

Brasílias pobres, Brasíliaas ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes¹

Isolda de Araújo Günther²

Hartmut Günther³

Universidade de Brasília

Resumo

Investigou-se como adolescentes percebem seu futuro a partir da estrutura de oportunidade que lhes é disponível. Variáveis sócio-pessoais, idade, gênero, série, trabalho, escola que freqüentam, foram relacionadas com perspectivas de futuro. Participaram 335 jovens (185 M, 150 F) com idade média de 16 anos e 2 meses. Os dados foram coletados em cinco escolas: uma particular, uma pública e três destinadas a jovens carentes e/ou em situação de rua. Os respondentes assinalaram, numa escala de onze itens com cinco níveis, expectativas quanto a escolaridade, trabalho, casa própria, saúde, amigos, seu país, políticos. A análise canônica resultou em duas correlações ($r_c = .68$ e $.34$), apontando duas relações significativas: (a) adolescentes, freqüentando uma escola privada e cursando uma série mais avançada, revelaram maiores expectativas de concluir o segundo grau e entrar para a universidade; (b) não freqüentar uma escola privada associou-se a não esperar um emprego que garanta boa qualidade de vida, nem esperar possuir casa própria.

Palavras-chaves: adolescentes, perspectiva de futuro

Poor Brasília, rich Brasília: expectations about the future among adolescents

Abstract

The way adolescents view their future based on their current opportunities was investigated. Age, gender, year in school, working,

and kind of school were related to expectations about the future. Some 335 youths (180 M, 150 F), average age 16 years and 2 months, responded to questionnaires in five kinds of schools: a private school, a traditional public school and three schools targeted for poor and/or street children. The respondents indicated on a five point scale their expectations about eleven aspects: schooling, work, owning a home, health, friends, country and politicians. A canonical analysis resulted in two correlations ($r_c = .68$ e $r_c = .34$), indicating two significant relations: (a) adolescent that are in a more advanced grade in a private school have higher expectations to finish high school and to enter university; (b) those who do not go to private school are less likely to expect a good job or to own a home.

Key words: adolescents; expectations about the future.

Tanto estudos científicos quanto reportagens jornalísticas apontam para o pluralismo existente no Brasil, para a divisão desigual na distribuição de renda, para as diferenças quanto aos cuidados e à atenção à saúde, qualidade da moradia, escola, lazer (Dimenstein, 1993). Tal problemática, embora cada vez mais se agrave, não é nova. Freyre, já em 1960, chamou atenção para os vários Brasis existentes no Brasil, "onde a unidade e a diversidade se completam" (p.13). Classificado como um país do terceiro mundo, considerado, há mais de meio século, como *O País do Futuro* (Zweig, 1941), o Brasil abriga, como qualquer país atual, *castas* do chamado melhor mundo até o conhecido *Mundo Cão* (Rizzoli & Jacopetti, 1962). A partir destas observações perguntou-se como diferenças de oportunidade cristalizadas no tipo de escola freqüentada refletem-se na perspectiva que os jovens têm acerca de seu futuro. Ou como adolescentes percebem seu futuro a partir da *estrutura de oportunidade* que lhes é disponível.

O conceito *estrutura de oportunidade* corresponde, a *nível subjetivo*, à formulação de Max Weber sobre a posição objetiva que uma pessoa refere ocupar quanto ao acesso a educação, *status*, respeito, renda, poder. Conforme Dahrendorf (1979), Weber usou a noção de oportunidade de vida para indicar as possibilidades que são fornecidas aos indivíduos pelas estruturas sociais. A posição *objetiva* na estrutura de oportunidade é verificada através de medidas de *status* sócioeconômico disponíveis nos manuais de economia ou, no caso da população brasileira, no censo do IBGE. Buscou-se verificar como se afigura, *subjetivamente*, a perspectiva de futuro entre adolescentes: como adolescentes percebem suas

chances com relação ao futuro, no que tange à escolaridade, trabalho, casa própria, saúde, afeto por parte dos amigos, satisfação quanto ao Brasil, sentimento de confiança em seus líderes.

Embora conscientes de que psicologia social e psicologia do desenvolvimento podem apresentar preocupações semelhantes e que o estabelecimento de limites contribui para retardar, ao invés de promover a expansão do conhecimento (Hartup, 1991), seguiu-se, neste trabalho, vertente diversa dos que na psicologia social estudam crença sobre mobilidade social em termos de motivação para realização (Alschuler, 1973; Argyle, 1994; McClelland, 1985, 1961), ou da análise das categorias sociais (Tajfel, 1981). Escolheu-se trabalhar com o conceito de estrutura de oportunidade - e não de classe social -, vez que, do ponto de vista metodológico, não haveria como garantir a vinculação dos respondentes a uma classe social específica, especificamente dos que freqüentam escola pública na cidade onde o estudo foi realizado.

Com a finalidade de articular este trabalho com a área que se dedica ao estudo da adolescência e a aspectos do mundo social mais amplo, procurou-se estabelecer como a variável *mundo social* é considerada por teorias da psicologia do desenvolvimento, e como a desigualdade econômica é estudada pela psicologia.

As teorias do desenvolvimento humano chamam atenção para o fato de que nascemos num mundo social a que devemos nos adaptar. Consideremos a contribuição de Bronfenbrenner que, na sua Teoria Social Ecológica (Bronfenbrenner & Crouter, 1983), posteriormente denominada *Modelo Bioecológico* (Bronfenbrenner & Morris, 1998), deu relevo à inteira rede de comunicação entre os *seres em desenvolvimento* e os *contextos sociais* a que devem adaptar-se psicologicamente. Reconheceu a capacidade de desenvolvimento das crianças por meio das interações que estabelecem com os ambientes social e material. Enxergou com propriedade que as experiências das pessoas são subsistemas dentro de sistemas que, por sua vez, pertencem a sistemas mais amplos, "como um conjunto de estruturas sobrepostas, cada uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas" (1979, p. 22). Topologicamente, Bronfenbrenner esquematiza a *ecologia social* dos indivíduos como um conjunto de anéis concêntricos, cujas estruturas denomina *sistemas micro, meso, exo e macro*. O *microssistema* refere-se ao padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vividos pelo ser em desenvolvimento, no ambiente físico imediato. Família, creche/escola, grupo de iguais e vizinhança são considerados *microssistemas*. O *mesossistema* envolve o relacionamento entre dois ou mais microssistemas; no caso da criança, as relações entre casa, escola, vizinhança; no caso do adulto, família, trabalho, vida social. O *exossistema* é constituído pelo

conjunto de instituições sociais das quais não se participa ativamente, mas afetam cada microssistema e mesossistema, como, por exemplo, o local de trabalho dos pais, a mídia, o governo, o sistema econômico. O *macrossistema* engloba todo este conjunto de sistemas da cultura ou da subcultura, juntamente com valores, crenças e normas que regulam o comportamento característico do grupo a que a criança está historicamente conectada.

A teoria chama a atenção para dois tipos de interação: a) a interação da criança, enquanto organismo biológico, com o meio social imediato que atua como um conjunto de processos, eventos e relacionamentos; b) o entrelaçamento dos sistemas sociais existentes no ambiente social da criança, que afeta todas as suas experiências. Mais recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentaram versão atualizada do agora denominado *Modelo Bioecológico*, enfatizando três componentes: *processo*, *pessoa* e *tempo*. O construto *processo* ou *processo proximal*, considerado como o mecanismo primário para produzir o desenvolvimento humano, compreende formas de interação entre organismo e ambiente, que operam através do tempo, cujo poder de atuação varia em função das características da *pessoa* e dos contextos ambientais. Distingue tipos de características da pessoa -

disposições, *recursos bioecológicos* e *demandas* - que têm a capacidade de afetar a direção e o poder dos *processos proximais* no curso de vida. As *disposições* iniciam e mantêm a operação dos *processos proximais*. Os *recursos bioecológicos* são as habilidades, a experiência, o conhecimento e as aptidões necessárias para o funcionamento de tais processos. As *demandas* são as características que convidam ou desencorajam reações do ambiente social que podem promover ou interferir na operação dos *processos proximais*. Os autores diferenciam e combinam estes tipos de características estruturais da pessoa em desenvolvimento, incorporando-os à definição do *microssistema* às características de outras pessoas, objetos e símbolos. A dimensão *tempo*, pouco mencionada nos textos anteriores, tem nesta nova versão lugar de destaque: *microtempo*, *mesotempo* e *macrotempo*.

Microtempo refere-se às continuidades e às descontinuidades dentro dos episódios dos processos proximais. *Mesotempo* é a periodicidade desses episódios através de intervalos como dias e semanas. *Macrotempo* diz respeito a expectativas e eventos da sociedade mais ampla, quer na mesma geração, quer através de gerações, na medida em que afetam e são afetadas por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida.

No trabalho de Jessor e colaboradores (Costa, Jessor, & Donovan, 1989; Donovan, Jessor & Costa, 1988; Jessor, Donovan, & Costa, 1990;

Jessor, Graves, Hanson, & Jessor, 1968), idealizadores do instrumento utilizado nesta pesquisa, foram buscados subsídios para explicar variações no comportamento de saúde de adolescentes, explorando uma área da psicologia social denominada Teoria de Comportamento-Problema (TCP; *Problem-Behavior Theory, PBT*). A TCP focaliza três sistemas: a) *comportamental*: tanto comportamento convencional quanto não-convencional ou problemático; b) *personalidade*: valores e expectativas sobre realizações, crenças sobre o *self*, o mundo social e a moralidade; c) *ambiente percebido*: percepção de controle e suporte, bem como modelo e aprovação para comportamento de risco. Uma primeira formulação desta teoria foi aplicada num estudo sobre o uso de álcool e outros problemas comportamentais sociais. Os autores deixam claro que todos os conceitos, nos três sistemas, têm uma implicação direcionada para a probabilidade de ocorrência de comportamento-problema. Jessor e colaboradores (1968) utilizaram os termos *personalidade com propensão para*, *propensão ambiental percebida* ou, associando os dois conceitos, *propensão psicossocial para comportamento problema*. Em qualquer nível, *propensão* é o conceito explanatório fundamental da TCP. Estes autores defendem a existência de uma estrutura conceitual com a finalidade de estabelecer uma ponte entre a pessoa e a sociedade. Esta estrutura conceitual se manifesta nas: a) estrutura de oportunidade; b) estrutura normativa; c) estrutura de controle social. Subjetivamente este conceito corresponde à estrutura de oportunidade percebida, à estrutura de crença pessoal e à estrutura de controle pessoal.

A seguir verificou-se como a desigualdade econômica é estudada pela psicologia contemporânea. Beit-Hallahmi (1981) reconhece que a desigualdade econômica é uma parte da estrutura social e assegura que, sendo individualista a psicologia contemporânea, tende a ignorar fatores sociais, concentrando-se em processos internos, básicos, individuais, considerados universais para a espécie. Beit-Hallahmi acrescenta: quando os psicólogos saem do mundo abstrato e universal e observam o mundo particular do indivíduo, encontram desigualdades psicológicas. Encontram diferenças individuais em medidas psicológicas e, necessariamente, efeitos da desigualdade econômica. Isto significa que, embora distribuição de renda não seja uma variável psicológica, variáveis psicológicas interagem de maneira significativa com a renda. Beit-Hallahmi apresenta uma série de estudos descritivos sobre pobreza, que apontam significativa correlação entre desigualdade social, desenvolvimento da personalidade, habilidade acadêmica e outros traços psicológicos. McLoyd (1998), dezessete anos depois, chama atenção para os avanços conceituais e metodológicos no estudo da desigualdade econômica.

Inicialmente, a pesquisa conduzida durante as décadas de 60 e 70 considerou a desvantagem econômica como problema estático, sem considerar o momento e a duração - passageira ou permanente - da pobreza. O segundo avanço relacionou-se à maior precisão e diferenciação entre *renda* (quantidade de dinheiro) e *baixo nível sócioeconômico* (a posição hierárquica do indivíduo, da família ou do grupo, de acordo com o acesso ou o controle da combinação riqueza, poder e *status* social). O terceiro avanço referiu-se a uma mudança de ênfase, concentrando esforços na análise do processo da pobreza e não em sua descrição. Um quarto avanço foi determinado pelo aumento no número de estudos longitudinais. Muitos estudos, principalmente os relacionados à fase descritiva, que utilizavam como instrumentos os testes de habilidade mental (Burt, 1961; Conway, 1959), defendem que na sociedade pesquisada, a norte-americana, pode-se progredir e ter sucesso através de trabalho e talento. Será? Keniston (1977) testou este ideal no contexto do sistema social dos Estados Unidos, concluindo que "... igualdade de oportunidade é mais do que um ideal" (p. 43) e explica que por trás deste conceito está a idéia de que: 1) o ideal de igualdade de oportunidade é apresentado como uma asserção factual; 2) oportunidade igual, por si só, porá fim à pobreza e à exclusão; 3) no caso das crianças norte-americanas, a educação pode eliminar a oportunidade desigual; 4) as pessoas que não o conseguem são inadequadas.

Outro aspecto a considerar diz respeito às medidas de desigualdade econômica usadas pelos psicólogos em seus estudos. Encontram-se, em geral, conceitos como classe social, posição sócioeconômica, grupos carentes, grupos excluídos, marginalizados. Tais conceitos não aparecem com muita freqüência em livros-textos de psicologia geral, fazendo-se notar, entretanto, na pesquisa psicológica. O uso de termos como classe social ou *status*sócioeconômico e desigualdade econômica parece ser reconhecido, pelo menos implicitamente, na pesquisa empírica.

Resumindo, desigualdade econômica associa-se à - e provoca - desigualdade na saúde, no sentimento de bem-estar, na qualidade da educação. De Leone explica, "o mais destrutivo da pobreza para uma criança não são, em nosso ponto de vista, as dificuldades diárias, os riscos combinados de morte, doença, dissolução familiar, erros de educação e semelhantes; é o fato de que para a maioria delas a vida adulta não será significativamente melhor. Para a maioria o futuro é insignificante, um fato que, argumentamos, exerce uma profunda influência em seu desenvolvimento" (1979, p. 13).

Procurou-se exemplificar, sobretudo, como o conceito de desigualdade econômica está sendo investigado na pesquisa psicológica brasileira. Em estudo recente, Maciel, Brandão, Ismael e

Camino (1996) pesquisaram a influência da idade no desenvolvimento das explicações sobre desigualdade sócioeconômica, bem como as expectativas de ascensão social em um grupo de 175 jovens, de 8 a 16 anos. Os autores atribuíram ao nível de desenvolvimento cognitivo e à inserção social dos respondentes as diferenças de respostas obtidas. Isto significa que explicações de fatos sociais como riqueza, pobreza, expectativas de ascensão social, são decorrentes tanto do processamento cognitivo quanto do meio social.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 335 jovens (185 M e 150 F), com idades variando entre 11 e 19 anos (média de 16 anos e dois meses, desvio padrão de 1 ano e 5 meses), freqüentando cinco escolas: a) 100 jovens (29.9%) matriculados em escola particular de zona residencial de classe A; b) 112 jovens (33.4%) matriculados em escola pública localizada em área central da cidade; c) 123 (36.7%) jovens freqüentando três instituições públicas destinadas a meninos carentes, localizadas na área central da cidade, sendo 30 de uma escola com ênfase em profissionalização, 17 de um programa que atende a jovens em situação de rua, e 76 de uma escola com ênfase ao ensino de artes. A escolaridade variou entre a 2ª série do primeiro grau e a 3ª série do segundo grau. A escolaridade média foi de 7ª série. Dentre os respondentes, 291 (86.9%) indicaram não trabalhar e 44 (13.1%) indicaram trabalhar sistematicamente, exercendo as profissões de doméstica, balconista, jardineiro, músico, *office-boy*, vendedor. A profissão dos pais variou de garçom a hoteleiro, de camelô a doleiro, além de representantes na área de prestações de serviços especializados e não-especializados, profissionais liberais, artistas, legisladores, políticos.

Instrumento

O instrumento utilizado consistiu de uma versão traduzida e adaptada da medida *Perceived Life Chances* (Jessor, Donovan & Costa, 1990), originalmente com dez itens. No processo de tradução e adaptação do instrumento para uso no Brasil, modificou-se um item, *Você será capaz de viver em qualquer local do país que você queira?* substituindo-o por *Você será feliz por morar no Brasil?* Acrescentou-se outro item - *Os dirigentes do Brasil serão confiáveis?*

Cada item era respondido através de alternativas que variavam de 1 (correspondendo a chances muito altas) a 5 (correspondendo a chances muito baixas). Posteriormente, para efetuar a análise estatística e apresentar os resultados, estas opções foram invertidas (i.é., 1 passou a corresponder a chances muito baixas). Solicitaram-se informações demográficas como gênero, data de nascimento, escolaridade, situação de trabalho do respondente, profissão do pai e da mãe.

Optou-se pela inclusão de apenas uma questão objetiva indicativa de *status*sócioeconômico - profissão do pai e da mãe - porque, como as perguntas relacionadas a *status* são transparentes, evitou-se incluir itens que pudessem comprometer o sentimento de valor pessoal dos respondentes (Tajfel, 1981). Temia-se que, ao invés de responder de maneira a indicar o próprio *status*, o respondente marcasse uma categoria social superior, caso se sentisse mais pobre que o grupo, ou uma categoria social inferior, caso se sentisse mais rico.

Procedimento

Os dados foram coletados por uma aluna do último semestre do Bacharelado em Psicologia. Inicialmente, o contato com as instituições participantes foi realizado por telefone. Posteriormente, ocorreu um encontro entre a pesquisadora, que se fez acompanhar de uma carta de apresentação com os objetivos e o conteúdo da pesquisa, e a responsável pela instituição.

Todas as Diretoras mostraram interesse pelo tema da pesquisa. Procedeu-se à escolha das turmas em função da idade dos respondentes. Em seguida, as Diretoras encaminharam a pesquisadora às professoras das turmas participantes. Para cada turma a professora fez uma apresentação inicial, indicando a afiliação dos responsáveis pela pesquisa, bem como seus objetivos.

O tempo médio gasto no preenchimento do instrumento foi de 15 minutos. Os respondentes matriculados nas escolas particular e pública não apresentaram quaisquer dúvidas quanto à tarefa solicitada. Os três grupos de respondentes, que atendiam às três instituições destinadas a jovens carentes e/ou em situação de rua, requisitaram, em sua grande maioria, explicações adicionais. Muitas vezes as explicações tiveram de ser repetidas individualmente. Com a repetição das instruções e o entendimento da natureza da tarefa, os respondentes completavam todas as questões sem dificuldades.

Resultados

Buscou-se responder à questão *de que maneira as diferenças de oportunidade educacional, operacionalizadas em termos de tipo de escola freqüentada e associadas às variáveis pessoais, refletem-se nas expectativas quanto ao futuro?* Onze perguntas sobre as perspectivas quanto ao futuro constituíram as variáveis-critério deste estudo. Para cada uma delas (Anexo I), os respondentes assinalaram se suas chances eram (1) muito altas, (2) altas, (3) cerca de 50%, (4) baixas ou (5) muito baixas. Posteriormente, estas alternativas foram invertidas para fins da análise e da apresentação dos resultados. Foram consideradas como variáveis antecedentes: *série*, uma variável contínua; *sexo*, uma variável dicótoma com os valores 1 = masculino e 2 = feminino; *idade*, uma variável contínua; *trabalha*, uma variável dicótoma com os valores 0 = não trabalha e 1 = trabalha e, *escola freqüentada*, uma variável nominal com cinco alternativas. As cinco escolas freqüentadas pelos respondentes foram reduzidas a três grupos: escola particular, escola pública e escolas para jovens carentes e/ou em situação de rua. Assim, foram recodificadas como duas variáveis dicótomas *dummy*, abrangendo duas alternativas - freqüentando, ou não, escola particular, e freqüentando, ou não, escola para jovens carentes e/ou em situação de rua. A terceira alternativa, freqüentando uma escola pública, foi definida, implicitamente, quando o respondente não foi codificado como freqüentando as duas alternativas anteriores.

Com o objetivo de relacionar dois conjuntos de variáveis individuais ou contínuas ou dicótomas, a técnica de estatística multivariada, *a análise canônica*, é a mais apropriada. A alternativa de determinar, para cada uma das expectativas sobre o futuro, as variáveis antecedentes importantes, não somente teria produzido, no caso, onze regressões múltiplas, mas teria ignorado o relacionamento entre o conjunto das variáveis sócio-pessoais e das onze expectativas sobre o futuro. Tabachnick e Fidell (1996) afirmam que "a maneira mais fácil de entender correlação canônica é pensar em regressão múltipla ... entretanto, na regressão múltipla existe apenas uma combinação de variáveis, porque existe apenas uma variável para ser predita. Na correlação canônica existe um conjunto de variáveis em ambos os lados e pode haver várias maneiras de recombiná-las, para relacioná-las. Embora existam potencialmente tantas maneiras de recombinar as variáveis quanto o número de variáveis no conjunto menor, geralmente somente as primeiras duas ou três combinações são fidedignas e precisam ser interpretadas" (pp. 195-196).

Para verificar a influência das variáveis consideradas antecedentes na expectativa quanto ao futuro, realizou-se uma correlação canônica, utilizando o programa SPSS versão 7.5. A primeira correlação canônica foi $r_c = .679$ (46% de variância comum); a segunda correlação canônica foi $r_c = .335$ (11% de variância comum). Efetivamente, as outras quatro correlações canônicas foram zero.

Com todas as seis correlações canônicas incluídas, $\chi^2_{df=66} = 263.147$, $p = .000$, com a primeira correlação canônica removida, $\chi^2_{df=50} = 82.241$, $p = .003$. Testes χ^2 subsequentes não foram estatisticamente significativos. Os primeiros dois conjuntos de variantes canônicas explicam a relação significativa entre os dois conjuntos de variáveis.

Os dados dos primeiros dois conjuntos de variantes canônicas são apresentados na [Tabela 1](#). Mostram-se as correlações (*loadings*) entre as variáveis e a variante canônica, os coeficientes canônicos estandardizados, variância dentro do respectivo conjunto explicitado pela variante canônica, redundâncias e correlações canônicas. Os totais de percentual de variância e redundância sugerem duas relações entre os dois conjuntos de variáveis.

Tabela 1 - Correlações, coeficientes canônicos estandardizados, correlações canônicas, percentuais de variância, e redundância entre variáveis de perspectiva de futuro e variáveis sócio-pessoais e suas variantes canônicas.

	1ª Variante Canônica			2ª Variante Canônica
	Correlação(<i>Loading</i>)	Coeficiente	Correlação(<i>Loading</i>)	Coeficiente
<i>Variáveis Sócio-Pessoais</i>				
Escola	.429	-.040	-.871	-1.120
Particular (1 = sim)	-.948	-.510	.053	-.451
Escola para jovens carentes (1 = sim)	.173	-.289	.105	-.041
Idade	.911	.610	.013	-.232
Série	.302	.004	-.117	.093
Gênero (1 = m, 2 = f)	-.280	-.095	-.153	-.161
Trabalha (0 = não, 1 = sim)	.353		.135	Total = .488
Percentual de Variância	.162		.015	Total = .177
Redundância				
<i>Variáveis de Perspectiva do Futuro</i>				
Concluirá o segundo grau?		.630	-.047	.225
Entrará na Universidade?		.469	-.283	-.198
Terá um emprego que lhe garantirá boa qualidade de vida?		-.107	-.546	-.293
Terá sua		-.139	-.844	-.830
		.216	-.095	.238
		-.038	-.254	-.257

própria casa?		.100	.023	.137
Terá um trabalho que lhe dará satisfação?		-.022	.131	.248
Terá uma vida familiar feliz?		-.010	.030	.002
Manter-se-á saudável a maior parte do tempo?		-.030	-.053	.037
Será feliz por morar no Brasil?		-.036	.093	.195
Os dirigentes do Brasil serão confiáveis?			.109	Total =
Será respeitado pela comunidade?			.012	.262
Terá amigos que lhe darão apoio?				Total =
Percentual de Variância Redundância				.083
Correlação Canônica	679		335	

Usando como critério de corte uma correlação, i.é., *loading*, de .3, as variáveis dentro do conjunto sócio-pessoal correlacionadas com a primeira variante canônica são *freqüentar uma escola particular, não freqüentar uma escola para jovens carentes e estar num nível mais avançado na escola*. Entre as variáveis de perspectiva de futuro, as expectativas de *determinar o segundo grau* e de *entrar na universidade* correlacionam-se com a primeira variante canônica. Em outras palavras, a primeira variante canônica sugere que aqueles que freqüentam a escola privada (.43), que não freqüentam uma escola para jovens carentes (-.95) e que cursam uma série mais avançada (.91) expressam uma expectativa maior de concluir o segundo grau (.90) e de entrar para a universidade (.83).

A segunda variante canônica se reduz ao conjunto sócio-pessoal, à variável *freqüentar uma escola particular*. Entre as variáveis de *perspectiva do futuro*, correlacionam-se negativamente às expectativas de ter um emprego e ter uma casa própria com a variante canônica. Não freqüentar uma escola particular (-.87) associa-se a ter menor expectativa quanto a conseguir um emprego que garanta boa qualidade de vida (-.55) e a possuir uma casa própria (-.84).

Discussão

Os resultados desta pesquisa são inequívocos, vez que indicam, no que se refere às perspectivas de futuro entre adolescentes, que não existem oportunidades para todos. Como "experimentos da natureza" mostram as forças dinâmicas que atuam no desenvolvimento. Estas forças, ou conjuntos de influências, emanam dos *processos proximais*, característicos dos *microssistemas*, e dos processos progressivamente mais *distais* que formam o *meso*, o *exo* e o *macrossistema*.

Na percepção dos respondentes, suas perspectivas de futuro quanto às oportunidades para crescimento educacional e profissional são fortemente marcadas por suas vivências educacionais e pelo contexto cultural: os jovens com condições de freqüentar uma escola particular revelam, nos termos de Max Weber, melhores chances *de vida*, melhores expectativas quanto ao futuro.

Rutter (1993) chamou atenção para características de escolas e turmas/classes que funcionam como significativas fontes de variação na busca da competência acadêmica de estudantes. Estas características contribuem, por meio de processos interpessoais, para estabelecer as diferenças de desempenho e realização entre grupos econômicos. A pesquisa indica que, mesmo no jardim de infância e na primeira série, os professores têm tendência para avaliar os estudantes pobres de maneira menos positiva do que aos mais ricos. Tais diferenças na avaliação não são baseadas em considerações cognitivas, mas na maneira de vestir e no padrão de linguagem, indicadores de classe social.

Nos termos de uma das proposições de Bronfenbrenner, "a forma, poder, conteúdo e direção dos *processos proximais* que afetam o desenvolvimento, variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento; do ambiente - tanto imediato quanto remoto - no qual o processo está ocorrendo; da natureza dos resultados comportamentais sob consideração; das continuidades sociais e mudanças que ocorrem no tempo através do curso de vida e do período histórico no qual a pessoa tem vivido." (1998, pp. 996) .

Os jovens que freqüentam uma escola privada e cursam uma série mais avançada referem maior expectativa de concluir o segundo grau e de se pensar como estudante universitário. Tais resultados são congruentes com as conclusões de Oliveira e Costa (1997), quando explicam que o adolescente que aos 16 anos consegue estar no segundo ano do segundo grau "parece ter obtido, ao lado do bom

rendimento escolar, uma conquista emocional: pertenceria a uma população privilegiada, que está passando ao largo do drama de outros adolescentes, desorientados no seu percurso" (p. 103).

Não se pode apontar com segurança como se alicerçam e quais são as bases de tais perspectivas. A psicologia do desenvolvimento preconiza que nos primeiros anos das vivências grupais, quer na vizinhança, quer na escola (i. é. *mesossistema*), as crianças estabelecem comparações, assentam similaridades, avaliam (Duck, 1988). Com base neste referencial, Erwin (1993) salientou que é através da estratificação etária na escola, da estratificação sócioeconômica no contexto da vizinhança, que pessoas similares se relacionam e, por meio de suas experiências, organizam o autoconceito, os objetivos e o quadro de referência pelo qual estabelecem a compreensão do mundo social. Esta compreensão do mundo social inclui muito mais do que descobrir atributos pessoais ou habilidades sociais. Envolve os porquês dos comportamentos, os papéis que o próprio indivíduo tem a desempenhar, os papéis desempenhados por outros, a natureza das instituições sociais, as relações de poder entre elas, o significado de pertencer a um determinado grupo. Em vista disto, parece legítimo afirmar que os respondentes deste estudo manifestam compreensão sobre a estrutura de oportunidade que lhes parece disponível.

Elder (1997), que estudou as trajetórias do curso de vida nas dimensões da família e do tempo histórico, verificou que os indivíduos constroem seus cursos de vida pelas escolhas das metas e ações que assumem, das múltiplas seqüências de papéis sociais e suas transições, das oportunidades e pressões advindas de circunstâncias pessoais, históricas e da sociedade. O autor citado concluiu que, mesmo grande talento e criatividade não podem garantir que o sucesso triunfe sobre a adversidade, quando não existe estrutura de oportunidade.

Nesta linha de argumentação convém mencionar que os alunos das três escolas para jovens carentes e/ou em situação de rua, após preencherem as informações sobre profissão dos pais, perguntavam "posso também colocar o profissão que quiser"? A questão era acompanhada da expectativa dos demais respondentes. A princípio não se entendeu o que eles queriam expressar, até que alguns jovens informavam: "Queria que fosse deputado". Outros escreviam, ao lado de modestas profissões (pedreiro, camelô, vigia, faxineira), as profissões desejadas: senador, dono de banco, embaixador, empresário. Este fato parece indicar que, para eles, as oportunidades são fornecidas pelas condições sociais da família, que melhores condições sócioeconômicas podem possibilitar melhores oportunidades na vida. Certamente, não queremos apontar que dinheiro seja a solução para todos os problemas vividos pelos jovens

de grupos marginalizados. Se o fosse, não encontraríamos jovens oriundos de famílias abastadas, com bom nível de moradia, de nutrição, de escolaridade, fazendo negativas manchetes em jornais. Uma renda mais igualitária não eliminaria problemas pessoais, mas ajudaria a diminuir "os índices de mortalidade infantil, subnutrição, baixo desempenho escolar que a simples falta de dinheiro impõe" (De Leone, 1979, p. 12).

Demonstrou-se no conjunto dos itens sócio-pessoais que não freqüentar escola particular se associa à menor expectativa de ter um emprego que garanta boa qualidade de vida, e de possuir casa própria. Tais resultados parecem testemunhar o argumento de De Leone de que "o aspecto mais destrutivo de viver na pobreza ... é o fato de que a vida adulta não será significativamente melhor" (1979, p. 13). Para os que estudam numa escola para jovens carentes e/ou em situação de rua, as expectativas quanto ao futuro são, como no presente, pequenas, singelas, sem esperanças.

Os resultados deste estudo estão de acordo com as observações de Jessor, Donovan e Costa, no sentido de que a percepção de acesso às futuras oportunidades são mediadas pelo ambiente social mais amplo. Estes autores chamam a atenção, especificamente, para o comportamento de saúde do adolescente que, em suas palavras, "reflete o impacto de [sua] localização na sociedade" (1990, p. 40).

Os dados apresentados apontam para a adequação da advertência de Bronfenbrenner e Morris (1998), cujas raízes empíricas e teóricas se alicerçam no papel do ambiente na modelagem do desenvolvimento, no sentido de não estudar o desenvolvimento humano fora do seu contexto, nem superdimensionar os contextos em detrimento do desenvolvimento. Maciel e colaboradores (1996) apontam na mesma direção, quando enfatizam a importância de compreender as inter-relações entre os seres em desenvolvimento e os contextos sociais em que estão inseridos.

Em entrevista filmada, Maslow afirmou:

"As pessoas perguntam que tipo de sociedade a natureza humana permite. O que nós perguntaríamos é: que tipo de natureza humana a sociedade permite?" (citados por Beit-Hallahmi, 1981).

Como a sociedade brasileira permite, da impunidade ao mundo cão, parece afastar-se do Brasil preconizado por Freyre, "onde a unidade [entre os Brasis existentes no Brasil] e a diversidade se completam" (1960, p. 13).

Referências

- Alschuler, A. S. (1973). *Developing achievement motivation in adolescents: Education for human growth*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [[Links](#)]
- Argyile, M. (1994). *The psychology of social class*. London: Routledge. [[Links](#)]
- Beit-Hallahmi, B. (1981). Ideology in psychology: How psychologists explain inequality. Em R. A. Solo & Ch. W. Anderson (Eds.). *Value judgement and income distribution* (pp. 70-106). New York: Praeger. [[Links](#)]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [[Links](#)]
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. [[Links](#)]
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In W. Kessen & P. H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. I. History, theory, and methods* (4th ed. pp. 357-414). New York: Wiley. [[Links](#)]
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. I. Theoretical models of human development* (5th ed. pp. 993-1028). New York: Wiley. [[Links](#)]
- Burt, C. (1961). Intelligence and social mobility. *British Journal of Statistical Psychology*, 14, 3-24. [[Links](#)]
- Conway, J. (1959). Class differences in general intelligence. *British Journal of Statistical Psychology*, 12, 5-14. [[Links](#)]
- Costa, F., Jessor, R., & Donovan, J. E. (1989). Value on health and adolescent conventionality: A construct validation of a new measure in problem-behavior theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 841-861. [[Links](#)]
- Dahrendorf, R. (1979). *Life chances: Approaches to social and political theory*. Chicago: U Chicago Press. [[Links](#)]

De Leone, R. (1979). *Small future: Children, inequality and the limits of liberal reform*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich. [[Links](#)]

Dimenstein, G. (1993). *O Cidadão de Papel*. São Paulo: Ática. [[Links](#)]

Donovan, J. E., Jessor R. & Costa, F. (1988). The syndrome of problem behavior in adolescence: A replication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 762-765. [[Links](#)]

Duck, S. (1988). *Relating to others*. Chicago: Wiley. [[Links](#)]

Elder, G. H. Jr. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. Em R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr. & E. J. Costello (Eds.). *Developmental science*(pp. 31-62). New York: Cambridge University Press. [[Links](#)]

Erwin, P. (1993). *Friendship and Peer relations in children*. Chichester: Wiley. [[Links](#)]

Freyre G. (1960). *Brasis, Brasil e Brasília*. Lisboa: Edições Livros do Brasil. [[Links](#)]

Hartup, W. W. (1991). Social development and social psychology: Perspectives on interpersonal relationships. Em J. H. Cantor, C. C. Spiker, and L. Lipsitt (Eds.). *Child behavior and development: training for diversity*. Norwood, NJ: Ablex. [[Links](#)]

Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. (1990). Personality, perceived life chances and adolescent health behavior. Em Hurrelmann, K. & Lösel, F. (Org.), *Health hazards in adolescence* (pp. 25-410). New York: de Gruyter. [[Links](#)]

Jessor, R., Graves, T. D., Hanson, R. C., & Jessor, S. L. (1968). *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Keniston, K. and the Carnegie Council on Children. (1977). *All our children: The American family under pressure*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich. [[Links](#)]

Maciel, C., Brandão, C., Ismael, E. & Camino, L. (1996). Desenvolvimento das explicações e expectativas de crianças e jovens no que concerne às desigualdades sócio-econômicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 383-402. [[Links](#)]

- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: van Nostrand. [[Links](#)]
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 412-825. [[Links](#)]
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204. [[Links](#)]
- Oliveira, C. A. A. & Costa, A. E. B. (1997). Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 87-104. [[Links](#)]
- Rizzoli, A. (Produtor), & Jacopetti, G. (Diretor). (1962). *Mondo Cane* [filme].
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29. [[Links](#)]
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*, 3rd Ed. New York: HarperCollins. [[Links](#)]
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]
- Zweig, S. (1941). *Brazil: Land of the future*. New York: Viking. [[Links](#)]

Recebido em 13.01.98
Revisado em 29.05.98
Aceito em 22.06.98

Appendix A⁴

Como Você Vê Seu Futuro

Do Seu Ponto de Vista, Quais São As Chances de Que:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|----------------|
| 1. Você concluirá o segundo grau? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 ⁵ |
| 2. Você entrará na Universidade? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Você terá um emprego que lhe garantirá boa qualidade de vida? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Você terá sua própria casa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Você terá um trabalho que lhe dará satisfação? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Você terá uma vida familiar feliz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Você se manterá saudável a maior parte do tempo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Você será feliz por morar no Brasil? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os dirigentes do Brasil serão confiáveis? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Você será respeitado pela comunidade? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Você terá amigos que lhe darão apoio? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Concluimos, fazendo algumas perguntas sobre você:

Sexo: **M S** Data de Nascimento: __ __ __ __ __ __ Escolaridade

Trabalha: **Não Sim** Em caso afirmativo, indique:

Profissão do Pai

Profissão da Mãe

¹ Este trabalho contou com apoio financeiro do CNPq, na forma de projeto integrado. Simone Gonçalves Costa, a quem agradecemos, efetuou a coleta de dados. Agradecimentos à acolhida dos que fazem o Children's Environments Research Group da City University of New York, onde o trabalho foi escrito. Dados parciais deste estudo foram apresentados no VI Congresso Brasileiro de Adolescência, Aracaju, SE, 1995.

² Pesquisadora Associada Sênior, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Universidade de Brasília.

³ Professor Titular, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília. Endereço para correspondência: Isolda de Araújo Günther; Caixa Postal 4480; 70919-970 Brasília, DF; e-mail: hartmut@guarany.cpd.unb.br.

⁴ Optou-se por não tratar o conjunto de onze perguntas como uma ou

mais escala(s) ou índice(s), para verificar qual dos aspectos de perspectivas de futuro, tratado por cada uma das perguntas, relaciona-se mais claramente com as variáveis antecedentes.

⁵ No questionário distribuído, o cabeçalho era: 1 = muito altas; 2 = altas; 3 = cerca de 50%; 4 = baixas; 5 = muito baixas. Para fins da análise estatística, esta escala foi invertida, i.é., 1 = muito baixas, etc.

**Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está
identificado, está licenciado sob uma Licença Creative
Commons**

PRC

**Rua Ramiro Barcelos, 2600 - sala 110
90035-003 Porto Alegre RS - Brazil
Tel.: +55 51 3308-5691**

 e-Mail

prcrev@ufrgs.br