

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

DAIANE ZANON

**PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS E ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS:
UMA ANÁLISE EMPÍRICA PARA A CIDADE DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2014

DAIANE ZANON

**PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS E ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS:
UMA ANÁLISE EMPÍRICA PARA A CIDADE DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Orientador: Prof. Dr. Flavio Vasconcellos Comim

Porto Alegre

2014

DAIANE ZANON

**PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS E ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS:
UMA ANÁLISE EMPÍRICA PARA A CIDADE DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Aprovada em: Porto Alegre, ____ de ____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flavio Vasconcellos Comim – Orientador
UFRGS

Profª. Dra. Izete Pengo Bagolin
PUCRS

Prof. Dr. Sabino da Silva Pôrto Júnior
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Flavio Comim, por ter aceitado ser o meu orientador neste trabalho. Além disso, por todo apoio, dedicação e empenho para trazer a nós alunos o interesse de contribuir diretamente com a sociedade, a fim de procurar soluções às mazelas dos menos favorecidos.

Em especial aos professores Sabino Portô Júnior e Jorge Araújo pelo incansável empenho em tornar a ciência econômica tão interessante aos nossos olhos, ao nos incentivar a ser sempre melhores, estudando com afinco e dedicação. Além disso, meu agradecimento à professora Izete Bagolin, por aceitar fazer parte deste trabalho através da banca e por suas contribuições sobre o tema aqui proposto.

As pessoas que passaram na minha vida e de alguma forma influenciaram o caminho da minha profissão. Ao pessoal do setor de Estudos Econômicos da FIERGS, por me apresentar a economia fora dos manuais e do BRDE, pelo apoio e ensinamentos.

Aos meus colegas de curso e amigos, pelo companheirismo, auxílio e compreensão. Em especial, a Melina Mörschbacher e Roberta Beck Tabajara por estarem do meu lado e contribuírem de forma direta para a construção deste trabalho através das incansáveis revisões, críticas e sugestões, além da Gabriela De Conto pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis.

Agradeço a todos os companheiros de pesquisa, Felipe Bellé, Paulo Uranga, Schadia Lambrecht, que trabalharam com afinco e dedicação para a obtenção dos dados aqui apresentados e, principalmente, a Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, pela disposição e por acreditar que poderíamos contribuir de alguma forma para a melhoria da educação do município. Assim como as escolas e as crianças que nos deram suporte e nos receberam da melhor forma possível.

Por fim, a minha família. As pessoas mais importantes da minha vida, que mesmo após tantas dificuldades, apoiaram a minha decisão e me mandaram forças para continuar buscando o nosso sonho.

“O que é a liberdade para aqueles que não podem dela fazer uso?”

(Isaiah Berlin)

RESUMO

O presente trabalho se propõe a testar a hipótese do fenômeno de preferências adaptativas nas aspirações educacionais de crianças em idade escolar. Para este fim, visamos apresentar contribuições em dois aspectos: teórico e empírico. No primeiro, é apresentada uma revisão de diversas teorias que descrevem e indicam meios de superação de condições adversas, tais como aquelas formuladas por Amartya Sen, Martha Nussbaum e Jon Elster. A busca por entender critérios subjetivos das escolhas individuais, no que se refere ao processo adaptativo, motivou a parte empírica da pesquisa, em escolas do Município de Porto Alegre, a fim de verificar se as aspirações educacionais das crianças estão positivamente relacionadas ao seu grupo de referência, que pode ser constituído por familiares, pessoas da escola, do bairro ou de igual situação socioeconômica. Esperamos assim, que os resultados, mesmo que parciais, forneçam alguns indícios ou sugestões iniciais para uma possível construção de políticas públicas que possibilitem o florescimento das crianças e a composição de uma sociedade que priorize o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Preferências Adaptativas. Educação. Abordagem das Capacitações. Jon Elster. Bem-Estar Humano.

ABSTRACT

The present study aims to test the hypothesis of adaptive preferences phenomenon in the educational aspirations of children of school age. For this purpose, we aim to present contributions on two aspects: theoretical and empirical. In the first, we present a review of several theories that describe and indicate means of overcoming adverse conditions, such as those made by Amartya Sen, Martha Nussbaum and Jon Elster. The search for understanding subjective criteria of the individual choices, with respect to the adaptive process, motivated the empirical part of the research, in schools of the Municipality of Porto Alegre, in order to verify whether children's educational aspirations are positively related to their group of reference, which may consist by family, people from school, neighborhood or equal socioeconomic situation. We hope, therefore, that the results, even if partial results, provide some evidence or initial suggestions for construction of public policies that make possible the flourishing of children and the composition of a society that prioritizes human development.

Keywords: Adaptive Preference. Education. Capability Approach. Jon Elster. Human Well-Being.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Probabilidades no modelo probit ordenado | 66 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Definição das variáveis | 67 |
| Tabela 2 – Características gerais das escolas | 68 |
| Tabela 3 – Estatísticas descritivas das variáveis explicativas | 70 |
| Tabela 4 – Resultado do modelo probit ordenado para as aspirações educacionais | 71 |
| Tabela 5 – Efeito marginal do modelo probit ordenado para as aspirações educacionais | 73 |
| Tabela 6 – Distribuição das profissões escolhidas pelas crianças | 89 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 O FENÔMENO DE PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS SEGUNDO JON ELSTER | 19 |
| 2.1 Festinger e a Teoria da Dissonância Cognitiva..... | 19 |
| 2.2 A Teoria das Preferências Reveladas..... | 22 |
| 2.3 O processo de Preferências Adaptativas ou Uvas Verdes de Jon Elster..... | 25 |
| 2.3.1 Características externas..... | 26 |
| 2.3.2 Características internas: autonomia e poder..... | 30 |
| 2.3.3 Preferências não-autônomas e bem-estar..... | 33 |
| 3 ABORDAGENS ALTERNATIVAS PARA O PROCESSO ADAPTATIVO..... | 37 |
| 3.1 A Abordagem das Capacitações..... | 38 |
| 3.1.1 A Abordagem da Capacitação segundo Sen..... | 38 |
| 3.1.1.1 Capacidade e liberdade..... | 41 |
| 3.1.1.2 Agente..... | 44 |
| 3.1.1.3 Objetividade Posicional..... | 45 |
| 3.1.2 A Abordagem das Capacitações segundo Nussbaum..... | 48 |
| 3.2 Abordagem do Bem-Estar Subjetivo | 50 |
| 4 A INFLUÊNCIA DAS PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS NA EDUCAÇÃO | 57 |
| 4.1 Estudos empíricos sobre o tema | 61 |
| 4.2 Metodologia | 64 |
| 4.3 Dados..... | 67 |
| 4.4 Análise dos resultados | 69 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 75 |
| REFERÊNCIAS..... | 77 |
| ANEXO A – INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DAS ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS ... | 83 |
| ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSÕES..... | 89 |

1 INTRODUÇÃO

O conceito de “preferências adaptativas” se apresenta de forma marcante na tradição da filosofia liberal já em 1869 quando John Stuart Mill publica o livro “A Sujeição das Mulheres”, acreditando que a subordinação de um sexo ao outro deveria ser substituída por um princípio de igualdade perfeita. Por meio deste caminho, perpassaríamos um obstáculo ao progresso do desenvolvimento humano. Assim, nas formulações de Mill sobre a desigualdade de gênero, marcadas pela busca ideal dos desejos individuais e pelo pensamento liberal, claramente se apresenta a preocupação com o resultado das influências sociais sobre a formação do caráter humano. As “preferências adaptativas” das mulheres originadas pelo poder imposto pelos homens torna o direito de iguais impossível, enfraquecendo a liberdade.

Esta ideia de que as preferências individuais podem ser deformadas pela injustiça e hábitos ilusórios; podem ainda ser encontradas em trabalhos de grandes expoentes da filosofia política, como indicado por Nussbaum em sua obra “*Woman and Human Development*” (2000). Para a autora, as preferências adaptativas estão presentes nos escritos de Adam Smith sobre a ganância e a raiva, na ideia de “falsa consciência” desenvolvida por Marx, nas hipóteses do filósofo Kant sobre o modo que as pessoas tratam uns aos outros como meios e não como fins em si mesmos e, modernamente, na ideia de John Rawls sobre os meios pelos quais as condições de forma injusta moldam o desejo e a escolha das pessoas. Rawls ([1971] 2002) entendia que para possuímos uma sociedade mais justa, se deveria estabelecer um processo equitativo, no qual os princípios aceitos pela sociedade para a política seriam justos. Os preceitos da justiça deveriam ser escolhidos sob o “véu da ignorância”, o que garantiria que os desfavorecidos não seriam afetados pelo acaso social e pelos interesses pessoais.

Aos contemporâneos do pensamento econômico e social, as preferências adaptativas passam a ser discutidas por teóricos como a própria autora Martha Nussbaum, Amartya Sen e Jon Elster. Os trabalhos destes pesquisadores têm por finalidade promover uma abordagem alternativa às ideias tradicionais de bem-estar, amplamente aceitas entre os economistas e pensadores dentro da tradição utilitarista. Esta teoria é utilizada até os dias de hoje na política e na constituição de leis, que procuram elevar ao máximo a utilidade total da população, não observando os interesses individuais e o processo de construção das preferências. Em seu cerne, está o que os economistas denominam de preferências reveladas (formalizadas por Samuelson),

ou seja, os indivíduos racionais buscam maximizar suas escolhas a respeito de certos bens disponíveis, dado suas restrições orçamentárias, de tal forma que, quando observadas tais escolhas, o formulador de política realiza inferências a respeito de seus gostos e, portanto, suas preferências.

No entanto, uma teoria de justiça social que leve em conta somente as preferências reveladas, pode não ser o melhor parâmetro escolhido para o desenho de políticas públicas, quando muitos aspectos que não deveriam ser ignorados, moldam nossas decisões. É neste sentido que novas abordagens de bem-estar social surgem buscando entender critérios subjetivos das escolhas individuais, lançando mão do processo adaptativo. Deste modo, nos dedicamos ao exercício de analisar brevemente duas propostas teóricas que tratam de forma dicotômica o fenômeno: a Abordagem das Capacitações, que assim como a proposta de Elster, entende a preferência adaptativa como uma forma negativa de ajustar os desejos ao conformismo; e a Abordagem do Bem-Estar Subjetivo, que, em contrapartida, observa a adaptação como algo natural ao ser humano e também como uma forma de superar eventos ruins. Entendendo essas duas formas de visualizar políticas públicas, poderemos lidar com o fenômeno de “preferências adaptativas” no contexto da educação e, assim, nortear decisões sociais que levem em conta as aspirações das crianças em contextos adversos. Isso não significa que a psicologia não tenha trazido uma ampla gama de referenciais teóricos e empíricos para lidar com o problema da escolha muito recentemente, como o renomado livro de Daniel Kahneman, “Rápido e Devagar” (2012), mas que não tratam diretamente do foco da análise aqui, centrada no problema das preferências adaptativas.

Podemos descrever o interesse de muitos pesquisadores a respeito da importância deste processo no âmbito educacional. Gary Becker (1993) questionou a racionalidade dos indivíduos ao observar que as pessoas menos favorecidas, principalmente grupos de mulheres e negros, investem menos que os demais em seu próprio capital humano, ou seja, na sua formação intelectual, por não acreditarem que eles possam fazer coisas que outras pessoas podem. Becker argumenta que os preconceitos inibem a escolha de uma educação adequada pelos grupos minoritários, porque estes se percebem como não produtivos. A falta de iniciativa torna-se o fator determinante da internalização do espírito de desprezado, induzindo-os a perpetuar este estado.

Nussbaum (2000), ao defender a sua lista de capacitações¹, afirma que uma sociedade, ao promover a educação, a integridade das pessoas e demais aspectos de respeito ao ser humano, torna os seus desejos mais adequados que nas situações de analfabetismo e ignorância. Para ela, muitas crianças em países mais pobres são retiradas da escola para auxiliar no sustento das famílias, dando continuidade a gerações de pessoas sem suporte ou perspectiva de melhora. A autora exemplifica o caso das meninas indianas, que ao nascer já são vistas como parte de outra família. Dessa forma, os pais têm pouco incentivo para investir na sua educação, além do casamento precoce extinguir qualquer processo educacional já iniciado. Ademais, a superação do problema de adaptação não levará a uma convergência razoável na primeira geração de pessoas para ter mais autonomia e oportunidades, como nas demais. Mas principalmente, no longo prazo, pessoas com mais poder não irão desistir tão facilmente de ter uma vida melhor, o que constitui uma força importante para a promoção da igualdade social.

Assim, uma pesquisa sobre os aspectos negativos da adaptação dos seres humanos a circunstâncias ruins no âmbito educacional pode ajudar a compreender a influência desta sobre o desempenho dos alunos e o possível impacto ao longo de seu ciclo de vida. Portanto, é necessário um maior aprofundamento no estudo das condições em que as crianças vivem, seus grupos de referência, e de como suas atitudes podem ser moldadas por estes aspectos. As ações de governo poderiam ser direcionadas à priorização de novos meios de lidar com o sistema educacional. Este mecanismo possui forte influência para romper com o aprofundando de condições de conformismo e ampliar o bem-estar de toda a sociedade, criando cidadãos capazes de mudar o seu destino e o meio em que vivem.

Em vista disso, o presente trabalho busca identificar se as aspirações educacionais das crianças estão relacionadas ao seu grupo de referência, que pode ser constituído por familiares, pessoas da escola, do bairro ou de igual situação socioeconômica. Após esta introdução, no segundo capítulo, procuramos entender o problema de preferências adaptativas proposto por Jon Elster, lançando mão das duas doutrinas que determinaram sua origem: a Teoria da Dissonância Cognitiva, que foi usada como base para a construção da abordagem; e a Teoria das Preferências Reveladas, que influenciou, através de suas limitações, a busca desta nova percepção para o comportamento individual e o bem-estar social.

¹ Observaremos esta lista mais profundamente no capítulo 3 deste trabalho.

No capítulo seguinte, buscamos apresentar duas proposições que levam em conta o processo de adaptação dos indivíduos e que igualmente a Elster, procuram uma nova proposta a teoria utilitarista: a Abordagem das Capacitações, de teóricos como Amartya Sen e Martha Nussbaum; e a Teoria do Bem-Estar Subjetivo, originada da intersecção da psicologia e da ciência econômica que nos traz à luz a possibilidade de existirem efeitos positivos do processo de adaptação. Por fim, o quarto capítulo descreve este fenômeno no âmbito educacional, dentro de uma realidade concreta, a de algumas escolas municipais de Porto Alegre, em um projeto² em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, como forma de especular e conjecturar sobre a influência das preferências adaptativas. É esperado que os resultados nos forneçam algumas pistas ou sugestões iniciais para uma possível construção de políticas públicas que possibilitem o florescimento das crianças e a composição de uma sociedade que priorize o desenvolvimento humano.

² O projeto está em fase de formulação e é constituído por um grupo de alunos da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor Flavio Comim, em parceria com a Secretária Municipal de Educação. Esta monografia foi desenvolvida com base nos dados do piloto que considerou a aplicação de questionários em sete escolas municipais de Porto Alegre.

2 O FENÔMENO DE PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS SEGUNDO JON ELSTER

As preferências adaptativas trazem a ciência econômica à discussão de que as pessoas podem se adaptar a conjunturas desfavoráveis. Neste contexto, elas criam distorções sobre a avaliação de seu próprio bem-estar, acabando por tornar a sua condição uma espécie de ciclo permanente, envolvendo um desafio ao cerne das políticas públicas.

Para muitos autores, o interesse moderno pelo assunto tem origem no trabalho de Jon Elster, através do artigo *Sour Grape* (1982)³. Este é o caso de Amartya Sen (2001, 2010, 2011) que acabou por usar o trabalho como suporte em sua teoria do desenvolvimento humano, assim como o fez Martha Nussbaum (2000, 2011). De tal modo, lançaram mão de um novo arcabouço teórico com a finalidade de promover uma abordagem que ia de encontro às ideias utilitaristas de bem-estar, amplamente aceitas entre os economistas (TESCHL; COMIM, 2005).

Desta forma, esse capítulo se volta para a discussão da teoria das preferências adaptativas ou das “uvas verdes”, desenvolvida por Elster, levantando aspectos que proporcionaram a sua origem e objetivo. Iniciamos nossa reflexão pela apresentação da teoria de dissonância cognitiva proposta pelo psicólogo Leon Festinger ([1957] 1975), que influenciou diretamente a construção da abordagem, além de uma breve análise da doutrina amplamente influenciada por Samuelson (1938, 1948) das preferências reveladas ligada ao homem racional, objeto de crítica da abordagem em questão. Para por fim, examinamos a proposta de Elster.

2.1 Festinger e a Teoria da Dissonância Cognitiva

O indivíduo, ao realizar um processo de racionalização, esforça-se em estar em um estado de coerência consigo mesmo. Dessa forma, suas atitudes estarão, com frequência, em consonância com suas opiniões e crenças. Conseqüentemente, como Festinger ([1957] 1975, p. 12) assinala “sendo ponto assente que a coerência é coisa usual”, o objeto de interesse da Teoria de Dissonância Cognitiva é buscar esclarecer as exceções a esse comportamento, desvendando os seus determinantes.

³ Entretanto, cabe a ressalva que é possível ver um debate inicial sobre esta questão já na obra “Dois Conceitos de Liberdade” de Isaiah Berlin.

Lançando mão de um exemplo, o autor observa um fumante que, conhecendo o malefício do cigarro, constrói tentativas de racionalizar a respeito da ação de fumar, tais como:

- a) saboreia tanto o prazer de fumar que vale a pena correr o risco; b) as probabilidades de por em perigo a saúde não são tão sérias quanto alguns afirmam; c) não é possível evitar sempre todas as contingências perigosas da vida e apesar disso ainda estar vivo; d) finalmente, mesmo que resolva deixar de fumar, talvez engordasse tanto que a sua saúde também seria prejudicada. (FESTINGER, [1957] 1975, p. 12).

Diante dessas opções, empreender o vício não estará em discordância com suas ideias a respeito do fumo.

Em contrapartida, o que nos chamaria a atenção neste caso é a possibilidade de existir o que Festinger denomina de desconforto psicológico: fenômeno que ocorre quando o ato de determinar uma linha de raciocínio não elimina a incoerência interna, ou seja, a nova informação estará sendo inconsistente com as crenças atuais do indivíduo. E aqui, surge a ação denominada de “dissonância cognitiva”.

Partindo de tal suposição, a análise assume duas hipóteses para o evento:

- a) surgindo a dissonância, existirá um esforço para reduzi-la e realizar o seu oposto, ou seja, a “consonância cognitiva”;
- b) ao passo que em sua presença, no esforço de reduzi-la, evitar-se-á situações e informações que passem a aumentá-la.

Para exemplificar, podemos retonar ao caso do fumante: que após a realização de exames médicos, descobre que o fumo está causando malefícios a sua saúde. Tão logo percebe que a ação de fumar deve ser interrompida, provocando um movimento de mudanças nas suas crenças. Assim, se decidir retornar as opiniões anteriores, impulsionará o desconforto psicológico, por estas não estarem em conformidade com a nova realidade.

É importante esclarecer que, para a teoria, tanto a consonância, quando a dissonância, referenciam as relações entre, no mínimo, pares de elementos cognitivos que estarão ligados aos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o comportamento e sobre o meio em que vive. Uma ação a respeito de algum assunto só é mantida a menos que a pessoa julgue correta e, assim, estará em conformidade com seu conhecimento. Por outro lado, a dissonância poderia ocorrer se uma nova informação é dispare de seus hábitos anteriores ou da atual expectativa que possui. E aqui, vale a pena pontuar situações que podem derivar o fenômeno como: inconsistências lógicas, hábitos culturais ou, ainda, em virtude de experiências passadas (FESTINGER, [1957] 1975).

Para o autor, o que pode ocorrer com respeito às informações é que “no caso de opiniões, crenças e valores, a realidade pode ser o que outros pensam ou fazem; em outras circunstâncias a realidade pode ser o que é conhecido experiencialmente pela pessoa ou o que outros lhe disseram” (FESTINGER, [1957] 1975, p. 19). Este ponto é essencial para compreendermos o conteúdo que circunda o conhecimento do indivíduo e que, pode refletir as distorções sobre as suas preferências, como analisaremos posteriormente. Assim, através da manifestação de pressões cognitivas decorrentes do contato com a realidade, a teoria constrói sua base para mensurar as dissonâncias do indivíduo, enfatizando a importância do grupo para a formação das crenças de seus integrantes e como esta interferência impacta na busca pela coerência interna, pré-definindo as ações.

Dando continuidade a esta linha, o autor busca salientar a importância de se mensurar a magnitude da dissonância gerada, por exemplo, por dois elementos cognitivos de grupos distintos. Esta grandeza do fenômeno se caracterizará pela importância atribuída a cada um dos elementos que geram o estado de desconforto ao indivíduo. Na mesma direção, como a presença da dissonância gerará pressões para a sua redução ou eliminação, a força para esta ação dependerá da magnitude da dissonância.

Ademais, ao passarmos para o fim do processo de avaliação cognitiva, Festinger ([1957] 1975) discute características decorrentes da tomada de decisão entre as informações disponíveis. Ao passo que o conflito pode ser eliminado se mudarmos uma ação ou o sentimento que o elemento comportamental representa de acordo com novas informações. Retomando o exemplo, o fumante pode interromper o hábito se descobrir que sua saúde está fragilizada. Além dessa alternativa, Festinger ([1957] 1975) sinaliza o papel que os grupos sociais têm para o ser humano como uma das formas de configuração mais eficazes para a diminuição do desconforto psicológico, por proporcionar às pessoas um suporte ao encontrarem concordâncias com as cognições que elas desejam reter.

Uma segunda possibilidade é a dissonância passar a ser persistente, não existindo garantias que ela possa ser reduzida ou removida. A dependência de fatores como: a possibilidade de causar prejuízo, a magnitude da satisfação gerada pela ação, ou simplesmente a impossibilidade de realizar uma mudança no comportamento, estão diretamente relacionados com este evento. Cabe salientar que, na presença da persistência, seria incorreto afirmar “que a resistência a mudança do elemento cognitivo correspondente é infinita. A resistência a mudança

que o elemento cognitivo possui não pode ser maior, é claro, que a pressão para responder a realidade” (FESTINGER, [1957] 1975, p. 32). É esta que, ao fim, guiará os elementos cognitivos.

Por último, pode haver casos em que se procura evitar qualquer tipo de dissonância, como em eventos onde o fenômeno já está presente, o que pode acarretar a busca de novas informações por um processo altamente seletivo a fim de eliminar o desconforto; em relação a experiências passadas, já que estas ações poderão gerar comportamentos cautelosos diante de novas informações. E por fim, em casos mais extremos, poderá existir a relutância em agir sob um dado comportamento (FESTINGER, [1957] 1975).

A teoria de Festinger pode fornecer *insights* importantes sobre o comportamento humano que podem iluminar as críticas que a Abordagem das Capacitações faz ao Utilitarismo. Muito já foi feito no âmbito das teorias de comportamento do consumidor. Por exemplo, o artigo desenvolvido por Akerlof e Dickens (1982), lançando mão da teoria proposta por Festinger, construiu três pressupostos ao comportamento do indivíduo que levavam em conta: as crenças, algum controle sobre elas e a sua persistência ao longo do tempo após a escolha. Partindo deste ponto, constroem um modelo modificado da tomada de decisão racional, provendo explicações falhas a este no âmbito de mercado de trabalho. É possível, portanto, pensarmos um modo de lidar com os problemas do subjetivismo levantados pela Abordagem das Capacitações de um modo mais propositivo e construtivo.

2.2 A Teoria das Preferências Reveladas

Na microeconomia tradicional, o comportamento humano corresponde à proposição que os indivíduos racionais buscam maximizar suas escolhas a respeito de certos bens disponíveis, dado suas restrições orçamentárias. De tal forma que, quando observado tais escolhas, o economista realiza inferências a respeito de seus gostos e, portanto, suas preferências.

Modernamente, através dos trabalhos de Samuelson (1938, 1948), a teoria econômica passa a denominar esta observação das escolhas individuais – tratadas nas curvas de indiferenças ou “curvas de comportamento” –, de preferências reveladas (SAMUELSON, 1938, 1948, [1915] 1983). Desta forma, através de instrumentos de maximização, Samuelson volta-se a construir argumentos em defesa de seu uso, indicando que “toda a teoria do comportamento do consumidor

pode, portanto, basear-se em fundamentos operacionalmente significativos em termos de preferência revelada”⁴ (SAMUELSON, 1948, p. 251, tradução nossa).

Conceitualmente, surge o “Axioma Fraco da Preferência Revelada” formulado por Samuelson (1938, 1948), onde observamos a proposição de que, se um bem x é sempre escolhido quando y também está disponível, então não pode existir algum conjunto orçamentário contendo ambas alternativas em que y será escolhido. Ou em outros termos, se $C(\{x,y\}) = \{x\}$ então não teremos $C(\{x,y,z\}) = \{y\}$, onde C representa uma regra de escolha que atribui um conjugado de bens x , y e z escolhidos para cada conjunto orçamentário. Deste modo, observamos a escolha do indivíduo e pressupomos que essa é sua preferência, ou seja, x é revelado preferível a y (MAS-COLELL; WHINSTON; GREEN, 1995)⁵.

Portanto, quando realizamos uma comparação de combinações de bens em diferentes situações de preços relativos, podemos determinar qual conjunto de mercadorias é preferida observando todas as opções disponíveis. Dessa forma, “o indivíduo, tal como se fosse um ratinho de laboratório, revela, através do seu comportamento de mercado, o seu padrão de preferência”⁶ (SAMUELSON, 1948, p.243, tradução nossa).

Embora proveja condições que satisfaçam à teoria da demanda do consumidor, o axioma não foi capaz de gerar uma relação completa de preferência racional (MAS-COLELL; WHINSTON; GREEN, 1995). Tal solução foi encontrada através do Axioma Forte da Preferência Revelada proposto por Houthakker⁷. Assim a teoria passou a fornecer condições para que as escolhas observadas fossem consistentes com a maximização da utilidade do consumidor, por serem completas e transitivas e, portanto, criando condições de serem utilizadas por muitos economistas tanto teoricamente quanto na análise empírica (VARIAN, 2005).

É importante observar que estas funções modernas partem da abordagem ordinal da utilidade em contraposição à anterior, a abordagem da utilidade cardinal. Samuelson analisou a mudança de métrica através da transição da perspectiva hedonista no sentido biológico e psicológico de Bentham e Edgeworth, para o atual homem lógico, segundo a qual:

⁴ No original: “*the whole theory of consumer's behaviour can thus be based upon operationally meaningful foundations in terms of revealed preference*”.

⁵ Sen (1993) critica a o axioma de consistência interna da escolha. Pois existem vários fatores que podem influenciar os *rankings* de resultados individuais, entre eles a posição de quem está escolhendo, o menu de escolha, normas sociais, dentre outros.

⁶ No original: “*the individual guinea-pig, by his market behaviour, reveals his preference pattern - if there is such a consistent pattern*”.

⁷ Houthakker (1950) parte de um problema sugerido por Samuelson para determinar as preferências do consumidor através de uma função de utilidade do tipo habitual para mais de dois bens.

[...] tem havido um movimento semelhante afastando-se do conceito de utilidade entendida como sensação, como grandeza introspectiva. Não é que simplesmente os economistas modernos substituam as sensações ou satisfações experimentadas por sensações ou desejos antevistos, de acordo com a distinção hoje comum entre análise ex post e ex ante. Porém, muito mais do que isso, numerosos autores deixaram de crer na existência de qualquer grandeza ou quantidade introspectiva de uma espécie cardinal, numérica. Com esse ceticismo veio o reconhecimento de que a medida cardinal da utilidade é, de qualquer forma, desnecessária; que somente uma preferência ordinal, em torno de “mais” ou “menos” mas não “quanto”, é necessária para a análise do comportamento do consumidor. (SAMUELSON, [1915] 1983, p. 88).

Ainda segundo Samuelson, quando observamos utilidades cardinais, as cestas são avaliadas de forma subjetiva e assim, a escolha é realizada através da satisfação dada ao consumidor. Enquanto que, na utilidade ordinal, dá-se ênfase na ordenação entre as cestas disponíveis, atribuindo diferentes graus de utilidade para a hierarquização realizada.

Além disso, é importante salientar (mesmo em uma citação longa), seguindo a evolução da teoria - o que mais tarde virá à tona com as críticas feitas por Sen - a posição de Samuelson a respeito da economia do bem-estar, onde segundo o autor:

Lange, Fisher e outros afirmaram que a utilidade mensurável, enquanto que supérflua, do ponto de vista da descrição behaviorista positiva, é necessária para os fins de uma ciência normativa da economia do bem-estar. Embora eu não possa enfocar esse problema com em detalhe, convém destacar que isso não é absolutamente necessário. Supondo que a economia do bem-estar envolve comparações entre indivíduos, é suficiente que os julgamentos explícitos do bem-estar sejam feitos de forma tal que possamos relacionar ordinalmente todas as combinações possíveis de bens e serviços consumidos por cada indivíduo. Nada absolutamente se ganha com seleção de medidas de utilidade cardinais individuais. (SAMUELSON, [1915] 1983, p. 156).

Esta mudança metodológica, proporcionada pela possível agregação das utilidades, configurou uma das transformações na qual a ciência econômica passou durante o século passado: de uma ciência natural para uma ciência de princípios formais (MORGAN; RUTHERFORD, 1998), visto que os princípios de racionalidade ajudaram a organizar e sistematizar características do comportamento humano. Diante disso, assim como Samuelson descrevia, a disciplina era uma teoria naturalmente quantitativa e, como tal, poderia apresentar soluções matematizadas para a realidade (BEED; KANE, 1991).

Sen (1999) trata desta questão, em que:

[...] muitos modelos abstratos podem não obstante, ter uma importância prática considerável [...]. Mas gostaria de mostrar que a economia, como ela emergiu, pode

tornar-se mais produtiva se der uma atenção maior e mais explícita às considerações éticas que moldam o comportamento e o juízo humanos. (SEN, 1999, p. 25).

Em seu trabalho, reconhece que a “engenharia” econômica é fundamental para a resolução de muitos problemas práticos, embora o distanciamento entre a economia e a ética possa perder de vista a motivação e a realização social (SEN, 1999). De fato, Sen tem sido um grande crítico do projeto de preferências reveladas, apesar de usar o mesmo tipo de fundamentação de Bergson, mostrando como outras motivações podem quebrar onexo entre a observação e a inferência de preferências suposto por Samuelson (tal como no seu argumento sobre a impossibilidade do Paretiano liberal).

2.3 O processo de Preferências Adaptativas ou Uvas Verdes de Jon Elster

A ideia de que algumas preferências podem ser deformadas tem sua origem atribuída por Amartya Sen e Martha Nussbaum ao artigo “*Sour Grapes – Utilitarianism and the Genesis of Wants*”, de Jon Elster, de 1982, em uma crítica construída – com o suporte da fábula da raposa e das uvas – ao uso das ideias utilitaristas nas avaliações de bem-estar social. Segundo Elster (1982), as pessoas procuram ajustar as suas preferências às condições reais em que se encontram. Assim, o fenômeno acaba intimamente ligado à teoria de Leon Festinger, por ser um dos mecanismos passíveis de uso para a redução da dissonância cognitiva do indivíduo. Como no caso da fábula, ao não conseguir alcançar as uvas, a raposa reduz seu desconforto psicológico, desprezando suas tentativas com o argumento de que as uvas estavam azedas.

O fenômeno tratado por Elster é o que denominamos de preferências adaptativas ou fenômeno das uvas verdes. Esse é caracterizado pelo fato das pessoas procurarem ajustar as suas aspirações, levando em conta as suas possibilidades, ou, em termos econômicos, a seus conjuntos viáveis de serem executados. Ou seja, o bem-estar subjetivo dependerá de seus desejos, moldados pelas circunstâncias passadas e pelas características do seu grupo de referência. Como consequência, a ética pode ser influenciada por este fenômeno, distorcendo a autonomia e o bem-estar dos indivíduos (ELSTER, 1983).

Em vias disso, Elster (1982, 1983) busca discutir o tema, já presente na obra de Festinger, por não crer que o fenômeno tenha ganhado devida atenção para a “distinção crucial entre a causalidade induzida e a adaptação intencionalmente projetada das preferências para as

possibilidades”⁸ (ELSTER, 1983, p. 110, tradução nossa). O autor objetiva fazer um exame crítico das formas subjetivas de avaliação, como a satisfação, no campo da escolha individual e da justiça social.

Para construção desta seção, lançaremos mão de um resumo teórico de sua obra para entender o conceito proposto pelo autor. Assim como realizado em seu trabalho, passaremos a dividir a análise em características externas, através de fenômenos relacionados ao comportamento humano, que por estarem estreitamente relacionados às preferências adaptativas, podem ser confundidos ao evento. Na sequência, apresentamos as características internas, como a autonomia e a noção de poder, que influenciam diretamente as preferências. Ao fim, buscamos esclarecer a sua concepção de bem-estar ligada aos conceitos de escolha social e política.

2.3.1 Características externas

O autor denomina de “mapa conceitual” da nossa mente, a sua avaliação das características externas do fenômeno através de uma comparação com outros eventos igualmente distorcivos das preferências, que impactam o bem-estar dos indivíduos.

Utilizando esta ferramenta, Elster (1983) busca facilitar a identificação do mecanismo de uvas verdes no contexto social. De tal modo, podemos encontrar em seu trabalho os seguintes conceitos:

(a) Preferências Contra-adaptativas (“Counteradaptive preferences”): oposto da “preferência adaptativa”, caracterizado como o "fruto proibido é doce". Neste contexto, o indivíduo também terá seus desejos moldados pelo conjunto viável, mas as aspirações aos objetivos inatingíveis serão no sentido oposto aos de uvas verdes. Vale destacar que, para Elster (1983), esta adaptação, por mais que contribua para a desmistificação do utilitarismo, não gera um conflito comparável a “preferência adaptativa” entre autonomia e bem-estar.

(b) Preferências alteradas via aprendizado (“Preference change through learning”): nesta forma, as preferências são fortemente dependentes das escolhas passadas. Assim, a visão utilitarista pode falhar neste aspecto, pois a informação disponível não leva em conta o fato de o indivíduo ter experimentado apenas uma alternativa em toda a sua vida (ELSTER, 1983).

⁸ No original: “*crucial distinction between the causally induced and intentionally engineered adaptation of preferences to possibilities*”.

A principal diferença entre este tipo de preferências e o das preferências adaptativas é a presença de reversibilidade. No contexto de resignação, ligado as preferências adaptativas, a reversão pode ocorrer “simplesmente retornando ao conjunto viável inicial”⁹ (ELSTER, 1983, p. 113, tradução nossa), mesmo que de forma gradual. Podendo existir um período de arrependimento antes de completar o reajuste para o antigo conjunto viável.

(c) Pré-comprometimento (“Precommitment”): aqui, é importante a distinção entre as preferências causadas por um conjunto viável limitado e as que são um efeito direto deste conjunto.

No caso das preferências adaptativas, a alternativa preferida no conjunto viável também será a opção preferida dentro de um conjunto maior, isso igualmente acontece com o tipo de preferências de pré-comprometimento, contudo, nesse caso, a formação do conjunto tem a finalidade de excluir certas opções possíveis. Assim, se o conjunto viável é restringido deliberadamente, corre-se o risco de que as preferências que, inicialmente eram a razão para a restrição, finalmente, possam vir a serem moldadas por ela (ELSTER, 1983).

(d) Manipulação (“Manipulation”): como Elster (1983) sinaliza, a preferência adaptativa pode condicionar as pessoas a se contentarem ao pouco que eles podem obter, beneficiando algumas pessoas que podem usufruir desta posição inferior, como os governantes.

Contudo a resignação em grande parte, não é causada pelos que se beneficiam dela, pois segundo Elster “em qualquer caso, a noção de uvas verdes envolve uma causalidade estritamente endógena, em oposição a estas explicações exógenas em termos dos benefícios para os outros”¹⁰ (ELSTER, 1983, p. 116, tradução nossa). De fato, pode ser bom para os governantes que exista a resignação, no entanto, o caso de uvas verdes é uma condição do indivíduo, do que ele considera bom para si mesmo.

(e) Planejamento de Caráter (“Character planning”): a adaptação pode ser causal ou intencional. Neste sentido, quando a redução da dissonância é dada por um processo intencionalmente racional ou, por assim dizer, consciente, estamos diante de uma situação de “planejamento de caráter”. Aqui, os desejos serão moldados para coincidir com as possibilidades.

Para Elster (1983), no sentido oposto aquele, as preferências adaptativas caracterizam-se como uma “renúncia não consciente”. E o desconforto interno irá se confrontar com a “falta de

⁹ No original: “*simply by going back to the initial feasible set*”.

¹⁰ No original: “*In any case, the notion of sour grapes involves a strictly endogenous causality, as opposed to these exogenous explanations in terms of the benefits for others*”.

tolerância para a ambiguidade, por pensamento estereotipado ou a mentalidade primitiva, que, não fazendo distinção entre negação externa e interna, assume que quando nem tudo é possível, nada é”¹¹ (ELSTER, 1983, p. 118, tradução nossa).

Uma segunda diferença entre uvas verdes e a “planificação de caráter” é que esta tende a atualizar as opções acessíveis, enquanto aquela rebaixa as opções de difícil acesso, atribuindo fatores negativos a opção rejeitada ou positivos a escolhida, reduzindo assim, a dissonância cognitiva.

Neste ponto, vale sinalizar que o autor diverge de Festinger ([1957] 1975), pois, para este, pode-se reduzir a dissonância observando os fatores positivos da alternativa escolhida, evento que ele aponta como adaptação não consciente, característica do fenômeno de uvas verdes, diferentemente de Elster (1983) que define esta ação como um planejamento de caráter deliberado. Como exemplo, o autor cita a leitura de anúncios anteriormente à compra de um carro. Assim, a “dependência de possibilidade” analisa as escolhas possíveis enquanto que no caso da “dependência de estado”, característica da preferência adaptativa, rebaixa os gostos dando-se desculpas previamente elaboradas. E assim, “antes da escolha [...] o seu sentimento de inveja ou amargura induzida pelos carros caros que não podem pagar pode ser mais passíveis de redução de dissonância por uvas verdes”¹² (ELSTER, 1983, p. 119, tradução nossa).

Em terceiro lugar, o fator liberdade é apresentado diferentemente nos dois fenômenos. No caso de resignação, dificilmente poderemos falar de homem livre. No entanto, pode ser possível explicar a “liberdade em termos da capacidade de aceitar e abraçar o inevitável”¹³ (ELSTER, 1983, p. 119, tradução nossa), dando um sentido positivo à noção de ajuste às possibilidades.

(f) Mudança prévia de pesos de atributos (“Prior change of attribute weights”): Elster (1983) usa uma nova fábula para exemplificar este caso. Segundo ele, estaríamos ante o asno de Buridan, que diante de dois fenos, ambos deliciosos, não seria capaz de fazer uma escolha racional entre eles e morreria de fome. A solução do problema dar-se-ia pela busca de pesar os prós e os contras das opções disponíveis previamente, atribuindo maior peso a alguma.

No caso de uvas verdes, a pressão cognitiva decorre de arrependimento previsto, que antecipa a dissonância e, assim, induz a mudança retroativa dos pesos, evitando o estado

¹¹ No original: “‘lack of toleration for ambiguity’ by stereotypical thinking or the ‘primitive mentality’ which, failing to distinguish between external and internal negation, assumes that when not everything is possible, nothing is”.

¹² No original: “Before the choice, however, you feeling of envy or bitterness induced by the expensive cars you cannot afford may be more amenable to dissonance reduction by sour grapes”.

¹³ No original: “freedom in terms of the ability to accept and embrace the inevitable”.

desagradável da disputa interna entre as opções novas disponíveis, dando-se vantagem inicial a uma opção que não incorra em arrependimentos e assim, não reverte às preferências (ELSTER, 1983).

(g) Vícios (“Addiction”): preferências deste tipo descrevem a existência de vício por alguns bens. Neste sentido, é importante diferenciar o vício da aprendizagem, que expõe a tendência da mente humana em se adaptar a objetos que estão disponíveis, em oposição de analisar a natureza do desejo de algo de outros tipos de vício que causam uma deformação das preferências.

(h) Preferências dependentes do estado de coisas (“State-dependent preference”): neste ponto, entram as preferências moldadas pela situação atual do indivíduo. A diferença dessa abordagem, como explica Elster, é que “os experimentos de Festinger, principalmente, interpretam a redução da dissonância como uma reação às escolhas reais, ao passo que o meu principal foco tem sido a formação de preferências pelo conjunto viável”¹⁴ (ELSTER, 1983, p. 122, tradução nossa). Assim, além da importância do estado atual do indivíduo, deve-se levar em conta o conjunto disponível para a escolha.

(i) Racionalização (“Rationalization”): também chamado de percepção adaptada (“adaptive perception”), este fenômeno caracteriza-se pela mudança da percepção do problema ao invés da mudança de avaliação, levando em conta a criação de expectativas excessivas a respeito de uma situação. Vale ressaltar que no curto prazo os dois fenômenos podem obter o mesmo resultado, reduzindo a frustração. No entanto, no longo prazo, diferenciam-se, dado que no caso de uvas verdes, existirá um rebaixamento das possibilidades. Contudo, em “qualquer das hipóteses o aumento das possibilidades objetivas para o bem-estar provoca diminuição do bem-estar subjetivo, seja através da criação de expectativas excessivas ou por indução de um novo nível de necessidades”¹⁵ (ELSTER, 1983, p. 124, tradução nossa).

Em resumo, podemos dizer que existem diferentes tipos de deformação de preferências com diferentes implicações sobre o problema da adaptação com consequências sobre o modo pelo qual pensamos a autonomia e agência dos indivíduos – algo essencial à promoção do desenvolvimento humano.

¹⁴ No original: “*The Festinger experiments mostly interpret dissonance reduction as a reaction to actual choices, whereas my main focus has been on the shaping of preferences by the feasible set*”.

¹⁵ No original: “*On either hypothesis the increased objective possibilities for well-being bring about decreased subjective well-being, be it through the creation of excessive expectations or by the inducement of a new level of wants*”.

2.3.2 Características internas: autonomia e poder

É costume a discussão na filosofia política a despeito dos interesses dos indivíduos e suas respectivas necessidades. Na busca pelo papel que a obediência e a coerção possuem nessa temática, Isaiah Berlin ([1958],1981) tece uma análise crítica dos dois principais sentidos políticos dados à liberdade individual: a liberdade positiva e a liberdade negativa.

O primeiro conceito de liberdade nos leva aos manuscritos de filósofos como Bentham ([1789] 1979) e Mill ([1859] 1963), que definiam a liberdade como a não interferência, de terceiros, dentro da esfera de ação de cada pessoa. E assim, quanto maior esta não interferência, maior a liberdade individual. Sendo dever do Estado, a garantia por lei, desta área mínima, onde o privado não se confundiria com o público (BERLIN, [1958] 1981).

Contudo, para Berlin, “os homens em grande parte são interdependentes e, a atividade de nenhum homem é tão completamente privada que nunca venha a obstruir as vidas dos outros de uma forma ou de outra” (BERLIN, [1958] 1981, p. 137). Ou ainda, o uso desta visão que fundamenta a não intervenção do estado na vida dos cidadãos levanta a observação de que existe pouca importância dada à liberdade para os desamparados e então, segue questionamentos como “o que é a liberdade para aqueles que dela não podem fazer uso? Sem as condições adequadas para o uso da liberdade, qual é o valor da liberdade?” (BERLIN, [1958] 1981, p. 138).

E no sentido oposto, passamos para o conceito de liberdade positiva, ou que nos leva a questão de “quem me governa?”. Eis que lançamos mão da retórica Kantiana do indivíduo autônomo que é governado por si mesmo e possui liberdade para ser. O filósofo fundamenta sua teoria como uma crítica à filosofia moral utilitarista de Bentham, pois, para o pai da crença utilitária, os seres humanos são governados por dois sentimentos: o prazer e a dor, tornando suas ações moldadas por estes. Como ele diz:

A natureza colocou o gênero humano sob o domínio de dois senhores soberanos: a dor e o prazer. Somente a eles compete apontar o que devemos fazer, bem como determinar o que na realidade faremos. Ao trono desses dois senhores está vinculada, por uma parte, a norma que distingue o que é o reto do que é errado, e por outra, a cadeia das causas e dos efeitos. (BENTHAM, [1789] 1979, p. 3).

Todavia, para Kant, o aumento da felicidade ou na definição de Bentham, o princípio da utilidade, não deveria ser o critério último da moral (SANDEL, 2013). Os homens devem exercer controle sobre os desejos; não devem ser vistos como agentes passivos destes.

E, assim, nos confrontamos com uma das principais divergências entre o utilitarismo de Mill e a liberdade positiva de Kant ilustrada no tratamento dado aos indivíduos. Para o último, o ser humano não pode ser utilizado para um bem maior a sociedade. Esta concepção pode ser expressa por uma das passagens mais conhecidas de sua obra: “tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quando uma pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como um meio” (KANT, [1785] 2002, p. 245). Em que todos os seres humanos devem ser vistos como homens racionais e, como tais, merecedores de respeito.

Para Kant ([1785] 2002), a ideia de liberdade está ligada ao conceito de autonomia, ou seja, toda forma de ação a ser empreendida pelos indivíduos deverá ser guiada apenas pela lei que se impõe a si mesmo. Seu antônimo é o que Kant ([1785] 2002) denomina de heteronomia, ou seja, quando as ações são coordenadas por forças exteriores e, portanto, os desejos não podem ser mais vistos como base para as questões morais (SANDEL, 2013).

Eis que Berlin ([1958] 1981), em mãos destas duas concepções de homem verdadeiramente livre, conjectura situações que envolvam as aspirações pessoais. Na sua análise, o ser humano “possuidor da razão e da vontade”, governado por seus múltiplos desejos, ao sofrer a ação de impedimento para exercê-los, através de uma limitação do seu conjunto de possibilidades, pratica a fuga ou resistência ao desejo irrealizado, dando início ao que Berlin apresenta como um processo de resignação comprometedor da liberdade individual:

Começo por desejar a felicidade, o poder, o conhecimento ou a consecução de algum objetivo específico. Mas não posso comandá-los. Escolho evitar a derrota e o desperdício, e assim decido lutar por nada que não possa estar seguro de obter. Tomo a determinação de não desejar o que é inatingível. (BERLIN, [1958] 1981, p. 145).

E aqui, nos defrontamos com o fenômeno de “passagem para a cidadela interior”, numa clara menção a tradição auto-emancipadora praticada, por exemplo, por monges budistas, em vias do condicionamento de não desejar nada, e então, ser livre de tudo. Permanecendo independentes, mas isolados, “nas suas posições críticas, não mais vulneráveis às armas da sociedade ou da opinião pública” (BERLIN, [1958] 1981, p.145). Seguros, embora sufocados pelo estreito conjunto viável.

Assim:

A doutrina que afirma que o que eu não posso ter devo ensinar a mim mesmo a não desejar; que um desejo eliminado ou bem contido é tão bom quanto um desejo satisfeito, é uma forma sublime, mas, a meu ver, inquestionável, da doutrina das uvas verdes: não

posso verdadeiramente querer aquilo que não estou muito seguro de conseguir. (BERLIN, [1958] 1981, p. 148).

Como Berlin ([1958] 1981) elucida: se não estamos aptos a conseguir o que desejamos, passamos a reprimi-los, e então, nesta definição, adotada por Mill, estaremos nos tornando livres. De tal modo, se algo ou alguém induzir a me desfazer desses desejos, estará de qualquer forma, me libertando. O que o autor afirma ser a “antítese da liberdade política” (BERLIN, [1958] 1981, p. 148). Ademais, estaremos sendo governados por agentes externos, em uma forma clara de heteronomia.

Elster (1983) se apropria da discussão em Berlin para a sua definição de autonomia. É importante, na análise dos desejos, distinguir os que foram, dos que não foram distorcidos por processos causais, pois será difícil de falar em algum tipo de autonomia quando esta formação de desejos está presente. No entanto, o autor argumenta que o condicionamento das possibilidades, que acabam rebaixando os desejos reais, levará a sentidos diferentes para os casos clássicos, discutidos na subseção anterior, de manipulação, uvas verdes e planejamento de caráter:

Mas esses sentidos diferem radicalmente em suas implicações para a liberdade. Planejamento de caráter, embora nem necessária nem condição suficiente para a autonomia, é, pelo menos, muito mais compatível com a autonomia que são as preferências manipuladas ou aquelas adaptativas.¹⁶ (ELSTER, 1983, p.127-128, tradução nossa).

Em vista disso, Elster (1983) passa a construir sua perspectiva de homem “realmente livre”, chamando a atenção para três relações a serem observadas em uma sociedade: a real capacidade de exercer a ação idealizada; os obstáculos internos e externos humanos à liberdade e; as diferentes possibilidades de ação para cada indivíduo. Vale notar que, entre os argumentos do autor, é forte a relevância de que o homem será verdadeiramente livre se, de fato realizar a ação pretendida. Além disso, mesmo que a liberdade como capacidade real seja prioritária, a liberdade formal enquanto inexistência de barreiras para agir, também tem seu papel nesta abordagem (ELSTER, 1983).

O que deve ser importante no sentido de “ser livre para fazer algo”, sem o domínio dos desejos, envolve ser (i) livre para fazer e (ii) de forma autônoma querer realizar esta ação. Neste sentido, não deve haver restrições para qualquer tipo de movimento, ou seja, a sociedade deve

¹⁶ No original: “*But these senses differ radically in their implications for freedom. Character planning, although neither a necessary nor a sufficient condition for autonomy, is at least much more compatible with autonomy than are either manipulated preferences or adaptive ones*”.

fornecer oportunidades. No entanto, o homem não terá liberdade se sofrer manipulações ou formação de preferências adaptativas. Elster (1983) argumenta que ao “definir liberdade em termos de desejos autônomos – em vez de em termos de algum desejo ou em nenhum termo de qualquer desejo – podemos acomodar ambas as intuições”¹⁷ (ELSTER, 1983, p. 128, tradução nossa).

Ao passar para o teste do grau de liberdade de um indivíduo, podemos verificar se as suas escolhas serão ou não baseadas nas suas necessidades. Pois, por exemplo, se quisermos fazer x e, se formos livre para fazer x e livre para não fazer x, então o desejo não será moldado pela necessidade e assim, o “querer fazer” não será moldado pela preferência adaptativa. Neste sentido, mesmo que a pessoa não seja livre para fazer algo, mas que o desejo por fazer se eleve, ainda assim, estaríamos em presença de um aumento de liberdade, o que poderia se configurar na existência do indivíduo autônomo ou pelo menos não sofrendo de processo adaptativo, mesmo que a liberdade não seja máxima no seu sentido negativo, formal (ELSTER, 1983).

O problema foi caracterizado até aqui como a perspectiva de se conseguir o que se quer, moldado pela possibilidade do que se pode obter através do conjunto viável. Assim, o sentido de se conseguir o que se quer, que está intimamente ligado a noção de poder. Elster (1983) esclarece que é importante observar não somente os desejos do agente, mas como o agente alcança este objetivo. O poder deve ser visto em termos de não causalidade, ou seja, se ao querer um resultado, ele o consegue pela forma pretendida, ele estará com poder de fato. E isto incluirá objetos em que existirá, pelo menos, alguma resistência à sua obtenção.

2.3.3 Preferências não-autônomas e bem-estar

A questão de autonomia está frequentemente presente nas discussões sobre as preferências dos indivíduos. Sen (2010) trata esta como um ideal a ser realizado quando enfatiza o uso de sua teoria de capacitações. Para Harsanyi (1982) é importante à existência de preferências autônomas, pois decidir entre o que é bom e o que não é cabe somente ao indivíduo, que deve seguir seus próprios desejos e preferências. A irracionalidade é reconhecida pelo autor, que considera insensato qualquer teoria ética que desconsidere tal evidência.

¹⁷ No original: “*defining freedom in terms of autonomous wants – rather than in terms of any want or not in terms of wants at all – we can accommodate both of these intuitions*”.

Por sua vez, Elster (1983) reforça a condição de escolhas autônomas, afirmando que:

[...] um pequeno conjunto viável mais facilmente leva a preferências adaptativas, e mesmo com um grande conjunto viável pode-se suspeitar preferências adaptativas se o melhor elemento do conjunto viável é também o elemento globalmente melhor. Por outro lado, as preferências podem ser autônomas, mesmo se o melhor elemento viável é também o melhor global, se elas são formadas por um planejamento de caráter deliberado¹⁸. (ELSTER, 1983, p. 130-131, tradução nossa).

Seguindo uma metodologia formal, propõe duas condições de preferências autônomas: (i) o melhor global deve estar fora do conjunto viável e (ii) o melhor possível permanece sendo o melhor global, ou seja, sem reversão da preferência (ELSTER, 1983).

Portanto, se possuímos um conjunto viável C contendo x , y e z e x for preferido a y e y a z , ou seja, $C(\{x,y,z\}) = \{x\}$, mas quando reduzimos este conjunto viável para x e y for preferido z , $C(\{x,y\}) = \{z\}$ estaremos ferindo a condição de reversão e, portanto, as preferências não-autônomas estariam presentes. Tomemos outro exemplo proposto pelo autor: um homem prefere estar livre a ser um prisioneiro, e esta condição antes de ser um guarda. Uma vez dentro da prisão e seu conjunto viável ajustado para a nova realidade (ser um homem livre ou um prisioneiro), ele preferirá a opção inexistente de ser um guarda. Além destes aspectos, podem surgir mais duas opções quando o indivíduo com preferências adaptativas se depara com um novo conjunto viável: uma adaptação ao novo conjunto ou uma libertação completa da preferência adaptativa (ELSTER, 1983).

Segundo Elster (1982) as soluções para as adversidades das preferências partem da crítica que “ao invés de olharmos para a política como a agregação de preferências dadas, pode-se argumentar que a essência das políticas é a transformação de preferências através da discussão pública e racional”¹⁹ (p. 237, tradução nossa)²⁰. Assim, as preferências individuais devem ser vistas como múltiplas e discutidas abertamente, para que a sociedade como um todo alcance um acordo razoável da escolha social nos problemas de ordem pública.

Na discussão de bem-estar, o autor, analisa a importante diferença entre o indivíduo como um ser autônomo ou apenas racional. Enquanto que para aquele, como visto na discussão

¹⁸ No original: “*a small feasible set more easily leads to adaptive preferences, and even with a large feasible set one may suspect adaptive preferences if the best element in the feasible set is also the globally best element. On the other hand, preferences may be autonomous even if the best feasible element is also the global best, viz. if they are shaped by deliberate character planning*”.

¹⁹ No original: “*Instead of looking at politics as the aggregation of given preferences, one may argue that the essence of politics is the transformation of preferences through public and rational discussion*”.

²⁰ Este argumento também é compartilhado por Buchanan (1954).

anterior, a gênese dos desejos é importante para a avaliação da satisfação, para o último, existe uma forte independência de qualquer aspecto interno, pois o indivíduo racional maximiza seu grau de satisfação por meio da aquisição de uma cesta particular de bens. Ademais, Elster (1983) afirma que, mesmo que o utilitarismo cardinal ofereça mais informações do que o utilitarismo ordinal, ambos deveriam ser rejeitados pela falta de completude da informação, pois a satisfação induzida pela resignação pode distorcer os desejos.

Uma teoria da justiça ou da escolha social, para o autor, deveria satisfazer pelo menos dois critérios: (i) ser um guia para a ação, no sentido de que deve permitir fazer escolhas eficazes em situações importantes do cotidiano, assim, não deve apenas servir a teoria e sim fornecer princípios reais e, (ii) deve exigir que não viole intuições de origens éticas de cada indivíduo, pois “o resultado, então, representaria um homem como um ser racional, em vez de um ser cultural ou biologicamente determinado”²¹ (ELSTER, 1983, p. 137, tradução nossa). Portanto, a teoria não deve informar que alternativas não são comparáveis, nem deve tentar superar este problema ao estipular que a sociedade é indiferente a este aspecto, pois os seres humanos devem ser vistos como únicos. Assim posto, a proposta utilitarista de agregar preferências em comparações interpessoais leva a uma distorção ou mesmo a uma interpretação errônea da realidade (ELSTER, 1983).

Cabe ainda destacar, em sua discussão a respeito do contexto social, que sociedades com pouca mobilidade podem contribuir para uma sobreadaptação, ao passo que aquelas com muita mobilidade poderão gerar expectativas irracionais através de uma elevação do nível de necessidades. Nesta categoria de oportunidades sociais, a inquietude de sentimentos pode ser vista como essencial para a felicidade das pessoas, pois as aspirações podem crescer com a crença de possibilidades reais, alimentando o desejo através da “ilusão” (ELSTER, 1982). E assim, no que cerne o desejo de mudança, a frustração pode ser positiva, pois dá vazão a uma parte indispensável da autonomia por induzir mudanças e expurgar a preferência adaptativa. Mas, em certa medida, Elster (1983) deixa claro que “a libertação das preferências adaptativas, no entanto, pode ser boa para a dimensão da autonomia enquanto ruim sobre a dimensão do bem-estar”²² (ELSTER, 1983, p. 138, tradução nossa).

²¹ No original: “*The outcome, then, would represent a man as a rational rather than a culturally or biologically determined being*”.

²² No original: “*release from adaptive preferences, however, may be good on the autonomy dimension while bad on the welfare dimension*”.

Salientamos a importância sobre a observação da história de vida de cada indivíduo, uma vez que a tendência de preferências adaptativas é característica constante do caráter de cada pessoa. Segundo Elster, a “formação de preferências adaptativas é relevante para a ética, e nem sempre se reflete nas próprias preferências e assim segue-se que a ética precisa da história”²³ (ELSTER, 1982, p. 238, tradução nossa), ou seja, é importante descobrir na história um guia para a escolha moral e política, pois, para uma teoria da escolha social, os desejos não devem ser considerados como estáticos, mas sim investigados em sua racionalidade e autonomia, sendo esta, intimamente ligada às especificidades do caráter humano fruto da diversidade (ELSTER, 1983).

Portanto, a deformação das preferências tratadas pelo autor, merece atenção quando estamos diante de políticas públicas focadas em melhorar as condições de vida de pessoas em situações difíceis. As preferências podem estar ligadas a irracionalidade refletindo em escolhas não-autônomas. Assim, investigar a história das pessoas deve ser uma resposta ao entendimento de que o processo de escolha é dinâmico e pode ser influenciado por um conjunto de bens restritos.

Em políticas educacionais, por exemplo, quando as crianças consideram um diploma universitário como algo que não vale a pena, o ensino superior pode ser visto como uma opção que não pertence a sua classe social, não merecedor de seu esforço. Esta justificativa pode aumentar o seu bem-estar, mas tem como contrapartida um decréscimo de sua autonomia. No entanto, cabe ressaltar que existem outras formas de entender a deformação das preferências através da adaptação e isso é o que iremos tratar no próximo capítulo através da Abordagem das Capacitações, desenvolvida por Amartya Sen e Martha Nussbaum, e a Abordagem do Bem-Estar Subjetivo.

²³ No original: “*Adaptive preference formation is relevant for ethics, and it is not always reflected in the preferences themselves, and so it follows that ethics needs history*”.

3 ABORDAGENS ALTERNATIVAS PARA O PROCESSO ADAPTATIVO

A Abordagem das Capacitações e a Abordagem do Bem-Estar Subjetivo surgem como alternativas ao utilitarismo para o tratamento do bem-estar humano. Ambas motivadas pela busca de alternativas a racionalidade e o florescimento dos indivíduos, amparadas por um grupo heterogêneo de pesquisadores das ciências sociais²⁴.

Neste trabalho, procuramos apresentar estas duas abordagens devido ao formato dicotômico que avaliam o aspecto subjetivo e, conseqüentemente, o fenômeno da adaptação, mas é importante pontuar que procuramos dar uma maior ênfase as formas como Elster, Sen e Nussbaum avaliam o processo. As teorias então trabalhadas são apresentadas como um meio de auxiliar na análise dos dados no terceiro capítulo deste trabalho, logo é importante mencionar que existe outro modo de se perceber a adaptação.

Comim (2005) explora os dois conceitos e nos elucida que para os teóricos da Abordagem das Capacitações, norteados pela filosofia política e moral, o aumento dos espaços informacionais nas avaliações normativas, além da garantia de um ser humano autônomo e agente, são as principais estratégias que podem ser tentadas para a superação do problema das preferências adaptativas e para a conseqüente busca ao desenvolvimento humano. Em contrapartida, os seguidores da Abordagem do Bem-Estar Subjetivo, focam no exame das características psicológicas do comportamento humano, tendo como principal preocupação a construção de um modelo quantitativo para processos que elevam a felicidade do indivíduo.

Ademais, enquanto que para a Abordagem das Capacitações o processo adaptativo é visto de forma negativa para o bem-estar humano por gerar resignação às circunstâncias ruins e então não promover indivíduos autônomos, a Abordagem do Bem-Estar Subjetivo o observa como um possível promotor de superação a eventos negativos, decorrência que elevaria o bem-estar social por gerar “ação, e, como tal, à autonomia”²⁵ (COMIM, 2005, p. 166). Assim, como Comim (2005) observa, ligando esta oposição ao fato de que as duas procuram respostas aos possíveis vieses nas avaliações de bem-estar, pode-se chegar a uma melhor compreensão do problema das preferências adaptativas, lançando mão de informações objetivas e subjetivas disponíveis, avaliando-as conforme as circunstâncias.

²⁴ Podemos citar entre este círculo heterogêneo de pesquisadores, economistas como Amartya Sen e Richard Easterlin, filósofos como Martha Nussbaum e psicólogos como Daniel Kahneman.

²⁵ No original: “*action, and as such to autonomy*”.

Este capítulo busca inquirir a respeito destas duas propostas, expondo o argumento teórico de ambas, de tal maneira que possamos lidar, posteriormente, com o fenômeno de uvas verdes no contexto da educação. E, através disso, nortear nossas decisões a respeito de políticas públicas que levem em conta as aspirações das crianças em contextos adversos. Cabe destacar que a educação, pelo seu caráter transformador, propicia o ambiente analítico ideal para a consideração do problema das preferências adaptativas e o desafio da promoção do desenvolvimento humano.

3.1 A Abordagem das Capacitações

Esta abordagem é construída sob uma crítica ao problema das preferências adaptativas, lançando mão do problema da métrica da teoria utilitarista que busca nas preferências dos indivíduos a base para a avaliação de bem-estar, assim como Jon Elster. Contudo, é importante salientar, que difere deste autor por observar o fenômeno como uma forma de abnegação, ou seja, da capacidade do ser humano de negar a si mesmo o direito de estar em uma melhor situação. Mas, a existência do indivíduo “sub-racional”²⁶, que tem suas preferências moldadas por situações adversas, continua incitando questionamentos a respeito do alcance das informações subjetivas. As distorções nas autoavaliações abrem espaço para novos espaços informacionais e a questões dos funcionamentos individuais entram na discussão (TESCHL; COMIM, 2005; WATTS, 2009).

Para uma melhor exposição deste arcabouço teórico, que sustenta duas perspectivas distintas sobre o uso das capacidades individuais e como as preferências adaptativas podem impactar as escolhas das pessoas, procurou-se decompor esta subseção entre seus principais expoentes: Amartya Sen e Martha Nussbaum.

3.1.1 A Abordagem da Capacitação segundo Sen

Em muitos de seus artigos, Sen (1971, 1973, 1993b) busca fazer uma análise crítica da teoria das preferências reveladas, base para a teoria econômica vigente, que insiste ser o comportamento associado às escolhas dos indivíduos a melhor informação disponível para

²⁶ Termo utilizado por Giannetti (1989) em oposição ao homem racional. Segundo o autor, o conhecimento humano é limitado e está exposto a muitos mecanismos não conscientes que o impedem de transformar suas ações na forma perfeita que a teoria econômica vigente propõe.

mensurar o bem-estar social. Sendo esta proposição amplamente utilizada na teoria da escolha social e especialmente na teoria da demanda do consumidor.

Todavia, segundo Sen (1973), as informações a respeito das preferências das pessoas não precisam ser restritas as escolhas feitas; como a teoria propõe. Assim a “ideia de que o comportamento é a fonte real de informação é extremamente limitante para o trabalho empírico”²⁷ (SEN, 1973, p. 258, tradução nossa). Enquanto que a introspecção e a comunicação das pessoas são deixadas de lado pelos economistas, existe uma forte dificuldade em enfrentar os problemas advindos do estudo do comportamento segundo as preferências reveladas (SEN, 1973).

Sen (1999, 2010) procura expor a base normativa para avaliar o bem-estar dos indivíduos segundo a teoria utilitarista, a qual a preferência revelada é usada como principal ferramenta, incorporando seus três principais componentes a discussão. Sejam eles:

- 1) *Consequencialismo*: todas as escolhas devem ser julgadas pelos resultados que geram. Assim, os princípios dependem das consequências e somente elas terão importância para a tomada de decisão;
- 2) *Welfarismo*: a avaliação do estado será em função da utilidade relativa a este estado;
- 3) *Ranking* pela soma: soma das utilidades individuais.

Através da união destes elementos, as escolhas serão feitas observando-se o resultado final da agregação das utilidades, ou seja, das escolhas observadas, que segundo a visão utilitarista, será a “fotografia” dos desejos das pessoas naquele momento. Contudo, para Sen (2010) é importante destacar o efeito positivo das consequências (ser sensível as consequências é diferente de ser consequencialista, ou seja, de apenas considerar as consequências), pois, lançando mão deste instrumento as questões não serão avaliadas somente por suas características, mas sim pelos resultados gerados para a sociedade. Como no exemplo apresentado pelo autor a respeito da propriedade privada; as inferências a respeito de sua influência no bem-estar social podem ser tomadas pela expansão econômica que ela proporcionou ou, por outro lado, o efeito que seu uso desenfreado gerou para a pobreza arraigada.

Neste ponto vale destacar a preocupação do autor a respeito dos resultados da escolha. Sen (2011) considera valiosa a preocupação com o que ele denomina de “resultados abrangentes”, que buscam observar as condições de agente dos indivíduos, as ações, além dos

²⁷ No original: “*idea that behavior is the one real source of information is extremely limiting for empirical work*”.

processos até chegar a escolha efetiva. Em oposição a este, existem os “resultados finalísticos”, que acabam por considerar unicamente as implicações finais, sem analisar sua trajetória. Sendo esta distinção indispensável “para avaliar o alcance do raciocínio baseado em consequências, visto que uma consequência é mais do que um mero efeito” (SEN, 2011, p. 248).

No outro extremo, nos deparamos com as limitações da visão utilitarista de justiça. Para os defensores desta teoria, não existe diferença nas distribuições das utilidades, pois as escolhas são dadas, independentemente da magnitude do sentimento gerado por cada escolha. Outro ponto que merece destaque é a falta de preocupação com outros espaços de atuação individual como a liberdade e os direitos. Por fim, o descuido que a teoria possui pelo condicionamento mental e a adaptação que muitos indivíduos sofrem na sociedade (SEN, 2010).

Eis que munido deste último fator, característico do processo de “preferência adaptativa”, Sen (2010) elucida que os “[...] desejos e habilidades para sentir prazer ajustam-se as circunstâncias, sobretudo, para tornar a vida suportável em situações adversas” (SEN, 2010, p. 89). Ao fazermos comparações interpessoais baseados somente nas escolhas, estaremos incorrendo em injustiças, pois, reforçando sua posição, o autor, complementa:

[...] os destituídos tendem a conformar-se com sua privação pela pura necessidade de sobrevivência e podem, em consequência, não ter coragem de exigir alguma mudança radical, chegando mesmo a ajustar seus desejos e expectativas aquilo que sem nenhuma ambição consideram exequível. (SEN, 2010, p.89).

Por isso, concentrar-se apenas na maximização de desejos e felicidade pode ser controverso quando muitas pessoas acabam na conformidade da vida que possuem e que pode ser a melhor possível. É importante ter consciência de que pessoas à margem da sociedade podem ter seus desejos silenciados, devendo-se criar condições nas quais elas tenham oportunidades reais de levar o tipo de vida que apreciam, através de conquistas sociais e econômicas em áreas como a educação, serviços de saúde e emprego seguro (SEN, 2010).

Além disso, a postura agregativa das utilidades, ou das preferências reveladas pelo consumidor da teoria utilitarista, não parecem se preocupar com a distribuição das preferências individuais entre, por exemplo, informações *ex ante* a decisão de escolha, as liberdades e aos direitos que os cidadãos possuem. Sen (2010) argumenta que esta teoria normativa de justiça, não proporciona uma base informacional apropriada para as questões de escolha social encontradas nas avaliações e nas elaborações de políticas. Portanto, preocupa-se em elaborar uma abordagem

alternativa de justiça concentrando-se na base informacional das liberdades substantivas individuais em oposição às utilidades.

3.1.1.1 Capacidade e liberdade

Tendo em vista tais considerações, Sen (2001, 2010) constrói a Abordagem da Capacitação visando apresentar uma solução para as falhas encontradas em diversas teorias de justiça, entre elas o utilitarismo. Procurando indicar fundamentos políticos centrais através de uma abordagem normativa cujo foco está no funcionamento humano e em suas liberdades.

Sua preocupação é concentrada no papel essencial da base informacional, destacando o que ele denomina de liberdades substantivas individuais, que vão de encontro às abordagens normativas tradicionais tais como: a visão supracitada dos utilitaristas que consideram a utilidade, os libertários e o seu foco na liberdade individual ou na renda como encontrado na lista de bens primários de Rawls²⁸, pois segundo Sen (2010), os bens devem gerar liberdade, sendo usados tão somente como meios para diversos fins. Por esse motivo, é importante promover indivíduos que consigam converter os bens primários na capacidade de desenvolver seus objetivos de forma autônoma.

Então, para que isso aconteça - e exista a promoção da liberdade para que as “pessoas levem o modo de vida que elas tem razões para dar valor” (SEN, 2010, p. 25) - a Abordagem da Capacitação visualiza o indivíduo como um agente condutor de seu próprio destino, desenhado por oportunidades sociais adequadas. São estas oportunidades geradas pela expansão das liberdades reais de cada indivíduo que a abordagem procura avaliar.

Diferentemente das demais teorias normativas, o desenvolvimento de uma sociedade se dará através do uso das liberdades substantivas, que representam o papel constitutivo, por todos os seus membros. São constitutivos porque incluem capacidades como evitar a fome, morte prematura, saber ler, dentre outros, ou seja, meios elementares de evolução da vida humana. Para o autor, o conceito de liberdade substantiva “significa ter e fazer escolhas (ter alternativas, meio e capacidades para realiza-las)” (SEN, 2001, p. 116).

²⁸ Os bens sociais primários de Rawls (2002) são vistos como coisas que homens racionais desejam acima de tudo, ou seja, são bens básicos que podem ser usados como meios para a realização de seus objetivos, “quaisquer que sejam eles” (RAWLS, 2002, p. 98). Através da divisão entre suas categorias amplas, correspondem ao: direito, liberdades e oportunidades, renda e riqueza.

O papel instrumental da liberdade se dá pelo poder de encadeamento que diferentes tipos de liberdades combinadas entre si podem gerar. Sen (2010) explicita cinco variantes dessa espécie, que além de se complementarem, geram mais capacitações, sejam elas: liberdade política, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias e transparência e segurança protetora. Os encadeamentos gerados pela intersecção destes tipos de liberdade, além de reforçarem-se mutuamente e criarem outras liberdades, são o meios para a conquista do desenvolvimento humano, segundo Sen. Assim, por exemplo, o crescimento econômico, ao propiciar maior receita aos governos, pode ser direcionado a programas que expandam as oportunidades sociais, como a educação.

De tal modo, nesta perspectiva de liberdade individual, as pessoas são envolvidas diretamente na conformação de seu próprio destino, e não apenas beneficiárias de programas assistencialistas dos governos, pois “o estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda” (SEN, 2010, p. 77). As oportunidades sociais como um aprimoramento na educação básica tendem a aumentar o potencial das pessoas em auferir renda e serem mais produtivas e, desta forma, com melhores capacitações básicas (o que inclui não somente educação, trabalho, saúde) saírem da pobreza. Projetos sociais que utilizam unicamente a renda como instrumento de avaliação podem ser falhos por não levarem em consideração a variabilidade entre as regiões e as famílias (e outros fatores de conversão intra ou interpessoais), onde por vezes, há preferências entre os gêneros ou faixa etária dos membros. Políticas construídas sobre certo teor de dependência dos indivíduos, não fornecem oportunidades para o exercício de autonomia e de liberdade para a escolha do que é realmente melhor para eles (SEN, 2010).

Assim, para uma nova forma de entendimento da teoria do bem-estar, Sen procurou desenvolver esta abordagem que prioriza as capacitações individuais, ou seja, suas liberdades substantivas, de modo que as pessoas tenham a oportunidade de fazer o que de mais valioso elas desejam (SEN, 1993c). Para o autor, “a expressão foi escolhida para representar as combinações alternativas de coisas que uma pessoa é capaz de fazer ou ser - as várias ‘funcionamentos’ que ele ou ela pode alcançar”²⁹ (SEN, p. 30, 1993c, tradução nossa). Estes “funcionamentos” correspondem às escolhas, ou os julgamentos individuais, que podem ser: estar livre de doenças,

²⁹ No original: “The expression was picked to represent the alternative combinations of things a person is able to do or be - the various “functionings” he or she can achieve”.

estar nutrido, etc. Assim, a capacitação consiste nas combinações entre os funcionamentos disponíveis. Portanto “a capacitação é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos” (SEN, 2010, p. 105).

No que cerne a sua mensuração, o fato do funcionamento poder ser exposto através de uma quantidade ou grandeza o permite ser representado por um número real. Assim, a efetivação da escolha do indivíduo pode ser visto como um vetor de funcionamento. A formação do conjunto de capacitações serão os vetores de funcionamentos alternativos disponíveis para a escolha da pessoa. Dessa forma:

Enquanto a combinação dos funcionamentos de uma pessoa reflete suas realizações efetivas, o conjunto capacitório representa a liberdade para realizar as combinações alternativas de funcionamentos dentre as quais a pessoa pode escolher. (SEN, 2000, p. 105).

É importante observar que para esta abordagem os funcionamentos representam o que uma pessoa realiza de fato e o conjunto de capacitações constituído pelas alternativas que ela está livre para escolher e realizar. “Jejuar não é a mesma coisa que ser forçado a passar fome. Ter a opção de comer faz com que jejuar seja o que é: escolher não comer quando se poderia ter comido” (SEN, 2010, p. 106).

Lançando mão dos funcionamentos das pessoas as comparações interpessoais podem ser feitas, em contraste com as utilidades. Possuindo a vantagem de serem avaliados independentes do ajuizamento mental. Contudo, Sen (2010) afirma que mesmo nesta abordagem, quando realizarmos comparações entre as escolhas dos indivíduos, a agregação terá componentes heterogêneos, atento a este fator, caberá atribuir pesos as capacitações. Todavia, vale destacar a ponderação do autor que: “insistir em que deve haver apenas uma magnitude homogênea que valorizamos é reduzir drasticamente a abrangência de nosso raciocínio avaliatório” (SEN, 2010, p. 107). Não se pode deixar de observar comparações interpessoais, estas são peças fundamentais para a avaliação social.

A partir da escolha de alguns funcionamentos considerados preferidos, existe uma condução a uma “ordenação parcial”, destas alternativas de estados, baseada em *rankings*. Sen (2010) destaca que os pesos para este exercício avaliatório devem ser selecionados por meio de uma avaliação arrazoada. A escolha da pessoa deverá levar em conta alguma reflexão em oposição a algum consenso interpessoal. Todavia quando passamos para a sociedade,

[...] para chegar-se a um leque “consensual” para a avaliação social (por exemplo, em estudos sociais sobre pobreza), é preciso que haja algum tipo de “consenso” arrazoado sobre os pesos, ou ao menos sobre um leque de pesos. Esse é exercício de “escolha social”, e requer discussão pública e entendimento e aceitação democráticos. (SEN, 2010, p. 109).

Em suma, uma avaliação de bem-estar que considera apenas a renda, não irá captar o efeito da heterogeneidade entre as pessoas, além do tipo de vida que elas levam ou têm razão para valorizar. O exercício de ampliar a base informacional realizado por Sen, priorizando as capacitações básicas em oposição a renda – usualmente utilizada pelos economistas – “enriquece nossa compreensão sobre desigualdade e pobreza de maneira muito radicais” (SEN, 2010, p. 133).

3.1.1.2 Agente

Além da dimensão da liberdade para buscar o bem-estar, devemos passar para o indivíduo, que como parte desta sociedade, é “alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos” (SEN, 2010, p. 34). Sen (2001) procura observar as condições de agente, ou seja, a realização dos objetivos e valores que as pessoas almejam, estejam estes ligados ao seu próprio bem-estar ou não. Como o autor elucida: se de fato um indivíduo busca a independência de seu país, possuir condição de agente envolve avaliar seu objetivo como tal, em contraposição a observar o tamanho do impacto desta realização no seu bem-estar.

Deste modo, podemos passar para o que Sen (2001) denomina de “liberdade de agente” e “liberdade de bem-estar”. Como anteriormente, esses conceitos envolvem a realização dos objetivos individuais de fato e a liberdade de realizar ações que aumentem o espaço de bem-estar. Todavia, esta consideração é diretamente relacionada ao conjunto capacitário que a pessoa possui, enquanto aquela envolve aspectos mais amplos, incluindo questões que se relacionam com os objetivos das pessoas. Ainda que sejam dois âmbitos distintos, Sen (2001) enfatiza a sua interdependência, pois “a busca de bem-estar pode ser um dos objetivos importantes de um agente” (SEN, 2001, p. 104).

A ideia de êxito implícita na condição de agente envolve duas concepções: êxito acabado e êxito instrumental. A primeira leva em conta a realização concreta dos objetivos, enquanto a segunda considera importante o papel da pessoa na eficácia da realização. Portanto, se

retornarmos ao exemplo anterior, quando o país se tornar independente, o indivíduo estará desempenhando a condição de agente. Contudo só terá êxito instrumental se tiver participação ativa no evento, buscando com seus próprios esforços o resultado final. Esta segunda concepção considera o controle sobre o objeto de desejo, essencial. O que importa é que a pessoa é a parte ativa da realização dos objetivos.

De tal modo, é necessário o exercício, para o exame da liberdade, do que Sen (2001) chama de análise contrafactual, ou seja, o que alguém teria escolhido se tivesse a opção da escolha. Pois: “a noção de liberdade como poder efetivo para realizar o que se escolheria é uma parte importante da ideia geral de liberdade” (SEN, 2001, p. 118).

Quando retornamos a dicotomia entre bem-estar e condição de agente – após estes primeiros esclarecimentos –, podemos observar o que Sen (2001) elucida:

Se a liberdade é tomada como liberdade de condição de agente, então é bastante possível ver movimentos contrários em que a liberdade (isto é, a liberdade de condição de agente) de fato cresce, enquanto o bem-estar realizado diminui. (SEN, 2001, p. 108).

Assim, as condições de agente e de bem-estar podem ser afetadas umas pelas outras, movendo-se na mesma direção ou não.

Ademais, Sen (2001) associa a ideia de justiça social à liberdade. Então, estaremos em uma sociedade justa quando as pessoas tiverem acesso aos conjuntos capacitários (que envolvem estar livre da fome e da morte prematura, por exemplo) que corresponderão ao direito de ter uma vida digna. É importante priorizarmos a condição de agente, “pois o uso real que uma pessoa faz da sua liberdade de bem-estar dependerá *inter alia* de seus objetivos da condição de agente (uma vez que estes influenciarão suas escolhas reais)” (SEN, 2001, p. 121). Esta questão está intimamente ligada à solução apresentada pelo autor para a superação das preferências adaptativas. Sem a condição de agente, poderíamos estar diante de indivíduos expostos à resignação, sem perspectivas de livrarem-se delas.

3.1.1.3 Objetividade Posicional

Por fim, em mãos da exposição realizada até aqui sobre a Abordagem das Capacitações desenvolvida por Amartya Sen, podemos nos concentrar no tratamento dado para o caso das

preferências adaptativas nos seus trabalhos. O autor reflete a solução desta problemática, através do conceito de “objetividade posicional”.

Utilizando essa perspectiva, procura romper com o aspecto estático de observar as escolhas num dado período, para poder compreender as ações individuais através de observações mais amplas. Deste modo:

O que podemos ver não é independente de onde estamos em relação ao que estamos tentando ver. E isso, por sua vez, pode influenciar nossas crenças, compreensão e decisões. As observações, crenças e escolhas posicionalmente dependentes podem ser importantes para a tarefa do conhecimento, bem como para a razão prática. (SEN, 2011, p.187).

Por este motivo, os critérios de escolha devem ser independentes dessa visão limitada. Devendo-se levar em conta em que situação encontra-se o tomador de decisão, pois essa dependência da posição pode induzir erros de interpretação.

Assim, a “objetividade posicional” nos fornece informações com “respeito à objetividade do que pode ser observado a partir de uma posição específica” (SEN, 2011, p. 189). Esta questão não deve ser avaliada como uma característica da mente de uma pessoa, mas como uma interpretação dada à forma do objeto de análise naquele momento. Sen (2011, 1993a) exemplifica o assunto através das inferências realizadas por uma pessoa que observa o sol e a lua. Sem informações antecedentes a respeito da real extensão dos dois astros, afirmar que ambos possuem o mesmo tamanho pode ser legítimo, pois essa é exatamente a forma que parece para eles.

Todavia, não se pode observar a crença como puramente subjetiva, visto que é importante observar as características posicionais naquele momento. “As ilusões que estão associadas a alguma objetividade posicional podem ser muito difíceis de desalojar, mesmo quando a posicionalidade envolvida mais engana e desinforma do que esclarece” (SEN, 2011, p. 198). Como o autor afirma, ser daltônico é um exemplo de parâmetro posicional que não faz parte de atitudes psicológicas. Portanto, “não viola a objetividade posicional fazer uma declaração de como o mundo pareceria para uma pessoa com certos atributos ‘posicionais’ específicos” (SEN, 2011, p. 190-191).

Neste contexto destaca-se a importância de lidar com a realidade da dependência posicional em relação às observações. Compreender de forma não tendenciosa as escolhas deve ser importante quando existem ambientes de convivência adversos que limitam as perspectivas

posicionais. Sen (2011) explicita esta possibilidade nos casos de sociedade com fortes hábitos machistas:

[...] em uma sociedade que tem uma longa tradição de relegar as mulheres a uma posição subalterna, a norma cultural de se concentrar em algumas características de alegada inferioridade da mulher pode ser tão forte que exija uma considerável independência de pensamento para interpretar tais características de forma diferente. (SEN, 2011, p. 192).

Através de uma observação posicional poderíamos afirmar que o fato de existirem poucas mulheres em áreas relacionadas às ciências exatas nos faz inferir que sua capacidade lógica é inferior em comparação ao outro gênero, mesmo sendo totalmente enganosa.

O argumento a ser utilizado para estes casos, segundo Sen (2011), tem relação com o conceito de “imparcialidade aberta” encontrado nas ideias do “observador imparcial”³⁰ de Adam Smith, que busca analisar a questão desde “outro lugar”, de forma distanciada da problemática em questão. Esta imparcialidade fará com que as pessoas aceitem resultados morais que no princípio não a favorecerão.

Lançando mão de dados a respeito de morbidade nos estados indianos de Kerala, Uttar Pradesh e Bihar, Sen (1993a, 2011) exemplifica este cuidado a se tomar com as perspectivas posicionais. Através de uma população mais informada, o estado de Kerala possuía um índice elevado para a percepção da morbidade entre a população em comparação com os demais analisados. Em contrapartida a alta taxa de morbidade efetiva era muito superior em Uttar Pradesh e Bihar do que no primeiro. Assim, para Sen, esta falsa ilusão na objetividade posicional dos diagnósticos feitos pela população desinformada “exige atenção, e os cientistas sociais dificilmente podem descartá-los apenas como subjetivos e caprichosos” (SEN, 2011, p. 195) a observação dos dados informados e a busca efetiva pelo cuidado médico merece séria atenção dos formuladores de política pública. É primordial levar-se em “conta as perspectivas posicionais” (SEN, 2011, p. 195).

Podemos ainda exemplificar a posição de como as mulheres indianas veem a sua própria saúde, sendo melhor que a dos homens, mesmo com uma maior taxa de mortalidade. Todavia, para o autor, a crescente infelicidade destas com relação ao seu estado pode indicar um importante passo para a desconstrução de suas percepções posicionalmente limitadas (SEN, 2011).

³⁰ Para mais detalhes, ver Smith ([1759] 1999).

Devemos tomar os padrões habituais de privação por parte dos menos destituídos de forma a considera-los não legítimos. Uma teoria de justiça deve considerar a forma como as pessoas interpretam as características a sua volta, ou o jeito que elas observam o mundo. A argumentação pública sobre o que é melhor para a população pode ser limitada por este ponto e as avaliações de justiça podem ser injustas se não for devidamente apreciada esta possibilidade. Pois:

[...] o papel da posicionalidade pode ser particularmente importante na interpretação das ilusões persistentes e sistemáticas que podem influenciar — e distorcer — de forma significativa a compreensão social e a avaliação dos assuntos públicos. (SEN, 2011, p. 197).

Nestas circunstâncias deve-se fazer importante à superação das ilusões posicionais através da ampliação da base informacional, na busca pela justiça social.

Em um ambiente concreto, Comim e Amaral (2013), fazem uso da objetividade posicional como uma justificativa para incorporação do Índice de Valores Humanos (IHV) como um indicador de bem-estar social. Sob essa perspectiva de desenvolvimento humano, as informações subjetivas podem trazer soluções ao problema de preferências adaptativas, pois ao observarmos diferentes contextos sociais de forma mais abrangente, as percepções das pessoas e aspirações podem ser interpretadas e mensuradas, mesmo em contextos desfavoráveis.

Por fim, para Sen (2011), uma sociedade justa realizará ações que levem em conta condições interpessoais, visualizando as circunstâncias de cada um na sociedade. Além disso, envolve indivíduos que reconhecem sua responsabilidade como idealizadores de projetos e de cuidado com os demais, principalmente com os menos favorecidos. Nesta teoria de justiça social, as responsabilidades pessoais apreciadas na condição de agente e a objetividade posicional são amplamente consideradas. A busca pelo florescimento pessoal no âmbito do desenvolvimento humano e a preocupação com os hábitos perversos é essencial para este fim.

3.1.2 A Abordagem das Capacitações segundo Nussbaum

Martha Nussbaum analisa as preferências adaptativas dedicando boa parte de sua obra “*Woman and Human Development*”, publicada no ano de 2000, buscando demonstrar como este fenômeno pode contribuir para a permanência da mulher em condições desfavoráveis, subjugadas sobre o poder masculino na sociedade indiana. Neste contexto, a abordagem normativa de

Nussbaum rejeita a tradição utilitarista das preferências reveladas, como base para princípios políticos fundamentais garantidos constitucionalmente, uma vez que não captam a complexidade humana, onde os gostos podem ser mascarados pelo hábito, condições injustas e baixa expectativa de mudanças nas condições de vida.

Reforçando este aspecto, questiona as condições em que as preferências seriam um bom guia para questões importantes da escolha social, onde “as razões para pensar nelas como bases ruins para princípios políticos também são as razões pelas quais elas não fazem um bom trabalho para a mensuração da qualidade de vida”³¹ (NUSBAUM, 2000, p. 116, tradução nossa). Assim, ao enfatizar que as preferências das pessoas podem ser manipuladas pela tradição e intimidação, uma posição que não critica desejos arraigados, ao parecer democrática, pode refletir resultados negativos se comparadas as de posições firmes e normativas sobre assuntos que não dependam dos desejos das pessoas.

Em geral, os economistas que defendem opiniões baseadas em preferências pelo seu valor de face raramente fazem uma clara distinção entre seu uso na escolha social e seu uso na seleção de princípios que podem ser adicionados em garantias constitucionais. Manipulam-se as preferências de forma que se possam agregá-las igualmente para fins políticos e sociais (NUSSABAUM, 2000). Assim, a autora procura um contraponto a natureza da teoria *welfarista* atual, dominante na economia, tencionando buscar uma justificativa política em sua abordagem sobre as capacitações.

Dentro dessa perspectiva, o propósito teórico de Nussbaum (2000, 2011) é fazer com que o objetivo político seja o desenvolvimento de uma sociedade em que todos os indivíduos estejam acima de um limiar mínimo de capacitações que proporcione qualidade de vida. Mas, diferentemente de Sen, busca formar o núcleo de uma teoria de justiça social básica, sem o enfoque técnico de juízos de comparação, trazendo a filosofia moral para o desenvolvimento econômico.

Em vias disso, ela formula dez capacitações centrais, que podem ser negadas pela existência de preferências adaptativas, ou seja, valores que buscam ser independentes das culturas locais, que acabam por influenciar o modo de vida da população: “Desejos por comida, por mobilidade, por segurança, de saúde, e para o uso da razão - estas parecem ser características

³¹ No original: “*the reasons for thinking them bad bases for political principles are also reasons why they do not do a good job of quality of life measurement.*”

relativamente permanentes de nossa constituição como seres humanos, que a cultura pode distorcer, mas não pode remover completamente”³² (NUSSBAUM, 2000, p. 155, tradução nossa).

Esta lista de recursos humanos contempla: (a) Vida; (b) Saúde do corpo; (c) Integridade do corpo; (d) Sentidos, imaginação e pensamento; (e) Emoções; (f) Razão Prática; (g) Afiliação; (h) Outras espécies; (i) Brincar, e; (j) Controle sobre o ambiente político e material. Sendo em sua completude, pontos vistos como indispensáveis, esses devem ser o foco das ações políticas, por direcionarem-se a faculdades inatas das pessoas, que possibilitarão, mais tarde, o desenvolvimento e a formação completa de um cidadão. Nussbaum revisa constantemente essa lista, como no seu livro “*The Capabilities Approach*” de 2011 que mantém, contudo, a mesma estrutura analítica das listas iniciais.

Seguindo em sua abordagem, Nussbaum (2000) acredita que somente após os indivíduos sofrerem um processo de conscientização, tal como a implantação de um processo que beneficie a população (como o abastecimento de água potável), é que irão ser levados a se recusarem a voltar ao estado inicial, criando por vezes uma nova acomodação, mas, indiscutivelmente, superior a anterior. Portanto, é oferecido um novo meio de entender a qualidade de vida em uma sociedade, e como se deve pensar sobre o mínimo básico de capacitações de que todos os governos devem fornecer aos seus cidadãos, buscando na revisão das preferências adaptativas um mecanismo que pode trazer também benefícios para a vida nas comunidades.

Ademais, Nussbaum (2000, 2011) propõem-se a criar uma teoria central sobre a dignidade, focando na lista indispensável de capacitações, que não se configura tão somente em habilidades, mas também na capacidade de liberdade e oportunidades criadas em um contexto social, político e econômico seguro, assegurando o bem-estar de seres humanos livres do processo negativo da adaptação. Assim, elabora observações de como a justiça se conecta com as preocupações de políticas públicas, considerando-se a variedade e complexidade das culturas e, de tal modo, apresentando razões para construir não só as liberdades, mas também as formas de empoderamento econômico, que são cruciais para tornar as liberdades verdadeiramente disponíveis.

3.2 Abordagem do Bem-Estar Subjetivo

³² No original: “*Desires for food, for mobility, for security, for health, and for the use of reason – these seem to be relatively permanent features of our makeup as humans, which culture can blunt, but cannot altogether remove*”.

A abordagem do Bem-Estar Subjetivo, trabalhada dentro da “Economia da Felicidade” é construída sobre arcabouços teóricos encontrados nas ciências econômicas e na psicologia. Como a Abordagem das Capacitações, esta visão também critica a economia tradicional, por não prestar atenção nos aspectos subjetivos. De tal forma que, para a visão utilitarista, estes deveriam ser rejeitados por não fornecerem dados objetivamente observáveis e, portanto, “científicos”. Além disso, como visto no primeiro capítulo deste trabalho, as utilidades cardinais e as comparações interpessoais são desnecessárias para a teoria do comportamento individual (FREY; STUTZER, 2002; EASTERLIN, 2001).

Identificar problemas lógicos dessa teoria traz a possibilidade de mensuração da felicidade através da identificação das distorções que afetam os julgamentos. Portanto, esta abordagem tem por objetivo, buscar uma maior coerência no que as pesquisas demonstram sobre os sentimentos do bem-estar das pessoas, através de inferências sobre os aspectos subjetivos das preferências, lançando mão do uso de indicadores como a felicidade para mensurar a qualidade de vida (FREY; STUTZER, 2002; KAHNEMAN, 1999).

Para os apoiadores desta nova abordagem, a mudança de métrica se faz necessária, pois, ela “oferece um caminho *complementar* frutífero para estudar o mundo”³³ (FREY; STUTZER, 2002, p. 405). O conceito é visto de forma mais ampla que as decisões de utilidades por levarem em consideração o que os psicólogos denominam de “utilidade experimentada” para os processos de decisão, pois, os bens escolhidos ao fim, são vistos apenas como meios para a conquista de mais bem-estar, ou seja, deve-se prestar atenção a satisfação *ex post* a escolha. Como podemos observar nas palavras de Frey e Stutzer (2002): “isso não é o caso de outras coisas que nós podemos querer, como segurança no emprego, status, poder e, principalmente, dinheiro (lucro). Nós não os queremos por si mesmos, mas sim para nos dar a possibilidade de fazer-nos felizes”³⁴ (FREY; STUTZER, 2002, p. 405). De tal forma, se economistas estiverem interessados nos efeitos do comportamento sobre o bem-estar, a decisão de utilidade unicamente não trará grandes respostas (EASTERLIN, 2001).

³³ No original: “*offers a fruitful complementary path to study the world*”.

³⁴ No original: “*That is not the case for other things we may want, such as job security, status, power, and especially money (income). We do not want them for themselves, but rather to give us the possibility of making ourselves happier*”.

Kahneman (1999) reforça que esta abordagem, distintamente da teoria tradicional, entende a felicidade ou bem-estar através da avaliação das repostas de como os entrevistados se declaram felizes. Enquanto o utilitarismo prescreve a felicidade através de um registro da utilidade que os bens geram em um determinado momento. O bem-estar subjetivo envolve componentes do julgamento pessoal, como as comparações dentre de um grupo, aspirações, o próprio passado e as expectativas futuras. As pessoas devem ser consideradas como os melhores juízes da qualidade geral de suas vidas.

Frey e Stutzer (2002) enfatizam que o conceito de felicidade subjetiva capta de forma direta o bem-estar da população, possibilitando testar pressupostos da teoria econômica. Para Easterlin (2001) muitos trabalhos empíricos comprovaram que as questões relacionadas à saúde, a vida familiar, emprego e características pessoais foram alguns exemplos de fontes de felicidades para as pessoas. Através destas respostas similares por partes dos entrevistados, o autor argumenta que os sentimentos semelhantes abrem espaço para o exercício de comparação do bem-estar subjetivo de grupos sociais.

Pesquisas relacionadas à felicidade podem levar ao entendimento da formação subjetiva do bem-estar e sua relação com variáveis como a renda – importante indicador econômico. Este fato pode auxiliar na compreensão de paradoxos encontrados em análises realizadas, por exemplo, no pós-Segunda Guerra Mundial. Estas demonstravam um descompasso entre o crescimento da renda real dos países e a auto-avaliação do bem-estar subjetivo da população, que apresentaram satisfação constante, ou em muitos casos, uma queda nesta variável. Observou-se que em “um determinado ponto no tempo, maior renda estava associado positivamente com a felicidade das pessoas, no entanto, ao longo do ciclo de vida, a felicidade permanece mais ou menos inalterada”³⁵ (FREY; STUTZER, 2002, p. 403). Este resultado demonstra uma contradição existente entre a análise de um ponto no tempo e ao longo do ciclo de vida quando inferimos sobre felicidade e renda. Easterlin (2001) aponta que a causa pode estar relacionado aos outros domínios de cada pessoa, como o casamento ou doenças.

De um modo geral, “os economistas preferem não teorizar sobre estados subjetivos da mente e lidam apenas com o comportamento observado”³⁶ (EASTERLIN, 2003, p. 2, tradução

³⁵ No original: “*At a given point in time, higher income is positively associated with people's happiness, yet over the life cycle, happiness stays more or less unchanged*”.

³⁶ No original: “*As a general matter economists prefer not to theorize about subjective states of mind and to deal only with observed behavior*”.

nossa). E, portanto, em vias de aumentar o bem-estar geral, atribuem importância a políticas públicas que visam elevar a renda como um todo na sociedade. Segundo Easterlin (2003), o aumento da felicidade ocasionado pela renda não é duradouro e, permanece constante devido a dois principais fatores retirados da psicologia: o efeito negativo sobre a utilidade causada pela adaptação hedonista e a comparação social.

Estes eventos ocorrem de fato, devido à antecipação do aumento no consumo e a consequente adaptação ao novo nível de vida ou ao nível dos outros que os circundam, distorcendo a utilidade através da visão da renda. As influências dos grupos sobre as aspirações pessoais são amplamente reconhecidas por psicólogos do comportamento, afirma Easterlin (2001). Além disso, existe uma semelhança de aspiração inicial em grupos socioeconômicos distintos devido a atividades escolares, esportivas, dentre outros. Todavia, tende a diminuir conforme o ciclo de vida vai aumentando, pois, as aspirações aumentam em proporção a renda, quando as experiências profissionais e pessoais entram em jogo (EASTERLIN, 2001, 2003).

Ademais, o mecanismo de adaptação é enfatizado pelo que os teóricos dessa abordagem chamam de “esteira hedônica” em que as pessoas se adaptam as situações melhores que as anteriores tornando o efeito da novidade neutra, ou como Frederick e Loewenstein (1999, p. 302) afirmam: “A adaptação Hedônica refere-se a uma redução na intensidade afetiva de circunstâncias favoráveis e desfavoráveis” e ainda se for tomada no sentido mais amplo “refere-se a qualquer ação, processo ou mecanismo que reduz os efeitos (perceptual, fisiológica, de atenção, inspirador, hedonista, e assim por diante) de um estímulo constante ou repetido”.

Kahneman (1999) descreve que muitas pesquisas demonstraram que ganhadores de loterias não eram mais felizes e que pessoas paraplélicas não estavam tão infelizes ao passar do tempo, com sua nova situação. Assim, quaisquer novos estímulos subsequentes não refletem níveis mais altos de felicidade, pelo contrário. Os processos envolvidos na adaptação podem gerar alterações nas crenças, nos interesses, aspirações ou características de uma situação, como no caso do paraplélico. Os eventos adversos podem ser superados através da adaptação, elevando o bem-estar da pessoa. Além disso, em geral, parece ser este processo algo intrínseco ao ser humano (FREDERICK; LOEWENSTEIN, 1999).

Easterlin (2003) também pondera a respeito deste fenômeno proveniente da psicologia, em que para muitos pesquisadores, cada indivíduo é pensado para ter um “valor nominal” de felicidade dado pela genética e personalidade. Eventos positivos ou negativos na vida podem

provocar um desvio acima ou abaixo deste valor nominal, mas com o tempo a adaptação hedônica fará com que se retorne para o ponto de ajuste inicial. Deste modo, as políticas públicas para tentar aumentar o bem-estar só terão um efeito transitório devido ao processo de adaptação.

Contudo, para a abordagem, por mais que possa existir uma adaptação hedonista completa em alguns âmbitos, tal ocorrência pode não existir, nesta magnitude, no que diz respeito a outras fontes de felicidade, tais como a educação. Evidências encontradas em estudos a respeito das condições de saúde e condições familiares sugerem uma adaptação menor do que completa, provocando, dessa forma, efeitos duradouros da mudança sobre o bem-estar. Salientando que pode ser neste sentido que a sociedade tenha que trabalhar para aumentá-lo de forma prolongada (EASTERLIN, 2003).

Easterlin (2003) classifica as aspirações em domínios (expectativa de conquistar a casa própria) e respectivos estados atuais de realização nestes domínios (apartamento alugado). A felicidade geral de cada indivíduo dependerá das diferenças entre as aspirações e realizações em cada um destes, bem como a sua importância relativa na função de utilidade. As variações dependerão da magnitude da adaptação e do domínio a ser analisado, seja na renda ou em outros aspectos.

No caso de adaptação completa, as realizações de suas aspirações permanecem no mesmo nível, não provocando alterações no bem-estar. No segundo caso, em que a adaptação é menor que a completa, as variações nas aspirações podem mudar na direção inferior ou superior à variação real, dependendo das circunstâncias. Se, mudarem para melhor, o bem-estar aumenta; se, para o pior, observamos um indivíduo com poucos objetivos, e o bem-estar diminui. Como exemplo, se a adaptação fosse completa, os divorciados, revisariam suas aspirações matrimoniais para estar de acordo com seu novo estado civil, desistindo de possíveis aspirações para um casamento feliz (EASTERLIN, 2003).

É importante o que Easterlin (2003) elucida em sua pesquisa, que no âmbito da renda quando os objetivos anteriores são alcançados novas aspirações materiais surgem, gerando um processo denominado de “círculo vicioso” que quanto “maior será o aumento nas posses, maior será o aumento nos desejos”³⁷ (EASTERLIN, 2003, p. 16, tradução nossa). Sendo esta mudança encontrada nas aspirações projetadas pela variação da renda, que ocasiona o efeito de constância na felicidade dentro de cada grupo.

³⁷ No original: “*greater the increase in possessions, the greater the increase in desires*”.

Assim, o ponto central da abordagem da felicidade é que nem a adaptação hedônica nem a comparação social operam igualmente em todos os domínios ou componentes de domínios, uma vez que existem movimentos dispares nestes, como observamos acima. Então, a felicidade pode ser aumentada através da atribuição de políticas públicas a esses domínios em que a adaptação hedônica e a comparação social, são menos importantes. Pois, “no que diz respeito à política macroeconômica, a redução do desemprego e da inflação aumenta a felicidade, mas a busca do crescimento econômico rápido como um objetivo da política é questionável”³⁸ (EASTERLIN, 2003, p. 21, tradução nossa).

Cabe destacar ainda, que para Easterlin (2001, 2003), os indivíduos, em geral, tendem a considerar suas aspirações nos seus níveis atuais, pois, as pessoas tomam decisões desconsiderando os efeitos supracitados, que as elevarão. Gerando um paradoxo também nas relações de percepção sobre a felicidade. Quando as pessoas são questionadas a este respeito, elas geralmente sentem que estão melhores que no passado e que esperam resultados positivos no futuro, apesar de suas respostas relacionadas à felicidade, em testes empíricos, demonstram ser constantes ao longo do tempo. Para o autor, elas costumam subestimar o quanto elas eram felizes, pois sua avaliação passada é realizada em termos das aspirações atuais, maiores que naquele período. Portanto, os indivíduos, em geral, tendem a pensar que estão melhores do que eram no passado, mesmo na não ocorrência de melhoria.

De tal modo, o bem-estar de uma pessoa depende da medida em que forem cumpridos os diversos objetivos ou aspirações, bem como a importância relativa dos domínios na função de utilidade individual. Sendo que as escolhas dependem em parte da própria história, e em parte em comparação com a situação dos outros, influenciando diretamente no nível de vida material. Easterlin (2003) salienta que em mãos dos dois mecanismos apresentados pela psicologia: adaptação hedônica e comparação social, não se pode afirmar que as preferências não devem ser preocupação de políticas públicas.

No que se refere às preferências adaptativas, no entanto, mesmo que essas não ganhem devida atenção dentro desse grupo de pesquisadores, elas não deixam de ser reconhecidas como um fenômeno capaz de distorcer a métrica da felicidade das pessoas. Contextos culturais e a incorporação de preconceitos podem impactar no modo como a felicidade é avaliada. As

³⁸ No original: “*With regard to macroeconomic policy, reducing unemployment and inflation increases happiness, but the pursuit of rapid economic growth as a policy objective is questionable*”.

respostas podem ser induzidas pelo que as pessoas consideram aceitável dentro do seu grupo de referência. As pesquisas realizadas por apoiadores da teoria de bem-estar subjetivo encontraram evidências de que, em geral, as pessoas com mais educação são mais felizes em toda a trajetória do ciclo de vida do que os demais. E como vimos ao longo deste trabalho está pode ser uma solução para escolhas autônomas. Portanto, fatores externos como este, devem ser primordiais na construção de políticas públicas para uma sociedade, como um todo, mais feliz.

4 A INFLUÊNCIA DAS PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS NA EDUCAÇÃO

Quando observamos a evolução dos indicadores educacionais no país, percebemos uma melhora em parâmetros processuais ou instrumentais da educação. O acesso ao ensino fundamental das crianças entre 6 e 14 anos foi praticamente universalizado (VELOSO, 2011) e, mesmo apresentando valores ainda não tão satisfatórios, o acesso ao ensino médio continua crescendo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013. No entanto, esta inclusão não foi acompanhada de grandes êxitos na qualidade do ensino. O país ainda se encontra nas últimas posições em *rankings* mundiais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia a proficiência dos alunos em matemática, leitura e ciências.

Faz parte do debate atual, o monitoramento do desempenho das crianças, envolvendo principalmente a aplicação de testes cognitivos. A discussão abrange quais métodos merecem maior atenção para o controle e indicações de políticas públicas que melhorem este aspecto da educação. As nações, tradicionalmente, procuram testar o sistema educacional através de provas padronizadas como o PISA, supracitado, ou, mais especificamente no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que envolve testes de conhecimento em disciplinas específicas como matemática e português. No quadro de testes não cognitivos o Instituto Ayrton Senna é um dos exemplos que vem desenvolvendo um papel para o monitoramento dos elementos psicoemocionais das crianças.

No entanto, Unterhalter (2012) levanta a questão de que o processo adaptativo ainda é deixado de lado nas avaliações do ambiente escolar. A existência de discriminações de gênero colabora com as baixas expectativas das meninas em relação ao seu futuro. Aspectos raciais e o contexto dos grupos marginalizados impulsionam o silêncio das vozes das crianças, fortalecendo o impacto negativo que as condições adversas possuem. Ouvir o que os alunos têm a dizer auxilia a entender o que eles consideram mais importante na formação de suas capacitações. A importância dos números citados acima é questionável, se nossas escolas não são capazes de formar cidadãos aptos a usufruir todas as opções possíveis e, se as condições de agente dos indivíduos não são encadeadas dentro da sala de aula, tirando a oportunidade de construir uma sociedade mais igual.

Para Nussbaum (2010) o sistema educacional atual é visto como um criador de “máquinas úteis”, pois ao invés de promover cidadãos aptos a participarem de processos democráticos vivos, como agentes de uma sociedade que buscam questionar injustiças e trazer soluções para as mazelas sociais; parecem desenhados para a procura incessante do lucro como um fim em si mesmo. Enquanto que, as diferentes habilidades dos alunos são deixadas de lado, a busca por atividades que visam à competitividade entre as nações torna-se prioridade no engenho educacional. Devemos centralizar nossos esforços no desenvolvimento de uma sociedade preocupada em transformar pessoas capazes de formular pensamentos críticos, que respeitem as diferentes liberdades e interesses individuais.

Além disso, segundo a autora, a igualdade de acesso é importante. Quando observamos sociedades onde as oportunidades educacionais são diferentes para cada grupo social, as crianças crescem possuindo expectativas diferentes em relação ao seu futuro. Esta pré-exposição negativa, colabora com o círculo vicioso da pobreza que se traduz em vidas condicionadas a contextos injustos. É sabido que as desigualdades educacionais entre a população mais pobre e a mais rica no país são significativas. Enquanto que para as crianças de 4 a 5 anos de idade pertencentes a população brasileira 20% mais pobre, apenas 71,2% possuíam acesso a educação infantil em 2012, no outro extremo, para os 20% mais ricos, esta variável estava próxima a universalização com 92,5% das crianças frequentando a escola, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Banerjee e Duflo (2012) nos trazem o exemplo de Shantarama, uma viúva indiana que após a morte do marido viu-se obrigada a deixar seus filhos fora da escola para ajudarem no sustento da casa. Contudo, ao questionarem as crianças, os autores trouxeram a problemática que mesmo que estes pudessem voltar ao estudo, não o faziam por não considerarem a escola interessante. Presente em nossa realidade, muitas vezes estar na sala de aula por estar, sem questionar o que os alunos estão aprendendo, também é um fator importante a ser percebido. Questões como o analfabetismo funcional, a incapacidade de realizar uma simples operação aritmética, aulas mal aproveitadas devido a falta de comprometimento e qualificação de professores, fazem parte do cotidiano de muitas escolas brasileiras, como nas encontradas em países subdesenvolvidos citados pelos autores.

Fortalecendo este ambiente adverso, em muitos casos, os pais ao se encontrarem em situações financeiras desfavoráveis, concentram seus recursos em apenas um filho para ter acesso

a educação, considerando que estarão fazendo a melhor escolha possível dado os recursos escassos. Os escolhidos podem variar conforme o contexto. Muitas vezes são preteridos os com baixa capacidade cognitiva ou em sociedades machistas, como a Índia, é usual os meninos terem mais acesso a educação. Assim, ao avaliar que esta é a melhor opção para se ter uma vida melhor, acabam por condicionar o restante das crianças a uma armadilha de pobreza (BANERJEE; DUFLO, 2012; NUSSBAUM, 2000).

Banerjee e Duflo (2012) reforçam que é difícil a criança enfrentar baixas expectativas quando até mesmo seus pais e professores não os veem como capazes. Historicamente famílias que não desistem da educação de seus filhos costumam ser mais promissoras. Heckman e Cunha (2007) argumentam que um bom desempenho educacional é sinal de famílias bem sucedidas. As expectativas das crianças e a respectiva atenção e incentivos por parte de seus responsáveis pela educação são fatores importantes para o seu desenvolvimento cognitivo:

Uma criança que espera encontrar dificuldades na escola, provavelmente, vai culpar a si mesma e não a seus professores quando ela não consegue entender o que está sendo ensinado, e pode acabar decidindo que ela não é feita para a escola [...] e desiste da educação completamente, sonhando em sala de aula ou como filhos de Shantarama, apenas se recusando a ir. (BANERJEE; DUFLO, 2012, p. 93, tradução nossa)³⁹.

Estereótipos de que a criança é burra ou incapaz de realizar alguma ação podem ser internalizados passando a refletir em pouco aproveitamento na sala de aula ou em última instância, na evasão do curso. Incentivos errados e a falta de encorajamento podem contribuir para a perda de inúmeros talentos em nossa sociedade.

No terceiro capítulo quando discutimos a Abordagem das Capacitações, observamos a importância da condição de agente que permite a pessoa ser capaz de ser e fazer algo. Quando entramos no ambiente educacional, Hart (2009) exemplifica que mesmo que um jovem venha a conquistar uma vaga no ensino superior, a sua capacidade de agir de forma eficaz, permanecendo neste ambiente, pode depender do contexto social e familiar. Observar a graduação como algo que não seja a norma dentro do seu grupo de referência pode impactar de forma negativa o seu desempenho e interesse dentro da universidade. Além disso, a falta de ingresso neste nível, no histórico familiar, pode influenciar a criança a não ter qualquer expectativa de possuir uma

³⁹ No original: "A child who expects to find school difficult will probably blame herself and not her teachers when she can't understand what is being taught, and may end up deciding she's not cut out for school - "stupid", like most of her ilk - and give up on education altogether, daydreaming in class or like Shantarama's children, just refusing to go".

profissão mais qualificada, excluindo o que é considerado fora do seu alcance (WATTS, 2009). Lembrando que as preferências adaptativas estão no cerne da abordagem e que assim, a influência das pessoas de seu convívio pode afetar as escolhas e o modo de agir diante delas.

Portanto, a Abordagem das Capacitações pode contribuir para transformar o papel da educação na sociedade. O número de ingressantes e seu desempenho escolar não devem ser vistos como únicos instrumentos de políticas públicas, como supracitado. Há de se pensar em programas que priorizem o processo de aprendizagem e a busca pelo desenvolvimento pessoal promovendo cidadãos que julguem e participem do debate nacional, possuindo condições para tornar suas vidas prosperas. As crianças não devem ser vistas como passivas de um sistema na qual elas são o principal elemento. A sua participação nos processos educativos deve ainda estar relacionada com noções de liberdade, equidade e justiça social (HART, 2009).

Isto nos remete a tensão existente entre as instituições educacionais, o Estado, a sociedade e as condições de agente. Existe um limite significativo entre os interesses individuais e o conteúdo explorado pela educação formal atual. Além disso, como já percebemos, o contexto social pode influenciar negativamente via constrangimentos pessoais enfrentados pelas crianças. Hart (2009) usa o exemplo de uma menina vivendo em uma sociedade patriarcal. Mesmo quando a escola incentiva a expansão das liberdades individuais, as pressões cognitivas geradas pelo meio podem interferir na sua autonomia para alcançar bem-estar. “Por isso, o projeto de educação precisa abranger adultos, bem como crianças, tanto em ambientes formais e informais de aprendizagem como parte de uma educação ao longo da vida sobre a busca da justiça social, através da expansão das capacitações”⁴⁰ (HART, 2009, p. 398, tradução nossa).

Em vias disso, na busca por melhores condições as nossas crianças, perceber a existência do processo de preferências adaptativas no âmbito educacional, pode nos auxiliar a identificar possíveis soluções à sua falta de aspiração por uma vida melhor. O condicionamento a contextos sociais adversos, como visto ao longo deste trabalho, pode ser um mecanismo que retarda o progresso de nossa sociedade e tira oportunidades para que as crianças usufruam de todas as opções disponíveis. Para este fim, além desta introdução, o capítulo contém na primeira seção contribuições empíricas sobre o tema. Nas seguintes, descrevemos a metodologia através da

⁴⁰ No original: “Hence the project of education needs to encompass adults as well as children, both formal and informal learning environments as part of a lifelong education about the pursuit of social justice through the expansion of capabilities”.

apresentação do modelo de regressão utilizado e a sumarização da base de dados. Por fim, apresentamos os resultados da análise e as conclusões possíveis.

4.1 Estudos empíricos sobre o tema

Diversos trabalhos empíricos (BARR; CLARK, 2007; SALAS; VIGORITO, 2013, BURCHADT, 2005, BAGOLIN; JACINTO, 2009) foram elaborados testando a hipótese de existência de adaptação. Situação onde as aspirações ajustam-se as condições de vida das pessoas, como visto ao longo deste trabalho. Ligado a isto, pesquisadores consideram que o bem-estar subjetivo não deve ser visto somente pelas circunstâncias atuais dos indivíduos, como a teoria utilitarista avalia, mas dependerá de fatores como as suas aspirações pessoais, associadas ao histórico de vida e o grupo de referência (BARR; CLARK, 2007). No entanto, no que cerne a educação, poucos autores têm dado devida atenção em como esse processo adaptativo impacta as aspirações escolares dos alunos (UNTERHALTER, 2012).

Barr e Clark (2007, 2009) buscam a relação entre as aspirações pessoais e as condições de vida para três dimensões distintas de bem-estar: renda, saúde e educação. Os dados foram obtidos através de uma pesquisa realizada no ano de 2001 na África do Sul. A intenção era avaliar o fenômeno em regiões pobres de um país em desenvolvimento, focando não apenas na renda, como a maioria dos trabalhos empíricos existentes estavam fazendo.

Segundo a análise, os efeitos no âmbito da renda e da educação foram consistentes com a hipótese de adaptação. No entanto, a saúde obteve resultado oposto. Os indivíduos que conviviam com outros não saudáveis, ao invés de terem suas aspirações rebaixadas, como a teoria previa, possuíam níveis de aspirações mais elevados (BARR; CLARK; 2007).

Na mesma linha que Watts (2009) e Hart (2009), Parker et. al. (2013) procuram entender as aspirações educacionais dos alunos no que cerne o ensino superior. Os dados analisados pelos pesquisadores foram provenientes de alunos do nono ano de escolas australianas, em 2013. Os resultados tinham por objetivo auxiliar o governo local nas políticas públicas voltadas ao possível ingresso dos alunos nos cursos de graduação. A hipótese de ajustamento para o futuro do que os alunos consideravam ser possível foi uma opção considerada pelos autores à reduzida capacidade de aspiração encontrada na amostra.

Salas e Vigorito (2013) buscaram avaliar o impacto que as aspirações dos pais possuem sobre o desempenho escolar passado e atual das crianças. Colaborando com este contexto, Li e Mumford (2009) apontam, ao examinarem os efeitos da família sobre a educação de crianças entre 11 e 16 anos na Grã-Bretanha, que as aspirações dos pais em relação à educação dos filhos são um forte determinante para o desempenho escolar.

Além disso, Salas e Vigorito (2013) também identificam como a situação socioeconômica dos indivíduos é fortemente correlacionada com suas expectativas educacionais, contribuindo para tentar entender os diferentes desempenhos e evasão presentes entre os estratos socioeconômicos. Esta situação pode induzir as desigualdades existentes em nossa sociedade, e a adaptação neste contexto passa a ser o que os autores denominam de “profecia auto-realizável”.

As duas abordagens tratadas no terceiro capítulo deste trabalho sobre a adaptação, foram utilizadas para avaliar os resultados do modelo dos autores. Procurou-se testar qual a direção do movimento das expectativas das crianças: se refletiam as preferências adaptativas colaborando para a Abordagem das Capacitações ou eram consistentes com a análise da Economia da Felicidade.

Para o exercício, Salas e Vigorito (2013) utilizaram dados do *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE). A amostra analisou as respostas dos alunos que frequentavam o terceiro ano de escolas públicas do Uruguai, nos anos de 2006 e 2009. O desempenho escolar refletiu-se pelas avaliações de linguagem e matemática. Além disso, lançaram mão do questionário aplicado aos pais.

As variáveis de controle utilizadas pelos autores foram a idade, sexo, escolaridade dos pais, um índice composto de bens duráveis, além do estado civil. As estimativas realizadas levaram em conta as respostas dadas pelos pais sobre o nível que eles esperavam que seus filhos fossem alcançar, assim como a expectativa que crianças tinham sobre esta mesma questão. Para esse exercício, os autores utilizaram na regressão as variáveis instrumentais: educação parental e trabalho infantil, respectivamente. As aspirações educacionais foram mensuradas pelo método de dados em painel, sendo que dentro desta metodologia, como as variáveis a serem explicadas eram categóricas, optou-se por um modelo linear probit ordenado.

Os resultados do trabalho foram consistentes com o processo de adaptação. Tanto as aspirações educacionais das crianças quando as dos pais eram fortemente influenciadas pelo grupo de referência. Vale ressaltar as diferenças importantes no contexto da educação materna.

Enquanto que para as mães que possuíam níveis mais baixos de escolaridade a adaptação possuía forte efeito sobre as aspirações das crianças, no âmbito de uma educação mais elevado, o mesmo não ocorria.

Unterhalter (2012) contribuiu para esclarecer como as crianças podem se adaptar ao que é possível e como a sua participação ativa no contexto educacional é importante. A pesquisa considerou os dados quantitativos e qualitativos coletados em quatro países africanos: Nigéria, Tanzânia, Quênia e África do Sul. Procurou-se observar a educação das meninas e a questão de gênero nas escolas. A análise foi constituída de questões que indagavam a respeito de quais restrições elas percebiam sobre as suas capacidades educacionais e como isso poderia ser superado, além do que esperavam para o seu futuro profissional.

Dentre as opções de variáveis que restringiam suas realizações como o casamento precoce, distância da escola, gravidez, falta de saúde, a opção “pobreza” foi altamente mencionada. A autora verificou que o processo adaptativo se apresentou claramente. Nos estados em que existiam altos níveis de miséria, a proporção de meninas que mencionavam pobreza como um meio para não concluir a escola era muita baixa, enquanto que o contrário ocorria nos estados onde a dimensão da pobreza era menor. Estes aspectos quantitativos colaboraram para a evidência de que o ambiente possuía forte impacto na habilidade das crianças em decidir sobre suas capacitações. A escola, em geral, apresentava condições de possibilitar a expansão dessas percepções e da capacidade de aspirar mudanças.

Nos dados qualitativos, que levaram em consideração as respostas das meninas sobre questões como o futuro profissional, a autora infere que muitas crianças, do meio rural, tiveram a capacidade de aspirar profissões melhores, no entanto não conseguiam entender os obstáculos a serem enfrentados para alcançar estas ocupações. As respostas de como elas iriam obter tal posição, em grande parte, envolviam questões religiosas como “Deus conseguirá para mim”. No perímetro urbano, mesmo que algumas crianças ainda mencionavam estes aspectos por suas conquistas, a falta de dinheiro ou desistir de estudar eram em boa parte vistos como questões que iriam dificultar a obtenção das profissões que desejavam. A autora atribui este resultado a informações e estruturas díspares que as crianças dos meios urbanos e rurais possuíam.

Além disso, a pobreza absoluta, mais que a relativa, restringia a compreensão e os obstáculos para mudar seu destino. As preferências adaptativas em ambientes coercitivos podem limitar a exposição a diferentes tipos de oportunidades. No geral, escolas com mais informações

disponíveis e que oportunizaram uma gama de possibilidades foram as que apresentaram as respostas mais heterogêneas.

Camfield, Streuli e Woodhead (2009) procuram enfatizar a importância da mensuração do bem-estar das crianças, principalmente na existência de pobreza. Para isso, avaliam as três abordagens atuais para lidar com o tema, baseadas em indicadores, pesquisas participativas e longitudinais. Segundo os autores, o bem-estar é visto como dependente das culturas, do histórico e, portanto, dinâmico. As crianças devem ser envolvidas na análise, na interpretação dos dados, indicando a sua própria visão do que é uma vida boa.

4.2 Metodologia

Nosso objetivo neste trabalho é testar a hipótese de que as aspirações educacionais das crianças podem estar relacionadas com seu grupo de referência e com as suas próprias circunstâncias. Assim, quando em contextos adversos a percepção do aluno pode mudar do que é desejável para o que é possível, prejudicando seu desempenho e conseqüentemente, um futuro promissor.

Como Salas e Vigorito (2013) observam e, seguindo nossa discussão do terceiro capítulo, as aspirações podem apresentar movimentos negativos ou positivos para a adaptação. Quando tomamos o contexto adaptativo sugerido por Elster (1983) e os apoiadores da Abordagem das Capacitações, estaremos diante do primeiro contexto e a adaptação será vista como uma forma de ajustar os desejos a circunstâncias ruins. Caso contrário, estaremos diante do que a Abordagem do Bem-Estar Subjetivo caracteriza como uma condição natural ao indivíduo, além de proporcionar as crianças superarem eventos difíceis.

As aspirações referentes à educação foram analisadas seguindo o modelo proposto por Salas e Vigorito (2013). Neste trabalho optou-se por mensurar a variável aspiração educacional a partir da seguinte questão utilizada pelos autores⁴¹:

Qual nível educacional que você espera alcançar?

- 1) Ensino Fundamental;
- 2) Ensino Médio;

⁴¹ Reconhecemos que a variável pode ser mensurada por meio de outras questões que pretendemos incorporar em futuros trabalhos.

- 3) Ensino Técnico;
- 4) Graduação;
- 5) Mestrado e/ou Doutorado.

Como estaremos tratando de uma variável dependente categórica em que há um ordenamento completo, a regressão linear simples não será apropriada. Então, utilizaremos um modelo probit ordenado que nos permitirá avaliar cada aspiração educacional separadamente. Esta técnica também foi utilizada nos estudos de Barr e Clark (2009) e Salas e Vigorito (2013).

Os modelos probit e logit utilizam variáveis dependentes discretas e qualitativas. De característica multinomial, é o método mais eficaz para analisar tais respostas que não possuem uma forma linear, mas que utilizam um ranking dos dados (GREENE, 2000). Da mesma maneira que o Probit binomial tradicional é construído, o nosso modelo parte de uma variável latente contínua Y e vetores de regressores x 's:

$$Y_i^* = \alpha + \beta_i'x + \varepsilon$$

No entanto, Y_i^* não é observável. Como Greene (2000) indica, o que pode ser observado é:

$$\begin{aligned} Y &= 1 \text{ se } Y^* \leq 0 \\ Y &= 2 \text{ se } 0 \leq Y^* \leq \mu_1 \\ Y &= 3 \text{ se } \mu_1 \leq Y^* \leq \mu_2 \\ Y &= 4 \text{ se } \mu_2 \leq Y^* \leq \mu_3 \\ Y &= 5 \text{ se } \mu_3 \leq Y^* \end{aligned}$$

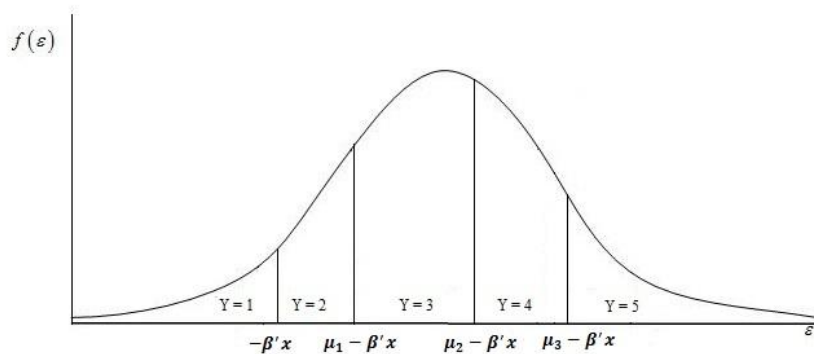
Os μ 's são parâmetros desconhecidos que serão estimados juntamente com os β . As respostas escolhidas dos alunos, que variam de 1 a 5, são consideradas pela intensidade que representam a eles. Elas também dependerão de fatores explicativos x e outros não observáveis ε .

Assumiremos que ε é normalmente distribuído na amostra. Assim como no modelo binomial simples, o ε terá sua média e variância normalizadas entre 0 e 1. Após a padronização, obteremos as seguintes probabilidades:

$$\begin{aligned}
 \text{Prob}(y = 1) &= \Phi(-\beta'x) \\
 \text{Prob}(y = 2) &= \Phi(\mu_1 - \beta'x) - \Phi(-\beta'x) \\
 \text{Prob}(y = 3) &= \Phi(\mu_2 - \beta'x) - \Phi(\mu_1 - \beta'x) \\
 \text{Prob}(y = 4) &= \Phi(\mu_3 - \beta'x) - \Phi(\mu_2 - \beta'x) \\
 \text{Prob}(y = 5) &= 1 - \Phi(\mu_3 - \beta'x)
 \end{aligned}$$

Como o modelo probit está associado a função de probabilidade normal acumulada, esta estrutura estará distribuída dentro de seu intervalo, como podemos observar no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Probabilidades no modelo probit ordenado



Fonte: elaboração da autora.

Nosso vetor de variáveis de controle será composto de 19 itens que poderão nos auxiliar na identificação de adaptação dos alunos as suas condições e circunstâncias. Elas incluem características dos indivíduos e das escolas como sexo, idade, raça e Ideb – nota atribuída pelo Ministério da Educação à escola de cada criança da amostra. Ressaltando que esta última variável foi utilizada como uma *proxy* do desempenho dos alunos devido a inexistência dos dados individuais até o momento deste trabalho e, além disso, pode ser empregada como uma forma de identificar cada unidade escolar.

Consideramos o entorno do domicílio das crianças pela variável que indica se existe coleta de lixo. Em uma pesquisa sobre a extrema pobreza na cidade de Porto Alegre realizada no

ano de 2013, observamos que muitas pessoas em condições de vida extremamente desfavoráveis não eram contempladas com o serviço do DMLU e conviviam com o descaso.

Optamos também, por incluir variáveis que consideramos ser importantes na educação da criança, como a quantidade de livros que ela possui em casa e o quanto observam os seus pais lendo⁴². Entendemos que além do ambiente escolar, a influência dos pais e do lugar onde a criança mora podem ser fatores decisivos para moldar seu futuro. Como a amostra foi construída considerando escolas de bairros mais carentes, optamos por incluir a variável “possuir bolsa família”.

Na tabela 1 abaixo apresentamos uma breve definição das variáveis e como elas foram utilizadas para regressão do nosso modelo:

Tabela 1 – Definição das variáveis

| Variável | |
|--------------------------------|----------|
| Ideb | média |
| Sexo | feminino |
| Raça | branco |
| Idade | média |
| Mãe não completou 5º ano | sim |
| Mãe não completou 9º ano | sim |
| Mãe não completou ensino médio | sim |
| Mãe não completou a faculdade | sim |
| Mãe completou a faculdade | sim |
| Possui coleta de lixo | não |
| Possui bolsa família | não |
| Não possui livros | sim |
| Possui de 1 a 20 livros | sim |
| Possui de 21 a 100 livros | sim |
| Possui mais de 100 livros | sim |
| Vê seus pais lendo sempre | sim |
| Vê seus pais lendo as vezes | sim |
| Vê seus pais lendo raramente | sim |
| Nunca vê seus pais lendo | sim |

Fonte: elaboração da autora.

4.3 Dados

⁴² Esta variável também foi utilizada pelo Relatório de Desenvolvimento Humano do Panamá de 2014 para avaliar a educação das crianças. Atestou-se que ela reforça o papel da influencia familiar na aprendizagem.

Os dados utilizados neste trabalho são provenientes de uma pesquisa que está sendo realizada por um grupo de alunos da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, sob orientação do professor Flavio Comim. Para este trabalho, consideramos informações de sete escolas municipais de Porto Alegre, visitadas durante o segundo semestre de 2014. Estas foram previamente selecionadas com o auxílio da Secretária Municipal de Educação (SMED), com a preocupação em dividi-las seguindo critérios que levaram em conta a integração junto à comunidade, renda e qualidade escolar.

O objetivo da pesquisa foi explorar conteúdos que abrangem competências socioemocionais das crianças, o gosto pela matemática e suas aspirações educacionais e profissionais. As questões contidas no questionário elaborado pelo grupo envolveram trabalhos realizados pelo Instituto Ayrton Senna, o estudo *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) do *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que avalia o conhecimento de crianças de diversas partes do mundo em matemática e ciências e do artigo publicado por Salas e Vigorito (2013).

O questionário é de caráter quantitativo e qualitativo envolvendo questões de múltipla escolha e duas abertas, perguntando qual a profissão que a criança gostaria de ter no futuro e qual ela não gostaria de ter. Conjuntamente a ele, foi aplicado um segundo bloco que abrangiam itens relacionados às características socioeconômicas, dos pais e do entorno da moradia. A amostra envolveu entrevista com 253 alunos provenientes do quinto ano e 258 alunos do sexto ano, antigas quarta e quinta séries, respectivamente, totalizando 511 crianças.

A tabela 2 abaixo traz uma síntese de informações a respeito de cada unidade no que concerne o contexto socioeconômico e de desempenho educacional:

Tabela 2 – Características gerais das escolas

| Escola | IDEB ¹ (4ª série/5º ano) | Bairro | Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%) | | | Rendimento médio dos responsáveis por domicílio (em salários mínimos por mês) |
|-------------------------------------|--|----------------|--|------------|------------|---|
| | | | Total | Homens | Mulheres | |
| EMEF Migrante | 3,0 | São João | 0,8 | 0,5 | 1,2 | 6,6 |
| EMEF Prof. Anísio Teixeira | 4,3 | Hípica | 3,4 | 2,8 | 4,0 | 3,3 |
| EMEF Dep. Marcílio Goulart Loureiro | 4,1 | Partenon | 3,1 | 3,3 | 2,9 | 4,1 |
| EMEF Presidente Vargas | 4,9 | Passo da Areia | 0,7 | 0,5 | 0,9 | 5,7 |
| EMEF Mario Quintana | 3,8 | Restinga | 4,0 | 3,6 | 4,3 | 2,1 |
| EMEF Ver. Carlos Pessoa de Brum | 4,5 | Restinga | 4,0 | 3,6 | 4,3 | 2,1 |
| EMEF América | 3,3 | Partenon | 3,1 | 3,3 | 2,9 | 4,1 |
| Total Porto Alegre | - | - | 2,2 | 2,0 | 2,4 | 5,3 |

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010. MEC – INEP 2013. Elaboração da autora.

¹EMEF Migrante: dados disponíveis até 2009.

Para caracterizar o desempenho escolar, utilizamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi criado em 2007, possuindo como objetivo mensurar a qualidade da educação através de provas de matemática e português no final de cada ciclo educacional dos alunos. A meta do governo federal é chegar, de forma progressiva, ao patamar dos países membros da OCDE até 2022, alcançando em todas as escolas brasileiras o mínimo de 6,0 pontos.

O Ministério da Educação considerou como meta para os anos iniciais em 2013 uma pontuação de 4,9. Como podemos observar nos dados acima, somente a escola Presidente Vargas atingiu exatamente este índice. Excepcionalmente a EMEF Migrante possui dados somente até 2009. No total das escolas municipais de Porto Alegre, o valor ficou aquém do previsto em 0,4 pontos.

Com respeito às características socioeconômicas dos bairros em que estão localizadas, somente o Paternon possuía uma população feminina mais alfabetizada que os demais. Além disso, majoritariamente, as escolas se situam em ambientes com rendimentos abaixo da média do município. Ainda que a EMEF Migrante pertença geograficamente a uma localidade com altos índices de educação e renda, pontuamos que o seu contexto deve ser tratado com mais atenção devido as suas peculiaridades.

4.4 Análise dos resultados

Os dados provenientes, até o momento, da pesquisa, geraram 507 observações completas⁴³. A tabela 3 abaixo sumariza as estatísticas descritivas das variáveis explicativas do modelo que irá nos auxiliar na interpretação das aspirações educacionais dos alunos.

Nos resultados apresentados da frequência de respostas para o nível educacional que as crianças desejavam alcançar, cerca de 29,4% pretendiam estudar até o mais alto nível obtendo mestrado e/ou doutorado. Na sequência, 19,5% gostariam de obter um diploma universitário, 17,2% pretendem cursar algum tecnólogo, 18% pretendem continuar até o ensino médio e 17,4% desejam interromper sua formação escolar no ensino fundamental. Estas informações nos trazem a luz que 35,3% dos alunos não desejam avançar na sua educação para algo além dos primeiros

⁴³ Sendo os dados desta pesquisa fruto de um trabalho mais amplo, consideramos neste exercício apenas um recorte da mesma. É importante salientar que ela está tendo continuidade e que novas informações poderão ser incorporadas futuramente.

ciclos. De fato, este é um dado que merece atenção quando estamos preocupados em formar cidadãos capazes de agir e, influenciar na construção de sociedades melhores.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas das variáveis explicativas

| Variável | Observações | Média | Desvio padrão |
|--------------------------------|-------------|--------|---------------|
| Ideb | 507 | 4,184 | 0,541 |
| Sexo | 507 | 0,471 | 0,500 |
| Raça | 507 | 0,371 | 0,483 |
| Idade | 507 | 12,051 | 1,280 |
| Mãe não completou 5º ano | 507 | 0,067 | 0,250 |
| Mãe não completou 9º ano | 507 | 0,160 | 0,367 |
| Mãe não completou ensino médio | 507 | 0,160 | 0,367 |
| Mãe não completou a faculdade | 507 | 0,148 | 0,355 |
| Mãe completou a faculdade | 507 | 0,091 | 0,288 |
| Não possui coleta de lixo | 507 | 0,160 | 0,367 |
| Não possui bolsa família | 507 | 0,424 | 0,495 |
| Não possui livros | 507 | 0,314 | 0,464 |
| Possui de 1 a 20 livros | 507 | 0,529 | 0,500 |
| Possui de 21 a 100 livros | 507 | 0,095 | 0,293 |
| Possui mais de 100 livros | 507 | 0,047 | 0,213 |
| Vê seus pais lendo sempre | 507 | 0,383 | 0,487 |
| Vê seus pais lendo as vezes | 507 | 0,452 | 0,498 |
| Vê seus pais lendo raramente | 507 | 0,093 | 0,290 |
| Nunca vê seus pais lendo | 507 | 0,063 | 0,243 |

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa, estimados pelo software Stata 11.2.

Seguindo a metodologia de Burchardt (2005) e Corbi e Menezes (2006) utilizamos erros robustos para a regressão do modelo. A significância geral da equação foi obtida através do teste Wald (Wald $\chi^2(19) = 55,23$, Prob > $\chi^2 = 0,0000$), cuja hipótese nula significa dizer que todas as variáveis explicativas possuem coeficientes nulos. Quando rejeitada esta hipótese, podemos afirmar que o modelo é significativo.

Além disso, testamos a normalidade dos resíduos em que a hipótese nula considera que o erro possui distribuição normal. Com um p-valor de 0,347381, não podemos rejeita-la, ou seja, os erros da estimação são normalmente distribuídos. No que cerne a presença de colinearidade, após controle dos grupos de variáveis *dummy* do nosso modelo, o teste estatístico não apresentou uma forte correlação entre as variáveis explicativas a serem empregadas. A variável Ideb, utilizada como *proxy* para o desempenho escolar dos alunos, foi testada com respeito a sua inclusão ou não no modelo, apresentando estatísticas favoráveis a sua permanência.

Para verificar quais variáveis poderiam explicar as escolhas das crianças quanto ao nível educacional, estimamos o modelo probit ordenado e obtemos os resultados que seguem:

Tabela 4 – Resultado do modelo probit ordenado para as aspirações educacionais

| Variáveis | Coef. | Erro Padrão ¹ | z | P> z | [95% Intervalo de Confiança] | |
|--------------------------------|-----------|--------------------------|-------|-------|------------------------------|----------|
| Ideb | -0,2983 | 0,0965 | -3,09 | 0,002 | -0,48753 | -0,10912 |
| Sexo | 0,2374 | 0,1022 | 2,32 | 0,020 | 0,03715 | 0,43770 |
| Raça | -0,0494 | 0,1023 | -0,48 | 0,629 | -0,24999 | 0,15110 |
| Idade | -0,0918 | 0,0392 | -2,34 | 0,019 | -0,16855 | -0,01498 |
| Mãe não completou 9º ano | 0,1736 | 0,1491 | 1,16 | 0,244 | -0,11866 | 0,46592 |
| Mãe não completou ensino médio | 0,2236 | 0,1390 | 1,61 | 0,108 | -0,04880 | 0,49594 |
| Mãe não completou a faculdade | 0,5878 | 0,1368 | 4,30 | 0,000 | 0,31974 | 0,85585 |
| Completou a faculdade | 0,4683 | 0,1874 | 2,50 | 0,012 | 0,10103 | 0,83565 |
| Não possui coleta de lixo | -0,0765 | 0,1412 | -0,54 | 0,588 | -0,35323 | 0,20027 |
| Não possui bolsa família | -0,0327 | 0,1014 | -0,32 | 0,747 | -0,23140 | 0,16596 |
| Possui de 1 a 20 livros | 0,2200 | 0,1122 | 1,96 | 0,050 | 0,00008 | 0,43992 |
| Possui de 21 a 100 livros | 0,1470 | 0,1767 | 0,83 | 0,406 | -0,19943 | 0,49335 |
| Possui mais de 100 livros | 0,1662 | 0,2520 | 0,66 | 0,509 | -0,32764 | 0,66005 |
| Vê seus pais lendo as vezes | -0,0941 | 0,1091 | -0,86 | 0,388 | -0,30788 | 0,11971 |
| Vê seus pais lendo raramente | 0,1490 | 0,1781 | 0,84 | 0,403 | -0,19998 | 0,49802 |
| Nunca vê seus pais lendo | -0,1412 | 0,1815 | -0,78 | 0,437 | -0,49692 | 0,21458 |
| Log pseudolikelihood | -777,1939 | | | | | |
| Número de observações | 507 | | | | | |
| Wald chi2(19) | 55,23 | | | | | |
| Prob > chi2 | 0,000 | | | | | |
| Pseudo R2 | 0,0324 | | | | | |

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa, estimados pelo software Stata 11.2.

¹robusto.

Como podemos observar as variáveis Ideb, sexo, idade, alguns níveis de escolaridade da mãe e possui de 1 a 20 livros foram significativas para auxiliar no entendimento das aspirações educacionais das crianças. Assim, uma criança do sexo feminino tem, em média, uma aspiração educacional aproximadamente 0,237 mais alta que um menino, seguindo a nossa escala de 1 a 5. Isso também ocorre com a idade, que possui efeito negativo sobre a aspiração. Os alunos que estão mais atrasados em relação aos seus colegas, tendem a possuir uma probabilidade de aspirar níveis inferiores de educação em média 0,092 maior do que os alunos que estão na idade certa. Além disso, os alunos que possuem de 1 a 21 livros apresentam uma probabilidade maior de optar por níveis mais elevados do que aqueles que não possuem livros em casa.

É importante destacar como mães mais educadas colaboram positivamente com a probabilidade das crianças terem um bom futuro. As variáveis não possuir bolsa família, não possuir coleta de lixo, possuir mais de 21 livros em casa e os pais possuírem ou não o hábito de

leitura, demonstraram não serem significativas para explicar o modelo. Tendo em vista estes resultados, podemos entender que a resignação pode estar presente na nossa amostra. Crianças mais velhas e que vivem em ambientes familiares desfavoráveis podem estar considerando o diploma universitário como algo inalcançável, ajustando suas aspirações ao seu conjunto viável restrito.

No que cerne o grupo de referência escolar identificado neste trabalho pelo Ideb de cada escola, podemos observar que a variável é estatisticamente significativa, mas possui efeito negativo sobre nossa variável dependente, ou seja, um aumento do Ideb – indicando que a escola possui nota melhor nesta avaliação – representa uma maior probabilidade de a criança optar por um ranking menor.

No entanto, esse resultado deve ser avaliado com cautela. Segundo Corbi e Menezes (2006), devemos tomar cuidado ao fazermos interpretações das inferências quantitativas. Os coeficientes do modelo devem ser interpretados pelos efeitos marginais de cada variável e, como salienta Souza et. al. (2010), são usualmente utilizados. Cameron e Trivedi (2009) esclarecem que esta interpretação alternativa nos possibilita ver a probabilidade de escolher, por exemplo, a alternativa “ensino técnico” quando as variáveis explicativas mudam.

Como podemos observar na tabela 5 abaixo, a idade continua a ser significativa, mas é interessante observar o efeito inverso que possui sobre os níveis extremos, sendo positivamente correlacionada com a opção de estudar até o ensino fundamental e negativamente quando escolhem as opções graduação e mestrado e/ou doutorado. Assim, a probabilidade de uma criança ter o desejo de estudar até o ensino fundamental aumenta 0,022 à medida que ela apresenta uma idade mais avançada que os demais colegas de turma. O resultado também nos possibilitou perceber que a variável possuir de 1 a 20 livros em casa tem algum efeito positivo na probabilidade do aluno escolher obter um diploma universitário e mestrado e/ou doutorado e efeito negativo na opção de estudar até os níveis mais baixos.

A variável Ideb, na qual esperávamos sinal oposto ao apresentado, ou seja, as notas mais elevadas das instituições deveriam estar positivamente correlacionadas com as escolhas das crianças, continua significativa para todos os níveis, mas passa a ter efeito negativo nos dois últimos. É possível que as escolas que possuem um índice mais elevado, estejam contribuindo de alguma maneira para a baixa expectativa das crianças.

Tabela 5 – Efeito marginal do modelo probit ordenado para as aspirações educacionais

| Variáveis | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | | Ensino Técnico | | Graduação | | Mestrado e/ou Doutorado | |
|--------------------------------|---------------------|-------|---------------------|-------|---------------------|-------|---------------------|-------|-------------------------|-------|
| | dy/dx | P> z | dy/dx | P> z | dy/dx | P> z | dy/dx | P> z | dy/dx | P> z |
| Ideb | 0,0724 (-0,0239) | 0,002 | 0,0374 (0,0127) | 0,003 | 0,0089 (0,0041) | 0,029 | -0,0178 (0,0065) | 0,006 | -0,1010 (0,0329) | 0,002 |
| Sexo | -0,0572 (0,0240) | 0,017 | -0,0298 (0,0134) | 0,027 | -0,0073 (0,0042) | 0,086 | 0,0138 (0,0061) | 0,025 | 0,0806 (0,0349) | 0,021 |
| Raça | 0,0121 (0,0252) | 0,632 | 0,0062 (0,0126) | 0,626 | 0,0014 (0,0028) | 0,621 | -0,0030 (0,0063) | 0,635 | -0,0167 (0,0343) | 0,628 |
| Idade | 0,0223 (0,0094) | 0,019 | 0,0115 (0,0051) | 0,025 | 0,0027 (0,0015) | 0,072 | -0,0055 (0,0025) | 0,029 | -0,0311 (0,0133) | 0,020 |
| Mãe não completou 9º ano | -0,0397 (0,0320) | 0,215 | -0,0226 (0,0200) | 0,260 | -0,0069 (0,0076) | 0,365 | 0,0085 (0,0059) | 0,154 | 0,0606 (0,0536) | 0,258 |
| Mãe não completou ensino médio | -0,0502 (0,0289) | 0,083 | -0,0293 (0,0190) | 0,123 | -0,0095 (0,0078) | 0,225 | 0,0103 (0,0051) | 0,044 | 0,0787 (0,0505) | 0,120 |
| Mãe não completou a faculdade | -0,1143 (0,0232) | 0,000 | -0,0789 (0,0190) | 0,000 | -0,0356 (0,0126) | 0,005 | 0,0123 (0,0063) | 0,052 | 0,2166 (0,0526) | 0,000 |
| Completou a faculdade | -0,0925 (0,0293) | 0,002 | -0,0633 (0,0268) | 0,018 | -0,0278 (0,0164) | 0,091 | 0,0113 (0,0053) | 0,036 | 0,1724 (0,0728) | 0,018 |
| Não possui coleta de lixo | 0,0190 (0,0360) | 0,597 | 0,0094 (0,0170) | 0,581 | 0,0019 (0,0030) | 0,517 | -0,0049 (0,0097) | 0,614 | -0,0255 (0,0462) | 0,582 |
| Não possui bolsa família | 0,0080 (0,0247) | 0,747 | 0,0041 (0,0126) | 0,747 | 0,0010 (0,0029) | 0,745 | -0,0020 (0,0061) | 0,749 | -0,0111 (0,0342) | 0,747 |
| Possui de 1 a 20 livros | -0,0537 (0,0277) | 0,053 | -0,0273 (0,0141) | 0,054 | -0,0063 (0,0036) | 0,084 | 0,0133 (0,0072) | 0,069 | 0,0741 (0,0375) | 0,048 |
| Possui de 21 a 100 livros | -0,0336 (0,0379) | 0,376 | -0,0191 (0,0237) | 0,421 | -0,0059 (0,0088) | 0,508 | 0,0072 (0,0070) | 0,304 | 0,0514 (0,0635) | 0,419 |
| Possui mais de 100 livros | -0,0373 (0,0521) | 0,474 | -0,0218 (0,0343) | 0,525 | -0,0071 (0,0138) | 0,609 | 0,0077 (0,0083) | 0,356 | 0,0585 (0,0919) | 0,524 |
| Vê seus pais lendo as vezes | 0,0229 (0,0266) | 0,389 | 0,0118 (0,0136) | 0,391 | 0,0027 (0,0032) | 0,404 | -0,0057 (0,0066) | 0,394 | -0,0318 (0,0368) | 0,388 |
| Vê seus pais lendo raramente | -0,0340 (0,0383) | 0,375 | -0,0194 (0,0239) | 0,417 | -0,0060 (0,0089) | 0,502 | 0,0073 (0,0070) | 0,298 | 0,0521 (0,0640) | 0,416 |
| Nunca vê seus pais lendo | 0,0364 (0,0491) | 0,459 | 0,0168 (0,0204) | 0,412 | 0,0027 (0,0021) | 0,213 | -0,0098 (0,0142) | 0,492 | -0,0460 (0,0570) | 0,419 |
| Probabilidade | 0,1594 | | 0,1849 | | 0,1808 | | 0,1914 | | 0,2833 | |

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa, estimados pelo software Stata 11.2. Os valores entre parênteses representam os erros padrão.

Ao observarmos de forma qualitativa as variáveis, através das indicações do que as crianças gostariam de ser quando crescer e o que não gostariam de ser, aproximadamente 70% das profissões escolhidas necessitavam mais anos de estudo, ou seja, abrangiam o ensino técnico, graduação e mestrado e/ou doutorado. Entre as mais citadas estão médicos, veterinários, professores, advogados e engenheiros. Contudo, no total das respostas, a profissão que possuiu maior frequência foi jogador de futebol.

As respostas mais interessantes da pesquisa foram encontradas na questão que envolvia a reflexão das crianças do que elas não queriam ser. O contexto ao qual elas estão inseridas apareceu de forma marcante. Professor, gari, médico, empregada doméstica, policial e pedreiro, foram as mais mencionadas pelas crianças. É importante indicar que as respostas como traficante,

mendigo e prostituta, mesmo que não sejam reconhecidamente profissões, apareceram com uma notável frequência. A tabela com os resultados pode ser encontrada no segundo anexo deste trabalho.

Por fim, como Burchardt (2005) salienta, o grupo de referência pode ser definido de uma série de maneiras diferentes, aqui o consideramos pela característica de sua escola, representada pela nota do Ideb, do seu ambiente familiar e domiciliar e das características pessoais das crianças. De um modo geral, existiram indicações da existência de influência de seu grupo e, conseqüentemente, de um processo adaptativo. Mas dado o tamanho limitado da amostra e a importância de se observar este processo que age de forma dinâmica na vida das pessoas - como indicado por muitos pesquisadores que tratam do tema -, consideramos ponderado aprofundar o estudo, dando continuidade as avaliações das crianças para trazer novas reflexões e possibilitar um auxílio aos formuladores de políticas públicas educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de examinar teoricamente a questão das preferências adaptativas e identificá-la empiricamente nas aspirações educacionais das crianças. Para dar materialidade as discussões teóricas, realizamos uma pesquisa nas escolas municipais da cidade de Porto Alegre, no segundo semestre de 2014. Este fim nos exigiu reconhecer as diversas teorias que descrevem e indicam meios de superação desta condição.

O primeiro capítulo possibilitou entender a base teórica das preferências adaptativas construída por Elster. Segundo esta perspectiva, nossas crenças podem ser influenciadas por diversos fatores, como o meio em que vivemos. Novas informações podem ter como consequência a dissonância cognitiva, e gerar como mecanismo para acabar com o desconforto psicológico a adaptação. Logo, uma teoria de justiça social que leve em conta somente as preferências reveladas não pode ser o único critério escolhido para o desenho de políticas públicas.

Buscando alternativas a esta questão, novas abordagens de bem-estar social surgem para entender os critérios subjetivos das escolhas individuais, lançando mão do processo adaptativo. Descrevemos no capítulo subsequente duas destas teorias. A Abordagem das Capacitações, que entende a preferência adaptativa como uma forma negativa de ajustar os desejos a circunstâncias ruins, e a Abordagem do Bem-Estar Subjetivo, em contrapartida, visualiza a adaptação como algo natural ao ser humano e também como uma forma de superar eventos difíceis.

Em mãos destes arcabouços teóricos buscamos enfrentar um dos maiores desafios atuais na área de políticas públicas: a educação. A percepção do aluno pode mudar do que é desejável para o que é possível. Refletindo níveis de aspiração baixos e, conseqüentemente, um possível círculo vicioso de uma condição social perversa. A fim de contornar essa possibilidade, é essencial procurar novas formas de analisar o desempenho educacional das crianças, buscando nos critérios subjetivos de suas escolhas um guia normativo. A educação é uma das formas mais eficientes para promover indivíduos autônomos e donos de si, como discutido neste trabalho.

No quarto capítulo, observamos através de uma análise empírica, que existem indícios que nos levam a aceitar a hipótese de preferências adaptativas, no sentido entendido pela Abordagem das Capacitações. No entanto, seria ponderado continuar com um acompanhamento das crianças a fim de obter respostas mais consistentes para a nossa problemática.

Os pesquisadores sobre este tema entendem que o processo é dinâmico e depende da história dos alunos, limitando uma técnica estática, como a utilizada, que aproveitou da construção do marco inicial da pesquisa, mas que pode dar mais informações à medida que for trabalhada dentro de uma perspectiva de prazo mais amplo. Assim como observado na revisão dos trabalhos empíricos, a técnica de dados em painel, que utiliza informações longitudinais, nos oferece um instrumento muito importante para entendermos este processo.

Em suma, deixamos em aberto à oportunidade de seguir observando as crianças entrevistadas em vista de aprofundar o estudo. Nas próximas pesquisas pretendemos obter dados sobre o desempenho cognitivo dos alunos para observar a interferência que a resignação pode exercer sobre as suas notas. Além disso, informações sobre resiliência e as condições da sala de aula são fatores importantes a serem considerados nas análises futuras.

REFERÊNCIAS

- AKERLOF, G. A.; DICKENS, W. T. The economic consequences of cognitive dissonance. **The American Economic Review**, v. 72, n. 3, p. 307-319, jun. 1982. Disponível em: <<https://www.iei.liu.se/nek/730A17/artiklar/1.284974/Akerlof-Dickens.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BAGOLIN, I. P.; JACINTO, P. A. Adaptação de expectativas versus planejamento para superar a pobreza: uma investigação empírica. In: **XII Encontro de Economia da Região Sul**, 2009, Maringá. Anais XII Encontro de Economia da Região Sul. UEM: UEM, 2009. v. 1. p. 31-45.
- BANERJEE A.; DUFLO E. **Poor Economics: a radical rethinking of the way to fight global poverty**. New York: PublicAffairs, 2012.
- BARR, A.; CLARK, D. A multidimensional analysis of adaptation in a developing country context. **Economics Series Working Papers WPS/2007-19**, University of Oxford, Department of Economics, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.csae.ox.ac.uk/workingpapers/pdfs/2007-19text.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.
- BARR, A.; CLARK, D. Do the poor adapt to low income, minimal education and ill-health? **Journal of African Economies**, v. 19, n. 3, p. 257–293, dez. 2009. Disponível em: <<http://jae.oxfordjournals.org/content/19/3/257.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 set. 2014.
- BECKER, G. S. Nobel Lecture: the economic way of looking at behavior. **Journal of Political Economy**, v. 101, n. 3, p. 385-409, jun. 1993. Disponível em: <<http://ideas.repec.org/a/ucp/jpolec/v101y1993i3p385-409.html>>. Acesso em: 28 abr. 2013.
- BEED, C; KANE, A. What is the critique of the mathematization of economics? **Kyklos**, v. 44, n. 4, p. 581–612, nov. 1991. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6435.1991.tb01798.x/abstract>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- BENTHAM, J. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. In: **Os pensadores**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, [1789] 1979.
- BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIN, I. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. p. 133-175.
- BUCHANAN, J. M. Social choice, democracy, and free markets. **Journal of Political Economy**, v. 62, n. 2, p. 114-123, abr. 1954. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1825570?uid=2&uid=4&sid=21104640041631>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BURCHARDT, T. Are one man's rags another man's riches? Identifying adaptive expectations using panel data. **Social Indicators Research**, v. 74, n. 1, p. 57–102, 2005. Disponível em:

<<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-005-6519-y#page-1>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CAMERON, A. C.; TRIVEDI, P. V. K. **Microeconometrics using stata**. College Station: Stata Press, 2009.

CAMFIELD, L., STREULI, N., & WOODHEAD, M. What's the use of 'well-being' in contextso of child poverty? Approaches to research, monitoring and children's participation. **International journal of children's rights**, v. 17, n. 1, p. 65–109, 2009. Disponível em: <<http://ora.ox.ac.uk/objects/uuid%3a8bb53818-1549-4a2b-8cd9-4b136cbbcb95/datastreams/attachment01>>. Acesso em: 15 set. 2014.

COMIM, F. Capabilities and Happiness: potential synergies. **Review of Social Economy**, v. 63, n. 2, p. 161-176, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/29770303?uid=3737664&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104973721483>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

COMIM, F.; AMARAL, P. V. The Human Values Index: conceptual foundations and evidence from Brazil. **Cambridge Journal of Economics**, v. 37, p. 1221-1241, jul. 2013. Disponível em: <<http://cje.oxfordjournals.org/content/early/2013/07/15/cje.bet019.abstract.html?papetoc>>. Acesso em: 9 nov. 2013.

CORBI, R. B.; MENEZES, N. A. Os determinantes empíricos da felicidade no Brasil. **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 4, p. 518-536, out.-dez./2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n4/03.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. The technology of skill formation. **American Economic Review**, v. 97, n. 2, p. 31-47, jan. 2007. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/atypon.php?return_to=/doi/pdfplus/10.1257/aer.97.2.31>. Acesso em: 20 abr. 2014.

EASTERLIN, R. A. Income and happiness: towards a unified theory. **The Economic Journal**, v. 111, n. 473, p. 465-484, jul. 2001. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0297.00646/abstract>>. Acesso em: 22 set. 2014.

EASTERLIN, R. A. **Building a better theory of well-being**. Bonn: IZA, mar. 2003. (Texto para discussão, n. 742). Disponível em: <<http://ftp.iza.org/dp742.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

ELSTER, J. Sour Grapes – Utilitarianism and the genesis of wants. In: SEN, A; WILLIAMS, B. **Utilitarianism and Beyond**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 219-238.

_____. **Sour Grapes: studies in the subversion of rationality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

FESTINGER, L. **A teoria da dissonância cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1957] 1975.

FREDERICK, S.; LOEWENSTEIN, G. Hedonic adaptation. In: KAHNEMAN, D.; DIENER, E.; SCHWARZ, N. (Org.). **Well-Being: the foundations of hedonic psychology**. New York: Russell Sage Foundation, 1999. p. 302-329.

FREY, B.; STUTZER, A. What can economists learn from happiness Research? **Journal of Economic Literature**, v. 40, n. 2, p. 402-435, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/002205102320161320>>. Acesso em: 22 set. 2014.

GIANNETTI, E. F. Comportamento individual: alternativas ao homem econômico. **Novos Estudos**, n. 25, p. 151-175, out. 1989. Disponível em: <http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/59/20080623_comportamento_individual.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2013.

GREENE, W. H. **Econometric analysis**. 4. ed. Upper Saddle River:Prentice Hall, 2000.

HARSANYI, J. C. Morality and the theory of rational behavior. In: SEN, A; WILLIAMS, B. **Utilitarianism and Beyond**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 39-62.

HART, C. S. Quo vadis? The capability space and new directions for the philosophy of educational research. **Studies in Philosophy and Education**, v. 28, n. 5, p 391-402, set. 2009. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11217-009-9128-4>>. Acesso em: 15 set. 2014.

HOUTHAKKER, H. S. Revealed preference and the utility function. **Economica**, v. 17, n. 66, p.159-174, 1950. Disponível em: <<http://web.econ.unito.it/gma/massimo/sdt/sdt/houthakker50.pdf>> Acesso em: 11 set. 2014.

KAHEMAN, D. Objective Happiness. In: KAHNEMAN, D.; DIENER, E.; SCHWARZ, N. (Org.). **Well-Being: the foundations of hedonic psychology**. New York: Russell Sage Foundation, 1999. p. 3-25.

KAHNEMAN, D. **Rápido e Devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Barcarolla, [1785] 2009.

LI, Y.; MUMFORD, K. **Aspirations, expectations and education outcomes for children in Britain: considering relative measures of family efficiency**. York: Department of Economics, University of York, jul. 2009. (Texto para discussão, n. 09/26). Disponível em: <<https://ideas.repec.org/p/yor/yorken/09-26.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.

MAS-COLELL, A., WHINSTON M. D., GREEN, J. R. **Microeconomic theory**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

MILL, J. S. **Da liberdade**. São Paulo: IBRASA, [1859] 1963.

_____. **A sujeição das mulheres: texto integral**. São Paulo: Escala, [1868] 2006.

MORGAN, M. S.; RUTHERFORD, M. American Economics: the character of the transformation. **History of Political Economy**, v. 30, n. 5, p 1-26, 1998. Disponível em: <http://econpapers.repec.org/article/hophopeec/v_3a30_3ay_3a1998_3ai_3a5_3ap_3a1-26.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.

NUSSBAUM, M. C. **Women and Human Development: the capabilities approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Not For Profit: why democracy needs the humanities**. Hardcover: Princeton University Press, 2010.

_____. **Creating Capabilities: the human development approach**. Cambridge, MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press: 2011.

PARKER, S., et. al. **Higher education and student aspiration: a study of the adaptive preferences of year 9 students in Corio, Victoria**. Melbourne: Centre for Research in Education Futures and Innovation (CREFI), Deakin University, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.deakin.edu.au/research/src/crefi/documents/student-aspirations-ed.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SALAS, G.; VIGORITO, A. Adaptation, school performance and parental expectations (advanced draft), 2013. Bari: **Fifth ECINEQ Meeting**, jul. 2013. Disponível em: <http://www.ecineq.org/ecineq_bari13/FILESxBari13/CR2/p130.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

SAMUELSON, P. A. A note on the pure theory of consumer's behavior. **Economica**, v. 5, n. 17, p. 61–71, 1938. Disponível em: <<http://web.econ.unito.it/gma/massimo/sdt/sdt/samuelson38b.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Consumption theory in terms of revealed preference. **Economica**, v. 15, n. 60, p. 243–253, 1948. Disponível em: <<http://web.econ.unito.it/gma/massimo/sdt/sdt/samuelson48.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Fundamentos da análise econômica**. São Paulo: Abril Cultural, [1915] 1983.

SANDEL, M. **Justiça: O que é fazer a coisa certa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SEN, A. K. Choice functions and revealed preference. **The Review of Economic Studies**. v. 38, n. 3, p. 307-317, jul. 1971. Disponível em:

<<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2296384?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21105070916013>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Behaviour and the concept of preference. **Economica**, New Series, v. 40, n. 159, p. 241-259, ago. 1973. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2552796?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21104890157443>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Positional Objectivity. **Philosophy and Public Affairs**, v. 22, n. 2, p. 126-145, abr. 1993a. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2265443?uid=3737664&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104447101311>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Internal consistency of choice. **Econometrica**, New York, v. 61, n. 3, p. 495-521, mai. 1993b. Disponível em: <[http://darp.lse.ac.uk/PapersDB/Sen_\(Econometrica_93\).pdf](http://darp.lse.ac.uk/PapersDB/Sen_(Econometrica_93).pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Capability and well-being. In: NUSSBAUM, M.; SEN A. **The quality of life**, Oxford: Clarendon Press, 1993c. p. 30-53.

_____. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

_____. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, [1759] 1999.

SOUZA, T. R. V, et. al. A percepção de risco e o comportamento no trânsito associado ao consumo de bebidas alcoólicas. Porto Alegre: **XIII Encontro de Economia da Região Sul**, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ppge.ufrgs.br/anpecsul2010/artigos/44.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

TESCHL, M.; COMIM, F. Adaptive preferences and capabilities: some preliminary conceptual explorations. **Review of Social Economy**, v. 63, n. 2, p. 229-247, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00346760500130374#.VHM5mdLF-Tw>>. Acesso em: 21 set. 2013.

UNTERHALTER, E. Inequality, capabilities and poverty in four African countries: girls' voice, schooling, and strategies for institutional change. **Cambridge Journal of Education**, v. 42, n. 3, p. 307-325, set. 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2012.706253#.VGxIOjTF-Tw>>. Acesso em: 21 set. 2014.

VARIAN, H. R. Revealed preference. In: SZENBERG, M.; RAMRATTAND, L.; GOTTESMAN, A. A. (Org.). **Samuelsonian economics and the 21st century**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 99-115.

VELOSO, F. A. Evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, E. L.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.) **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p.215-253.

WATTS, M. Sen and the art of motorcycle maintenance: adaptive preferences and higher education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 28, n. 5, p 425-436, set. 2009. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11217-009-9127-5>>. Acesso em: 15 set. 2014.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DAS ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS

Nome da escola:

Nome do aluno:

Série:

Turma:

DATA DE NASCIMENTO DO ALUNO: / /
 ASSINATURA DO ALUNO:

Caros alunos e alunas,

Você está recebendo um questionário que vai nos ajudar a saber mais sobre você. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois as suas respostas são importantes para nos ajudar a melhorar a educação oferecida a você e a seus colegas.

Obrigado pela sua participação!

| INSTRUÇÕES |
|---|
| 1 – Marque as respostas das questões utilizando caneta esferográfica com tinta na cor azulou preta, conforme mostra o exemplo abaixo: QUESTÃO X: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2 – O uso de corretivo não é permitido |

| Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas organizadas? | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|---|--|--|---|--|--|
| 1. Aline costuma deixar todas as suas coisas bagunçadas, odeia limpar a casa, deixa o dever de casa sem completar. Quanto você acha que Aline é organizada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Manuela tem noção de organização, mas às vezes deixa o seu quarto bagunçado. Tende a completar o dever de casa em cima da hora. Quanto você acha que Manuela é organizada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Calo é bastante cuidadoso e dedicado. Gosta de limpar a casa, é caprichoso no dever de casa e sempre termina antes do prazo. Quanto você acha que Calo é organizado? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | Aline | Manuela | Calo |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Com qual dos três você se parece mais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas tímidas? | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|--|--|--|---|--|--|
| 1. André é mais quieto e tem dificuldade para conversar com os colegas. Nas festas, tende a ficar isolado. Prefere jogar videogame sozinho. Quanto você acha que André é tímido? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Rodrigo é sociável, mas às vezes prefere ficar na dele. Não é de falar muito. Gosta de jogar videogame com os colegas. Quanto você acha que Rodrigo é tímido? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Juliana é falante, cheia de energia e tem facilidade para conversar e fazer novas amizades. Quanto você acha que Juliana é tímida? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | André | Rodrigo | Juliana |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Com qual dos três você se parece mais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Avalie na escala abaixo o quanto você consegue: | 1 Nada | 2 Pouco | 3 Mais ou menos | 4 Muito | 5 Totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Terminar o seu dever de casa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Se tornar amigo(a) de outras pessoas de sua idade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes pra fazer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Controlar seus sentimentos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Prestar atenção nas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Permanecer amigo(a) de pessoas de sua idade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Se acalmar depois de ficar muito assustado(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Bater um papo com uma pessoa desconhecida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Evitar pensamentos ruins. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ter bom desempenho em uma prova. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Contar a um amigo que não se sente bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações. | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|--|--|--|---|--|--|
| 1. Sou um(a) aluno(a) que se esforça. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Perco a cabeça com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Costumo acreditar que sou um fracasso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sou amável e legal com quase todo mundo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Tenho ideias novas e originais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. As outras pessoas me acusam de mentiroso(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Eu sou carinhoso com meus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Tenho facilidade em perdoar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Fico nervoso(a) com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Sou frequentemente acusado(a) por coisas que não foram minha culpa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Eu me comporto gentilmente com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Não tenho paciência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Não ligo que outros usem minhas coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Mantenho meu material escolar sempre organizado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. De uma hora para outra eu fico triste. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. De maneira geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Gosto de colaborar com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22. Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Desvio minha atenção com muita facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações. | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|---|--|--|---|--|--|
| 25. Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Costumo ser preguiçoso(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Gosto de conhecer algo novo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Eu me preocupo demais com tudo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Meus colegas pegam no meu pé. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Começo bate-boca com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Sou uma pessoa feliz e ativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Eu tenho muita imaginação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Costumo ser quieto(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Meus colegas gostam de mim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Gosto de ver programas de TV que falam de ciência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Sou chelo(a) de energia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Sou obediente. Faço o que me mandam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Vários assuntos despertam minha curiosidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal de TV. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Gosto de conversar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Sou tímido(a), inibido(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| O quanto você concorda com essas afirmações sobre a aprendizagem da matemática? | 1 Concordo bastante | 2 Concordo pouco | 3 Discordo pouco ou bastante |
|---|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Eu gosto de aprender matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Eu desejaria não ter de estudar matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. A matemática é chata | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Eu aprendo muitas coisas interessantes em matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Eu gosto de matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| O quanto você concorda com essas afirmações sobre a matemática? | 1 Concordo bastante | 2 Concordo pouco | 3 Discordo pouco ou bastante |
|---|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Acho que o aprendizado de matemática vai ajudar no meu dia a dia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Eu preciso da matemática para aprender outras disciplinas na escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eu preciso ir bem em matemática para entrar na universidade de minha escolha | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Eu preciso ir bem em matemática para conseguir um bom emprego | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Eu gostaria de uma profissão que envolveria o uso de matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. É importante ir bem em matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| O quanto você concorda com essas afirmações sobre a aprendizagem da matemática? | 1 Concordo bastante | 2 Concordo pouco | 3 Discordo pouco ou bastante |
|---|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Eu normalmente vou bem em matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A matemática é mais difícil para mim do que para muitos dos meus colegas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eu apenas não sou bom em matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Eu aprendo coisas rápidas em matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Eu sou bom em efetuar problemas difíceis de matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Minha professora diz que eu sou bom em matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. A matemática é mais difícil para mim do que outras disciplinas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | 1 Ensino Fundamental | 2 Ensino Médio | 3 Ensino Técnico | 4 Graduação | 5 Mestrado e/ou Doutorado |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 1. Qual nível educacional que você espera alcançar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | Escreva abaixo apenas <u>UMA</u> profissão |
|--|--|
| 1. Qual a profissão que você gostaria de ter no futuro? | |
| 2. Qual a profissão que você <u>NÃO</u> gostaria de ter no futuro? | |

Assinale apenas UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!

1. Qual é o seu sexo?

- A) Masculino.
- B) Feminino.

2. Como você se considera?

- A) Branco(a).
- B) Pardo(a).
- C) Negro(a).
- D) Amarelo(a).
- E) Indígena.

3. Qual é o mês do seu aniversário?

- A) Janeiro
- B) Fevereiro
- C) Março
- D) Abril
- E) Maio
- F) Junho
- G) Julho
- H) Agosto
- I) Setembro
- J) Outubro
- K) Novembro
- L) Dezembro

4. Qual é a sua idade?

- A) 7 anos ou menos.
- B) 8 anos.
- C) 9 anos.
- D) 10 anos.
- E) 11 anos.
- F) 12 anos.
- G) 13 anos.
- H) 14 anos ou mais.

5. Você mora com sua mãe?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não. Moro com outra mulher responsável por mim.

6. Sua mãe ou a mulher responsável por você saber ler e escrever?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não sei.

7. Até que série/ano sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

- A) Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário).
- B) Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano (antigo ginásio).
- C) Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- D) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- E) Completou a Faculdade.
- F) Não sei.

8. Seu pai ou homem responsável por você saber ler e escrever?

- A) Sim.
B) Não.
C) Não sei.

| Considerando onde você mora, responda as seguintes questões: | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| 9. Sua rua é asfaltada ou tem calçamento? | (A) | (B) |
| 10. Sua residência tem energia elétrica? | (A) | (B) |
| 11. Sua residência tem água na torneira? | (A) | (B) |
| 12. Sua rua tem coleta de lixo? | (A) | (B) |
| 13. Tem alguém que mora com você que recebe bolsa família? | (A) | (B) |
| 14. Tem empregada doméstica na sua residência? | (A) | (B) |

| Quantos dos seguintes itens existem no local onde você mora? | Nenhum | 1 | 2 | 3 ou + |
|--|--------|-----|-----|--------|
| 15. Banheiro | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 16. Geladeira com freezer separado | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 17. Máquina de lavar roupa (não é tanquinho) | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 18. Aparelho de DVD | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 19. Automóvel (carro/moto) | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 20. Dicionário de língua portuguesa e/ou outras línguas | (A) | (B) | (C) | (D) |

21. Sem considerar livros escolares, jornais e revistas, quantos livros existem no local onde você mora?

- A) Não tenho livros na minha residência.
B) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).
C) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).
D) O bastante para encher várias prateleiras (mais de 100 livros).

22. Com qual frequência você vê seus pais ou responsáveis lendo (jornais, revistas, livros etc.)?

- A) Sempre.
B) Às vezes.
C) Raramente.
D) Nunca.

ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSÕES

Tabela 6 – Distribuição das profissões escolhidas pelas crianças¹

| Gostaria de ter no futuro | Frequência | Não gostaria de ter no futuro | Frequência |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Jogador de futebol | 72 | Professor | 97 |
| Médico | 56 | Gari | 74 |
| Veterinário | 40 | Médico | 49 |
| Professor | 36 | Empregada doméstica | 31 |
| Policial | 24 | Policial | 26 |
| Advogado | 19 | Pedreiro | 24 |
| Engenheiro | 15 | Mendigo | 8 |
| Cantor | 14 | Advogado | 7 |
| Militar | 10 | Garçon | 6 |
| Estilista | 9 | Jogador de futebol | 6 |
| Modelo | 9 | Traficante | 6 |
| Empresário | 9 | Empresário | 5 |
| Arquiteto | 6 | Babá | 4 |
| Ator | 5 | Jogador de Vôlei | 4 |
| Cozinheiro | 5 | Prostituta | 4 |
| Outras | 132 | Outras | 103 |
| Não sabe ou não respondeu | 50 | Não sabe ou não respondeu | 57 |
| Total | 511 | Total | 511 |

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa.

¹Entendemos que mendigo, traficante e prostituta não são reconhecidas como profissão. Contudo, consideramos necessário incluí-las na tabela.