande aceitabilidade.

Este autor (Piaget, 1976) considera que as teses de Darwin não menosprezam propriamente a acção do meio, propondo antes uma acção de carácter probabilístico que se verificaria em função do encontro aleatório entre as variações do organismo e as condições externas, de cujos efeitos subsistiriam as combinações suficientemente adaptativas, o que, no seu entender, vem substituir a ideia de acções causais directas em que acreditava Lamarck.

Na opinião de Piaget (1976), a diferença entre o evolucionismo *darwiniano* e o *lamarckismo* reside essencialmente no facto de o primeiro não deixar lugar à acção da ontogénese e aos comportamentos individuais, com excepção dos instintos sexuais.

Na sua opinião, isto levou Baldwin – na sua obra ***O Desenvolvimento Mental na Criança e na Raça***, a pretender completar a perspectiva de Darwin, introduzindo uma selecção funcional e sobretudo orgânica, a qual implicava ser o sujeito capaz de diferenciar as suas características e as próprias potencialidades, apesar de estas serem geneticamente determinadas, acomodando-se a circunstâncias novas e singulares presentes no meio circundante (Piaget, 1976).

A aceitação das concepções *piagetianas* – focalizadas em especial no domínio cognitivo e defendendo existir uma progressão segundo estádios em direcção à maturidade – foi facilitada pelo facto de a ideia de evolução segundo etapas sucessivas ser já bastante familiar no pensamento científico contemporâneo à elaboração do modelo teórico deste autor (Walkerdine, 1993).

PSICOLOGIA DA CRIANÇA OU PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO?

Da especificidade da criança ao desenvolvimento ao longo da vida

O termo desenvolvimento refere-se ao modo como um ser vivo, humano ou animal, cresce e se modifica ao longo da vida, do nascimento à maturidade. Todavia, uma vez que, no ser humano, as modificações mais acentuadas que se dão – primeiro no nível físico e, depois, no mental – se situam no período pré-natal, na primeira e na segunda infância e durante a transição desta última para a adolescência, como referem Smith, Cowie e Blades (2001, p. 31),

“desde as suas origens, que grande parte da Psicologia do Desenvolvimento se centrou na Psicologia Infantil e nas alterações que ocorrem desde a concepção à adolescência, passando pela infância”.

Efectivamente, a maior parte dos autores, mesmo os mais significativos para a consolidação do corpo teórico específico deste domínio – como foi o caso de Jean Piaget (1970, 1975) – mantiveram a perspetivação do desenvolvimento em grande sincronia com o seu suporte biológico traduzido pelo crescimento físico; talvez por esse motivo as suas conceptualizações estacionaram, de um modo geral, no limiar da adolescência.

Vai ser principalmente nas últimas décadas do século XX que a Psicologia do Desenvolvimento assume como objecto de estudo, não só o adulto e o idoso, como identifica uma nova área mais abrangente relativa ao desenvolvimento psicológico ao longo de toda a existência – a *life-span development psychology*; contraria assim ideias arraigadas no senso comum que duvidavam da capacidade do adulto para aprender e se adaptar, focando nas últimas idades da vida sobretudo o decréscimo de capacidades físicas e mentais.

Em 1981, Hamers, Hurtig e Rondal referiam já que, apesar da maior parte das teorias em Psicologia do Desenvolvimento respeitarem apenas à criança e ao adolescente, não existia nenhum motivo para que a noção de desenvolvimento não fosse aplicável ao estudo de todas as etapas da vida. Contudo, enquanto o carácter evolutivo ligado à descrição da criança, nunca esteve em causa – mesmo aquando da constituição deste saber como domínio científico, no início do século XX – e a adolescência cedo conquistasse o seu lugar como centro de interesse, a idade adulta continuou a ser vista como mero estado final a que o desenvolvimento permitiria aceder.

No entanto, não há razão para não se aplicar aos indivíduos durante toda a vida as mesmas técnicas e procedimentos científicos que visam identificar como, ao longo do tempo, vão surgindo modificações nas diferentes áreas de desenvolvimento humano, segundo o mesmo tipo de mecanismos e processos responsáveis pela evolução psicológica da criança ou do adolescente.

Gradualmente, foi surgindo um interesse acrescido pela extensão deste campo de estudo às diversas idades, 3tanto mais que, concebendo-se o indivíduo como alguém em constante processo de modificação interna em termos psicológicos, começaram a ser abordados tópicos relevantes para compreender a adequação da sua interacção com o mundo exterior.

Centrando-se em aspectos como a motivação, a adaptação social e a preparação e a evolução profissionais, este alargamento do foco do desenvolvimento humano para além da infância revelou-se fundamental em muitas áreas, como a formação e a supervisão de professores. Assim, estes profissionais passaram a ser encarados indissociavelmente de um determinado percurso evolutivo, não só possível de caracterizar como de influenciar (Alarcão e Tavares, 1987; Cró, 1995; Glassberg e Sprinthall, 1980; Jesus, 1996; McNergney e Carrier, 1981; Ralha-Simões, 1995; Simões, 1996; Sousa, 1995; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1980).

DA DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO À VALORAÇÃO PRESCRITIVA

Logo que o conceito de desenvolvimento em Psicologia se emancipou da ligação demasiado estrita com a evolução do organismo como entidade biológica tendente à adaptação, uma nova matriz conceptual começou a substituir o sistema de referência anterior por outro extrínseco ao processo de desenvolvimento.

Este último sistema configurador, mesmo que implicitamente, tendia a emitir juízos de valor sobre a melhor forma de se ser humano, quer ligados com o lugar específico do sujeito na progressão dos estádios, considerando-se sempre que os últimos, em termos cronológicos seriam indicativos de um funcionamento humano mais desejável, adequado, produtivo e fomentador de adaptabilidade, saúde mental e até de felicidade e satisfação pessoais.

Esta convicção é considerada duvidosa por autores como Jane Loevinger (1982). Esta defende que os sujeitos não seriam mais felizes, bem-adaptados nem evidenciariam maior bem-estar psicológico pelo simples facto de terem atingido os últimos estádios do desenvolvimento do *ego*. Efectivamente, estas últimas etapas do evidenciam um modo de funcionamento mental mais autónomo e integrado mais eficiente na interacção com o meio, mas não são necessariamente mais adaptativas.

Na verdade, embora sejam etapas em que se assiste a uma acrescida consciência dos conflitos externos e internos e à compreensão da inevitabilidade da interdependência com os outros, esta entra em conflito, por exemplo, com a necessidade de preservar a própria identidade nas relações interpessoais.

Também Erik Erikson (1971, 1973), na sua enunciação das crises psicossociais das idades do ser humano da primeira infância ao final da vida, defendeu que a resolução dos conflitos inerentes a cada uma das fases teria invariavelmente uma resolução polarizada, conduzindo a uma saída favorável ou, em alternativa, a um estado menos feliz.

Refira-se também que, ao contrário de Jean Piaget (1932) que o estaciona na adolescência, Lawrence Kohlberg (1984) caracteriza o desenvolvimento moral ao longo de toda a existência, apesar de considerar que o último estágio seria quase inatingível ou, no mínimo, que incluiria muito poucos indivíduos. Parece, contudo, óbvio que, no último período identificado – o pós-convencional –, em que se seguem padrões pessoais edificadas a partir de valores intemporais e universais – serão muito mais problemáticas a adaptabilidade de cada sujeito e a sua afinidade com o que a maioria pensa.

Em contraste com isso, é o indivíduo já bastante socializado do período anterior – convencional, cuja actuação conformista face às regras e ao que os outros pensam e esperam, quem vai ter menos dificuldades em termos de adaptação social, pois a sua actuação é mais passível de ser considerada desejável e aceitável pela maior parte das pessoas.

Refira-se, por outro lado, que assumir que o que a criança em média é deve idealmente coincidir com o que deveria ser, tem tido consequências negativas bastante evidentes na intervenção educativa. Com efeito, em lugar de se ficar munido de elementos para melhor compreender os educandos – mais apto a compreender a sua especificidade e para atender

às suas necessidades – muitas vezes disponibilizam-se, em vez disso, instrumentos conceptuais para fundamentar a identificação de problemas inexistentes.

Ora, as falsas expectativas que a partir daí se geram, nos pais ou nos professores, com base em enganosas interpretações de presumíveis dificuldades, fazem com que estas se possam vir a tornar reais, levando à fundamentação de iniciativas cujo principal objectivo vai ser, em vez de superar eventuais disfuncionalidades, justificar a discriminação e a exclusão do indivíduo em desenvolvimento, durante o seu percurso educativo.

O DESENVOLVIMENTO COMO PROCESSO UNIVERSAL E A NATUREZA CONTEXTUAL DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO

Outras influências na construção teórica em Psicologia do Desenvolvimento surgiram ligadas a certas *perspectivas de ordem ideológica*, as quais valorizavam bastante os *factores culturalmente determinados*. Estes indicavam, por exemplo, o que poderia ser considerado um desenvolvimento emocional apropriado, tendo em conta um padrão específico de família e certos papéis tradicionalmente desempenhados nas sociedades cuja estrutura é tida como aceitável, tais como os que prescrevem um determinado papel à mulher na família e junto das crianças em desenvolvimento. Com efeito,

“os psicólogos do desenvolvimento partiram demasiadamente do pressuposto de que, com base nos conhecimentos universais que iam construindo, eram os únicos que estavam qualificados para tomar decisões sobre o que podia ser considerado bom para um desenvolvimento ‘normal’ da criança” (Singer, 1993, p.440).

Um exemplo disso é a perplexidade que inicialmente causou aos teóricos do desenvolvimento infantil o novo tipo de reacções evidenciadas pelas crianças precocemente inseridas em creches ou infantários durante o período de trabalho das mães, uma vez que isso interferia com as ligações com as figuras parentais e o tipo de relacionamento com os pares.

De facto, os cuidados infantis partilhados, pelo pai e pelos profissionais que lidam com a criança na ausência da mãe, as oportunidades de contacto com outras crianças e a experiência repetida de separação da mãe, vieram introduzir novos dados no que se pensava saber sobre o desenvolvimento sócio-afectivo infantil.

Receavam-se, inicialmente, os novos comportamentos da criança, por contrariarem muito do que se tinha como certo a esse respeito, razão pela qual eram vistos com apreensão, suspeitando-se constituírem algo de desfavorável a uma evolução adequada, pois as ideias básicas subjacentes às respectivas teorias psicológicas sobre as primeiras ligações infantis pressupunham a presença de uma mãe disponível e cheia de amor, encorajando e incitando o desenvolvimento do seu filho (Singer, 1993).

Walkerdine (1993, p.455) defende que *“a própria ideia de desenvolvimento não é nem natural nem universal, mas extremamente específica”*, ocultando, na sua especificidade, outras perspectivas marginalizadas, assumindo-se que estas estariam incluídas na perspectiva desenvolvimentista, mais abrangente.

A óptica vigente em Psicologia do Desenvolvimento é, no entender de Walkerdine (1993), a perspectiva da sociedade patriarcal europeia que parte das suas próprias concepções como sistema de referência, servindo-se delas para avaliar outras sociedades na sua periferia, julgando-as com relação aos seus próprios valores e princípios e interpretando as particularidades e diferenças como anomalias ou deficiências.

É em congruência com este enquadramento – o qual exige que se identifique a situação envolvente do interesse pelo estudo do desenvolvimento humano subjacente ao estudo da criança – que Ariès (1973) sente a necessidade de situar a própria identificação da infância, como etapa da vida distinta da idade adulta, ligando-a com circunstâncias e condicionalismos históricos, políticos e sociais.

Deste ponto de vista, a introdução da escolaridade obrigatória – que, todavia, não se generalizou imediatamente nem estendeu a condição de criança a todos os lugares e classes sociais – aparece muito ligada a factores como a generalização do trabalho da mulher da classe operária e como a exclusão das crianças muito jovens das fábricas.

Note-se que todas estas transformações são contemporâneas do acréscimo de interesse pelo estudo científico da criança e da concomitante “descoberta” do processo de desenvolvimento humano (Ariès, 1973).

Importa, porém, referir que a modificação do acesso das crianças ao mundo do trabalho e a conveniência da sua inserção na escola obedeceu ela própria a intencionalidades extrínsecas ao reconhecimento da condição infantil, pois visava evitar as consequências negativas para a sociedade da criminalidade e da doença associadas à situação de extrema pobreza de vasta camada da população que, em consequência da revolução industrial, ocorreu às cidades, sobrevivendo aí em condições precárias.

Além disso, a escolarização cumpria outro importante objectivo social pois influenciava positivamente a população laboral futura, por um lado dotando os sujeitos de conhecimentos necessários exigidos pelo trabalho mais diferenciado e, por outro, inculcando, desde cedo, hábitos para serem uma força laboral mais dócil, disciplinada e industriosa e, por conseguinte, igualmente mais produtiva.

Do exposto pode-se concluir que o objecto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento se constituiu em circunstâncias que não podem ser entendidas independentemente da época histórica e do contexto social em que surgiu e no qual foi evoluindo, tendo, sido produzido *“com propósitos particulares e em condições históricas, sociais e políticas específicas”* (Walkerdine, 1993, p.453).

Por esse motivo, a questão principal que deve ser colocada não problematiza se *“a mudança e a transformação aconteceu ao longo da vida do ser humano, mas de que modo essa modificação é compreendida”* e quais são as intenções e a efectividade ligadas com a sua formulação enquanto discurso científico (Walkerdine, 1993, p.453).

A este propósito, Kessen (1979, 1993) fala da invenção cultural da criança nos nossos dias, mostrando preocupação com o facto de aquilo que passa por ser uma caracterização científica do que é realmente a criança durante o desenvolvimento, constituir muitas vezes antes um conjunto de prescrições éticas do que deve ser aceite como um desenvolvimento psicológico adequado.

Kessen (1993) considera que, para ultrapassar estas limitações, é essencial abandonar a perspectiva individualística da criança em desenvolvimento, deixando de a encarar como um mero possuidor de traços, pensamentos ou ligações afectivas e começar a entendê-la como um ser integrado em contextos ecológicos com componentes também sócio-biológicos, eles próprios em constante evolução.

Efectivamente, se é um facto que o indivíduo se desenvolve psicologicamente sem abandonar a sua natureza biológica, é igualmente verdade que ele se constrói, por outro lado, como alguém inserido num quadro geral de interacções sociais cada vez mais complexas que o influenciam e são por ele influenciadas.

ESTABILIDADE E MUDANÇA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO:

A resiliência como factor diferencial e evolutivo

O foco principal na origem da Psicologia do Desenvolvimento privilegiava a procura de modificações universais intraindividuais, ligadas de algum modo à idade dos indivíduos que partilhavam um percurso característico com a maioria da população.

Neste enquadramento, de início, as diferenças interindividuais nas modificações devidas ao processo de desenvolvimento não passavam de anomalias, desfasamentos insignificantes ou atrasos em relação à altura própria para evidenciar uma certa modificação.

Todavia foi também introduzida no estudo do desenvolvimento a perspectiva diferencial em Psicologia, centrada nas diferenças interindividuais que ocorrem no processo de mudança durante a evolução psicológica, sendo essas diferenças analisadas entre os indivíduos ou entre os grupos de indivíduos.

Esta posição diferencial que, segundo Asendorpf e Valsiner (1992^b), constitui uma das dimensões que pode ser identificada na perspectiva desenvolvimentista, assume que os processos de desenvolvimento podem ser qualitativamente diferentes entre indivíduos ou grupos, razão pela qual se ocupa da estabilidade dessas diferenças através do processo contínuo de mudança.

Por outro lado, além da primeira destas dimensões, acerca do desenvolvimento, de carácter mais geral, e da dimensão diferencial, podem ainda focalizar-se, cada uma delas, de diferentes modos: designadamente centrado-nos nos resultados intermédios que o sujeito vai evidenciando durante este processo ou nos mecanismos que dão origem a esses resultados.

A primeira alternativa é de natureza predominantemente descritiva – limitando-se a constatar as mudanças quando estas já ocorreram e não as conseguindo alcançar antes ou durante a sua emergência; a segunda, não obstante seja já tendencialmente explicativa, envolve, porém, maior dificuldade em concretizar as condições propícias à apreensão do processo de desenvolvimento.

Qualquer das dimensões precedentes pode ainda concentrar a sua atenção unicamente nas pessoas, no ambiente ou na interacção entre as pessoas e o ambiente; todavia, é a pessoa desinserida dos contextos que tem sido tradicionalmente o foco da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento.

Isto, não obstante se aceite que a noção de desenvolvimento implica que os sistemas evolutivos são parcialmente abertos – ou seja, influenciáveis e influenciadores do que os circunda e susceptíveis de mudança em resultado dessa interacção – e parcialmente autónomos – o que asseguraria a sua relativa estabilidade através da mudança.

O facto de o desenvolvimento humano se efectuar num re-equilíbrio constante entre estabilidade e mudança, complexifica-se ainda mais dado o carácter qualitativo atribuível a muitas destas transformações, levando a associar as diferenças individuais com a explicação ou a previsão daquilo que Schröder (1992) designa como as trajectórias desenvolvimentais características dos indivíduos ou dos grupos.

A resiliência: realidade antiga aplicada a novas circunstâncias

A problemática antes mencionada permite enquadrar a noção de resiliência, potencialmente relevante para a compreensão das novas tendências em Psicologia do Desenvolvimento, uma vez que os quadros conceptuais que actualmente se esboçam invocando este conceito, proveitosamente introduzido na linguagem psicológica, atribuem-lhe um certo carácter diferencial sem deixarem de formular, expectativas que evidenciam o seu carácter evolutivo.

Como referi noutro lugar (Ralha-Simões, 2001, p.95)

“a noção de resiliência pretende (...) consubstanciar conceptualmente uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que se traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências”.

Conteria assim uma componente diferencial, explicando a razão por que certos indivíduos, em circunstâncias aparentemente idênticas, lidam com a adversidade de modo mais adequado do que outros. Seria também susceptível de evoluir, podendo por isso ser activada ou incentivada mediante intervenções apropriadas, nomeadamente em contextos educativos (Grotberg, 1987, 1995; Manciaux, 1999; Ralha-Simões, 2001).

De qualquer modo, constituiria o principal factor responsável por preservar a estabilidade da estrutura psicológica do sujeito, no decurso da mudança e da complexificação progressiva que invariavelmente caracterizam o percurso do desenvolvimento psicológico ao longo da vida (Ohio State University, 2002; Ralha-Simões e Simões, 1998).

Por conseguinte, a resiliência pode ser entendida como uma característica estrutural que se especifica no decurso do desenvolvimento e que é susceptível de ser activada em idades precoces ou durante o percurso escolar, recorrendo a condições de apoio externo e ao reforço de certas características pessoais que se consubstanciariam como factores de protecção (Benard, 1991, *cit. in* Benard, 2002).

Embora esta presumível maleabilidade pareça ser uma das características da resiliência, podendo o próprio apoio proporcionado pelos pares consolidá-la, não deixa de conter uma componente diferencial que se expressa na convicção consensual de que, mesmo nestas condições, *“a resiliência varia de indivíduo para indivíduo”* (Pereira, 2001, p.87).

Como afirmam Yunes e Szymanski (2001) os precursores desta noção, utilizando termos como invencibilidade, resistência ao *stress* e invulnerabilidade (Garmezy, 1971, *cit. in* Wolin e Wolin, 1994; Rutter, 1979, *cit. in* Benard, 2002) referiam-se a uma realidade idêntica à que tomou a designação de resiliência. Esta seria relativa a uma capacidade algo misteriosa e paradoxal para enfrentar circunstâncias adversas e potencialmente prejudiciais ao bem-estar do indivíduo, em termos físicos e mentais, beneficiando até, por vezes, por ter passado por essas experiências.

Curiosamente, este confronto provocava a reacção adequada do sujeito em situação de risco ao enfrentar as condições desfavoráveis, não com mecanismos de defesa rígidos nem com escudos protectores que o impedissem de ser atingido, mas com uma flexibilidade que permitiria ultrapassar com êxito, de modo adaptativo, os quase certos efeitos nefastos dessas vivências individuais na maioria das outras pessoas.

Isto não significa que o sujeito saísse ileso das situações críticas, mas que era capaz de se recompor mantendo íntegra a estabilidade da estrutura pessoal, numa situação análoga ao seu uso em engenharia e da origem etimológica do termo, que se referem à capacidade dos materiais para serem postos à prova sofrendo os efeitos das tensões sobre eles exercidas, retomando em seguida a forma ou a posição inicial sem atingir o ponto de ruptura (Ralha-Simões e Simões, 1998; Tavares, 2001).

Obviamente que o interesse por esta noção deu origem à procura da sua apreensão durante o processo de desenvolvimento humano, para identificar que tipo de padrões, em certas idades, surgiriam associados a uma ulterior evidência de comportamentos deste tipo ou mesmo à estruturação de uma personalidade resiliente.

Por outro lado, deu lugar a uma abordagem de teor descritivo que procura inventariar as principais características para assegurar uma evolução resiliente ao longo do desenvolvimento (Block, 1993; Davis, 1999; Luthar e Zigler, 1991).

Identificadas essas características, muitas vezes incluídas sob a designação, talvez demasiado abrangente, de factores de protecção, não se conseguiu ainda estabelecer com precisão as circunstâncias em que a resiliência surge e se modifica durante a vida de cada um de nós e de que modo pode, exactamente, ser incentivada.

Isto deve-se provavelmente ao facto de implicar uma multiplicidade de aspectos, interpretados com relação a variadas matrizes conceptuais, nem todas elas desenvolvimentistas e que, para além disso, apenas começam agora a confluir no sentido de se esboçar um campo teórico com alguma unidade e coerência.

Espero, todavia, que a noção de resiliência possa vir a contribuir significativamente para a compreensão da variedade interindividual dos seres humanos, ultrapassando alguns dos problemas inerentes à perspectiva desenvolvimentista.

O contexto social configurador da noção de resiliência

Na linha da perspectiva crítica que delineei anteriormente a propósito das circunstâncias e dos condicionalismos de que se rodeou a emergência da Psicologia do Desenvolvimento, dos quais está bem longe de se ver liberta ainda no momento actual, não posso deixar de proceder de modo idêntico face ao surgimento da resiliência como noção integradora – embora não tão inovadora como o seu aparecimento recente poderia sugerir (Tavares e Albuquerque, 1998).

Assim, considero necessário tecer algumas considerações sobre o enquadramento que lhe veio conferir essa pesada responsabilidade de factor de integração, já subjacente na noção de força do *ego* (*ego strength*) introduzida pela Psicologia Psicanalítica do *Ego* (Hartmann, 1969) e nas noções de invulnerabilidade e de invencibilidade, descobertas, inesperada e não intencionalmente, num demorado estudo longitudinal levado a cabo com outros objectivos (Rutter, 1979, *cit. in* Benard, 2002; Werner e Smith, 2001).

Como referi antes (Ralha-Simões, 2001), existe algo de pragmático nesta premência em compreender por que motivo, muitas vezes, se progride mais por ter enfrentado e sofrido, sem ruptura da estabilidade pessoal, ocorrências potencialmente desestruturantes.

Efectivamente, num mundo complexo e multi-determinado como aquele em que vivemos, parece ser preferível e mais eficaz promover a capacidade individual de auto-protecção, de tal modo que o outro consiga saber como lidar com as inevitáveis vicissitudes

da vida, do que intervir a nível político ou social, por forma a que a desigualdade, a opressão e a injustiça não continuem a pontuar as condições de existência de muitas pessoas.

É neste sentido que assume grande importância a sensibilização que Tavares (2001) nos faz para a necessidade de a formação do cidadão da sociedade emergente possibilitar o desenvolvimento de estruturas de resiliência, sobretudo junto dos indivíduos mais jovens e nos grupos sociais em risco ou sujeitos a condições de *stress* e desestruturação acentuadas.

Para atingir esses objectivos, considera que

“urge (...) implementar e desenvolver na formação estruturas, processos e atitudes que ajudem os alunos e os professores a serem mais resilientes para poderem tornar-se elementos activos na transformação e optimização da nova sociedade que tende, cada vez mais, a dimensionar-se à medida do planeta e dos enormes problemas e preocupações das gentes que o habitam” (Tavares, 2001, p.49).

Psicologia do Desenvolvimento e resiliência no *continuum* da responsabilização progressiva do sujeito

As primeiras descrições das biografias de bebés sublinhavam inequivocamente o carácter imaturo e imperfeito das primeiras manifestações do ser humano, de modo aliás congruente com a concepção de infância que emergiu num enquadramento em que a criança, embora deixasse de ser encarada como homem em miniatura e adquirisse especificidade própria, era ainda equacionada por referência ao adulto, entendendo-se que devia ser perspectivada como alguém que não tinha ainda as capacidades de um ser humano na maturidade.

Competia aos cuidados dos pais, em particular da mãe ou de quem a substituísse, nomeadamente no aleitamento, salvaguardar esse ser inacabado e impotente para que ele conseguisse, em primeiro lugar, sobreviver – é preciso não esquecer que a taxa de mortalidade infantil era muito elevada, no final do século XIX, mesmo nas classes mais favorecidas – e, depois, assegurar a sua evolução favorável durante a infância.

Não obstante, sobretudo na sociedade europeia, fosse ainda atribuído um peso substancial à hereditariedade no que a criança ia revelar ser, esta posição de impotência do ser frágil e inocente responsabilizava a mãe por muito do que iria ou não suceder quanto à evolução futura da criança.

A própria Psicanálise, cujo contributo para o estudo da criança foi dos mais relevantes, se bem que lhe retirasse muita da sua inocência, não deixou de aderir à responsabilização da inadequação da figura materna em estabelecer as primeiras relações com o bebé, que estaria na base de eventuais perturbações mentais futuras

A incompetência do bebé foi afirmada, por exemplo, por John Watson (1928; *cit. in* Kessen, 1993) que, tendo comparado um recém-nascido humano com um macaco, também recém-nascido, considerou que a comparação lhe era desfavorável, uma vez que o macaquinho conseguia fazer tudo o que ele fazia e muitas outras coisas. Passado um mês a diferença acentuava-se, uma vez que o macaco executava acções que o bebé levaria muitos anos a conseguir realizar.

Também Gesell (1953/1945) nas suas descrições exaustivas e bem documentadas da criança, considera o período imediatamente a seguir ao nascimento como de grande

instabilidade, mesmo a nível fisiológico, e, embora com o passar dos meses muitas destas dificuldades sejam ultrapassadas, refere-se-lhe como alguém ainda com um certo vazio mental ou no mínimo com um espírito fraco.

Kessen (1993) defende que, antes do período que se seguiu à II Guerra Mundial, a criança continuava a ser percebida deste modo. Para ilustrar esta sua convicção cita o conteúdo de um folheto informativo sobre ***Cuidados a ter com o Bebê*** do Departamento de Trabalho Norte-Americano, destinado às mães, destacando as seguintes partes, bastante elucidativas:

“Os bebés não conseguem ver muito logo a seguir ao nascimento (...) quando o bebé tem 3 ou 4 meses de idade, os seus olhos estão mais ou menos completos, e ele já consegue ver bastante bem formas e cores (...). Mas só será bastante mais tarde quando crescer um pouco mais e o seu cérebro e o seu sistema nervoso se desenvolverem que ele será capaz de saber, por exemplo, a diferença entre o desconforto devido à fome e aquele que é devido a uma dor de ouvidos.

Em meados do século XX, o número de publicações sobre a infância tinha aumentado exponencialmente, ilustrando bem o interesse progressivo pelo tema. Todavia, uma resenha do que se sabia então sobre Psicologia da Criança, editado por Mussen (1975/1946), levava os autores a concluir, após a revisão de numerosas obras sobre a infância, que, apesar dos múltiplos aspectos focados e das numerosas perspectivas, a complexidade da criança no início da vida continuava a zombar da simplicidade dos seus estudiosos.

À concepção do bebé como um ser indefeso e impotente, sucede uma bastante diferente. Começa a falar-se do bebé competente e, como se esta designação não fosse suficiente, fala-se mesmo do bebé racional (Bower, 1989, *cit. in* Kessen, 1993). A este propósito, Kessen (1993), mostrando perplexidade por esta mudança, lembra que a Psicologia do início do século XX negava a racionalidade aos adultos da Ásia e da África, considerados “primitivos”, bem como à maior parte das mulheres da nossa cultura, de qualquer idade, passando agora a atribuí-la ao bebé logo desde os primeiros meses de idade.

No entender deste autor, isto explica-se devido a diversos factores, de entre os quais a introdução de concepções de autores como Piaget e Vygotsky e o papel da investigação neste campo que, mais liberta do uso exclusivo de metodologias de carácter positivista, conseguiu constatar capacidades na criança pequena que não tinham sido ainda identificadas.

Todavia, a receptividade a este modo de encarar a criança, desde uma idade muito precoce, não pode ser dissociada das condições actuais em que vivem os jovens pais, ambos divididos entre o trabalho a tempo inteiro e a exigente tarefa de criar os filhos.

Para Kessen (1993, p.424)

“a atribuição de capacidades cognitivas ao bebé liberta-o das influências do meio – mais especificadamente das da cultura em geral e também das influências dos pais – [consequentemente,] o seu desenvolvimento intelectual está a salvo, independentemente das variações que ocorram no ambiente. Quer a nossa cultura ocidental esteja ou não no seu apogeu no quadro da evolução histórica, sejam ou não as práticas educativas parentais (...) as mais adequadas, a criança contém um

conhecimento protegido real, independente do lugar onde vive ou das práticas educativas a que é sujeita”.

Desta atribuição de novas possibilidades ao sujeito em desenvolvimento, transitou-se, no final do século XX, para as condições propícias ao ressurgimento de uma noção antiga, ligada à resistência de algumas pessoas a factores de risco e de vulnerabilidade tendencialmente perniciosos, mas que, pelo contrário, não só não o eram, como se podiam traduzir num maior progresso pessoal e capacidade de resistir a agressões externas

A noção de resiliência veio assim reactivar ideias já antes presentes, encontrando o seu espaço talvez porque, em termos do contexto histórico, se assistia à constatação de que, em sociedades e grupos vivendo em situações de extrema necessidade e pobreza, sendo difícil resolver os seus problemas, parecia mais útil compreender como é que alguns indivíduos conseguiam superá-las com êxito, a fim de acgae o “segredo”, de modo a estender a outros, menos afortunados, essa inesperada e incompreensível capacidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alargando esta reflexão à problemática que aqui nos ocupa – a noção de resiliência e o futuro da teoria desenvolvimentista – podemos, no meu entender, tecer algumas considerações que têm a ver com a evolução teórica em Psicologia do Desenvolvimento.

Em primeiro lugar, a construção do conhecimento neste domínio científico tem que ser vista, não só enquanto procura de explicação do real, mas enquanto suporte de certas intencionalidades que se procuram atingir através deste processo de elaboração científica.

Esses objectivos visam o uso do conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento para produzir certos efeitos sobre a realidade – que têm mais a ver com aspectos de ordem extrínseca – mas que configuram, no entanto, o enquadramento em que é elaborado o discurso científico (Walkerdine, 1993).

Por conseguinte, não basta ter em conta o que a Psicologia do Desenvolvimento defende, num dado momento, ser a sua procura da verdade, nem mesmo dominar a fundamentação que consegue fornecer acerca da sua especificidade invocando, eventualmente, as circunstâncias das suas emergência e evolução histórica.

De facto, é preciso ter igualmente presentes as razões e o modo como fornece uma certa imagem da realidade que elegeu como objecto de estudo, assim como a forma como a molda segundo as suas conveniências e os condicionalismos que, circunstancialmente, a influenciam, seja implícita seja explicitamente.

Ora, aplicando esta linha de raciocínio ao que se acabou de expor, podemos interrogar-nos se, a pretexto da noção de resiliência – que re-equaciona a interferência das condições do meio sobre o indivíduo – não estaremos a atribuir-lhe demasiada responsabilidade pelo seu próprio destino.

Deste ponto de vista, se o sujeito resiste ou não à influência potencialmente nefasta do meio, mais do que às condições que este efectivamente lhe proporciona, dependeria sobretudo da sua própria estrutura interna, a qual é, todavia, determinada por uma multiplicidade de aspectos externos, ligados com o processo de socialização e à intervenção educativa.

Por outro lado, apesar de ser um facto bem documentado que o desenvolvimento humano de certos indivíduos apresenta benefícios decorrentes dos efeitos da adversidade, isto não torna legítimo desresponsabilizar a sociedade por criar condições de vida, à generalidade dos seus membros, que sejam facilitadoras de um adequado desenvolvimento pessoal (Pereira, 2001),.

Como refere Tavares (1996), é à sociedade emergente que tem de aprender a adaptar-se aos acelerados ritmos de mudança que caracterizam o nosso tempo, não se deixando enganar por soluções fáceis ou demagógicas, reaprendendo novas maneiras de ser, de pensar e de agir que substituam as que já não correspondem de modo nenhum às novas realidades.

É neste contexto que

“a noção de resiliência (...) conceito novo de uma realidade antiga (...) assume um significado especial na formação das camadas mais jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitas a elevados níveis de desestruturação e de stress”. E é com esse objectivo

que começa a ser invocada a “necessidade de nos sistemas e processos educativos e de formação inicial, contínua e ao longo da vida, se desenvolverem actividades e provocarem experiências que tornem as pessoas mais resilientes para enfrentar as duras situações da vida quotidiana nas sociedades dos nossos dias” (Tavares, 2001, p. 43).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I.; Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale dans l'ancien regime*. Paris: Seuil.
- Asendorpf, J.B.; Valsiner, J. (Ed.) (1992). *Stability and change in development – a study of methodological reasoning*. Newbury Park: Sage.
- Asendorpf, J.B.; Valsiner, J. (1992). Editors' Introduction: three dimensions of developmental perspectives. In J.B. Asendorpf, and J. Valsiner (Ed.). *Stability and change in development – a study of methodological reasoning* (pp. ix-xxii). Newbury Park: Sage.
- Baldwin, J. (1987/1985). *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Paris: Alcan.
- Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: protective factors in the family, school, and community*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (2002). *Turning it round for all youth: from risk to resilience*.
<http://resilnet.uiuc.edu/library/dig126.html> 5-2-2002.
- Block, J. (1993). *Ego-resilience through time (abstract)*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans (March 25-28, 1993). <http://ericae.net/ericdb/ED356879.htm> 5-6-2002.
- Bradley, B.S. (1993^a). Introduction: The future of developmental theory. *Theory & Psychology*. 3(4):403-414.
- Bradley, B.S. (1993^b). A serpent's guide to children's theories of mind. *Theory & Psychology*. 3(4): 497-521.
- Bower, T.G.R. (1989). *The rational infant: Learning in infancy*. New York: Freeman.
- Cró, M.L. (1995). A ativação do desenvolvimento psicológico no nível pré-escolar através da educação psicomotora. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE: 125-185.
- Davis, N.J. (1999). School violence prevention - resilience (working paper draft, 28-5-99) – <http://www.mentalhealth.org/schollviolence/5-28Resilience.asp> 4-2-2002.
- Elkind D.; Flavell, J.H. (1973). (ed.) *Studies in cognitive development – essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Erikson, E. (1973). *Childhood and society*. Middlesex: Harmondsworth.
- Evans, R. (1973). Piaget – o homem e as suas ideias. Lisboa: Socicultur.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Freud, S. (1926). *Introduction à la Psychanalyse*. Paris: Payot.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*. 41: 101-116.
- Gesell, A. (1953/1945). *L'embriologie du comportement*. Paris: P.U.F.
- Gesell, A.; Ilg, F. (1972/1946). *L'enfant de cinq à dix ans*. Paris: P.U.F.
- Glassberg, S.; Sprinthall, N.A. (1980). Student teaching: a developmental approach. *Journal of Teacher Education*. 31(2): 31-38.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E. (1987). *The International Research Project: background*. Paper presented at the 55th annual Convention, International Council of Psychologists, Graz, Austria (July 14-18, 1997).
- Hamers, J.; Hurtig, M.; Rondal, J.-A. (1981). L'enfance et l'étude psychologique de l'enfant. In M. Hurtig et J.-A. Rondal (Dir.). *Introduction à la psychologie de l'enfant – tome 1*. Bruxelles: Mardaga.
- Hartmann, H. (1969). Comments on psychoanalytic theory of the ego. *The Psychoanalytic Study of Child*. 5: 74-95.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hurtig, M.; Rondal, J.-A. (1981). *Introduction à la psychologie de l'enfant – tome 1*. Bruxelles: Mardaga.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jesus, S.N. (1996). *A motivação para a profissão docente – contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*. 34: 815-820.
- Kessen, W. (1993). Avoiding the emptiness: the full infant. *Theory & Psychology*. 3(4): 415-427.
- Kohlberg, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L.; Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4): 449-496.
- Lerner, R.M. (ed.) (1983). *Developmental psychology: historical and philosophical perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.
- Loevinger, J. (1982). *Ego development – conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York: Freeman.
- Luthar, S.S.; Zigler, E. (1991) Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61(1): 6-22. <http://www.nnfr.org/research/abstracts/luthar2.html> 4-2-2002.
- Manciaux, M. (1999). De la vulnérabilité à la résilience: du concept à l'action. In J. Gomes-Pedro (ed.). *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Medicina / Clínica Universitária de Pediatria / Departamento de Educação Médica: 123-137.
- Mcnerney, R.; Carrier, C.A. (1981). *Teacher Development*. New York/London: MacMillan/Carrier.
- Morss, J.R. (1990). *The biologizing of childhood: developmental psychology and the darwinian myth*. Hove: Erlbaum.
- Morss, J.R. (1992). Making waves: deconstruction and developmental theory. *Theory & Psychology*. 2(4): 445-465.
- Mussen, P.H. (ed.) (1975/1946). *Carmichael - Manual de psicologia da criança*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Ohio State University (2002). *Personal characteristics related to resilience*. Bulletin 875-99 - Fostering resilience in children. http://ohioline.osu.edu/b875/b875_2.html 4-3-2002.
- Oléron, P.O. (Org.). (1981). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Pereira, A. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora: 77-94.
- Pereira, O.G.; Jesuíno, J.C.; Joyce-Moniz, L. (1980). *A criança e o mundo – Antologia de textos de Psicologia do desenvolvimento da criança*. Lisboa: Moraes.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1970/1936). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1975). A teoria de Piaget. In P. H. Mussen (ed.) *Carmichael - Manual de psicologia da criança, vol. IV - Desenvolvimento cognitivo I*. São Paulo: EPU/EDUSP: 71-117.
- Piaget, J. (1976). *Le comportement moteur de l'évolution*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora: 95-113.
- Ralha-Simões, H.; Simões, C. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*. 2(2): 345-360.
- Rossi, J.P. (2000). *Os métodos de investigação em psicologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.H. Kent & J.E. Rolf (ed.) *Primary prevention of psychopathology – vol. 3 – social competence in children*. Hanover: University Press of New England: 49-74.
- Schröder, E. (1992). Modeling qualitative change in individual development. In J.B. Asendorpf & J. Valsiner (ed.) (1992). *Stability and change in development – a study of methodological reasoning*. Newbury Park: Sage: 1-20.
- Simões, C.M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M.; Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora
- Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory & Psychology*. 3(4): 429-449.
- Smith, P.K.; Cowie, H.; Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, C.M.S. (1995) A activação do desenvolvimento cognitivo e a facilitação da aprendizagem, psicomotora. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE: 187-256.
- Sprinthall, N.A.; Thies-Sprinthall, L. (1980). Education for teacher growth a cognitive developmental approach. *Theory into Practice*, 19(4): 278-286.
- Sprinthall, N.A.; Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora: 43-65.
- Tavares, J.; Alarcão, I. (1985) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.
- Tavares, J.; Bonboir, A. (coord.) (1995). *Activação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: CIDInE.

- Tavares, J.; Albuquerque, A. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*. 1(2): 143- 152.
- Vygotsky, L.S. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centered pedagogy. In J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn, and V. Walkerdine. *Changing the subject: psychology, social regulation, and subjectivity*. London / New York: Methuen.
- Walkerdine, V. (1993). Beyond developmentalism? *Theory & Psychology*. 2(4): 451-469.
- Watson, J.B. (1928). Psychological care of infant and child. New York: Norton.
- Werner, E.E.; Smith, R.S. (2001). *Journeys from Childhood from midlife – risk, resilience and recovery*. Ithaca / London: Cornell University Press.
- Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York: International University Press.
- Wolin, S.J.; Wolin, S. (1994). *The resilient self: how survivors of trouble families rise above adversity*. New York: Villard Books.
- Yunes, M.A.M.; Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (ed.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora: 13-42.

SYLLABUS – Documentos para reflexão interdisciplinar

Syllabus nº2

A RESILIÊNCIA E O FUTURO DA TEORIA DESENVOLVIMENTISTA

Este texto, de Helena Ralha-Simões, foi elaborado com base no conteúdo da lição que apresentou nas provas públicas para o lugar de Professora Coordenadora de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, com o título original *Resiliência e Psicologia do Desenvolvimento – O conceito de resiliência na encruzilhada entre estabilidade e mudança e o futuro da teoria desenvolvimentista*. Esta lição constituiu um requisito essencial para, juntamente com a discussão do *currículum* perante um júri, ser apreciada a sua adequação para o referido lugar da carreira académica.

Este é o segundo de uma série de documentos através dos quais o **GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares** – disponibiliza elementos para partilha de diferentes pontos de vista em diversos domínios do saber, de modo a contribuir para uma efetiva reflexão interdisciplinar por parte dos seus investigadores.

Os **Syllabus** coligem textos – elaborados anteriormente em enquadramentos académicos, profissionais ou outros – que se considerou merecerem difusão, dada a sua relevância, qualidade ou interesse para fundamentar questões epistemologicamente pertinentes no quadro interdisciplinar. A sua organização, sob a coordenação do Prof. Doutor Carlos Marques Simões, é coadjuvada por investigadores-titulares do GREI ou por outros cientistas e especialistas nos domínios abordados, cuja colaboração seja solicitada para o efeito.

