

A TEORIA DE URIE BRONFENBRENNER

A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?

Jonathan Tudge

Universidade da Carolina do Norte em Greensboro, EUA

O autor gostaria de agradecer à Professora Lia Beatriz de Lucca Freitas pela troca de ideias e tradução deste capítulo. O autor também agradece ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS pelo convite para participar do Programa como Professor Visitante (2006-2007), a CAPES pelo apoio financeiro e à Universidade da Carolina do Norte em Greensboro pelo ano sabático.

A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?

Jonathan Tudge

O objetivo deste capítulo é explicar por que a teoria de Bronfenbrenner é uma teoria contextualista, embora ela não preencha todos os requisitos do contextualismo. Deste ponto de vista, a sua principal falha é que Bronfenbrenner não considerou suficientemente as variações culturais que existem no mundo. Para ser mais preciso, ele não avançou o bastante em seu pensamento para ir além da idéia de que o “bom” desenvolvimento é melhor caracterizado pelas práticas das famílias da classe média norte-americana.

Contextualismo

O contextualismo é uma das três principais visões de mundo (PEPPER, 1942) ou paradigmas (KUHN, 1962) dentro dos quais é possível encontrar-se as mais importantes teorias da psicologia e do desenvolvimento humano (ver, por exemplo, DA SILVA, 1998; ECKENBERGER, 2002; GOLDBERGER, 2000; KUCZYNSKI & DALY, 2003; OVERTON, 1984). Os outros dois paradigmas são o mecanicismo e o organicismo. Pepper atribuiu uma metáfora básica para cada um desses paradigmas – a máquina no caso do mecanicismo, o corpo humano para o organicismo e o “evento histórico” para o contextualismo. A metáfora do contextualismo é enganadora; Pepper (1942) definiu-a, de fato, como “o evento vivo em sua atualidade” (p. 232). Assim sendo, para ele, o mais importante é o que está *atualmente* acontecendo. Eventos históricos “são semelhantes aos eventos na trama de um romance ou drama. Eles são literalmente os acontecimentos da vida” (p. 233).

Cada um desses paradigmas tem sua própria ontologia (ou visão a respeito da realidade), sua própria epistemologia (ou visão sobre a natureza do conhecimento e a relação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido) e sua particular metodologia (ou visão sobre como é melhor estudar algum aspecto do mundo). O contextualismo diverge mais claramente do mecanicismo em termos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. O mecanicismo é um paradigma positivista, de acordo com o qual existe uma única realidade e, embora mecanicistas não mais acreditem que aspectos da realidade possam ser comprovados, eles sustentam que métodos adequadamente concebidos podem, ao menos, refutar visões incorretas da realidade. Os métodos usados pelos mecanicistas visam controlar cuidadosamente a influência do contexto ou do pesquisador e, portanto, freqüentemente são experimentais (nos quais todos os aspectos do contexto mantêm-se constantes, exceto aqueles cuja influência causal está sendo testada) ou envolvem questionários fechados (com escolha de respostas pré-determinadas). Estes métodos são concebidos para permitir o teste de hipóteses causais.

Ao contrário, o contextualismo é um paradigma dialético, no qual o conhecimento é entendido como uma construção social e o que é visto como “realidade” depende, em parte, da cultura, da história e do poder. Não há, portanto, uma única realidade para ser conhecida, mas múltiplas realidades. Neste paradigma, os indivíduos não podem ser separados de seus contextos para serem estudados, e o conhecimento é obtido através de um processo co-constutivo, envolvendo ambos, o pesquisador e o participante da pesquisa. Assim, os métodos usados pelos contextualistas geralmente consistem em estudos dos indivíduos em seus próprios contextos e entrevistas abertas. Como em qualquer abordagem dialética, simples relações de causa-efeito não podem ser descobertas, porque todos os aspectos da situação (o contexto e os indivíduos, inclusive o pesquisador dentro do contexto) influenciam-se mutuamente. É importante esclarecer que, apesar do nome, teorias contextualistas não são teorias sobre como o contexto determina o

desenvolvimento, mas sobre como o desenvolvimento emerge da inter-relação do indivíduo e do contexto.

O organicismo é muito mais próximo do contextualismo que do mecanicismo, com uma epistemologia que é também dialética e métodos que não buscam criar uma clara separação seja entre o indivíduo e o contexto seja entre o participante e o pesquisador. É ao nível ontológico que se encontra a principal diferença entre o organicismo e o contextualismo. Os organicistas acreditam que o desenvolvimento ocorre em uma determinada ordem em direção a um estado final definido. Isto não significa que todos os indivíduos chegarão a esse ponto, mas se as condições forem favoráveis, ele será atingido. Pelo contrário, os contextualistas acreditam que o ponto final do desenvolvimento pode apenas ser descrito em relação a valores, crenças e práticas da cultura estudada em um determinado período histórico.

Segundo Goldhaber (2000) e outros, a teoria da aprendizagem, a teoria sócio-cognitiva, a teoria do processamento da informação e a genética do comportamento são as principais teorias psicológicas e do desenvolvimento humano do paradigma mecanicista; Freud, Erikson e Piaget são vistos, em geral, como representantes importantes do paradigma organicista; Vygotsky e Bronfenbrenner são os teóricos contextualistas mais conhecidos.

A Teoria de Bronfenbrenner

Quais são as razões para se pensar que a teoria de Bronfenbrenner é contextualista? Como eu mostrarei nas próximas páginas, a sua teoria é claramente dialética, visto que ele postulava que as atividades e interações que ocorrem regularmente, referidas como as “engrenagens principais do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2001/2005a, p.6), são simultaneamente influenciadas tanto pelos indivíduos envolvidos quanto pelo contexto. Além disso, o fato de que Bronfenbrenner enfocou as interações e os eventos cotidianos exemplifica claramente a metáfora básica do contextualismo.

Em 1979, quando Bronfenbrenner escreveu seu livro *A ecologia do desenvolvimento humano*, a maior parte dos psicólogos norte-americanos estava muito mais preocupada com fatores individuais do desenvolvimento que com influências contextuais no desenvolvimento. Como opositor a essa tendência predominante, Bronfenbrenner (1979/1996) enfocou amplamente vários aspectos do contexto. Provavelmente por esta razão, a maioria dos autores norte-americanos que citam seu trabalho continuam a escrever como se sua teoria tratasse das influências do contexto no desenvolvimento, ao invés de considerá-la uma teoria contextualista. Bronfenbrenner nunca acreditou que o contexto determina o desenvolvimento; ele sempre usou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a interdependência indivíduo-contexto, a essência de sua teoria (TUDGE et al., 1999; TUDGE, GRAY, & HOGAN, 1997).

Nas décadas posteriores, durante as quais Bronfenbrenner ampliou a sua abordagem, a teoria tornou-se associada ao que ele denominou o “modelo PPCT” do desenvolvimento. Esse modelo requer que os pesquisadores considerem as inter-relações entre quatro conceitos-chave: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

Processos proximais. O primeiro destes, ou “processos proximais”, exerce um papel crucial (as “engrenagens principais”) do desenvolvimento. Os processos proximais destacam-se em duas “proposições” centrais que aparecem em várias publicações de Bronfenbrenner. A primeira afirma que:

... o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer com bastante regularidade durante períodos extensos

de *tempo*. Tais formas perduráveis de interação no ambiente imediato são referidas como *processos proximais*. (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, p. 996, itálicos no original)

Os exemplos que ele apresentou (“brincando com uma criança pequena; atividades entre crianças; brincadeiras em grupo ou individuais, ler, aprender novas habilidades” etc) são justamente os tipos de “eventos históricos” de Pepper (1942). Eles constituem as engrenagens do desenvolvimento, porque é engajando-se nessas atividades e interações que o indivíduo torna-se capaz de dar sentido ao seu mundo, entender o seu lugar neste mundo e, ao mesmo tempo em que nele ocupa um lugar, transforma-o.

Bronfenbrenner (talvez, respondendo ao fato de que ele continuou sendo citado como um teórico do contexto) tornou cada vez mais explícito que os processos proximais são um conceito-chave para a teoria, mas a sua natureza varia de acordo com o indivíduo e o contexto, tanto espacial quanto temporal (BRONFENBRENNER, 1995, 1999, 2001/2005b; BRONFENBRENNER & EVANS, 2000; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) Como ele explicou em sua segunda proposição:

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais que levam a cabo o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da *pessoa que se desenvolve*; do *ambiente* – tanto imediato quanto mais distante – no qual os processos ocorrem; da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do *tempo* no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu. (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, p. 996, itálicos no original)

Bronfenbrenner afirmou que essas duas proposições são teoricamente interdependentes e sujeitas à prova empírica. Um método de pesquisa que permita investigá-los simultaneamente é referido como um *modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo* (PPCT, abreviadamente)” (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, p. 996).

A pessoa. No que diz respeito à pessoa, Bronfenbrenner reconheceu a relevância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 2001/2005b; BRONFENBRENNER & CECI, 1994). No entanto, ele deu mais atenção, especialmente em seus artigos publicados nos anos 90 (Bronfenbrenner, 1993, 1995; Bronfenbrenner & MORRIS, 1998), às características pessoais que os indivíduos trazem com eles para qualquer situação social. Ele dividiu essas características em três tipos, as quais ele denominou características de demanda, recurso e força. *Características de demanda* são aquelas às quais ele se referiu, em seus primeiros trabalhos, como características de “estímulo pessoal”; aquelas que agem como um estímulo imediato para outra pessoa, tais como idade, gênero, cor da pele, aparência física, etc. Essas características podem influenciar as interações iniciais em função das expectativas que se formam instantaneamente. *Características de recurso*, pelo contrário, não são imediatamente aparentes, embora às vezes sejam inferidas, em graus diversos, das características de demanda que são percebidas. São características parcialmente relacionadas com recursos cognitivos e emocionais (por exemplo, experiências passadas, habilidades e nível de inteligência) e também com recursos sociais e materiais (por exemplo, acesso à boa comida, moradia, cuidado parental, oportunidades educacionais apropriadas a uma determinada sociedade, etc). Finalmente, *características de força* são aquelas relacionadas às diferenças de temperamento, motivação, persistência, etc. De acordo com Bronfenbrenner, duas crianças podem ter as mesmas características de recurso, mas seguirem trajetórias bem diferentes, se uma delas for motivada a ser bem-sucedida e persistir nas tarefas, enquanto a outra, não sendo motivada, não persistir.

Assim, longe de ser um teórico sobre as influências contextuais no desenvolvimento, Bronfenbrenner forneceu uma idéia clara de como indivíduos mudam seu contexto: ou de uma forma relativamente passiva (uma pessoa muda o ambiente simplesmente por nele estar, visto que outros a ele ou ela reagem diferentemente, em função de sua idade, gênero, cor da pele, etc), ou de uma maneira mais ativa (as formas pelas quais a pessoa muda o ambiente estão relacionadas aos recursos físicos, mentais e emocionais que ele ou ela têm disponíveis) ou de uma forma ainda mais ativa (o quanto uma pessoa muda o ambiente está relacionado, em parte, com o seu desejo ou esforço para fazê-lo).

Contexto. O ambiente, ou contexto, envolve quatro sistemas inter-relacionados: do imediato (o microsistema, no qual a pessoa em desenvolvimento passa boa parte do tempo engajada em atividades e interações) ao distante (o macrosistema, o equivalente à cultura). Bronfenbrenner também escreveu acerca das inter-relações entre os vários microsistemas (tais como: casa, escola, grupo de pares, etc), nos quais os indivíduos passam uma quantidade de tempo significativa (o mesossistema). Além disso, ele descreveu aqueles contextos nos quais os indivíduos, cujo desenvolvimento está sendo estudado, não estão situados de fato, mas os quais exercem importante influência indireta sobre o desenvolvimento desses indivíduos (o exossistema).

Ao invés de usar a tradicional, mas incorreta, representação do contexto – os anéis concêntricos –, a Figura 1 mostra que os processos proximais envolvem uma pessoa em desenvolvimento (P) interagindo com outros indivíduos, objetos e símbolos dentro de um determinado microsistema. O mesossistema diz respeito às relações entre dois ou mais microsistemas. Os outros dois sistemas (exossistema e macrosistema) são representados com linhas pontilhadas para indicar que as influências sobre a pessoa em desenvolvimento são indiretas. Um exemplo do efeito do exossistema poderia ser o seguinte: uma mãe tem-se estressado particularmente no trabalho e, em função disto, irrita-se mais que usualmente com seu filho, quando chega em casa. O local de trabalho da mãe é um exossistema para o filho, pois ele não passa tempo algum lá, mas tem influência indireta sobre ele.

Por fim, Bronfenbrenner (1993) definiu o macrosistema como um contexto englobando qualquer grupo (“cultura, subcultura ou outra estrutura social ampla”), cujos membros compartilham sistemas de valores ou crenças, “recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades, escolhas ao longo da vida e padrões de intercâmbio social” (p. 25). O macrosistema envolve os demais sistemas, influenciando (e sendo influenciados por) todos eles. Um determinado grupo social pode compartilhar um conjunto de valores, mas para que qualquer sistema de valores específico exerça influência sobre uma pessoa em desenvolvimento é necessário que seja experienciado em um ou mais dos microsistemas nos quais ela esteja situada. Macrosistemas, assim como os indivíduos em desenvolvimento dentro deles, estão sempre mudando. Bronfenbrenner escreveu sobre os efeitos do cronossistema (mudanças que ocorrem por causa de importantes eventos sociopolíticos ou econômicos que influenciam profundamente o macrosistema). Todavia, a transformação do macrosistema também ocorre, porque cada nova geração nunca imita exatamente as práticas ou aceita cegamente os valores e crenças da geração precedente. Os membros de uma determinada geração buscam transmitir valores, crenças e práticas sociais à próxima geração, no curso dos processos proximais, mas esta última sempre os transforma na medida em que deles se apropria (TUDGE, no prelo).

Tempo. O elemento final do modelo PPCT é o tempo. Como é próprio a qualquer teoria do desenvolvimento humano, o tempo tem um papel crucial. Da mesma forma que tanto os fatores do contexto quanto os fatores individuais são divididos em subfatores, Bronfenbrenner e Morris (1998) escreveram acerca do tempo, incluindo o microtempo (ou seja, o que está

ocorrendo durante uma determinada atividade ou interação), o mesotempo (ou seja, em que medida atividades e interações ocorrem com frequência no ambiente imediato da pessoa em

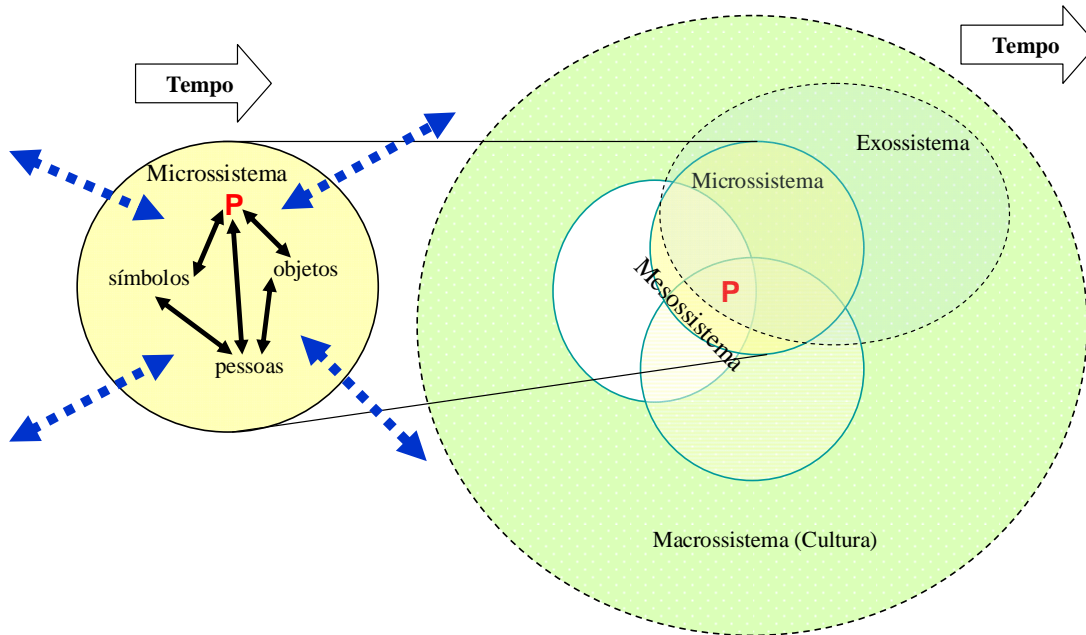


Figura 1. O modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner. A *Pessoa* (P) ativa engajada em *Processos proximais* com pessoas, símbolos e objetos dentro de um microsistema, em interação com outros *Contextos*, incluindo tanto continuidade quanto mudança ao longo do *Tempo* (TUDGE, no prelo).

desenvolvimento) e o macrotempo (ou cronossistema, para usar o termo que Bronfenbrenner havia usado anteriormente). O último termo refere-se ao fato de que os processos de desenvolvimento, em geral, variam de acordo com eventos históricos singulares que estão ocorrendo quando os indivíduos em desenvolvimento têm uma ou outra idade. Esta idéia é melhor demonstrada em pesquisas como a de Glen Elder (1974, 1996), o qual demonstrou variações significativas nas trajetórias do desenvolvimento de pessoas de duas diferentes coortes. Cada coorte experienciou os efeitos da Grande Depressão nos Estados Unidos (e os subsequentes eventos históricos) de maneira completamente diversa pelo fato de terem nascido aproximadamente com uma década de diferença. Mais importante, como representado pela flecha do tempo na Figura 1, todos os aspectos do modelo podem ser pensados em termos de uma relativa constância ou mudança. Isto é válido para os próprios indivíduos em desenvolvimento, para os vários microsistemas nos quais eles estão situados ou para aqueles contextos mais amplos (exossistema e macrossistema), os quais têm influências indiretas naquilo

que ocorre nos microssistemas. As culturas não permanecem as mesmas, embora em algumas épocas as mudanças ocorram com muito maior rapidez que em outras. Além disso, como em todas as teorias contextualistas, as influências são multidirecionais.

A Teoria é Suficientemente Contextualista?

Na teoria de Bronfenbrenner, como todas as teorias contextualistas, a maior atenção recai sobre as atividades e interações cotidianas, nas quais os indivíduos participam regularmente. Soma-se a isto, o fato de que, dada a natureza dialética da relação entre os processos proximais, as características individuais, o contexto e o tempo no modelo PPCT, a teoria, evidentemente, ajusta-se muito melhor ao paradigma contextualista que ao mecanicismo. Em função de que a teoria não inclui qualquer noção de uma progressão de estágios das habilidades ou conhecimentos seria difícil pensá-la como uma teoria organicista. Todavia, acredito que, do ponto de vista do paradigma contextualista, existam algumas limitações na teoria. Isto pode ser mais facilmente evidenciado quando se considera os tipos de método sobre os quais Bronfenbrenner escreveu.

Embora Bronfenbrenner tenha um grande número de publicações acadêmicas desde os anos 40 até sua morte em 2005, ele nunca esteve muito envolvido com coleta de dados empíricos. Este fato é lamentável, uma vez que isto teria facilitado a compreensão de como ele pensava que o seu modelo PPCT deveria ser posto em prática. Ao invés disso, ele preferiu muito mais comentar a pesquisa de outros investigadores que, segundo ele, aproximava-se do tipo de estudos que ele acreditava deveriam ser realizados. Por exemplo, em vários trabalhos (BRONFENBRENNER, 1993, 1995, 1999, 2001/2005b; BRONFENBRENNER & CECI, 1994; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) ele ilustrou as suas idéias com os estudos de Drillien, Small e Luster, Langer e Rodin, Tulkin, Steinberg e colaboradores, Elder e outros. Contudo, a pesquisa que ele citou parece ajustar-se melhor à tradição mecanicista, positivista, da maioria das investigações científicas realizadas nos Estados Unidos, que ao paradigma contextualista. Os estudos eram de larga escala, de abordagem quantitativa e usavam ferramentas estatísticas concebidas para métodos positivistas.

O melhor exemplo de um estudo envolvendo processos proximais, definidos conforme Bronfenbrenner, é a de Drillien (1964, citado em vários trabalhos de Bronfenbrenner a partir de 1994). Drillien estudou como a responsividade materna ao comportamento de crianças de dois anos de idade (processos proximais) variava tanto em relação ao peso com o qual a criança havia nascido (pessoa) quanto à classe social da família (contexto). Tratava-se de um estudo longitudinal, atendendo, assim, também o requisito “tempo” do modelo PPCT. No entanto, Bronfenbrenner assinalou que, mesmo nesse estudo, a avaliação do processo proximal não era adequada, uma vez que “não [foi] dada nenhuma informação que permitisse acessar a ... regularidade, a não interrupção, ou em que medida ele tornava-se ‘progressivamente mais complexo’” (BRONFENBRENNER, 1999, p. 8). Do ponto de vista teórico, a observação minuciosa, ao longo do tempo, parece que seria necessária, mas nem no estudo de Drillien nem em qualquer outra pesquisa referida por Bronfenbrenner encontra-se um exemplo desse tipo de enfoque sobre os processos proximais.

Bronfenbrenner não apenas citou pesquisas de outros. Ele mesmo participou de vários estudos sobre “memória prospectiva” com seu colega Steve Ceci (CECI & BRONFENBRENNER, 1985; CECI, BRONFENBRENNER, & BAKER, 1988), mas, embora os estudos fossem interessantes, eles eram experimentais. Mais relevante é um estudo que ele publicou no início dos anos 80 (BRONFENBRENNER, ALVAREZ, & HENDERSON, 1984), o qual foi concebido, em parte, para testar o que ele, na época, chamava a sua teoria ecológica. O

contexto incluía a classe social (medidas sobre nível educacional e renda) e o trabalho das mães fora de casa (turno integral, meio turno ou desempregada) e as características individuais eram representadas pelo gênero da criança e dos pais. Em 1984, o termo “processos proximais” ainda não tinha sido inventado, mas entendia-se que as percepções que os pais tinham sobre seus filhos influenciavam como eles os criavam. Os pais participaram de longas entrevistas abertas, durante as quais eles falaram de suas percepções sobre os seus filhos de três anos de idade. Os resultados mostraram a interação entre os fatores individuais e contextuais nas percepções dos pais sobre os seus filhos. As mães que trabalhavam em turno integral tinham as percepções mais favoráveis sobre suas filhas e as menos favoráveis em relação a seus filhos, mas apenas quando elas tinham, no mínimo, alguma educação em nível superior. (O mesmo padrão, embora menos nítido, foi encontrado para os pais.) Contudo, como os autores reconheceram, faltavam dois “elos” na explicação causal:

Um desses elos supõe que as diferenças nas percepções dos pais induzidas pela situação de trabalho das mães influenciam padrões reais de interação pais – criança. O elo final postula que as diferenças na interação pais – criança ... têm efeitos a longo prazo detectáveis no comportamento das próprias crianças em anos posteriores.

(BRONFENBRENNER ET AL., 1984, p. 1376)

É evidente que havia alguma preocupação com o fato de que aquilo que seria mais tarde conhecido como processos proximais (interações pais – criança) e tempo não tinham sido incluídos nesse estudo, embora ambos sejam aspectos essenciais do modelo PPCT.

Todavia, mesmo após a primeira definição de Bronfenbrenner de processos proximais (BRONFENBRENNER, 1994), não há evidência de que ele tenha conduzido alguma pesquisa concebida para focar atividades cotidianas que ocorrem regularmente, o mecanismo principal do desenvolvimento. Métodos etnográficos, por exemplo, teriam permitido-lhe ver os modos como: os indivíduos, na realidade, engajam-se em atividades com seus principais parceiros, os indivíduos estudados iniciam atividades e o envolvimento de seus parceiros, os papéis sociais são negociados entre parceiros e o significado que atividades e interações têm para os indivíduos e seus parceiros. Ele não apenas nunca realizou uma pesquisa etnográfica, mas também não citou qualquer exemplo de pesquisa etnográfica para ilustrar (como ele costumava fazer) aplicações parciais do seu modelo PPCT.

Em outras palavras, Bronfenbrenner, ao nível teórico, deixou claro em que consistem os processos proximais. Ele também evidenciou as limitações dos métodos que não enfocavam adequadamente os processos proximais, quando ele comentou tanto as suas próprias pesquisas quanto as de outros investigadores. No entanto, ele não adotou métodos que pareciam quase destinados a seus propósitos teóricos. Uma das razões, talvez, relacione-se com sua crítica inicial aos métodos observacionais (ver BRONFENBRENNER, 1977), mas outra razão parece ser sua crença de que estudos de larga escala como aqueles de Drillien, Steinberg e seus colaboradores, Small e Luster, Elder (citados extensamente em BRONFENBRENNER, 1999; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) são mais aceitos cientificamente que estudos observacionais de pequena escala. Todavia, como mencionei anteriormente, os métodos empregados por esses pesquisadores ajustam-se melhor ao paradigma mecanicista que ao contextualismo.

Uma segunda razão pela qual a teoria de Bronfenbrenner parece não se coadunar com o contextualismo é, de um outro ponto de vista, uma de suas maiores virtudes. Bronfenbrenner sempre esteve bastante preocupado com as implicações políticas da pesquisa (de sua própria e de outros) e interessado em fazer alguma coisa para a vida das pessoas. Ele, portanto, sempre tinha em mente o que precisaria acontecer para que o desenvolvimento *positivo* ocorresse. No entanto,

como a grande maioria dos psicólogos do desenvolvimento, ele evidentemente via o desenvolvimento positivo de uma perspectiva Ocidental (principalmente Norte-americana) e de classe média. Assim, ele escreveu sobre como os processos proximais precisam tornar-se “progressivamente mais complexos” (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, p. 996) para que eles sejam “eficazes” (ver também BRONFENBRENNER, 1999, 2001/2005b; BRONFENBRENNER & EVANS, 2000). Tanto no estudo de Drillien (mencionado anteriormente) quanto na pesquisa de Riksen-Walraven (1978, também citada em vários trabalhos de Bronfenbrenner a partir de 1994), a responsividade parental foi considerada como “bom processo” e apropriada para o desenvolvimento.

Todavia, para o desenvolvimento, o que importa é a forma segundo a qual as pessoas tipicamente agem e interagem com objetos, símbolos e o mundo social. Esta preocupação com o que é “bom” desenvolvimento (de um ponto de vista da classe média ocidental) é mais problemática para a perspectiva contextualista, porque indica uma insuficiente consciência do importante papel da cultura no desenvolvimento. Isto não significa que Bronfenbrenner ignore inteiramente a cultura – a sua definição de macrosistema engloba cultura, conforme anteriormente dito. No início dos anos 70, ele escreveu acerca das diferentes concepções de moralidade nos Estados Unidos e na União Soviética (BRONFENBRENNER, 1970). Um quarto de século após, ele propôs que os pesquisadores deveriam sempre incluir em seus estudos uma comparação entre diferentes macrosistemas:

Na medida do possível, cada programa de pesquisa em desenvolvimento humano deveria incluir, em um estágio inicial, um contraste entre no mínimo dois macrosistemas mais relevantes para o fenômeno do desenvolvimento investigado, representado não apenas por uma classificação, mas por essência psicológica. (BRONFENBRENNER, 1993, p. 39)

Nesse mesmo capítulo de 1993, usando a pesquisa de Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh (1987) e Steinberg (1989, cited in BRONFENBRENNER, 1993), ele mostrou como os estilos parentais variavam não apenas em diferentes macrosistemas nos Estados Unidos mas também diferiam em seus efeitos.

Contudo, a partir de 1993 encontra-se pouco em seus escritos sobre a idéia de que grupos culturais com valores, crenças, estilos de vida e padrões de intercâmbio social diferentes daqueles encontrados nas comunidades Norte-americanas de classe média valorizam necessariamente diferentes tipos de processos proximais. Além disso, que eu saiba, Bronfenbrenner nunca mencionou novamente a necessidade de incluir mais de um macrosistema em qualquer programa de pesquisa. Ainda mais surpreendente, quando descreveu posteriormente a pesquisa de Steinberg, Darling e Fletcher (1995) citado em Bronfenbrenner (1995, 1999; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998), ele a discutiu apenas do ponto de vista dos efeitos do mesossistema (ligações casa – escola) ao invés de esclarecer as formas pelas quais os diferentes macrosistemas (ou subculturas) relacionam-se com diferentes, mas igualmente eficazes, processos proximais.

Quando Bronfenbrenner definiu o macrosistema, ele não o igualou simplesmente à sociedade, mas com qualquer grupo com “um padrão abarcante de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma *cultura ou subcultura*” (1988, itálicos adicionados). Entretanto, ele nunca escreveu acerca das interações que evidentemente existem entre os diferentes grupos culturais dentro de qualquer sociedade. Baseado na imagem da *matrioshka* (bonecas russas), a qual ele usou inicialmente para descrever os níveis do contexto (BRONFENBRENNER, 1979/1996), diversos pesquisadores ainda hoje representam o macrosistema como o mais externo de um conjunto de círculos concêntricos. A Figura 1,

anteriormente apresentada, é uma representação menos equivocada dos vários aspectos do contexto sobre os quais Bronfenbrenner escreveu. Uma representação mais precisa, porém, seria aquela na qual haveria macrossistemas interconectados. O nível mais externo representaria a sociedade como um todo. Brasil, Inglaterra e Japão, por exemplo, cada um tem um diferente “padrão abarcante de ideologia e organização das instituições sociais” (BRONFENBRENNER, 1988, p. 39), mas dentro do Brasil diferentes padrões abarcantes podem ser encontrados em estados tão diversos quanto o Rio Grande do Sul, o Amazonas e a Bahia. Dentro do próprio Rio Grande do Sul, o mesmo pode ser dito sobre cidades que são predominantemente habitadas por descendentes de alemães ou italianos. Da mesma forma, dentro de qualquer cidade brasileira há boas razões para se acreditar que classe social, crença religiosa e cor da pele também estão relacionadas a diferentes padrões ideológicos e de organização das instituições sociais.

Assim, não é simples determinar qual é o macrossistema de uma pessoa. Por exemplo, uma mulher de classe média da cidade de Porto Alegre, provavelmente, descrever-se-á como uma brasileira, quando se comparar a uma mulher japonesa; quando se comparar a uma colega de São Paulo, ela dirá que é gaúcha; quando se comparar com pessoas pobres de sua cidade, é muito possível que ela se refira à sua classe social. País, região e classe social são todos fenômenos do macrossistema e não há apenas um macrossistema que seja capaz de descrever essa mulher (ou qualquer outro indivíduo). Esta visão de macrossistemas relacionados ajusta-se, penso eu, à definição de macrossistema de Bronfenbrenner e, certamente, ajusta-se bem ao contextualismo. Infelizmente, até onde sei, exceto em um capítulo (BRONFENBRENNER, 1993), ele nunca admitiu as limitações de conceber o macrossistema como um fenômeno único.

Visto que todos os macrossistemas, conforme Bronfenbrenner os definiu, diferem no que diz respeito a seus valores, crenças, práticas, ideologias, instituições, etc, é muito difícil escrever, como ele o fez, acerca de “bons” processos proximais, uma vez que essas atividades e interações são valorizadas pelos membros de apenas um grupo. Como qualquer livro sobre cultura e práticas educativas mostrará (ver, por exemplo, GÖNCÜ, 1999; HARKNESS & SUPER, 2002; ROGOFF, 2003; TUDGE, no prelo; VALSINER, 1989), culturas diferem enormemente em suas idéias sobre desenvolvimento e práticas (atividades e tipos de interação tidos como apropriados). Em outras palavras, os processos proximais precisam ser considerados à luz dos valores e crenças dos macrossistemas, ao invés de ter apenas um conjunto de características. O relativismo cultural que esta visão parece acarretar tem que ser modificado, quando se considera diferentes macrossistemas dentro de um único país, particularmente quando os valores, crenças e práticas de um grupo (dominante) são tomados como sinônimo de sucesso nessa sociedade (TUDGE et al., 2006).

Conclusões

Acredito que a teoria de Bronfenbrenner possa ser considerada como uma teoria contextualista, embora ela, evidentemente, tenha suas limitações, quando examinada do ponto de vista do paradigma contextualista. A sua teoria é, certamente, contextualista, se considerarmos simplesmente o seu foco nas atividades cotidianas e interações, as quais variam de acordo com as características do indivíduo e do contexto (tanto espacial quanto temporal). No entanto, parece claro que Bronfenbrenner não deu atenção suficiente ao papel da cultura no desenvolvimento humano e considerou os valores, crenças e práticas de um grupo (o grupo cultural do qual ele fazia parte) como o ideal para todos. Talvez, a razão deve-se ao fato de que ele esteve sempre envolvido em políticas públicas e estava determinado a fazer todo o possível para melhorar a qualidade de vida das crianças norte-americanas. Ele foi, afinal de contas, um dos fundadores do movimento Head Start nos Estados Unidos, cujo objetivo era ajudar as crianças das famílias

pobres a competir em termos de maior igualdade com as crianças das famílias ricas (FREITAS & SHELTON, 2005). Ele estava convencido de que havia um “crescente caos na vida das crianças, jovens e famílias [norte-americanas]” e, no final de sua vida, ele se perguntava “Como é possível reverter isto?” (BRONFENBRENNER, 2001/2005a, p. 1985; ver também BRONFENBRENNER & EVANS, 2000). Quando se têm dados de pesquisa para sustentar a visão de que determinados tipos de atividade e de interação forjam competência cognitiva e social em crianças de um grupo, é difícil não acreditar que os mesmos fatores devam ser igualmente relacionados à competência cognitiva e social em qualquer outro grupo cultural. A idéia de que grupos culturais diferentes podem ter diferentes noções sobre o que constitui competência é uma das principais características do contextualismo – mas não da teoria de Bronfenbrenner.

References

- BRONFENBRENNER, U. *Two worlds of childhood: USA and USSR*. New York, Russell Sage, 1970.
- _____. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, v. 32, n. 7, pp. 513-531, 1977.
- _____. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1979/1996.
- _____. Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In: N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Orgs.). *Persons in context: Developmental processes*. New York, Cambridge University Press, 1988, pp. 25-49.
- _____. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale-NJ, Erlbaum, 1993, pp. 3-44.
- _____. Ecological models of human development. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford, England, Pergamon Press, 1994, ed. 2, v. 3, pp. 1643-1647.
- _____. Developmental ecology through space and time: A future perspective. In: P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Lüscher (Orgs.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington-DC, American Psychological Association, 1995, pp. 619-647.
- _____. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington-DC, American Psychological Association Press, 1999, pp. 3-28.
- _____. The bioecological theory of human development. In: U. Bronfenbrenner (Org.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks-CA, Sage, 2001/2005a, pp. 3-15.
- _____. Growing chaos in the lives of children, youth, and families. In: U. Bronfenbrenner (Org.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks-CA, Sage, 2001/2005b, pp. 185-197.
- _____. ALVAREZ, W. F. & HENDERSON, C. R., Jr. Working and watching: Maternal employment status and parents' perceptions of their three-year-old children. *Child Development*, v. 55, n. 4, pp. 1362-1378, 1984.
- _____. & CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, v. 101, n. 4, pp. 568-586, 1994.
- _____. & EVANS, G. W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, v. 9, n. 1, pp. 115-125, 2000.
- _____. & MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: v. 1. Theoretical models of human development*, ed. 5. New York, John Wiley, 1998, pp. 993-1028.
- CECI, S. J. & BRONFENBRENNER, U. "Don't forget to take the cupcakes out of the oven": Prospective memory, strategic time-monitoring, and context. *Child Development*, v. 56, n. 1, pp. 152-164, 1985.
- _____. BRONFENBRENNER, U. & BAKER, J. Prospective remembering, temporal calibration, and context. In: M. M. Gruneberg, P. E. Morris & R. N. Sykes (Eds.). *Practical aspects of memory: Current research and issues, Volume 1: Memory in everyday life*. London, Wiley Interscience, 1988, pp. 360-365.
- DA SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: Romanelli, G. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (Eds.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto, Editora Legis Summa, 1998, pp. 31-50.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P. L., LEIDERMAN, P. H., ROBERTS, D. F. & FRALEIGH, M. J. The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, v. 58, pp. 1244-1257, 1987.
- DRILLIEN, C. M. *Growth and development of the prematurely born infant*. Edinburgh, E. & S. Livingston, 1964.

- ECKENBERGER, L. H. Paradigms revisited: From incommensurability to respected complementarity. In: H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Eds.). *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2002, pp. 341-383.
- ELDER, G. H., Jr. *Children of the great depression*. Chicago-IL, University of Chicago Press, 1974.
- _____. Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In: R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr. & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science*. New York, Cambridge University Press, 1996, pp. 31-62.
- FREITAS, L. B. L. & SHELTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 2, pp. 197-205, 2005.
- GOLDHABER, D.E. *Theories of human development: Integrative perspectives*. Mountain View-CA, Mayfield Publishing, 2000.
- GÖNCÜ, A. (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. New York, Cambridge University Press, 1999.
- HARKNESS, S. & SUPER, C. M. Culture and parenting. In: M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting*, v 2, Biology and ecology of parenting. Mahwah-NJ, Erlbaum, 2002, ed. 2, pp. 253-280.
- KUCZYNSKI, L. & DALY, K. Qualitative methods as inductive (theory-generating) research: Psychological and sociological approaches. In: L. Kuczynski (Ed.). *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Thousand Oaks-CA, Sage, 2003, pp. 373-392.
- KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- OVERTON, W. F. World-views and their influence on psychological theory and research: Kuhn—Lakatos—Laudan. In: H. W. Reese (Ed.). *Advances in child development and behavior*. New York, Academic Press, 1984, v. 18, pp. 181-226.
- PEPPER, S. C. *World Hypotheses: A study in evidence*. Berkeley, University of California Press, 1942.
- ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. New York, Oxford University Press, 2003.
- STEINBERG, L., DARLING, N. E. & FLETCHER, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In: P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington-DC, American Psychological Association, 1995, pp. 423-466.
- TUDGE, J. R. H. *The everyday lives of young children: Culture, class, and child-rearing in diverse societies*. New York, Cambridge University Press, no prelo.
- _____. DOUCET, F., ODERO, D., SPERB, T., PICCININI, C. & LOPES, R. A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Kenya, and Brazil. *Child Development*, v. 77, n. 5, pp. 1446-1469, 2006.
- _____. DOUCET, F., ODERO, D., TAMMEVESKI, P., LEE, S., MELTSAS, M. & KULAKOVA, N. Desenvolvimento infantil em contexto cultural: O impacto do engajamento de pré-escolares em atividades do cotidiano familiar. *Interfaces: Revista de Psicologia*, v. 2, n. 1, pp. 23-32, 1999.
- _____. GRAY, J. & HOGAN, D. Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In: J. Tudge, M. Shanahan & J. Valsiner (Eds.). *Comparisons in human development: Understanding time and context*. New York, Cambridge University Press, 1997, pp. 72-105.
- VALSINER, J. *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington-MA, Lexington Books, 1989.