

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO:
diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e
adultos

MARA FERNANDA ALVES ORTIZ
Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Campinas
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO:
diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e
adultos

MARA FERNANDA ALVES ORTIZ

Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da professora doutora Orly Zucatto Mantovanni de Assis.

Campinas
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ortiz, Mara Fernanda Alves. Or85e Educação para o consumo : diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno de Educação de Jovens e Adultos / Mara Fernanda Alves Ortiz. – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Orly Zucatto Manovani de Assis. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Conhecimento. 2. Representação. 3. Psicologia econômica. 4. Desenvolvimento. 5. Educação. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 09-198/BFE
--

Título em inglês: Education for consumption: an understanding diagnostic of the Yuong and Adults Student's economic world.

Keywords : Knowledge ; Representation ; Economic psychology ; Developement ; Education

Área de concentração : Psicologia Educacional

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^ª. Dr^ª. Orly Zucatto Mantovani de Assis (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Costa Nicacio Silva

Prof^ª. Dr^ª. Luciene Regina Paulino Tognetta

Prof^ª. Dr^ª. Rosely Palermo Brenelli

Prof^ª. Dr^ª. Jussara Cristina Barbosa Tortella

Prof. Dr. Estéfano Vizoconde Verazto.

Data da defesa: 31/08/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : mfaortiz@terra.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico
do aluno da Educação de Jovens e Adultos**

Autor: Mara Fernanda Alves Ortiz
Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Mara Fernanda Alves Ortiz e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 31 de agosto de 2009.

Assinatura: Orly Zucatto Mantovani de Assis
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

[Assinatura]
Isabela Costa
[Assinatura]
[Assinatura]
[Assinatura]

2009

Para meus filhos Gustavo e Gabriel

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela proteção, saúde e iluminação.

Aos meus pais pelo exemplo de determinação, fé e perseverança.

À Prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis, que nos anos de convivência muito me ensinou, contribuindo para meu desenvolvimento e formação profissional.

Aos professores da banca pela dedicação, orientações e a disponibilidade.

Às amigas Adriana, Maria, Sonia, pelo apoio e por compartilhar as dúvidas e incertezas.

À Prof^a Dr^a Marianela Denegri, pela atenção e orientação no processo de definição e desenvolvimento do trabalho.

À Universidade Estadual de Campinas, pela oportunidade da realização do curso de doutorado.

Aos funcionários da pós-graduação, em especial Nadir, sempre atentos e cordiais em orientar nos inúmeros processos administrativos.

Aos alunos da EJA que participaram da pesquisa, por acreditarem na importância da educação econômica no contexto educacional.

À minha irmã Carolina que com sua simpatia sempre me animou a continuar, mesmo nos momentos difíceis de conciliar estudo e família.

Aos meus amigos Eriel, Taniela, Luciana, Vanessa, Fernanda, Carol, Natalia, Fabi, Marcelo e Anderson que sempre curiosos na escuta me estimularam.

Ao mais que amigo Té por tudo.

À profa. Rossana e ao prof. Eriel pelas leituras e correção do trabalho.

Gu e Ga, nenhum agradecimento será suficiente por colaborarem e entenderem minha ausência e atenção como mãe. Amo vocês!

Ao Dirceu pelo apoio e confiança.

Mara Fernanda

Ando devagar porque já tive pressa levo este sorriso
porque já chorei de mais. Hoje me sinto mais forte mais
feliz quem sabe só levo a certeza de que pouco sei que
nada sei...

Almir Sater

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar o pensamento econômico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos brasileiros, entre 15 e 70 anos. A principal relevância dessa investigação foi caracterizar a compreensão econômica dos alunos da EJA; buscar relações entre as representações mentais acerca do consumo e o nível de pensamento econômico; comparar os níveis de compreensão econômica dos alunos entre níveis de escolaridade, sexo e idade. A pesquisa foi desenvolvida através da aplicação do instrumento de medida, Escala TAE-N Teste de Alfabetização Econômica para Crianças que avalia os conhecimentos básicos que devem ter os sujeitos para compreender as atividades econômicas, com uma amostra de 183 alunos, da Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de ensino da cidade de Mogi Guaçu do interior do estado de São Paulo. Os resultados desta etapa mostraram, tendo como parâmetro os Níveis de Desenvolvimento do Pensamento Econômico proposto por Denegri, que a maioria dos alunos apresentava um pensamento econômico inferencial, por meio do qual os sujeitos conceituam os processos sociais e são capazes de compreender diferenças e determinações dos processos econômicos e sociais. Os resultados indicam que não há diferença significativa entre idades e sexo, apenas entre o nível de escolaridade. A análise permitiu tanto uma compreensão mais específica de como os alunos brasileiros deste segmento compreendem mundo econômico, quanto uma visão mais abrangente da importância de se trabalhar esse tema no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The objective of this paper was to investigate the students in Youths and Adults Brazilian Education, between 15 and 70 years. The main relevance of this investigation research was to characterize the economic understanding of EJA students; seek links between mental representations about the consumption and the level of economic thought; comparing the levels of the economic understanding of students between levels of schooling, sex and age. The research was developed through the application of the measure instrument, TAE-N - Test of Economical Literacy for Children that it evaluates the basic conhecimentos that he/she should have the subjects for comprehend the economical activities, with a sample of 183 students, of the Young People and Adults Education in rate of teaching of the city of Mogí Guaçu of the interior of the state of São Paulo. The results of this stage showed, like the parameter the levels for the Development of the Economical Thought by denigrate by proposed by Denegri, that the students had an economic thinking infrence, where the subjects conceptualize social processes and are able to understand differences and determinations of the social and economic processes. The results indicate no significant difference between ages and sex, just among the levels of schooling. The analysis has both a more specific understanding of how the Brazilian students of EJA understand the world economicy, as a broader view of the importance of working within this theme in the Education for Youths and Adults.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE.....	05
2.1 SITUAÇÃO PROBLEMA: OS ALUNOS DA EJA E A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO SOCIAL.....	09
2.2 JUSTIFICATIVA: CONTEXTUALIZANDO O CONSUMO.....	17
2.3 OBJETIVOS.....	23
2.4 MARCO TEÓRIO.....	24
2.5 HIPÓTESES	33
3 REVISÃO DA LITERATURA	35
3.1 PSICOLOGIA ECONÔMICA.....	35
3.2 EDUCAÇÃO ECONÔMICA NO MUNDO.....	43
3.3 CONHECIMENTO SOCIAL.....	49
3.4 REPRESENTAÇÃO	50
4 PESQUISA	63
4.1 METODOLOGIA.....	64
4.2 PARTICIPANTES	66
4.3 OS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	67
4.5 PROCEDIMENTOS.....	69
5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	71
5.1 A ESCALA DE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA –TAE-N.....	72
5.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ESCALA TAE-N POR QUESTÃO.....	81
5.3 A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
6 A AEDUCAÇÃO ECONOMICA NA EJA	95
6.1. TENDÊNCIAS E CORRENTES PEDAGÓGICAS NA EJA	96
6.2. O CURRÍCULO E A EJA.....	100
6.3. TEMA TRANSVERSAL	103
6.4. ESCOLA E A EDUCAÇÃO ECONÔMICA.....	106
6.5. ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA.....	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS,	125
ANEXO 1: CARTA À ESCOLA	135
ANEXO 2: CARTA DE INFORMAÇÃO AOS ALUNOS (SUJEITOS DA PESQUISA) ..	137
ANEXO 3: ESCALA TAE-N.....	139
ANEXO 4: RELATÓRIO ESTATÍSTICO.....	143
FIGURA 1: Distribuição da amostra.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Variáveis.	67
Tabela 2: Definição Operacional	71
Tabela 3: Análise descritiva geral.	73
Tabela 4: Análise de consistência interna da escala TAE-N(n=183).....	73
Tabela 5: Análise descritiva e comparações do TAE-N entre níveis de escolaridade.....	74
Tabela 6: Descrição e comparação do TAE-N entre níveis de escolaridade	75
Tabela 7: Comparação dos escores da Escala TAE-N. Resultados das ANOVA's para medidas repetidas para comparação dos escores TAE-N entre idade, sexo e nível de escolaridade.	76
Tabela 8: Análise descritiva dos escores por sexo.....	77
Tabela 9: Análise descritiva e associações da idade e TAE-N.	79
Tabela 10: Nível de Pensamento Econômico dos sujeitos por nível de escolaridade.....	80
Tabela 11: Controle variáveis.	82
Tabela 12: Número de acertos na categoria microeconomia.	83
Tabela 13: Número de acertos na categoria macroeconomia.	86
Tabela 14: Tendências Educacionais.	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estatísticas descritivas das variáveis.....	73
Gráfico 2: Interpretação Box-plot.	75
Gráfico 3: Análise descritiva dos escores por sexo.....	78
Gráfico 4: Análise descritiva dos escores por sexo e nível de escolaridade.....	78
Gráfico 5: Análise descritiva dos escores por idade	79
Gráfico 6: Escore total do TAE-N entre níveis de escolaridade.	81
Gráfico 7: Acertos na categoria de microeconomia.....	83
Gráfico 8: Níveis da Microeconomia.	85
Gráfico 9: Níveis de acerto da Macroeconomia.....	86
Gráfico 10: Níveis da Macroeconomia.	89
Gráfico 11: Níveis do pensamento econômico em relação a macro e microeconomia.	89

1 INTRODUÇÃO

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.
Paulo Freire

O tema escolhido para este trabalho de doutorado emergiu do mestrado mediante as questões que todo trabalho de pesquisa sempre deixa em aberto. Principalmente quando o tema é instigante e algumas questões continuam lá, exigindo respostas.

Atualmente, a maioria das sociedades vive o conflito de formar cidadãos com habilidades e conhecimentos a fim de resolverem seus problemas nas áreas econômicas e se tornarem consumidores conscientes no meio em que vivem.

A compreensão do mundo econômico exige destreza por parte do sujeito para administrar seu dinheiro de forma eficiente sem acarretar problemas particulares e sociais. Para tal, há necessidade de uma série de informações e conhecimentos econômicos específicos a serem utilizados no desenrolar de situações de ordem econômica do cotidiano.

A crise mundial vivenciada atualmente encontrou um terreno de crescimento na cultura capitalista do consumo que tem como premissa a venda de mercadorias, a qual induz o homem à compra e ao consumismo que gera a questão de origem desta pesquisa: como os alunos da Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de Mogi Guaçu, compreendem o mundo econômico?

Para chegar à resposta houve a busca da teoria nas pesquisas de Piaget, Delval e Denegri . Ouvir os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), seus anseios e experiências repletas de histórias e dificuldades, exige um processo dialético em que o pesquisador deve estar atento para compreender as representações dos sujeitos e o nível de compreensão dos mesmos. Com a pesquisa de mestrado pudemos verificar o nível de operatoriedade dos alunos da EJA. Entretanto, ficou o desejo de compreender como estes alunos representam os conteúdos escolares. Alunos com dificuldades financeiras que os levam a retornar à escola para conquistarem novos espaços na sociedade.

Superar a pobreza e as discriminações é um desafio para os alunos da EJA, como também para os cenários sociais e políticos, pois exige a participação efetiva de todos os setores no desenvolvimento de um projeto na área educacional formando cidadãos e os alfabetizando em relação à economia.

Há alguns anos pesquisadores têm investigado sobre como crianças, jovens e adultos pensam a economia e resolvem problemas ligados a área. O que esta pesquisa se propõe a estudar é um dos mais importantes temas, como também um dos mais complexos da psicologia genética, pois, segundo Piaget (1977), as representações de mundo que surgem espontaneamente ao longo dos estágios de desenvolvimento intelectual apresentam-se em sob aspectos essenciais: a questão da modalidade do pensamento e a causalidade. Aspectos que exigem o conhecimento da forma e funcionamento do pensamento.

Este se apresenta sob dois aspectos na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da modalidade do pensamento de como os alunos da EJA compreendem o mundo real e da explicação da qual se utilizam.

Depois de concluir o mestrado, questionei-me sobre como estes alunos constroem suas representações e como estas movimentam seu dia-dia. Ao ouvir a palestra da profa. dra. Marianela Denegri Coria em um dos encontros do PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar e Fundamental despertou ainda mais o interesse sobre as representações, em especial as do mundo social. Surgem então algumas questões, tais como: como pensam os alunos da EJA sobre os fenômenos econômicos? Em que nível do pensamento econômico se encontram? Existem melhores representações em níveis de ensino diferente? Na idade? Como a escola contribui com esta formação? Quais as possibilidades que a EJA oferece para os alunos construírem este conhecimento?

E foi em busca de tais respostas que iniciei meus estudos, na procura de compreender o que pensam os alunos da EJA sobre o mundo econômico. Entendo como Denegri:

Estamos frente a uma encruzilhada educativa que requer uma mudança profunda em nossas próprias representações referentes ao mundo social, não somente as crianças estão enfrentando a tarefa de construir o conhecimento social; também nós os adultos devemos enfrentar a tarefa de desconstruir nossos velhos esquemas para construir outros novos. (1998, p. 53).

O trabalho que apresento pretende proporcionar reflexões e debate sobre a educação de jovens e adultos, a importância das representações do mundo social e como estas se desenvolvem, como o aluno da EJA as compreende. Nesse sentido, minha fundamentação teórica básica foi a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget e os estudos da profa. dra. Marianela Denegri Coria a partir de um modelo cognitivo-evolutivo de desenvolvimento da compreensão do mundo econômico.

O trabalho será organizado em seis sessões e pretende esclarecer como os sujeitos interpretam o mundo econômico, considerando seu nível de escolaridade e suas representações de

um mundo social, bem como a importância de incluir conteúdos relacionados à educação econômica na Educação de Jovens e Adultos. Na primeira sessão procuraremos focar uma visão sobre o problema que gerou a busca nesta pesquisa, destacando a importância do tema para os dias atuais, sua relevância social e educacional, justificando, desta forma, a inclusão da temática no cenário acadêmico e como pauta de discussão dos pesquisadores em educação. Esta parte ainda tratará, de forma detalhada, dos objetivos e a justificativa desta investigação.

A seguir, a sessão tratará o marco teórico sobre a psicologia econômica, a compreensão do mundo econômico, a educação no mundo econômico, conhecimento social, a representação e o desenvolvimento cognitivo do adulto. A intenção é a de dialogar com estes temas e explicitar as ferramentas teóricas utilizadas na construção desta tese. O ponto de partida é a compreensão de que a teoria constitui uma ferramenta que direciona e dá suporte ao que será investigado e estudado. Portanto, a fundamentação teórica que orientará este estudo, permitirá claramente compreender a formulação do problema, os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras da investigação e o enfoque dado aos procedimentos metodológicos. Uma revisão da literatura específica sobre o tema também será apresentada nesta sessão com apresentação mais detalhada dos estudos realizados sobre a Psicologia Econômica, Compreensão do Mundo Econômico, Educação para o Mundo econômico, Conhecimento Social e a Representação. Nele serão abordadas as pesquisas baseadas na teoria de Jean Piaget na área do Conhecimento Social, bem como a compreensão apresentada por Denegri sobre Socialização Econômica.

Na Revisão Literária apresentará a conceituação de Psicologia Econômica em sua trajetória histórica e seus principais pensadores, assim como as linhas de pesquisa que atualmente têm ocupado esta área do conhecimento. Discutirá, também, os estudos referentes à compreensão do mundo econômico desenvolvidos por Denegri e sua equipe, apresentando e discutindo os resultados alcançados por seu trabalho. Além disto, enfocará outros pesquisadores que, na mesma linha de Denegri, estudam a formação do pensamento econômico. Enfim, após as descrições teóricas que ligam as duas primeiras sessões, a próxima vai enfatizar um ponto igualmente importante deste trabalho de pesquisa: metodologia. Nela, buscaremos apresentar os instrumentos que serão aplicados e descrever os procedimentos utilizados e as hipóteses.

Na quarta sessão apresentaremos os resultados por meio da análise dos dados coletados com os instrumentos de pesquisa e do programa de intervenção. O propósito inicial desta sessão é trazer as discussões de cada questão apresentada nas escalas com apresentação detalhada dos

resultados. A quinta sessão apresenta nossas sugestões para a introdução do tema na educação de jovens e adultos. Por fim traremos, nas considerações finais, do nosso estudo que pretende, por meio das discussões dos achados da pesquisa, indicar a relevância do papel da escola na formação de cidadãos/consumidores mais críticos e socialmente responsáveis, colocando algumas indicações de caminhos viáveis para a educação econômica.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.

Immanuel Kant

A Educação em nosso país e em outras áreas da América Latina, em especial a Educação de Jovens e Adultos, vive um processo de amadurecimento que vem transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás: uma educação que apenas transferia conhecimento, para uma de criar possibilidades para sua produção ou construção. (Freire, 2000, p. 25).

Educação esta que suscita atualmente grandes expectativas não apenas porque corresponde a uma necessidade de todos os que não puderam cursar o ensino regular na idade própria, mas também, porque faz parte da existência humana, formal ou não. Vista como uma resposta à crise social, ou à crise da sociedade educadora, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como função social educativa resgatar a necessidade da formação integral dos alunos e o desenvolvimento de um conjunto de competências destacando o “aprender a aprender”, um dos três pilares da Educação apontado pelo Relatório Delors “A Educação: um tesouro a descobrir”.

O “aprender a aprender”, como capacidade recomendada a todos as pessoas, causou impactos em direções diversas no meio educacional, provocando aprovação de uns e estranhamento de outros. Mesmo entre os que aderiram às suas recomendações, a compreensão do que seja “aprender a aprender” não seguiu um rumo único.

A diversidade de usos do “aprender a aprender” por estudiosos revela a existência de vários conceitos. Algumas das tentativas de estreitar esta definição foram feitas por Juan Delval (1997), pautadas em estudos da Psicologia, que tem o propósito de esclarecer o fenômeno da aprendizagem.

Nesta tarefa, ele teve o cuidado de tratar das implicações do “aprender a aprender” na vida das pessoas, no cenário da sociedade e da Educação contemporânea. Em todas as tentativas, ficou explícita a dificuldade de limitar o “aprender a aprender” a um conceito que possa ser tido, por todos, como satisfatório. Delval (1997), ao explicar o fenômeno do “aprender a aprender”, principia o trabalho comunicando sua dificuldade em fazê-lo, dada a disparidade de interpretações acerca da expressão. Ao versar sobre como se aprende a aprender, relata que muitas obras tratam do assunto na forma de manuais práticos “que dão dicas de como entender

um texto, localizar e resumir as ideias mais importantes, fazer fichamentos, memorizar seu conteúdo ou, em casos mais especiais, formular e resolver um problema.” (DELVAL, 1997, p. 7).

Há uma dimensão relacional entre o saber e o saber fazer humanos. Nesse sentido, a educação deve propiciar de forma intensa e eficaz cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, pois são as bases das transformações do futuro. Compete também à educação assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, às vezes efêmeras, fornecendo instrumentos possibilitadores à compreensão deste mundo social, econômico e político tão complexo.

Ao ensinar ou transmitir conhecimento, não se está cerceando o desenvolvimento da autonomia, nem a criatividade dos alunos. A ideia de que vale mais ao aluno descobrir um método de aprender, do que receber de alguém informações prontas sobre conhecimentos científicos disponíveis, conforme a teoria da epistemologia genética defendida por Piaget, levamos a deduzir que as bases teóricas do “aprender a aprender” podem ser dadas por Piaget. Segundo ele: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.” (PIAGET, 1983, p. 225).

O aprender exige um duplo movimento: assimilar o que é conhecido e, ao mesmo tempo, acomodar o conteúdo desconhecido. É a equilibração entre estes dois mecanismos complementares que produz a aprendizagem, enriquece e alarga os esquemas iniciais.

Jean Piaget, para explicar o desenvolvimento intelectual e como o sujeito aprende, partiu da ideia que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Assim, entende-se que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. Para Piaget, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento "total" do organismo. Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação. Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo em que a adaptação constitui o aspecto externo.

Ainda segundo Piaget, a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico. É uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra tendência é a organização, que constitui a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. Ainda segundo o autor, a adaptação acontece por

meio da organização e, assim, o organismo discrimina entre milhares de estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob dois aspectos, a assimilação e a acomodação.

A partir de suas experiências, cada indivíduo constrói, , um vasto repertório de conhecimentos e fenômenos que se traduzem na construção de representações. Estes são, de certa forma, modos de organização dos conhecimentos que facilitam a sua utilização. Sendo assim, os conhecimentos favorecem o desenvolvimento cognitivo enquanto desenvolvimento do pensamento. Os conhecimentos pertencem aos saberes reinventados socialmente reconhecidos e desenvolvem-se transformando o pensamento do aluno da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos reflete aspectos da desigualdade social praticada no país. Na definição de Leôncio Soares: “são mandatários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que se evadiram, os que precisaram trabalhar para ajudar a família.” (1996, p. 28).

Por dedicar-se à camada socialmente menos privilegiada, de pouca visibilidade histórica, a Educação de Jovens e Adultos continua sendo, até hoje, um terreno de luta para que os desfavorecidos financeiramente tenham os mesmos direitos dos financeiramente abastados. A questão da Educação de Jovens e Adultos é de classe social, portanto. Nela permanecem presentes as lutas para que os direitos sociais sejam dados a todas as pessoas, fazendo jus à Constituição de 1988.

Conquistar, para todos, os mesmos direitos sociais não é tarefa fácil. A EJA, por ser a expressão da educação de pessoas sem recursos financeiros sofrerá os males de uma sociedade que exclui os pobres, ainda que esta exclusão seja por cor, sexo ou raça. Ela permanecerá na luta dos mais pobres para terem acesso à escolarização ao longo da vida.

Na Declaração de Hamburgo (1997) a educação de adultos tornou-se, mais que um direito, a chave para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um forte argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, e uma condição fundamental para a construção de um mundo em que a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A oportunidade de escolarização tem obtido resposta positiva da população manifestada na reentrada no sistema educacional daqueles que, por diversas razões (repetência, evasão,

desiguais oportunidades de permanência ou outras adversidades), sofreram uma interrupção nos estudos. Trata-se da política de inclusão social, visando a inserção desses excluídos no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação, como enfatiza Cury. (Parecer CNE N. 11/2000).

Não se pode considerar a EJA e as novas diretrizes que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca incentivar a formação do leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Isto requer algo mais desta modalidade de ensino, que tem diante de si adultos que trazem experiências ao longo de suas vidas e do trabalho.

É recorrendo a Cury (2000) que trago à tona a perspectiva da educação de jovens e adultos como uma via de desenvolvimento para todas as pessoas, independente da idade, contemplando inclusive idosos, cujo papel é indiscutível junto às novas gerações para atualização de conhecimentos e habilidades, troca de experiências e acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Trata-se de promessa de qualificação e de expectativa de vida para todos. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de um ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. (Art. 208 da Constituição, redação da Emenda Constitucional n. 14/96).

A EJA , Educação de Jovens e Adultos, será legalmente destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (Art.37- LDBN 9.394 – 20 de dezembro de 1996). Hoje no Brasil é, reconhecidamente, direito público subjetivo face ao ensino fundamental de todos os jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, a seu critério.

O princípio do direito à educação, o entendimento da educação como processo de aprendizagem que acompanha o ser humano ao longo da sua vida e a compreensão de que não basta oferecer qualquer educação, mas atender às necessidades de aprendizagem dos mais variados grupos que buscam na EJA uma resposta para a sua inclusão plena numa sociedade outrora com vocação excludente.

Neste sentido, a permanência do indivíduo na escola, que teve sustada sua formação, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

A especificidade dos alunos da EJA reside no fato de serem jovens e adultos maduros,

experientes, trabalhadores ou pretendentes à (re)inserção no mercado de trabalho, o que requer a retomada do próprio conceito de alfabetização. Muito além das exigências do domínio de habilidades da leitura e da escrita vão as novas demandas do mundo contemporâneo para o exercício pleno da cidadania.

Neste contexto, são considerados requisitos para a formação educacional e social a construção das capacidades econômicas, cívicas, sociais e morais, às quais todos têm direito. A satisfação desses direitos é a forma de concretizar a função social da escola. Tendo em vista que a vida social desenvolve-se em uma sociedade organizada por normas, regras e valores e parte dela fundamentada no sistema econômico, compreender o mundo econômico e suas implicações na vida deve ser parte integrante do cotidiano educacional da EJA.

2.1 SITUAÇÃO PROBLEMA: OS ALUNOS DA EJA E A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO SOCIAL

Enquanto não alcançares a verdade, não poderás corrigi-la. Porém, se a não corrigires, não a alcançarás. Entretanto, não te resignes.
José Saramago

Segundo Piaget, o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para o autor, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, todo o pensamento se origina na ação e, para se conhecer a gênese das operações intelectuais, é imprescindível observação da interação do sujeito com o objeto. O conhecimento ocorre em todos os níveis de desenvolvimento a partir da interação do sujeito com os objetos. Mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito conhecido.

Desde o nascimento até a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual. Para Piaget (1977), a inteligência é uma forma de adaptação. É uma contínua construção, criando formas cada vez mais complexas e buscando uma equilibrada progressiva entre o organismo e o meio. A inteligência possui estruturas variáveis e funções invariáveis, estas últimas possibilitando descrever o mecanismo de funcionamento do pensamento em termos biológicos. As funções

invariáveis são chamadas por ele de invariantes funcionais da inteligência: funcionais, porque estão envolvidas no funcionamento da inteligência e invariantes porque, qualquer que seja o momento evolutivo, sempre haverá assimilação do meio às estruturas do sujeito e acomodação destas estruturas às características impostas pelo objeto.

As funções invariantes básicas são a organização e a adaptação; esta última, com seus dois componentes inter-relacionados - assimilação e acomodação. "O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se ao meio." (PIAGET, 1976, p.15-16). Assim, a cada explicação particular, para um certo interesse, há uma integração com a estrutura existente que, em um primeiro momento, é reconstruída e, em seguida, ultrapassada para uma dimensão mais ampla, acarretando o desenvolvimento mental. Então, a partir da integração de sucessivas estruturas, na perspectiva de que cada uma conduz à construção da seguinte, Piaget distinguiu nesse processo de desenvolvimento três grandes estádios ou períodos que obedecem basicamente a determinados critérios. A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que as caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. (PIAGET; INHELDER, 1989, p. 131).

Piaget divide sua obra "A representação do mundo na criança" (1926-1977) em três partes: o realismo infantil, o animismo infantil, o artificialismo infantil e os estágios ulteriores da causalidade. O realismo, segundo o autor, consiste em uma interpretação da projeção em direção à realidade das representações mentais que o sujeito faz dos fenômenos vividos. Logo no início, Piaget (1926) adverte que "a lógica se desenvolve em função da socialização do pensamento" (p. 29). Enquanto o sujeito acredita que os outros pensam como ele, não procura convencer e nem verificar fatos, percebe-se um egocentrismo inato que se contrapõe à socialização. Como consequência, foi entendido que os sujeitos pensam em relação a seus interesses e se preocupam com a realidade.

Há duas maneiras de ser realista. Uma delas é distinguir a objetividade e o realismo. A objetividade consiste em conhecer muito bem as instruções do eu no pensamento de todos os dias e as ilusões que daí derivam – ilusões dos sentidos, da linguagem, dos pontos de vista, dos valores etc. – que, para que se permita julgar, inicia-se por desvendar os obscuros do eu.

No animismo, a visão de mundo do sujeito é constituída por conceitos primitivos de moral

e de justiça e apresenta uma imaturidade generalizada nas tentativas de enfrentar intelectualmente problemas relativos ao tempo, causalidade e espaço. O sujeito não distingue claramente a atividade lúdica e a realidade como áreas cognitivas diferentes, com regras próprias. No animismo, tudo possui alma e vida. O egocentrismo, ainda presente, manifesta-se, não mais em nível de confusão sujeito/objeto do ponto de vista físico, como anteriormente, mas no nível da linguagem e do pensamento. Embora exista uma modificação de esquemas para uma nova estrutura, ao nível de interiorização da ação, os aspectos perceptivos e subjetivos continuam sendo predominantes em relação à concepção do mundo, da causalidade física e dos conceitos de espaço temporais.

O artificialismo é a explicação de fenômenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos. É uma etapa em que a interpretação cognitiva está centrada nas origens das coisas. Na construção das representações, o sujeito se utiliza de significados que cria a partir das relações que estabelece com as pessoas, grupos sociais e com a sociedade da qual faz parte. As interações e as ideias que surgem colaboram com a construção de crenças e valores.

Esta aprendizagem, segundo Denegri, não somente implica a apreensão de símbolos, signos, usos e costumes da cultura, mas além disso, possui uma dimensão cognitiva-afetiva que se expressa em uma espécie de matriz cognitiva por meio da qual o indivíduo vai interpretando os sucessos de seu ambiente. (1997, p. 139).

A compreensão que o sujeito tem de qualquer dado da realidade é determinada pelas estruturas de pensamento que ele possui antes de tentar assimilar ou compreender o novo objeto.

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos por meio dos quais o sujeito adquire o seu conhecimento.

O modo como o sujeito constrói suas ideias sobre o consumo tem despertado interesse e os estudos existentes têm assumido diversas abordagens. Delval (1994) sintetiza estas diferentes maneiras de explicar como o sujeito adquire os conhecimentos do mundo social. A construção do conhecimento se realiza individualmente, ou seja, cada indivíduo constrói sua maneira de estar no mundo. O conhecimento sobre a sociedade é formado no processo de socialização. Nesse processo, o indivíduo transforma-se em um ser social. Embora o sujeito esteja imerso no mundo social desde que nasce, sua experiência na sociedade é muito peculiar e distinta.

Delval escreve que por meio dos questionamentos muitas vezes há conflitos e as

perguntas levam o sujeito a encontrar uma saída para a contradição em que se coloca e encontrar explicação para um aspecto do problema que nunca havia visto. Estudar o conhecimento social é entender como o sujeito se dá conta dos papéis sociais e de seu próprio papel na sociedade, opondo-se ao dos outros. Neste sentido, o conflito cognitivo torna-se o meio pelo qual o indivíduo passa a entender seu papel no mundo.

O indivíduo tem um papel ativo em sua elaboração de mundo, realizando um trabalho individual nesta atividade social, que é a própria aquisição do conhecimento. Tanto no caso do mundo físico como do mundo social, os sujeitos constroem suas noções por meio da resistência que a realidade exterior lhe oferece.

A partir das obras de Jean Piaget, sabemos que o sujeito é ativo, pois constrói seu conhecimento e o organiza por meio dos seus esquemas de ação e suas estruturas mentais. O processo de construção das representações, o ambiente social, atua como fornecedor de experiências e aborda os conteúdos particulares que caracterizam a capacidade de representação do indivíduo graças aos mecanismos de assimilação e adaptação. Uma reflexão importante em torno desta questão refere-se a como são construídos os modelos de representação social e a compreensão do mundo econômico.

Ao longo de seu desenvolvimento, o sujeito vai construindo representações dos diferentes aspectos da sociedade. Embora a cultura e a sociedade influenciem essa construção, o sujeito não as reproduz apenas, mas sim, reconstrói as informações que recebe do meio.

Em 1961, no livro "La psycanalyse, son image et son public", Moscovici definiu pela primeira vez o conceito de representação social: "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação" (MOSCOVICI, 1978 p. 31), quando o autor afirma que as representações sociais são teorias destinadas à interpretação do real e constituem mais do que representações individuais por serem influenciadas pela sociedade. Parte-se da premissa de que existem modos diferentes e móveis de conhecer e se comunicar, guiados por objetivos diferentes. O autor define dois deles, pregnantes nas nossas sociedades: o consensual e o científico, cada um gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos.

O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo retificado cristaliza-se no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambos, portanto, apesar de terem propósitos

diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana.

As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques (ARRUDA, 2002). O autor passou a investigar as origens, as funções e as formas de estruturação das representações sociais pesquisando, com a Psicanálise, como conhecimento erudito ou científico penetrou no conhecimento "leigo", de senso comum ou do "homem comum" e foi assim, se modificando. (MENIN, 2005, p. 31).

Dentre os defensores desta posição figuram também Enler (1987) e seus colaboradores. Para estes autores, as crianças adquirem o conhecimento social ou as representações sociais, como preferem chamar, que são características próprias dos grupos sociais a que pertencem, ao participarem diretamente de seu meio. De modo que os indivíduos que pertencem a diferentes culturas podem adquirir crenças bem diferentes sobre um mesmo assunto e, a partir do adquirido, construir diferentes representações. Assim, cada sujeito não inventa, individualmente, sua interpretação de mundo, mas a constrói em colaboração com os outros, retira da sociedade a que pertence informações, conceitos que o levam a construção de sua interpretação e compreensão do mundo.

Cada sujeito desenvolve inúmeras experiências, um conjunto de conhecimentos e de fenômenos que se traduzem em construção de representações ou esquemas. Estes últimos são, de certa forma, modos de organização dos conhecimentos que facilitam a sua utilização.

Dois conceitos centrais destacam-se nos trabalhos sobre as representações utilizadas pelo sujeito numa situação de aprendizagem. Por um lado, o papel que exercem sobre a aprendizagem os conhecimentos anteriores construídos e, por outro, as representações intuitivas que interferem nos futuros conhecimentos, pois estão relacionados com a bagagem de conhecimentos e experiências que o sujeito acumulou ao longo do seu desenvolvimento. Isto significa que a compreensão do mundo econômico não se fundamenta unicamente em determinadas ferramentas cognitivas, mas igualmente nas aprendizagens adquiridas, seja num contexto de aprendizagem formal ou informal.

Ao tomar a Epistemologia Genética como referência, faz-se necessário destacar a compreensão que Piaget expressa sobre o impacto das representações na aprendizagem. Qualquer que seja o seu domínio de aplicação e o seu grau de organização, estas representações têm determinadas características comuns, suscetíveis de influenciar as aprendizagens posteriores. Elas

têm valia quando permitem orientar as ações e trazem respostas ao sujeito. Assim, ao julgar a validade de uma representação, destacamos a sua importância para aquisição de novos conhecimentos, pois este processo não pode se esquivar dos saberes já existentes, uma vez que se constitui referência sobre a qual se constrói novo saber. Portanto, ensinar não consiste simplesmente em transmitir certo número de informações julgadas essenciais, mas em intervir na representação inicial para transformá-la. A aprendizagem não se reduz em um simples acrescentar de conhecimentos ou em uma substituição de representações, ela adiciona informações exteriores e provoca modificações nos conhecimentos anteriores. Nesta perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento estão em constante interação.

No que diz respeito ao conceito das representações sociais, o sujeito constrói concepções para situações e objetos, concretos ou hipotéticos, os quais orientam suas ações e relações.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento de todo o ser humano está subordinado a dois fatores. O primeiro, relacionado às questões da hereditariedade e das adaptações biológicas e o segundo, aos aspectos das interações sociais. As interações sociais desempenham um papel importante na formação do comportamento e na vida intelectual do sujeito e iniciam-se a partir de seu nascimento, evoluindo durante todo o seu desenvolvimento. Piaget valorizava as interações sociais e acreditava que, ao longo do processo de socialização o sujeito iria se transformando. "Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos" (PIAGET, 1973, p. 40), que influenciam e transformam o pensamento e a vida do sujeito, mediada pela linguagem, pelo conteúdo e pelas regras. O que podemos concluir é que a vida social ocorre a partir das ações dos sujeitos uns sobre os outros e que as relações sociais tendem, igualmente, no campo das trocas de pensamento, para uma forma de reciprocidade que implica a mobilidade reversível própria ao agrupamento: a cooperação só é um sistema de operações efetuadas em comum, em cooperação (PIAGET, 1973, p. 194). A partir das ideias de Piaget, em alguns autores como Juan Delval, Ileana Enesco e Marianela Denegri Cória surge a necessidade de conhecer mais profundamente quais são essas representações e como elas evoluem.

Para Piaget, a representação consiste em evocar os objetos em sua ausência ou duplicar a percepção em sua presença, assim, introduzindo sempre um elemento novo, que lhe é irreduzível, compondo um sistema de significações. Neste sentido, conhecer é representar a realidade e o conhecimento econômico é uma das formas de representação. É por meio do trabalho construtivo

de cada sujeito, a partir de suas capacidades cognitivas e mediado pelo meio social, que o indivíduo vai construindo os modelos que lhes permitem compreender a realidade.

Nesta perspectiva, Delval ocupou-se especialmente em compreender a construção dessas representações do mundo social, dos elementos que a constituem e das pesquisas existentes sobre este tema em seus diferentes campos. Por meio de pesquisas realizadas na Espanha e no México sobre o conhecimento da sociedade e a compreensão que as crianças tinham da estratificação da mobilidade social, Delval (1992) encontrou coerência e unidade nas respostas que representam compreensão do sujeito em relação aos temas abordados. Estes fatos fizeram-no concluir que as construções correspondiam ao nível de desenvolvimento em que as crianças se encontravam.

Denegri (1995, p. 14) afirma que: *Desde la perspectiva constructivista, hemos sostenido que el niño es un individuo activo que construye por si mismo tanto sus propios conocimientos como la forma de organizarlos, es decir, las estructuras intelectuales que los sustentan.* Neste processo de construção das representações, o ambiente social atua como fornecedor de experiências e contribui de maneira particular, o que caracteriza as formas de representação.

Ao comparar seus resultados com outras pesquisas realizadas por Gustav Jahoda (1979, 1981, 1983, 1984), por Beti e Bombi (1981, 1988, 1986), Delval (1992) percebeu que há obstáculos cognitivos que se opõem a uma compreensão maior. Isto o levou a concluir que na construção das representações e explicações do mundo, as compreensões dos sujeitos são determinadas pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo e que a experiência direta tem um papel complementar na elaboração dessa compreensão.

Questões sobre a caracterização de ricos e pobres, mudanças de nível social, razões das diferenças sociais e de como resolver os problemas econômicos fizeram parte de uma pesquisa desenvolvida por Delval (1995) juntamente com Enesco, Navarro, Soto, Villuendas, Sierra e del Barrio com crianças e jovens entre 06 e 16 anos, pertencentes à classe média baixa e média alta de Madrid. No México (1995) foi realizada uma réplica desta pesquisa, permitindo a comparação dos dados e levando à conclusão que os conceitos sociais são complexos, relacionam-se entre si e que, por meio da compreensão do funcionamento dos sistemas de representações sociais, podemos entender tais conceitos construídos pelos sujeitos, crianças e jovens. Eles organizam-se em sistemas que auxiliam o entendimento das relações que são estabelecidas com o meio e as

influências que dele recebem.

Delval (1989) e Denegri (1997) afirmam que na compreensão do mundo social existem dois âmbitos centrais que organizam as representações sociais: a compreensão de ordem política e a compreensão de ordem econômica. As pesquisas sobre o conhecimento econômico-social desenvolvidas por Denegri, Delval, Furth, Berti, Bombi e outros têm buscado respostas em relação à compreensão social, política e econômica dos sujeitos em etapas diferentes da vida. Os estudos apresentam dados relevantes sobre o “pensar” do sujeito em relação à economia. Os sujeitos constroem conceitos, explicações durante todas as informações recebidas por meio de suas interações com o meio físico e social.

Sendo assim, o problema desta pesquisa pode ser formulado desta maneira:

- que concepções os alunos adultos da EJA apresentam a respeito do mundo econômico?
- estas concepções se diferenciam nas diferentes idades?
- que diferenças existem entre as concepções da compreensão do mundo econômico entre os sujeitos de escolaridade diferentes?

Para que o aluno da EJA possa construir uma compreensão do meio econômico e todas as implicações e relações que a sociedade determina neste sistema, ele precisa conhecer, refletir e analisar (construir significados/representações) as situações que interferem e constituem o mundo econômico (conhecimento social).

A compreensão clara e precisa dos fenômenos sociais deve ser um dos objetivos primordiais da educação (DELVAL, 1994). Se o objetivo da Educação de Jovens e Adultos é contribuir para que existam indivíduos livres, autônomos e críticos é muito importante que entendam a sociedade em que vivem em seus distintos aspectos e o seu próprio papel dentro dela. Entender as questões que envolvem os fenômenos sociais não é nada fácil, pois a ordem social é um vasto sistema nas quais as diferentes partes estão em interação, pois são as redes de relações que constituem a sociedade. É, pois, enormemente importante que os alunos da EJA sejam capazes de analisar tais fenômenos e suas relações e a encará-los a partir de uma visão crítica. A liberdade de pensamento crítico envolve a participação ativa do sujeito pensante. (FURTH, 1982 p. 187).

Portanto, é possível inferir que esta pesquisa beneficiará a comunidade educacional uma vez que além de verificar o nível de conhecimento, compreensão e informação sobre os aspectos

econômicos dos alunos, sugestões para trabalhos interdisciplinares abrindo nova oportunidade de pensar este conteúdo (alfabetização econômica) serão propostas dentro das áreas de conhecimento, dando oportunidade aos alunos de evoluírem no desenvolvimento cognitivo e social.

2.2 JUSTIFICATIVA: CONTEXTUALIZANDO O CONSUMO

A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui.
Jean Jacques Rousseau

O Mundo atravessa, desde o segundo semestre do ano de 2008, uma crise econômica que teve sua origem na principal economia mundial, a norte-americana. Seus efeitos e amplitude ainda são discutidas entre os especialistas no assunto. Muitas são as consequências desta crise: bancos e instituições faliram, fusões entre firmas, aumento do desemprego em escala mundial, crise nas bolsas, desvalorização do real em face ao dólar, estudos para aumentar o intervencionismo no sistema financeiro mundial, estatização de instituições e uma desaceleração ou até mesmo retração da economia mundial entre diversas outras.

Verifica-se que não houve o desaparecimento de mercados, mas sim o encolhimento dos mesmos no mundo todo. Este fato ocasionou um empobrecimento de pessoas, firmas, instituições e, principalmente, países em todo o globo terrestre. Entender como e por quem a economia será gerenciada é fundamental para que se evitem crises de ordem individual para os cidadãos.

Como em toda grande crise financeira, os países irão adotar medidas que retomem seu crescimento econômico, a fim de atingir seus objetivos nacionais e os anseios de seus povos.

A crise vivenciada implica a necessidade de novos modelos de desenvolvimento econômico os quais interferem no desenvolvimento humano. Mudanças econômico-sociais e culturais são urgentes para enfrentar as perdas causadas pelo pouco desenvolvimento econômico, que gera um consumo inconsciente e predatório.

A situação social e cultural em que o Brasil se insere é infinitamente complexa. O capitalismo industrial de produção foi substituído pelo capitalismo financeiro, que privilegia o mercado consumidor. A lógica do consumo em um mundo globalizado instalou-se por meio das novas tecnologias de comunicação e informação e alcançou todos os setores sociais, atingindo a

todos. Observamos uma importante transformação: o sujeito, antes produtivo, deu lugar agora a um indivíduo consumidor, produto da expansão capitalista neoliberal, participante de uma Sociedade/Estado que estende as leis de mercado a toda atividade humana, acompanhado de fortes processos de exclusão.

Para entender o mundo contemporâneo, precisamos explicar o capital financeiro e a sociedade de consumo. Sociedade em que economia se transformou numa questão cultural e que tem as diferentes formas de comunicação, em especial a propaganda, como mediadoras entre a cultura e a economia. Neste universo, a mídia encontrou um público que busca no consumo satisfação e realizações pessoais, divulgando comerciais que criam desejos e incentivam o consumo.

A ideia de que o dinheiro é a principal variável para bem-estar é um tanto subjetiva e equivale ao conceito de utilidade marginal do dinheiro, ou seja, o acréscimo de felicidade conseguido por meio do acréscimo da quantidade de dinheiro. (GALBRAITH, 1987-1989). Diener, Diener e Diener (1995) definiram bem-estar subjetivo como as “avaliações cognitivas e afetivas que as pessoas fazem de suas vidas”; um conceito que tem sido algumas vezes usado de modo intercambiável com felicidade.

O bem-estar subjetivo tem sido medido e usado pelos sujeitos de maneiras diferentes, e aplicado em domínios específicos da vida, como trabalho, família, amizades, lazer.

A sociedade de consumo exerce um forte encanto ao homem e traz consigo alguns benefícios econômicos. Também seria injusto argumentar que as vantagens obtidas por uma geração anterior de consumidores não deveriam ser compartilhadas pela geração seguinte. Todavia, o aumento disparado do consumo nas últimas décadas – e consequências que dele derivam – indica que o mundo como um todo se verá, em breve, frente a um grande desafio.

Caso os elevados níveis de consumo que as várias centenas de milhões de pessoas mais afluentes gozam hoje mantenham-se por, pelo menos, metade dos cerca de 9 bilhões de pessoas que deverão ser adicionadas à população mundial em 2050, o impacto em nossa oferta de água, qualidade do ar, florestas, clima, diversidade biológica e saúde humana será extremamente grave. Apesar dos perigos à frente, há poucos indícios de qualquer desaceleração da locomotiva consumista.

O consumo não é um mal. As pessoas precisam consumir para sobreviver, e os mais pobres precisam consumir mais para terem vidas dignas e oportunidades. (GADNER *et al.* 2004).

Porém, o consumo ameaça o bem-estar das pessoas e do meio ambiente quando se torna um fim em si mesmo – quando se torna o principal objetivo de vida de um indivíduo. As economias de consumo em massa que geraram um mundo de abundância para muitos no século XX vêem-se frente a um desafio diferente no século XXI: evidenciar não o acúmulo de bens, mas sim uma melhor qualidade de vida para todos, com o mínimo de dano ambiental.

A sociedade brasileira, atualmente, vem se adaptando a novas maneiras de viver, trabalhar e organizar-se também em relação a tempo e espaço. Tornou-se prioridade e requisito da moderna vida econômica a necessidade de consumir. A constante busca da satisfação das necessidades são frutos de um mundo globalizado, onde tudo, ou quase tudo, é atrelado ao consumo.

Com a globalização da economia, transnacionalização das informações e o avanço tecnológico, tornou-se prioridade a preocupação com a elevação da capacidade de recursos humanos para fins de competitividade e produtividade das empresas de qualquer setor.

Todos nós fazemos parte deste mercado e somos envolvidos diariamente e levados a consumir. Hoje em dia os consumidores estão expostos cada vez mais a uma infinidade de fatores que influenciam o consumo, dentre eles podemos citar os ideais estéticos vinculados na mídia. A criação regular de novos ideais estéticos é por demais previsível e evidente para que não se perceba seu caráter instrumental na circulação de mercadorias. Jamenson afirma:

O que ocorre é que a produção estética hoje está integrada à produção das mercadorias em geral. A urgência desvairada da economia em produzir novas séries de produtos que cada vez mais pareçam novidades, com ritmo de turn over cada vez maior, atribui uma posição e uma função estrutural cada vez mais essenciais à inovação estética e ao experimentalismo. (JAMESON, 2001, p. 30).

A hipótese de uma administração da perversão na cultura como intrinsecamente ligada à nova economia inspira-se, contudo, em um fenômeno social inteiramente novo, descrito, entre outros, por Zygmunt Bauman (2003). Trata-se do caráter imperativo do prazer na moderna sociedade de consumo, elemento indissociável de uma transformação global da sociedade enquanto tal. Bauman (2003) chama a atenção, sobretudo, para a mudança de valores decorrente da oficialização do paradigma neoliberal enquanto o projeto oficial da comunidade como um todo.

O desvio do projeto da comunidade como defensora do direito universal à vida decente e dignificada para o da promoção do mercado como garantia suficiente da universal oportunidade de auto-enriquecimento aprofunda mais o sofrimento dos novos pobres, a seu mal acrescentando o insulto, interpretando a pobreza com humilhação e com a negação da liberdade do consumidor, agora identificada com a humanidade (BAUMAN, 2003, p. 34).

Neste universo, a mídia influencia o consumo, que pode ser definido como apropriação econômica que se caracteriza, sobretudo, pela constituição da imagem como mercadoria pura, a qual permite a transformação de qualquer processo psíquico em uma ferramenta eficaz da produção de consumo. A mídia atual, globalizada, faz a manutenção do *status quo* do consumidor e o formata para a sua trama ideológica, de ao menos a manutenção de ressignificador do imaginário dos valores circundantes da mercadoria, o que de certa forma mantém a trama ideológica viva, e assim transversa novos valores da cultura. (VASCONCELOS E MAGNO, 2005). Para tanto, a mídia, cada vez mais, recodifica velhas experiências humanas em comportamentos comercializáveis, ou seja, cria novas necessidades. Como afirma Jamenson (2001), a cultura do consumo é de fato parte integrante do tecido social e dificilmente pode ser destrinchado dele (p. 27). E estas relações constituídas entre o econômico e o cultural são indicadores da chamada “pós-modernidade.”

A era pós-moderna é um tempo de opção incessante. É uma era em que nenhuma ortodoxia pode ser adotada sem constrangimento e ironia, porque todas as tradições aparentemente têm alguma validade. Esse fato é em parte consequência do que se denomina de explosão das informações; o advento do conhecimento organizado, das comunicações mundiais e da cibernética. (KUMAR, 1997, p. 115).

A busca de consenso também tem sido tentada por meio de definições amplas como a de Triandis (1996), que conceituou a cultura como o total de realizações e atividades de um dado agrupamento humano em qualquer período de tempo. Ele distinguiu entre cultura física e cultura subjetiva, incluindo explicitamente os implementos, manufaturas, agricultura, economia, arte, religião, crenças, tradições e linguagem em seu conceito. A cultura constitui-se como um conjunto de sistemas de variáveis inter-relacionadas dentro de um todo complexo, a saber: sistema ecológico, sistema de subsistência, sistema sociocultural (externo ao indivíduo), sistema individual ou cultura subjetiva, sistema interindividual, sistema projetivo (mitos), sistema cultural e sistema social.

Dentro deste contexto, o capitalismo encontra condições adequadas para seu desenvolvimento. Considerando-se a evolução dessa forma de organização social do capitalismo que está diretamente ligado ao desenvolvimento do mundo baseado em princípios referentes ao incentivo do individualismo e à competição, no vencer. Pelas circunstâncias de atualidade, temos o sistema financeiro internacional no comando das ações mundiais, sobretudo as bolsas de valores, representando a ditadura do capital financeiro e os interesses dos grandes grupos econômicos. Dessa maneira, a pós-modernidade surge, sem causa definida, com o sujeito

mercado. Realiza-se a partir da revolução tecnológica ocorrida no mercado, impondo-se como algo que positivamente é o motor fundamental, é a própria tecnologia, com desenvolvimento autônomo. (MARTINS, 2007).

Segundo Bresser-Pereira (2006), por meio do mercado e com o uso do dinheiro, os produtores competem entre si. Desta forma, o mercado aloca recursos e determina a distribuição da renda. Neste papel, o mercado é um mecanismo efetivo, embora cheio de falhas, e depende da ação regulatória do Estado para poder ser efetivo.

O comércio é tratado como uma verdadeira religião, em que temos um deus todopoderoso (mercado), que se apresenta de maneira onipresente, onisciente e que nunca erra. Nós é que não conseguimos analisá-lo adequadamente. E este não permite questionamentos aos seus fundamentos. Neste contexto de contradições e no desmoronamento social encontramos o sujeito, aniquilado e indefeso diante de todas as contrariedades e perspectivas sinistras do seu meio ambiente.

Diferentemente da cultura e do sistema social, a sociedade representa uma realidade concreta ao mercado e torna-se proeminente a um “reality show” idealizado. Atualmente, a sociedade vive o que Guy Debord chamou de “sociedade do espetáculo”, em que o parecer tornou-se mais importante que o ser ou mesmo o ter. É um completo deslocamento dos valores sociais e humanos até então conhecidos.

Para entender o mercado consumidor precisamos compreender o capital financeiro e a sociedade de consumo. Sociedade em que a economia se transforma numa questão cultural e com diferentes formas de comunicação, em especial a propaganda, como mediadora entre a cultura e a economia. (ARAÚJO, 2007).

No Brasil, os resultados da pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹ com uma amostra de domicílios brasileiros, por meio de análise sobre a composição dos gastos e do consumo das famílias segundo as classes de rendimento, entre julho de 2002 e julho de 2003, permitem verificar, pela comparação com as pesquisas anteriores, algumas mudanças expressivas nas despesas e nos hábitos dos brasileiros.

Uma das grandes mudanças foi a forma de alocação dos recursos pelas famílias. Há 30 anos, a parcela dos gastos permanentes com alimentação, habitação, saúde, impostos e obrigações

¹ A pesquisa Orçamento Familiar, realizada pelo IBGE e divulgada em maio 2004, pode ser consultada no site www.ibge.gov.br

trabalhistas correspondiam a 79,86% da renda total e, em 2003, a 93,26%. Os gastos com habitação, alimentação e transportes continuam como os três grandes grupos da despesa de consumo, que tiveram sua participação aumentada, de 74,59% para 82,41% do total das despesas. Fora estas, o grupo das outras despesas correntes, que inclui impostos e serviços bancários, contribuições trabalhistas, pensões etc. teve o seu percentual dobrado de 5,27% para 10,85%.

Pela primeira vez foram investigados rendimentos e despesas não-monetários das famílias. Nas áreas rurais, por exemplo, a parcela não-monetária (trocas, doações etc.) dos rendimentos é a segunda maior (23,3%), atrás dos rendimentos do trabalho (53,4%) e à frente das transferências (16,2%). Outras novidades são as questões subjetivas: cerca de 85% das famílias brasileiras referiram-se a algum grau de dificuldade para chegar ao final do mês com o rendimento familiar, e quase metade delas (47%) considerou insuficiente a quantidade de alimento consumida habitualmente. Para 73% das famílias, nem sempre ou raramente os alimentos consumidos eram do tipo preferido.

Essas e outras avaliações subjetivas foram, pela primeira vez, incluídas na Pesquisa de Orçamentos Familiares, para investigar a percepção da população quanto à sua qualidade de vida. Quanto aos rendimentos, 27,14% das famílias brasileiras declararam ter muita dificuldade para chegar ao final do mês com o rendimento familiar; 23,7% afirmaram ter dificuldade e 34,6% pelo menos, alguma dificuldade. Entre os que encontraram graus diferentes de facilidade para chegar ao final do mês, 8,9% disseram encontrar alguma facilidade; 4,9%, facilidade e 0,7% muita facilidade.

Diante dessa realidade local e nacional, e levando-se em conta a dinâmica do desenvolvimento social, o desafio é assumir as responsabilidades e extrair todo o potencial de nossa capacidade de análise, reflexão estratégica e intervenção no debate e nas políticas públicas.

Os dados apresentados caracterizam-se a partir de um contexto sócio, cultural, político e econômico da realidade brasileira e nos servem como um índice, para analisarmos as necessidades dos alunos da EJA no sentido de buscarem qualidade de vida. Cabe-nos tentar compreender, à luz da epistemologia genética, por meio da representação, o que vem a ser a compreensão econômica para os alunos da EJA.

2.3 OBJETIVOS

Não basta dar os passos que nos devem levar um dia ao objetivo, cada passo deve ser ele próprio um objetivo em si mesmo, ao mesmo tempo que nos leva para diante.
Goethe

O principal objetivo desta pesquisa, que nesta tese pretende-se considerar como exploratório, é permitir à pesquisadora e aos que compartilham do interesse pelos temas relacionados à psicologia econômica e à educação econômica um maior conhecimento de como esses processos ocorrem nos alunos da EJA, tendo em vista a ausência de pesquisas nesta área em nosso país e a relevância do assunto.

O presente estudo busca apresentar o nível de compreensão do aluno da EJA referente ao mundo econômico. A meta pretendida para o momento é avaliar o nível de alfabetização econômica de uma amostra de 183 alunos entre 15 e 70 anos de idade, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por meio do Teste de Alfabetização Econômica, TAE-N, criado por Denegri, a partir de um modelo cognitivo-evolutivo de desenvolvimento da compreensão do mundo econômico. Busca-se, assim, investigar a compreensão que os alunos da EJA têm de alguns fenômenos econômicos a partir do quadro teórico construído pela pesquisadora chilena e, dentro do possível, verificar seu desempenho tomando as variáveis: sexo, idade e nível de ensino como referência. A segunda meta da pesquisa é avaliar os efeitos. Os objetivos do presente estudo podem ser assim formulados:

- Caracterizar a compreensão econômica em direção aos hábitos de consumo dos alunos da EJA.
- Estabelecer relações entre as representações mentais acerca da economia e o nível do pensamento econômico.
- Comparar e analisar os níveis de compreensão econômica dos alunos das diferentes séries e sexo da EJA.

2.4 MARCO TEÓRICO

La vida social de los seres humanos se desenvuelve em um mundo regulado por normas y obligaciones expresadas fundamentalmente em términos económicos, lo que constituy una de las principales diferencias entre las relaciones personales afectivas y la relaciones económicas mercantiles e institucionales.
Marianela Denegri Coria

O desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual. Os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles que se referem às crianças e aos adolescentes. A pouca atenção dada ao desenvolvimento do adulto pode estar relacionada a um modo de conceber a vida adulta como um período de estabilidade e ausência de mudanças.

Pesquisadores como Messick (1970) têm apresentado estilos cognitivos frequentemente utilizados para discussões. Segundo ele, os estilos representam consistências na maneira ou forma de organização de conteúdo da cognição ou do nível de habilidade demonstrado no desenvolvimento cognitivo. São conceituados como atitudes, preferências ou estratégias habituais e estáveis que determinam os modos típicos de uma pessoa perceber, lembrar, pensar e resolver problemas. Como tal, sua influência estende-se a quase todas as atividades humanas que envolvem cognição, incluindo o funcionamento social e interpessoal.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget é uma teoria que abre inúmeros caminhos no sentido de uma melhor compreensão do ser humano, pois apresenta em sua teoria como o sujeito constrói seu conhecimento.

Desde o nascimento até a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual. Para Piaget (1967), estruturas variáveis são maneiras de organização das atividades mentais, que englobam os aspectos motor ou intelectual e afetivo, tanto na dimensão individual como na social. Já as características invariáveis são as funções de interesse, explicação, entre outras, que não variam com o nível mental do indivíduo. Assim, a cada explicação particular para certo interesse, há uma integração com a estrutura existente, que, em um primeiro momento, é reconstruída e, em seguida, ultrapassada para uma dimensão mais ampla, acarretando o

desenvolvimento mental. A acomodação ocorre, então, a partir da integração de sucessivas estruturas, na perspectiva de que cada uma conduz à construção da seguinte.

Esse contínuo processo de desenvolvimento ocorre por meio do restabelecimento do equilíbrio entre a estrutura precedente e a ação do meio, sendo que essas estruturas se sucedem de forma que cada uma assegura um equilíbrio mais estável do que o anterior, em direção a uma estrutura mais abrangente. Os estádios de desenvolvimento dessas estruturas foram descritos de maneira resumida e explicativa por Piaget em algumas de suas obras e podem ser divididos em quatro estágios na seguinte sequência: Sensório-Motor, Pré-Operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal.

Cada estágio caracteriza-se pela construção de estruturas mentais que diferem das estruturas anteriores pela natureza de suas coordenações e pela extensão do campo de aplicação. Estas estruturas correspondem à capacidade de compreensão que é alterada pelo desenvolvimento subsequente, em função da necessidade de uma melhor organização. Assim, no estágio sensório-motor, a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe pelos sentidos e, restringindo-se ao real, constrói esquemas de assimilação, que servirão de base para a construção das futuras estruturas. Segundo Piaget & Inhelder (1978), um esquema é uma estrutura, ou a organização de ações, que é generalizável em circunstâncias semelhantes, no momento da ação.

No estágio pré-operatório, surge a função simbólica, que consiste no poder de representação de objetos ou acontecimentos, tomando possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos. A partir daí, há o desenvolvimento de um pensamento simbólico e pré-conceitual e, em seguida, do pensamento intuitivo, que, em progressivas articulações, conduzem ao limiar das operações. As operações são ações internalizadas, ou seja, uma ação executada em pensamento sobre objetos simbólicos, seja pela representação de seu possível acontecimento e de sua aplicação a objetos reais evocados por imagens mentais, seja por aplicação direta a sistemas simbólicos.

Já no período das operações concretas, as intuições articuladas transformam-se em operações - classificação, ordenamento, correspondência, além de se observar o surgimento das noções de tempo, causalidade, conservação entre outras. Entretanto, o pensamento ainda conserva seus vínculos com o mundo real, isto é, as operações prendem-se às experiências concretas, não envolvendo operações de lógica de proposições ou a representação de uma ação possível.

Na adolescência é alcançada a independência do real, surgindo o período das operações formais. Seu caráter geral é o modo de raciocínio, que não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, permitindo, desta forma, a construção de reflexões e teorias. O pensamento torna-se então hipotético-dedutivo e liberta-se da realidade que se torna secundária frente à possibilidade. Neste período, além da lógica de proposições, são desenvolvidas, entre outras, operações combinatórias e de correlação. Uma vez descritas as etapas desse desenvolvimento, pode-se questionar quais os fatores que o influenciam, sendo eles: a Maturação, Experiência, Transmissão Social e a Equilibração.

A maturação é uma condição necessária, na perspectiva de ser uma continuação do processo de formação do indivíduo, mas que não explica todo o desenvolvimento. Quanto à experiência, Piaget estabelece dois tipos distintos: a experiência física, que está relacionada a conteúdos assimilados e consiste em agir sobre os objetos para abstrair suas propriedades, partindo dos próprios objetos; e a experiência lógico-matemática, que revela um aspecto construtivo da própria estrutura e também consiste em agir sobre os objetos para abstrair suas propriedades, mas não dos próprios objetos, e sim a partir das ações do indivíduo sobre esses objetos. Assim, a experiência física não é um simples registro de dados, mas uma estruturação ativa e assimiladora.

Já a transmissão social, contatos educacionais ou sociais constituem fatores necessários na medida em que a criança pode receber uma grande quantidade de informações. Entretanto, não são suficientes, pois ela só assimilará as informações que estiverem ao alcance do sujeito ou com o conjunto de estruturas compatíveis ao seu nível de pensamento. O quarto fator, a equilibração, considerado por Piaget como fundamental, deve ser concebido como compensação às perturbações exteriores por meio de atividades do sujeito, integrando-a em seu sistema cognitivo, de modo a ultrapassá-lo.

Dessa forma, o desenvolvimento dá-se por uma constante busca de equilíbrio, que significa a adaptação dos esquemas existentes ao mundo exterior. A adaptação, entendida como processo, é um ponto de equilíbrio entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. A assimilação diz respeito ao processo pelo qual os elementos do meio exterior são incorporados às estruturas de conhecimento, enquanto que a acomodação refere-se ao processo de mudanças da estrutura, em função dessa realização, quando há a diferenciação e integração de esquemas de assimilação. Assim, pode-se dizer que o pensamento é adaptado a uma realidade

quando ele consegue, ao mesmo tempo, assimilar às suas estruturas elementos dessa realidade e a acomodar tais estruturas aos novos elementos que se apresentam; ou seja, a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas de pensamento e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência.

Portanto, é preciso buscar conhecer o modo de pensar dos alunos. Não basta saber o que eles pensam, mas também, saber como eles pensam a respeito do mundo econômico. Como estabelecem as relações. Que semelhanças e diferenças existem entre o modo deles de pensar e relacionar as partes dos conhecimentos a respeito da economia.

Acreditamos que a compreensão do mundo econômico coloca-se para o sujeito como um problema interpretativo e por isso implica, por parte deste, um esforço particular de atribuição de significados. Sua vida é transformada por essas influências e estas transformam sua inteligência mediadas pelas relações sociais, conteúdo das interações e pelas regras impostas ao pensamento. Também é importante considerar que a construção dos conhecimentos sociais, dentre eles o conhecimento econômico formal, requer que o sujeito tenha as noções operatórias, ou seja, que ele tenha desenvolvido as noções de conservação, seriação e de inclusão de classe. Tais noções são pré-requisitos para a solução de problemas como a equivalência de quantidades entre o dinheiro e o que se compra, as denominações e valores do dinheiro, suas combinações e a relação entre moedas e cédulas. Enfim, é necessário que as estruturas operatórias tenham sido construídas para que aconteça a compreensão da organização do mundo social, permitindo que o sujeito construa sistemas de classes e compreenda as relações e transformações muito além daquilo que é simplesmente perceptível.

Denegri (1995) construiu o Modelo da Psicogênese do Pensamento Econômico inspirado no enfoque cognitivo-evolutivo piagetiano, que identifica as tendências evolutivas do pensamento da criança, do adolescente e do adulto de uma sequência evolutiva de raciocínio sobre os eventos econômicos. Esta se caracteriza pela presença de um padrão de troca conceitual próprio de uma construção progressiva, na qual aparecem novas explicações ante um mesmo problema e desaparecem aquelas que não se relacionam com a nova forma de conceitualizá-los. Este padrão culmina com a aquisição de um pensamento sistêmico frente à conceitualização do mundo econômico, o qual incorpora elementos de pensamento probabilístico que permitem compreender a variabilidade de relações entre os eventos que constituem um “fato econômico”.

O Modelo da Psicogênese do Pensamento Econômico identifica a existência de níveis

diferenciados de pensamento econômico que vão desde uma representação fragmentária, com uma concepção melhor preeconômica, até a elaboração de uma complexa rede de conceitualizações que permitem ao indivíduo representar o mundo da economia por meio de uma perspectiva de sistemas em interação.

Sucessivos estudos com mostras espanholas, chilenas e colombianas mostram invariavelmente a presença dos três níveis de desenvolvimento e indicam uma tendência etária, assim no Nível I se situam, majoritariamente, pré-escolares e escolares até os 9-10 anos; no Nível II os pré-adolescentes e no Nível III os adolescentes e adultos. De qualquer maneira, a distribuição de sujeitos ao interior de cada nível é também variável dependendo do acesso a alfabetização econômica (educação), nível socioeconômico e oportunidades de interação com o sistema econômico (DENEGRÍ, 1995a, 1995b, 1997a; DENEGRÍ, DELVAL, RIPOLL, PALAVECINOS E KELLER, 1998a; DENEGRÍ, DELVAL, PALAVECINOS, KELLER Y GEMPP, 2000; AMAR, ABELLO E DENEGRÍ, 2001a; DELVAL e DENEGRÍ, 2002). Por isso, a ênfase do modelo não está posta nas idades de aquisição senão também na sequência psicogenética de aparição das distintas conceitualizações.

Nível Pensamento Extra Econômico: Este nível possui como característica cognitiva fundamental a centração nos aspectos mais visíveis e chamativos dos fenômenos e comportamentos econômicos e, portanto, encontra-se “atado” à percepção direta, levando o sujeito a centrar-se em atributos periféricos, mas diretamente observáveis. Por exemplo, uma criança pequena pode pensar que o troco recebido no ato da compra é uma forma de obter mais dinheiro.

Outra característica central deste nível é a valorização do desejo como principal requisito para atuar no mundo da economia acompanhado de uma percepção do dinheiro como uma mercadoria de fácil acesso. Por isso, especialmente aos menores, é difícil compreender os motivos explicados pelos adultos quando estes negam-se a suas petições de consumo.

Uma dificuldade sociocognitiva própria do nível é a incapacidade de distinguir o mundo das relações pessoais do social-institucional (regras) que caracteriza as relações econômicas. Assim, as crianças aplicam as mesmas regras pessoais e morais que são úteis em suas relações cotidianas à sua intenção de compreender o domínio econômico. Isso implica uma representação do mundo econômico desde a perspectiva de personagens individuais que atuam por motivos

altruístas, afetivos ou pessoais, deixando fora o conceito de ganância e busca de benefícios, sem o qual não é possível entender a particular estruturação das relações econômicas.

Estas são características gerais que se manifestam na aproximação global da criança ao problema. Observam-se algumas diferenças evolutivas quanto à forma em que se vão organizando as ideias e sua aproximação à realidade, o que leva a construir a existência dos subníveis que em seu conjunto constituem este primeiro nível do desenvolvimento: o subnível Ia ("Pensamento Pré-econômico") e o Ib ("Pensamento econômico primitivo").

No primeiro, o dinheiro não cumpre uma função econômica no intercâmbio, mas é um ritual que tem sido estabelecido pelos adultos. Conceitua-se como uma mercadoria que se pode fabricar livremente no que diz do lucro da compreensão da cunhagem ou emissão monetária como um processo controlado e institucionalizado pelo Estado. Inclusive, em algumas crianças menores, encontram-se conceitos no qual o dinheiro provém de fontes fantásticas ou fabulosas (Deus). A determinação do valor do dinheiro é explicada com argumentos anedóticos em que predomina um concretismo marcado, centrado nos aspectos mais visíveis, como as características físicas do dinheiro (cor, forma, tamanho etc.) ou voluntarísticos, como a decisão autônoma e arbitrária dos fabricantes.

O subnível Ib incorpora alguns conceitos econômicos rudimentares, originando sua denominação de Pensamento Econômico Primitivo e fazendo suspeitar que poderia se tratar de um estado transacional até uma compreensão básica da economia (DENEGRÍ, 1995b). Nele, continua presente a tendência cognitiva de centrar-se em somente alguns aspectos e a dificuldade para conceituar relações e processos, mas produz-se uma diferença inicial do dinheiro mercadoria versus o dinheiro meio de troca com a emergência de dois novos elementos: a separação entre valor de custo de fabricação e valor de troca e a obrigatoriedade de “controles institucionais”. Assim, para poder fabricar dinheiro se necessita permissões oficiais outorgadas pelas autoridades (prefeitos ou presidente) e certificação de qualidades morais (responsabilidade e honra) da parte de quem opte por trabalhar fabricando dinheiro. (DENEGRÍ, 1995b, 1998). Por outra parte, já se destaca uma compreensão inicial do conceito de ganância centrado no exercício da compra venda na loja e um ciclo ainda muito rudimentar de circulação do dinheiro no qual este sai da “fábrica de dinheiro” e é enviado aos bancos para que seja retirado pelas pessoas.

Nível Pensamento Econômico Subordinado: este nível representa um pensamento mais

elaborado que incorpora ideias econômicas e o intento de reconhecer os organismos e partes de sistemas que intervêm na emissão e circulação do dinheiro. Apesar de que ainda se manter traços resquícios de concretismo, estes são progressivamente moderados por uma maior organização das respostas, detalhes mais próximos da realidade e um manejo incipiente de informações e conceitos econômicos básicos frente a qual o sujeito esforça-se por organizar e procurar soluções aos problemas e contradições que agora é capaz de detectar. Assim, para os sujeitos que se situam neste nível, o dinheiro cumpre uma função econômica que a atividade comercial persegue o os anseios e desejos de posse, com o que se compreende a ideia de ganância e se insere a atividade de compra e venda em uma cadeia mais ampla que incorpora os provedores.

Um dos avanços importantes deste nível é o estabelecimento de uma primeira separação entre as relações pessoais e as que pertencem aos âmbitos social institucional e econômico, portanto, o reconhecimento do exercício das regras como um aspecto de diferenciação do comportamento social, estabelecido culturalmente e em que a individualidade das pessoas é submissa às obrigações sociais.

A maior capacidade de descentralização, própria das capacidades cognitivas disponíveis nos sujeitos por seu nível de desenvolvimento, lhes permite estabelecer relações entre aspectos que haviam permanecido descontextualizados no nível anterior e compreender que existem fatores diversos que operam no âmbito econômico, ainda que não compreendam em sua totalidade suas inter-relações e nem possam hipotetizar ou realizar inferências acerca de aspectos probabilísticos nas relações entre diversos sistemas.

Tudo isso permite entender que o desejo pessoal não é suficiente frente à existência de restrições e resistências da realidade para alcançar um objetivo, dado que as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais que vão além da vontade dos indivíduos. Ao mesmo tempo observa-se claramente um raciocínio econômico. Isto é, este nível incorpora o atributo de “subordinado” porque os indivíduos tendem a sobredimensionar o papel do Estado, o qual é personalizado no governo e especificamente nos governantes. Assim, o presidente é quem toma todas as decisões econômicas no país, inclusive do tipo legislativo, e a solução para qualquer conflito social surge inicialmente com a “criação de leis”; ou seja, como uma forma externa de regulação da conduta de indivíduos. Isto indica a presença de raciocínio moral que é predominantemente de tipo convencional e ainda mostra traços típicos de heteronomia.

Nível do Pensamento Econômico Inferencial: implica o acesso à informação e educação econômica básica e o desenvolvimento de esquemas cognitivos que possibilitem o raciocínio formal. Caracteriza-se pelo uso de um pensamento abstrato que inclui inferências e o intento de representar as relações econômicas sob uma perspectiva de sistemas em constante interação.

Apreciam-se trocas, especialmente qualitativas, no modo como os sujeitos organizam e articulam respostas complexas. Observam-se aplicações da capacidade de hipotetizar a resolução de problemas econômicos complexos e a presença de uma articulação e reestruturação dos esquemas cognitivos prévios, possibilitando estabelecer relações entre sistemas diversos que permaneciam ainda isolados no nível anterior. Isso se reflete em uma ampliação da compreensão da multideterminação dos processos econômicos e incorporação da probabilidade como uma variável importante a se considerar na predição do curso dos eventos econômicos.

Os sujeitos do terceiro nível são capazes de identificar e refletir criticamente sobre as variáveis econômicas, sociais e políticas que operam nos processos econômicos, com o que se constrói uma valoração ideológica que permite uma tomada de postura frente aos eventos do mundo social. Ao mesmo tempo, são capazes de representar desde uma perspectiva mais ampla, realista e despersonalizada o papel do Estado nas decisões e processos macroeconômicos. Ainda, quando substituem lacunas conceituais, estas são próprias do conhecimento leigo em economia.

DENEGRI (1998) também pesquisou as desigualdades sociais. Suas descobertas levaram à compreensão de que no “início da educação formal e, a partir das informações, normas e valores que recebe do meio, a criança já construiu um conjunto de representações sobre a pobreza e desigualdade social que lhe permite explicar este fenômeno social.” (p. 46).

O modelo elaborado pela autora identifica a existência de três níveis de desenvolvimento das representações sobre a pobreza e a desigualdade social.

No primeiro nível, o sujeito centra sua atenção nos elementos mais chamativos como a vestimenta, para identificar pobres e ricos. O sujeito acredita que a riqueza pode ser obtida repentinamente e sem maiores dificuldades e que depende da vontade individual. E também acredita que qualquer trabalho serve para ganhar dinheiro e que as soluções para os problemas dependem de fatores voluntários como a caridade.

No segundo nível, os sujeitos acreditam que a modalidade socioeconômica seja um processo que acontece dentro de um determinado tempo e por meio de etapas e que há restrições externas, mas consideram as variáveis individuais como principal fator explicativo. Acreditam

que o esforço individual e a educação sejam determinantes para a promoção social e econômica e defendem a ideia de que o Estado e as instituições sociais são os principais responsáveis pelas soluções dos problemas da pobreza.

O sujeito, no último nível, acredita na existência de obstáculos individuais e sociais que dificultam a promoção socioeconômica, compreende também a existência de interesses comuns a grupos específicos de indivíduos e já é capaz de dar explicações ideológicas para a existência das desigualdades sociais. No nível do pensamento inferencial, o sujeito já percebe que existe, nas relações entre os diferentes sistemas, o importante papel das ações de cidadania na busca da equidade.

As pesquisas realizadas por Denegri (1993) e outros autores na área da socialização econômica nos apontam caminhos. Podemos assim mostrar alguns deles, tais como a necessidade de ampliar os estudos, investigando outras comunidades e sujeitos de diferentes idades cronológica; de níveis diferentes de escolaridade; a influência da mídia; a importância da escola como local de socialização de conhecimentos a respeito da economia; a necessidade da conscientização da relação do consumo com a preservação do meio ambiente; a divergência de ideologia; compreensão dos profissionais da educação frente à situação econômica brasileira.

Denegri diz que algumas das escassas pesquisas sobre a socialização econômica na idade juvenil e adulta têm sugerido que há indícios de desenvolvimento do pensamento econômico durante o período de educação superior, ao entrar no mundo do trabalho, ao tornar-se independente e constituir uma família própria e com os ajustes econômicos posteriores à chegada dos filhos. Uma desconhecida minoria da população poderia atingir altos níveis de funcionamento econômico e aplicar suas habilidades nos assuntos econômicos pessoais, da comunidade e nacionais. Contudo, tem-se sugerido que uma alta proporção da população adulta não tem mais que uma bagagem rudimentar de conceitos econômicos, habilidades para as finanças pessoais, assuntos de instituições financeiras e políticas econômicas, e que essas pessoas não estão habilitadas para tratar com uma ampla categoria de assuntos econômicos pessoais e públicos, além do manejo do dinheiro. (STACEY, 1987; DENEGRI, 1998; WEBLEY, 1999).

Warneryd (1990) demonstra que os diferentes grupos sociais têm diferentes metas ao poupar, gastar ou endividar-se, e que estas metas relacionam-se com sua compreensão global da lógica econômica. Por isto, fica claro que as tentativas para mudar as condutas de consumo e poupança das pessoas passam por um evidente conhecimento de seu nível de compreensão dos

mecanismos econômicos, motivos e necessidades.

Cada indivíduo conduz-se de forma diferente sob condições diversificadas. Com a velocidade de transformação de informação na economia estamos diante de um modelo econômico dinâmico e complexo, que gera ao indivíduo desafios para representar e compreender a economia.

Também é importante destacar que a compreensão de como os alunos da EJA concebem a realidade econômica através de suas representações instiga a inserção de conteúdos de forma transversal no currículo da educação de jovens e adultos.

Assim, esta pesquisa terá como suporte teórico os estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, os trabalhos desenvolvidos pela Dra. Marianela Denegri Coria e o suporte de autores que desenvolvem estudos na área da psicologia econômica.

2.5 HIPÓTESES

Na confirmação de hipóteses científicas, assim como em outros tipos de argumentos indutivos, o melhor meio de evitar os erros mais comuns é tomar providências no sentido de afastar conclusões que dependam de evidência insuficiente ou de evidência tendenciosa.

Salmon

Tendo em vista que o currículo da EJA ainda não contempla conteúdos relacionados a alfabetização econômica e que há a necessidade de trabalhar com elementos conceituais e práticos que permitam ao sujeito compreender as várias atividades econômicas a que está exposto; por exemplo, a compra, os valores das mercadorias, o salário, antecipou-se que estes alunos não teriam informações necessárias e precisas para considerar as relações diretas ou indiretas com os problemas específicos da economia.

Inferiu-se também que haveria uma diferença de compreensão entre os alunos de maior idade e de nível de escolaridade mais elevado, e que estes poderiam apresentar maior compreensão em relação a suas experiências com os fatores econômicos (compra, trabalho, salário, preço, inflação e outros). Quanto ao gênero e ao sexo não haveria diferença significativa mediante a situação econômica das famílias de diferentes níveis socioeconômicos e as exigências da própria sociedade em que a mulher participa do mercado de trabalho e, em muitos casos, assumindo também o papel de provedora.

Por isso, é fundamental conhecer as expectativas dos alunos, suas necessidades, formas de

sobrevivência, valores, costumes e manifestações culturais e artísticas. É, por meio desse conhecimento, que a escola pode atender o aluno e auxiliá-lo a ampliar seu instrumental de compreensão e transformação do mundo.

3 REVISÃO DA LITERATURA

É importante explicitar que a revisão literária dará mais fundamento a este trabalho, pois possibilitará maior compreensão do tema investigado e descreverá pesquisas já realizadas nesta área.

3.1 PSICOLOGIA ECONÔMICA

[...] são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam não só transformações sociais, como também, atitudes pessoais[...].

Maria Sulei S. Moraes

A Psicologia Econômica situa-se numa interface que pretende explorar as fronteiras entre a Psicologia e a Economia. Podemos encontrar pontos de intersecção e também grandes distâncias, a partir do marco teórico estudado. Acreditamos que exista ainda um enorme território a ser 'desbravado' e conhecido. Para melhor compreensão dos estudos da Psicologia Econômica, apresentamos um breve histórico.

A Psicologia Econômica teve sua origem em 1881, Gabriel Tarde foi o primeiro a utilizar o termo. Karl Menger, pensador social e jurista francês, dirigiu a chamada *Escola Psicológica*, introduzindo conceitos psicológicos em suas análises econômicas, com o objetivo de ampliar a Economia, por meio de contribuições psicológicas e de outras ciências humanas, como a sociologia, no início do século XX.

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial que um outro pesquisador, George Katona (1901-81), húngaro que havia emigrado para os EUA, com formação em psicologia, voltou a dar visibilidade a esta área. Katona desenvolveu o Índice de Sentimento do Consumidor, por meio de pesquisas junto à população, que lhe permitiu elaborar previsões sobre o desempenho da economia. Ao contrário dos economistas que esperavam uma recessão, ele previu que haveria um *boom* econômico, o que, de fato, aconteceu.

Na Europa, Pierre-Louis Reynaud, professor de Economia Política, estudava Psicologia e Economia, sendo seguido por outros pesquisadores como Paul Albou, na França, Karl-Erik Warneryd, na Suécia e Folke Olander, na Dinamarca. Mas foi só na segunda metade do século XX que este campo sofreu um avanço, com a publicação do livro de Katona "Psychological Economics" em 1975, com prêmio Nobel de Economia de 1978 concedido a Herbert Simon que

tinha formação tanto em Economia quanto em Psicologia e desenvolveu a Teoria da Racionalidade Limitada, e novas publicações, sob a forma de livros e do periódico *Journal of Economic Psychology* criado em 1981, bem como associações científicas, como a IAREP-International Association for Research in Economic Psychology, em 1982.

Atualmente, a disciplina encontra-se em expansão especialmente na Europa, mas também na América do Norte, Austrália e Nova Zelândia. Reúne psicólogos, economistas, educadores, administradores de empresas, especialistas em marketing, teoria da informação, direito e outros profissionais que desenvolvem pesquisas sobre temas como: tomada de decisões, psicologia do dinheiro, socialização econômica, poupança, endividamento, justiça e igualdade, consumo, inflação, desemprego, evasão fiscal, psicologia da pobreza, hábitos e muitos outros. No Brasil e em alguns outros países da América Latina começa a desenvolver-se mais recentemente. Faz fronteira com: Economia Comportamental, Finanças Comportamentais, Sócio-Economia, Psicologia do Consumidor, Neuroeconomia, Psicologia Social e Psicologia Cognitiva.

A partir desses estudos, podemos constatar que os fatores psíquicos que envolvem os fenômenos econômicos parecem estar, sem dúvida, presentes em nosso dia a dia. A psicologia da economia é um ramo da psicologia que se ocupa do comportamento econômico, das variáveis que influem nas tomadas de decisões e de como as pessoas compreendem o mundo econômico.

A partir de 1976, passaram a acontecer colóquios, encontros de estudiosos que se interessavam pela interface entre a psicologia e a economia, na cidade de Tilburg, na Holanda. No princípio eram encontros informais, mas foram oficializados após a fundação da associação IAREP (The International Association for the Research of Economic Psychology), que organizou cursos e seminários na área organizacional, ou seja, com proximidade a uma vertente potencial de aplicação e utilização por empresas e instituições.

Uma outra organização que reúne estudiosos da psicologia econômica é a SABE (*Society for the Advancement of Behavioral Economics*). Criada na década de 80, é uma sociedade de acadêmicos e consultores independentes que defendem a ideia de que a análise da atividade econômica deveria incorporar pesquisas das ciências sociais como: Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Ciência Política, Biologia e a Psicanálise. (FERREIRA, 2004).

A Psicologia Econômica tem como objetivo o estudo interdisciplinar do comportamento econômico – pesquisando como a economia influencia a vida das pessoas, como as pessoas compreendem seus sentimentos, pensamentos e comportamentos e como esses elementos, por sua

vez, podem influenciar a economia, havendo numerosos problemas práticos e acadêmicos para os quais essa ciência pode contribuir.

A pesquisa empírica tem grande relevância, embora haja também interesse por teoria psicológica e econômica para se proceder às investigações. A IAREP destacou pesquisas recentes nas seguintes áreas: comportamento do consumidor, comportamento econômico de crianças e socialização econômica, publicidade, comportamento organizacional, psicologia transcultural, tomada de decisão, psicologia do trabalho, meio ambiente, administração financeira, identidade social e nacional, economia experimental, impostos e taxaço, representações sociais. No Brasil, o tema ainda é pouco explorado.

Na Universidade do Pará, a Profa. Dra. Alice da Silva Moreira realizou seus estudos na Inglaterra sobre o significado do dinheiro, fundamentada na teoria da psicologia social, com enfoque transcultural. Seu trabalho deu origem ao LAPE – Laboratório de Psicologia Econômica, cujo objetivo era investigar a compreensão da vida econômica. Atualmente, o LAPE desenvolveu a pesquisa sob o título Socialização Econômica: o aprendizado de conceitos econômicos de crianças e adolescentes brasileiros, da Profa. Dra. Iane Dias Lauer Leite. A autora verificou como ocorre a aprendizagem de conceitos econômicos, como as crianças e os adolescentes se comportam economicamente e quais as variáveis que influem no comportamento desses sujeitos.

Ferreira (2007), psicanalista, consultora na área de desenvolvimento profissional e membro do IAREP, vem desenvolvendo estudos na área com objetivo de ampliar as pesquisas. Dentre eles podemos citar a busca da perspectiva de trabalho entre a Psicologia, a Economia e a Psicanálise. Em 2005, A Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO discutiu o tema em seu 13º Encontro, em que os pesquisadores Eric Calderonie e Vera Rita M. Ferreira ministraram um minicurso apresentando a Psicologia Econômica como ciência que estuda o comportamento econômico e suas interfaces.

Na UNESP² de Araraquara, Romaninni, Godoy e Gardim replicaram a pesquisa desenvolvida por Delval, buscando caracterizar a organização e a mobilidade social sobre conceitos entre rico e pobre, confirmando a existência dos mesmos níveis encontrados por Delval em crianças espanholas.

Na UERJ³, tem-se desenvolvido estudos sobre o consumo, analisando historicamente os

² Universidade Estadual Paulista

³ Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

efeitos e a subjetividade advindos da sociedade de consumo. Estes estudos apresentam e analisam suas investigações por meio das contribuições de Marx, da escola de Frankfurt, e também por meio da Semiologia⁴.

Na UNICAMP, alguns integrantes do Laboratório de Psicologia Genética já concluíram pesquisas nesta área. Podemos destacar a de Regina Magna Bonifácio de Araújo que realizou estudos sobre o desenvolvimento do pensamento econômico em crianças. Sônia Costa Nicacio Bessa (2008) que investigou a Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia e Valéria Cristina Borsato Cantelli (2009) sobre Procedimentos utilizados pelas famílias para a educação econômica de seus filhos.

Todas estas investigações ressaltam a importância de pesquisas na área da psicologia econômica e da educação econômica para a formação do cidadão.

Os estudos sobre o desenvolvimento de conceitos econômicos na infância e na adolescência parecem estar ganhando espaço nas últimas décadas. Apresentamos uma série de estudos realizados em distintos contextos culturais (entre eles Berti y Grivet, 1990; Leiser, Sevón y Levi, 1990; Abramovitch *et al*, 1991; Sonuga- Barke y Webley, 1993; Delval, Enesco y Navarro, 1994; Denegri, 1995a, 1995b, 1997; Denegri, Delval, Gunter y Furnham, 1998; Ripoll, Palavecinos y Keller; 1998a, 1998b; Denegri, Delval, Palavecinos, Keller y Gempp, 2000; Amar, Abello y Denegri, 2001).

Ainda é muito escasso o número de estudos sobre a socialização econômica nas diferentes etapas da vida e sobre como os sujeitos constroem seus conhecimentos em relação à economia e ao dinheiro.

Amar, Abello, e Denegri, (2001) desenvolveram duas pesquisas em países da América Latina. Na Colômbia, o Projeto COLCIENCIAS n.1215-11-369-97: “*O desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e adolescentes colombianos e sua interação com os setores educativos e qualidade de vida*” e no Chile, Projeto FONDECYT 1970364 e 1030271: “*O desenvolvimento de conceitos econômicos na infância. Estudo evolutivo com crianças e adolescentes chilenos.*”

Estes projetos permitiram constatar quais as principais dificuldades de crianças, adolescentes e adultos em compreender a economia do dia a dia e como atuar de forma eficaz. Verificou-se também, que a não compreensão desses elementos redundava em sérios problemas

⁴ Ciência que estuda os signos e sinais empregados em comunicação.

econômico-sociais, tais como superendividamento e consumismo exarcebado. Os principais problemas encontrados nesses estudos dizem respeito à compreensão da origem e a circulação do dinheiro nas inter-relações e aos fatores que determinam os aspectos econômicos que se mantêm, inclusive em relação à compreensão dos processos econômicos em adultos de classe média. Fatores como a escolarização, a cidade de moradia, o gênero e, fundamentalmente, o nível socioeconômico influenciaram o modo pelo qual as crianças, adolescentes e adultos compreendem os fenômenos econômicos, o desenvolvimento de hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento.

Denegri, Palavecinos, Ripoll e Yañez (1999) realizaram também um estudo exploratório para caracterizar psicologicamente o consumidor da IX Região do Chile, utilizando uma amostra intencional com pessoas entre 15 e 50 anos, à qual foi aplicada uma escala sobre suas condutas de consumo composta por 5 seções, parte das quais eram compostas por perguntas abertas, parte dicotômicas e parte, escalas tipo Likert, sobre hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento. Os resultados indicam uma tendência voltada para um consumo pouco reflexivo, que, por ele mesmo, obtém resultados pouco eficientes, identificados nas respostas de vários dos pesquisados, que acreditam gastar mais do que deveriam, o que aumenta sua percepção subjetiva de vivenciar uma situação financeira difícil. Além disso, este estudo demonstrou algumas diferenças com respeito ao gênero, no sentido de que as mulheres parecem mais eficientes na organização de compras domésticas, elaborando listas de compras, priorizando a compra de certos produtos e hierarquizando as necessidades; em contrapartida, os homens parecem ser mais eficientes frente ao uso de créditos para compras maiores. Com relação às condutas econômicas específicas, foram encontrados padrões diferenciais de endividamento nos diferentes grupos de faixas etárias. Nos sujeitos entre 15 e 19 anos avaliou-se a coexistência de fontes formais de endividamento, como o comércio e os cartões de crédito, e fontes informais, como os amigos e as famílias. As demais faixas etárias, que vão desde os 20 aos 54 anos, apresentaram como as principais fontes de endividamento o comércio, bancos, instituições financeiras e, principalmente, os cartões de crédito. Assim, também se observou que o endividamento por crédito hipotecário aparecia somente a partir dos 30 anos e se mantinha até os 49 anos.

Denegri e sua equipe realizaram uma série de trabalhos sobre a compreensão da economia na infância e adolescência, considerando amostras espanholas, chilenas e colombianas (Denegri, 1995a, 1995b, 1997; Denegri, Delval, Ripoll, Palavecinos y Keller, 1998b; Amar, Abello e

Denegri 2001). Os trabalhos mais extensos correspondem ao projeto Fondecyt 1970364, com uma amostra de 500 participantes entre 06 e 18 anos, de níveis socioeconômicos alto, médio e baixo, residentes tanto em cidades bastante urbanizadas e com intensas atividades econômicas e financeiras quanto em cidades mais rurais, com economia mais agrária na IX Região do Chile; e o Projeto Colciências n. 1215-11-369-97, com uma mostra de 486 sujeitos entre 06 e 18 anos, de níveis socioeconômicos alto, médio e baixo da costa do caribe colombiano.

Com Denegri, Keller, Ripoll e Palavecinos, Delval (1997) realizou outras pesquisas sobre a pobreza e desigualdade social e os meios que as pessoas utilizam para sanar estes problemas. Este trabalho é uma vertente do Projeto Fondecyt⁵ e foi realizado com uma população de 240 crianças, de diferentes idades, todas matriculadas no sistema de ensino formal da região de Araucanía, no Chile. Depois de coletados e analisados, os dados foram categorizados em três níveis de desenvolvimento da compreensão dos conceitos de pobreza e desigualdade social, os quais foram discutidos em função da idade e do nível socioeconômico dos sujeitos participantes. Os resultados encontrados nos países são similares. A partir destes, podemos concluir que o processo psicogenético da construção das representações sociais sobre a pobreza e a desigualdade social é construído por níveis de desenvolvimento que variam de acordo com a idade e com as estruturas cognitivas dos sujeitos.

Unesco (1995) também desenvolveu pesquisas que explicam a evolução das noções relacionadas com a compreensão do funcionamento da sociedade. Ela estudou crianças e adolescentes, comparando grupos socioeconômicos diferentes de países distintos. Também, fez pesquisas sobre a distribuição social da riqueza e estratificação socioeconômica, a ideia de trabalho e sua relação com a remuneração, a hierarquia no trabalho, conflitos e normas sociais. A autora afirma que os resultados desta investigação nos permitem conhecer como se desenvolve a sociedade e as dificuldades que as crianças e adolescentes enfrentam nesta compreensão, bem como as limitações que surgem neste processo.

Trabalhos de Furth (1980) e Denegri (1995b) mostram os processos de socialização econômica na infância e adolescência. Gunter e Furnham (2001) chamam a atenção para as formas como as crianças e jovens raciocinam e compreendem os assuntos econômicos. Estes estudos têm demonstrado que, desde cedo, as crianças e adolescentes não são indiferentes a

⁵ Projeto sob o n. 1970364 que investiga a psicogênese dos conceitos econômicos relacionados a origem e circulação do dinheiro e as ideias sobre pobreza e desigualdade social.

situações econômicas, mas têm explicações sobre o mundo econômico e estas estão na base de suas condutas de consumo.

Jahoda (1979, 1983a) pesquisou ideias sobre intercâmbio monetário e o funcionamento do banco como instituição financeira com crianças de 6 a 16 anos de diferentes classes socioeconômicas e provenientes de países diversos como Escócia, Holanda e Zimbawe. Ele destaca a compreensão do funcionamento econômico como sistemas interconectados. Nesta mesma perspectiva, Sik Hung Ng (1983) realizou um estudo com crianças chinesas de 06 a 13 anos em Hong Kong. Seus resultados indicam que as crianças chinesas obtêm compreensão total sobre o funcionamento bancário mais precocemente. Tal fator pode ser explicado pelas características desse povo.

Mei-ha Wong (1989) realizou estudos comparando os resultados encontrados por Ng, com crianças de Hong Kong e com crianças norte-americanas de 06 a 15 anos. A compreensão do mundo econômico requer que o indivíduo construa uma visão sistêmica do modelo financeiro social em que está inserido, o que implica manejar uma série de informações específicas e desenvolver atributos e atitudes que lhe possibilitem um uso adequado de seus recursos econômicos, incluindo hábitos e condutas de consumo e de uso geral do dinheiro de forma racional e inteligente. (DENEGRİ, 1998).

Amar, Abello e Denegri (2001), em um estudo sobre percepção do dinheiro em adultos endividados e não-endividados da cidade de Santiago encontraram que, nos primeiros, sobressai o sentido do dinheiro em termos de impulsividade e de aspectos que parecem exercer um controle externo de suas condutas econômicas. Assim, de alguma maneira, sentem que o grupo de referência, o sistema consumista, os meios de comunicação entre outros os obrigam a assumir certo tipo de gastos e manter determinado padrão de vida. Outro aspecto que parece intensificar a falta de controle, que se manifesta na distribuição do dinheiro é a invisibilidade e falta de concretização que este adquire por meio de formas como cartões de crédito, talões de cheques ou linhas de crédito.

As pesquisadoras italianas Anna Emilia Berti e Anna Silvia Bombi e seus colaboradores (BERTI e BOMBI, 1988) têm realizado, com crianças italianas, uma série de estudos relativos ao desenvolvimento do pensamento econômico a partir de uma perspectiva teórica fundamentalmente piagetiana, abordando a compreensão da origem e do uso do dinheiro, as funções do banco, a retribuição pelo trabalho e a desigualdade social com crianças cujas idades

variam entre 04 e 14 anos.

Outro antecedente importante, apontado por Denegri (2003), é o macro-projeto transcultural da Associação Internacional para a Pesquisa em Psicologia Econômica realizada em vários países: Wosisnki e Pietras, 1990, Polônia; Lyck 1990, Dinamarca; Harrah e Friedman, 1990, USA; Roland-Levy, 1990, França e Argélia; Kirchler e Prher, 1990, Áustria; Leiser, 1990, Israel, Zavuovec e Polic, 1990, Ioguslândia. As idades selecionadas para todos os estudos foram de 8 a 14 anos, incluindo igual proporção de meninos e meninas. As conclusões gerais deste Projeto são elaboradas por Leise Sevón y Lévy (1990), indicando que a idade dos sujeitos é um fator que exerce influência importante no nível de compreensão dos diferentes conceitos econômicos implicados. Também indicam que em todos notava-se que o conhecimento aprofundava e ampliava com a idade, enquanto as atitudes tendiam a manter-se relativamente estáveis. Foi observado, também, que os sujeitos mais jovens tendem a conceitualizar a economia a partir da perspectiva de “homem social”, enquanto que nos mais velhos desenvolve-se um conceito de “homem econômico.”

Os resultados desses trabalhos indicam a existência de uma sequência evolutiva que mostra um padrão de mudança conceitual próprio de uma construção progressiva e que permite identificar a existência de três níveis de desenvolvimento no conceito do fenômeno monetário: Nível I: Pensamento extra-econômico e econômico primitivo (correspondente às crianças de 6 a 9 anos); Nível II: Pensamento econômico subordinado (que corresponde as crianças maiores de 10 anos, adolescentes e inclusive alguns adultos); e Nível III Pensamento Econômico Independente ou Inferencial (correspondente a adolescentes mais velhos e adultos).

Outro estudo realizado por Denegri (1998) e Webley (1999) sobre a socialização econômica na idade juvenil e adulta sugeriu que existem indícios de desenvolvimento do pensamento econômico durante o período de educação superior, quando ocorre a entrada no mundo do trabalho. Contudo, tem-se sugerido que uma alta proporção da população adulta não tem mais que uma bagagem rudimentar de conceitos econômicos e que estas pessoas não estão habilitadas para tratar diversos assuntos econômicos, pessoais e públicos além do manejo do dinheiro.

Denegri (2003), descreve os estudos realizados na Inglaterra. Tokunaga (1993), apresenta um perfil de pessoas com problemas relacionados ao endividamento. Os resultados de seu estudo indicam que os usuários de crédito malsucedidos (devedores) exibem uma forte marcação por

controle externo, baixa autoeficácia, veem o dinheiro como uma fonte de poder e prestígio, expressam grande ansiedade e desconhecimento com relação a matérias financeiras, contudo, expressam pouca preocupação em reter o seu dinheiro.

Segundo Lea, Webley e Bellamy (1995), são muitas as variáveis que podem explicar a relação entre fatores psicológicos e sociais e o endividamento, destacando as seguintes: o apoio social à dívida, a socialização econômica, o nível de conhecimento dos mecanismos de endividamento e os instrumentos financeiros associados a eles, a comparação social, as atitudes em relação ao dinheiro e como obtê-lo, o grau de pobreza, a perspectiva temporal (o fracasso do atraso da gratificação) e a forte marcação por controle externo.

Esses dados permitem-nos concluir que os resultados dos estudos referentes ao desenvolvimento de conceitos econômicos parecem indicar, em seu conjunto, que o sujeito esteja comprometido ativamente com um processo construtivo estreitamente relacionado com o desenvolvimento de instrumentos cognitivos, porém, mediado fortemente pela influência do nível socioeconômico, do meio cultural e da experiência econômica a que submetido tem vivenciado

3.2 EDUCAÇÃO ECONÔMICA NO MUNDO

O que caracteriza a economia política burguesa é que ela vê na ordem capitalista não uma fase transitória do progresso histórico, mas a forma absoluta e definitiva da produção social.
Karl Marx

De maneira geral, a educação econômica tem sido pauta de projetos e ações organizadas e defendidas por diferentes setores da sociedade civil, órgãos governamentais e não governamentais. Em alguns países, existem ações que fazem parte do currículo escolar para que os alunos desenvolvam postura crítica, coerente, responsável e solidária nas situações de consumo e para que, também, desenvolvam o espírito empreendedor por meio de relação saudável com o trabalho e a economia.

Atualmente, algumas tendências vêm influenciando os currículos da educação econômica. Dentre elas, a educação para cidadania, que aparece como eixo central nos projetos educativos desenvolvidos.

Nos Estados Unidos, a partir de 1997, na maioria de seus estados os currículos escolares apresentam conteúdos voltados sobre a educação econômica, padrões que oferecem orientações

para incorporação do tema por meio dos conteúdos de Matemática, Língua, História e Geografia. Nos programas aparecem conteúdos e o grau de relevância que deveriam ser trabalhados em cada área sendo: economia de mercado, economia nacional e a internacional. No ano de 2006, realizou-se em todo os Estados Unidos um estudo sobre o progresso educacional deste tema por meio de uma avaliação em que cobraram os conhecimentos dos três níveis de estudos. Paralelamente, o Banco da Reserva Federal realizou um estudo sobre a Alfabetização Econômica, permitindo a reorientação desses mesmos programas e a construção de novas iniciativas. Aparecem no território norte-americano, também, outras ações como a do programa Empresários do Futuro. O programa, criado pelo governo, é desenvolvido por prefeituras, escolas e fundações e patrocina aulas de economia e administração de empresas nas escolas.

No Japão, o trabalho é desenvolvido na educação primária por meio da proposta curricular de educação econômica, priorizando o trabalho com situações reais e cotidianas vinculadas à produção, indústria, distribuição e comércio.

Nesta perspectiva, o centro do trabalho pedagógico é o desenvolvimento de estratégias de raciocínio econômico e as habilidades em conduzir as ações econômicas básicas. Os temas abordados neste programa são as atividades produtivas do bairro e da cidade, os serviços públicos, a vida social econômica, a proteção ao meio ambiente, a história do Japão e as relações internacionais. Na educação de jovens japoneses, o programa propõe a introdução de temas vinculados à estrutura econômica mais complexa, o conhecimento das atividades econômicas e suas relações com o mercado e o consumo, o estudo e análise do sistema econômico japonês. O que se destaca no programa é a introdução de temas sociais e de valorização da cidadania a partir da experiência dos estudantes num processo de contextualização dos conhecimentos específicos dos conceitos econômicos. (YAMANE, 1997).

Na Inglaterra, com a reforma do ensino em 1989, um dos diferenciais foi a introdução do tema "Compreensão da Economia e da Indústria" de forma transversal nas disciplinas de História, Geografia, Matemática e Tecnologia, já no início da vida escolar. O modelo inglês enaltece o conhecimento do funcionamento da empresa e os processos de tomada de decisão financeiras, tanto no nível empresarial quanto no nível pessoal. O trabalho é direcionado às crianças por meio de experiências educativas vinculadas à criação de pequenas empresas escolares com a simulação de processos de produção, distribuição e comercialização. (WAITE & SMITH, 1991).

O Chile, entre os anos 1999 e 2000, participou de uma pesquisa mundial "Estudo

Internacional de Educação Cívica", que envolveu alunos do 8º ano básico e, posteriormente, os alunos do 4º ano médio. Os resultados desta pesquisa apresentaram um desempenho abaixo da média internacional. Um outro estudo realizado, em 2004, com alunos do Chile, Colômbia, Portugal e Estados Unidos, entre 14 e 17 anos, mostrou que não existe entre os alunos chilenos e colombianos um nível mínimo de compreensão de conceitos econômicos básicos. Entretanto, este estudo evidenciou, como significativo no Chile, os recursos educativos disponíveis ao acesso à educação econômica sistematizada, por meio de incentivo e busca de informações e discussões sobre problemas econômicos cotidianos.

Mesmo com a lei n.19.496, de 05 de junho de 1997, estabelecendo as normas de proteção aos direitos dos consumidores, com um direcionamento preventivo e de regulação integral. O SENARC – Serviço Nacional do consumidor – só foi estruturado alguns anos depois. O Departamento de Educação tem assumido a missão de promover, nas instituições e organizações chilenas, a educação do consumidor com conteúdos e recursos metodológicos garantindo a sistematização de uma formação voltada ao exercício dos direitos dos consumidores e a difundir, projetos próprios e de terceiros sobre a educação econômica. (MOYANO, 1999).

Nas escolas chilenas a educação econômica é obrigatória e trabalhada por um período de 20 a 22 semanas. (DOMPER, 2002). A organização curricular não possui um eixo temático, sendo trabalhado de forma isolada. No 5º ano, o tema "Eu e a vida cotidiana" é incorporado como unidade temática e tem a duração de 10 semanas. No nível que corresponde ao Ensino Médio, a educação econômica é contemplada na unidade didática com o tema "Organização Econômica", planejada para ser desenvolvida apenas no primeiro ano. Em ambas situações, não existe um modelo pedagógico de educação econômica que oriente a condução do tema no desenvolvimento das destrezas necessárias para que os alunos possam entender e conduzir de maneira concreta seu comportamento no mundo econômico.

Hoje, no Chile, já existem diversas pesquisas e diferentes projetos que levam crianças, jovens e adultos à reflexão e debate, encontrando por parte da academia, estímulo e apoio.

No Brasil, a educação econômica pertence ao tema Educação ao Consumidor a Legalidade pela portaria Ministerial n. 678, em 14 de março de 1991. Em 11 de março, do mesmo ano, o Código de Defesa do consumidor entrou em vigor, por meio da lei n.8.078/90.

O Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor, do Ministério da Justiça, tem procurado dar ao código um papel mais amplo do que apenas o de proteção nos direitos de

consumidor, estabelecendo parcerias entre estados e a sociedade civil, para realização de iniciativas que levem à conscientização dos cidadãos e de seus direitos. A "Cartilha do Consumidor" e a campanha "Tô de Olho" são resultados desta parceria. Esclarecedora e de fácil compreensão, a cartilha pretende fornecer ao consumidor informações básicas necessárias sobre seus direitos no dia a dia. A campanha "Tô de Olho", fruto do projeto "Formando hoje o consumidor de amanhã", é voltada para os estudantes com a finalidade de informar e conscientizar os alunos sobre seus direitos e o seu papel na prática de um consumo sustentável. No site da campanha existe um conjunto de informações organizadas com a finalidade de formar consumidores conscientes.

O Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, por meio do INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Normatização e Qualidade Industrial – desenvolve um projeto com objetivo de formar multiplicadores na área da educação para o consumo, treina professores para que estes possam trabalhar os conhecimentos relacionados ao direito do consumidor de forma transversal, garantindo a formação mínima de um cidadão consumidor responsável.

O Fórum Nacional de Entidades Cíveis de Defesa dos Consumidores surgiu com a possibilidade de ser um espaço de troca e articulações de informações, apoio e ação conjunta entre as organizações sociais que atuam na defesa do consumidor. O Fórum tem como uma das metas a capacitação de agentes multiplicadores para atuar na formação de um consumidor consciente e crítico.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a prefeitura desenvolveram um site interativo com o nome de Coleção Gira Mundo. O espaço oferece aos pais e educadores informações e conhecimentos básicos de diversas áreas. O informativo de n. 5, de 2003, tratou especificamente da formação de crianças e jovens na perspectiva do consumo responsável. As atividades são propostas com o objetivo de levar crianças e adolescentes a serem protagonistas do processo econômico por meio de análises, críticas e debates das situações de direitos e deveres dos cidadãos.

O Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor – IDEC – sem fins lucrativos, tem como missão promover a educação, conscientização e defesa do consumidor e da ética nas relações de consumo. No ano de 1998, o IDEC iniciou um trabalho voltado para o consumo sustentável em parceria com a Consumers International e a Secretaria do Meio Ambiente do estado de São

Paulo. O tema consumo sustentável foi introduzido nas atividades do IDEC em decorrência natural da consciência de que ou se alteram os padrões de consumo ou não haverá recursos naturais nem de qualquer outro tipo para garantir o direito das pessoas a uma vida saudável. Como parte deste projeto, há a capacitação de recursos humanos, testes e estudos e publicação do Manual de Educação para o Consumo Sustentável, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente.

A Organização Não Governamental VIDA BRASIL – valorização do indivíduo e Desenvolvimento Ativo, criada em 1996, realiza no nordeste brasileiro diversas ações na área da educação do consumidor com o propósito de promover a valorização do indivíduo e a prática da cidadania entre as pessoas que vivem nas regiões que apresentam os maiores índices de pobreza do país. As ações do projeto têm como eixo principal a organização, por meio do apoio e da instrumentalização, de associações comunitárias, oferecendo formação sobre direitos humanos e direitos dos consumidores para grupos de dona de casa, pais, escolas e comunidades de base.

Infelizmente, as propostas apresentadas por estes programas não chegam à sala de aula de maneira mais efetiva, abrangente e sistematizada.

A política educacional do Brasil não tem projetos oficiais que estabeleçam diretrizes para a educação econômica. Na proposta curricular da EJA – 1º Segmento, as orientações curriculares apresentadas referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Elas não constituem propriamente um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas.

Na área de Estudos da Sociedade e da Natureza, busca desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa. A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo aos quais jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos alunos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. Nesta área, há sugestão dos blocos de conteúdos tem como tema: "As atividades produtivas e as relações sociais". Neste bloco de conteúdo, o referencial coloca que os alunos que frequentam a EJA já

estão inseridos no mundo do trabalho e os temas econômicos lhes são familiares. Como os demais cidadãos, eles têm que lidar cotidianamente com a dinâmica dos mercados de trabalho e de consumo, com preços e salários, com o valor dos impostos e da moeda, as taxas de juros dos empréstimos e crediários etc. Os alunos estão habituados a escutar o jargão econômico que invade os telejornais e se incorpora à linguagem do dia a dia.

Mas a esfera econômica da vida social tornou-se de tal forma complexa que, para compreender seus mecanismos, é necessário um grande esforço de abstração. Um dos passos necessários a este exercício de abstração é a compreensão das relações de interdependência das atividades econômicas. Uma abordagem inicial dessas relações pode ser realizada por meio da classificação das atividades econômicas em setores (primário, secundário e terciário) e nos seus grandes ramos (extrativismo, mineração, agricultura, pecuária, indústria, comércio e serviços), acompanhada da análise dos fluxos que se estabelecem entre um e outro setor ou entre os ramos de atividade (sistemas de transporte, comercialização, comunicações etc.). A análise do processo de produção e circulação de um determinado produto, desde a matéria-prima até seu consumo final, compreendendo o trabalho que incide sobre cada uma das etapas do processo, é um exercício útil a esta finalidade. Também apresentam a necessidade de abordar o modo como é rápido o processo de mudança na estrutura econômica e como esta afeta a vida das pessoas.

Tais temas agregam situações que envolvem as questões econômicas, mas é muito pouco para que possam garantir aos alunos da EJA conhecimentos sobre a economia, dentre outros, em conduta de indagação, análise e protagonismo nas questões sociais, políticas e econômicas.

Acredita-se que a educação econômica, na educação de jovens e adultos, deve ser contemplada como um eixo transversal, incutida em toda a proposta pedagógica e articulando-se com os demais temas. Por tratar de questões sociais, a transversalidade atravessa os diferentes campos do conhecimento, utilizado nos blocos de conteúdo como eixo norteador para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação de jovens e adultos é possibilitar ao educando posicionar-se frente às questões sociais e econômicas e interpretar de forma crítica sua realidade numa dimensão histórica, política e cultural. Deve-se promover reflexões sobre economia à luz da transversalidade dos conteúdos que buscam contemplar questões relevantes no processo ensino-aprendizagem, envolvendo múltiplos aspectos na vida social do educando, no sentido de auxiliar na construção de sua cidadania, a fim de possibilitar sua maior expressão social.

A compreensão do termo educação econômica abrange uma ação educativa que tem por objetivo fornecer aos alunos da EJA as noções básicas sobre economia e consumo e

proporcionar-lhes estratégias que auxiliem na condução de situações cotidianas e a se posicionarem como pessoas conscientes, críticas e solidárias. A educação econômica é um processo de aprendizagem das formas de relacionamento com o mundo econômico, processo este mediado pela sociedade, meios de comunicação, família, escola e outrem.

3.3 CONHECIMENTO SOCIAL

O valor de todo o conhecimento está no seu vínculo com as nossas necessidades, aspirações e ações; de outra forma, o conhecimento torna-se um simples lastro de memória, capaz apenas - como um navio que navega com demasiado peso - de diminuir a oscilação da vida quotidiana.

Kliutchevski

O ser humano, desde o seu nascimento, é um *sujeito cognoscente* e potencialmente *aprendente*, inteligente e capaz de pensar. Cognição e aprendizagem entrelaçam-se na formação do ser humano. Por outro lado, sabemos que o conhecimento não é uma realidade estritamente biológica. Nele predomina uma realidade histórica e culturalmente construída. Há, pois, uma relação intrínseca entre conhecimento e processo socializador, humanizador dos indivíduos, nos mais diversos contextos sociais.

Por meio do conhecimento, os indivíduos são inseridos em sua cultura e dela se apropriam. O desenvolvimento pessoal é o processo mediante o qual o ser humano faz sua a cultura do grupo social a que pertence e, neste processo, os grupos sociais ajudam seus novos membros a assimilar a experiência coletiva culturalmente organizada e a se converterem, por sua vez, em agentes da criação cultural.

O desenvolvimento pessoal, em todos os seus aspectos, inclusive cognitivo, está, portanto, fortemente vinculado às experiências socializadoras e educacionais bem como aos conhecimentos incorporados pelos indivíduos.

O conhecimento social, por sua vez, não é um conjunto de dados e informações isoladas. Ele brota de uma interação entre o sujeito e o objeto, com os desafios que o mundo coloca. Sendo assim, um conjunto de saberes, noções, informações que se adquire na interação com outros sujeitos e com a realidade empírica, graças ao estudo, reflexão, pesquisa, observação e à experiência. Para alguns aspectos culturais do conhecimento, é suficiente a aprendizagem do sujeito. Em contrapartida, a produção e aquisição do conhecimento em situações formais

requerem atividades educativas especialmente organizadas com este fim.

Neste mesmo sentido Piaget (1988) nos diz o seguinte:

Em uma palavra, a evolução interna do indivíduo apenas fornece um número mais ou menos considerável, segundo as aptidões de cada um, de esboços suscetíveis de serem desenvolvidos, anulados ou deixados em estado inacabado. Trata-se, porém, apenas de esboços e unicamente as interações sociais e educativas haverão de transformá-los em condutas eficazes ou destruí-los para sempre. (p. 35).

O conhecimento que se origina do meio sociocultural não pode ser extraído apenas da ação sobre o ambiente, é necessário que haja interação com pessoas. A construção pessoal de cada sujeito é importante e deve ser considerada na aquisição do conhecimento social que é formado no processo de socialização. Neste processo, o indivíduo converte-se em um ser social, pois ocorrem trocas e socialização de informações, dados e conhecimento.

A sociedade oferece múltiplos recursos para facilitar o acesso ao conhecimento social e cultural. A vida escolar, com sua trajetória, é uma delas. Ao retornar à escola, os alunos da EJA trazem uma vida pessoal que é resultado contínuo de se relacionarem com fatos privados com os quais vão construindo uma maneira particular de observar, entender e compreender o meio em que vivem. Também, contemplam os conteúdos escolares com diversos significados individuais, que emergem sempre quando o processo educacional permite. Ao aprofundar os estudos do conhecimento prévio que os alunos trazem, antes de ensinar os conteúdos curriculares, descobre-se que os significados dos conteúdos escolares é compreendido a partir de imagens da vida pessoal, para onde convergem, de maneira espontânea, reflexo do social e do particular.

3.4 REPRESENTAÇÃO

Saberemos cada vez menos o que é um ser humano.
José Saramago

As representações são os conteúdos do pensamento aos quais se refere o termo compreender. São construções que constituem o conjunto das informações levadas em conta pelo sistema cognitivo na realização da tarefa. Elas desempenham um papel central na elaboração de decisões, pois são as únicas informações referentes à situação e à tarefa a partir das quais são elaboradas as decisões de ação, por meio de elementos de natureza material ou simbólica. Esses elementos são provenientes da situação que é o objeto da representação e, por um lado, inferências. Portanto, são atribuições de significados aos elementos da situação e interpretações

do conjunto da situação e, por outro lado, inferências que produzem as informações faltantes para construir estas interpretações. As representações são transitórias: uma vez terminada a tarefa, são substituídas por outras representações ligadas a outras tarefas. Estas atribuições de significado, como estas inferências, recorrem aos conhecimentos.

O conceito de representação foi estudado por vários autores, entre eles podemos destacar Piaget (1977) com a psicologia do desenvolvimento, a epistemologia histórico-crítica de Bachelard (1972), a epistemologia empírica e a socioepistemologia de Fourez (1995), a psicossociologia de Moscovici (1978) e a psicologia cognitiva de Anderson (1981).

Dentre as significações particulares que remetem estas pesquisas, sublinham a existência de que todos os sujeitos constroem sistemas de conhecimentos estruturados que servem de interpretação e interferem nas aprendizagens a adquirir. Cada sujeito desenvolve, a partir de experiências, um repertório de conhecimentos e fenômenos que se traduzem na construção de representações ou esquemas. Os esquemas são, de certa forma, modos de organização dos conhecimentos que facilitam a sua utilização.

Duas ideias centrais destacam-se dos trabalhos sobre as representações utilizados pelo sujeito numa situação de aprendizagem. Por um lado, o papel que exercem sobre os conhecimentos anteriormente adquiridos e por outro as representações intuitivas no que diz respeito ao adulto. O adulto é portador de representações intuitivas, que interferem, frequentemente nos conteúdos de ensino. (MINGNE, 1994).

Quaisquer que sejam o seu domínio de aplicação e o seu grau de elaboração, estas representações têm determinadas características comuns, susceptíveis de influenciar as aprendizagens posteriores. Elas são funcionais para o indivíduo na medida em que permitem orientar as suas ações e trazer respostas satisfatórias às questões que se coloca.

Desde que nasce e durante todo o seu desenvolvimento, o sujeito vai formando uma representação dos diferentes aspectos da sociedade. A construção dos modelos que auxiliam na compreensão do mundo ocorre por meio das relações sociais. Desde cedo o sujeito estabelece relações diferentes e as interações apresentam-lhe os diversos papéis desempenhados pelas pessoas, normas, valores, crenças que regem as condutas sociais e como funcionam as instituições.

Jean Piaget, ao estudar especificamente o processo de representação do mundo social por que passa o sujeito, definiu níveis de pensamentos associados às ideias que o sujeito tem do meio

exterior e que são relacionados aos níveis de desenvolvimento cognitivo. A representação (*stricto sensu*) definida por Piaget possui dois aspectos distintos, o figurativo e o operativo.

O aspecto figurativo é tudo o que se dirige às configurações como tais, em oposição às transformações. Guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, o aspecto figurativo da representação desempenha um papel preponderante no pensamento "pré-operatório" da criança de 2 a 7 anos. Enquanto a compreensão do mundo baseia-se, principalmente, na percepção, revela-se o pensamento figurativo. Este apoia-se sobre o pensamento estático e o configural do real.

O aspecto operativo é relativo às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações. Piaget desenvolve seu estudos considerando que as formas de pensamento representativo são solidárias e que a representação evolui em função do equilíbrio crescente entre a assimilação e a acomodação. É devido à reversibilidade do equilíbrio dinâmico da assimilação e acomodação generalizadas que é possível chegar-se ao pensamento operatório. O indivíduo e o meio não são considerados separadamente, mas como um conjunto numa relação dialética. O desenvolvimento do pensamento supõe trocas interindividuais a respeito dos objetos representados. A relação sujeito e sociedade, para Piaget, é uma relação dialética, em que não existem fronteiras que demarcam o social e o individual. O processo de diferenciação do ponto de vista do sujeito resulta das trocas estabelecidas com o meio físico e social. O conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos. (PIAGET, 1973, p. 17).

A indissociabilidade dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem estão no centro da teoria piagetiana na evolução dos conhecimentos. Piaget interessa-se pela evolução dos conhecimentos sob os diferentes níveis ontogenético e filogenético. O primeiro corresponde ao desenvolvimento cognitivo do sujeito desde o nascimento até a adolescência, considerando o desenvolvimento das estruturas operatórias; o segundo corresponde à evolução do conhecimento científico dos conhecimentos, em estreita relação com a elaboração de formas de pensamento cada vez mais abstratas.

A partir das ideias de Piaget, alguns autores têm se preocupado com como ocorre a representação dos conteúdos sociais, cujo objetivo é de compreender como os alunos compreendem o mundo que vivem e o papel que todos os seres humanos desempenham em seu meio, como evoluem as sociedades, que obstáculos precisam vencer e como enfrentar os novos

desafios. Juan Delval (1988), um dos pesquisadores do Conhecimento Social e das Representações Sociais, defende a ideia de que se a escola não levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos tem, dificilmente poderá conseguir que seus alunos adotem explicações científicas. O autor, além das pesquisas desenvolvidas sobre as representações mentais do conhecimento de mundo, desenvolveu juntamente com Ilena Enesco e Marianela Denegri, pesquisas sobre a compreensão do sujeito em relação ao mundo econômico.

Nessas pesquisas Delval, identificou cinco níveis de problemas que surgem na compreensão do mundo real. O primeiro é o conhecimento do outro, que pode ser o conhecimento de outros indivíduos ou o conhecimento de nós mesmos. O segundo nível está representado pela compreensão das relações sociais mais próximas, como a da família. A compreensão das relações e o funcionamento dos grupos sociais mais extensos representam o terceiro nível. No quarto nível de problemas está a construção de um modelo de funcionamento institucional da sociedade. E finalmente, o quinto é formado pelo conhecimento moral e o desenvolvimento de valores, que cada sujeito deve ter construído para isto os instrumentos cognitivos necessários.

É por meio das relações sociais de cada indivíduo, mediado por seus objetos e capacidades cognitivas, pelos meios de comunicação, pelas informações que a escola socializa, que ele vai construindo modelos que lhe permitirá compreender a realidade. Assim, Delval se preocupa em compreender como se realiza as construções das representações do mundo social e qual a importância da troca entre uns com os outros, o que reforça o papel do meio social na formação dos indivíduos. As representações ou modelos que os sujeitos constroem da realidade social que vivem não são simples cópias do que falam os outros, mas sim, construções pessoais qualitativamente diferentes a partir de sua capacidade intelectual.

A construção das interpretações visa estabelecer uma coerência entre os diferentes elementos de informação, aqueles que procedem da situação e aqueles que são inferidos, e visa garantir a compatibilidade com as informações contidas na memória.

Para Piaget, os conhecimentos são também construções, porém são permanentes e não são inteiramente dependentes da tarefa a realizar: são gravados na memória de longo termo e, enquanto não forem modificados, supõe-se que se mantêm sob a mesma forma.

No funcionamento cognitivo, os conhecimentos precisam ser ativados para serem eficientes, enquanto que as representações são imediatamente eficientes. Isto porque as

representações constituem o conteúdo da memória operacional (memória de trabalho). Elas se mantêm ativas durante o desenvolvimento da tarefa. Os conhecimentos, ao contrário, são gravados na memória de longo termo, e só uma pequena parte deles está disponível. Estão disponíveis os que têm um nível de ativação suficiente ou que são objeto de uma busca bem-sucedida na memória.

Apesar de estarem indissolúvelmente e inevitavelmente ligados entre si, desenvolvimento, representação e educação, nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto o desenvolvimento e a educação são processos, a representação é um produto cultural gerado pelas intervenções.

O aparecimento, nos últimos anos, de novos estudos como os de Waite, 2003; Denegri, 2002; Menin, 2005; Amar, 2001; Palavecinos, 2002; Danis e Solar, 1998 e Delval, 1994 sobre os aspectos sociais do desenvolvimento psicológico têm conduzido a uma renovação nas pesquisas sobre a compreensão da sociedade em relação a assuntos sobre as representações sociais. No entanto, o foco desta pesquisa fixar-se-á nas investigações sobre os instrumentos intelectuais que tornam possível a construção do conhecimento e a formação das representações por nós utilizadas para dar sentido à realidade e que, portanto, caracterizam a linha de trabalho do conhecimento social.

Merriam e Clark (1991) determinam duas principais abordagens teóricas sobre o desenvolvimento psicossocial do adulto:

[...] uma abordagem centrada nos estádios ou fases da vida e uma abordagem centrada em acontecimentos marcantes produzidos ao longo da vida de cada indivíduo. A primeira abordagem, dominante na literatura científica até muito recentemente, define a transformação em função de estádios ou de fases hierárquicas preestabelecidas. Assim, os adultos chegados à mesma idade cronológica ou chegados a um estágio de desenvolvimento seriam chamados a realizar tarefas semelhantes ou, ainda, a sofrer crises semelhantes, a fim de poderem progredir para estádios posteriores de desenvolvimento. [...] a segunda abordagem define, antes, a transformação em função dos acontecimentos que moldam e orientam a vida de cada adulto. Assim, todo o indivíduo teria em acontecimentos marcantes produzidos ao longo de sua vida ocasião de se modificar, a fim de se adaptar a partir de acontecimentos marcantes. (p. 30).

Ainda, segundo Merriam e Clark, o processo contínuo de maturação que subentende e caracteriza a experiência de vida do adulto, articula-se, principalmente, em torno de acontecimentos relacionados com o trabalho, formação formal em função de uma inserção no mercado de trabalho, experiência de vida familiar, vida social e afetiva. Estes acontecimentos, segundo os autores, são processos privilegiados para o desenvolvimento pessoal dos adultos.

A indissociabilidade dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem está no centro da concepção piagetiana sobre a evolução dos conhecimentos. Piaget interessa-se pelo

desenvolvimento desde o nascimento do sujeito até a adolescência.

O desenvolvimento, para Piaget (1978), ocorre como resultado de fatores internos e externos e intervém no processo de evolução intelectual. O autor evidencia: que a maturação, a experiência adquirida, as interações e transmissões sociais e a equilibração são os fatores determinantes de todo o desenvolvimento humano. Para ele (1989), a maturação refere-se ao crescimento interno do organismo, principalmente no que diz respeito aos sistemas endócrino e nervoso. Esses fatos abre novas possibilidades ao sujeito e constitui-se em condições necessárias para a aparição de certas condutas. A maturação intervém determinando a ordem de sucesso invariante dos estágios de desenvolvimento e a extensão das possibilidades num estágio específico, mas não é suficiente para causar uma atualização das estruturas que deverão ser construídas. Por isso, embora constitua um fator necessário, não explica todo o desenvolvimento, permanecendo indissociável dos demais fatores e requer, entre outras coisas, um mínimo de exercício funcional e experiência.

Um segundo fator de desenvolvimento é representado pelo exercício e experiência adquirida na ação sobre os objetos, entendida como toda a experiência que resulta das ações realizadas materialmente. Se este fator também é essencial ao desenvolvimento, igualmente é insuficiente, porque a lógica da criança não é resultante apenas dele. É necessária a coordenação interna entre as ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

Já o terceiro fator é constituído pelas interações e transmissões sociais. Embora as transmissões sociais, em especial a linguagem, desempenhem um papel essencial para o desenvolvimento, são, como afirma Piaget e Inhelder (1989, p. 133), insuficientes. De um lado, a socialização é uma estruturação para a qual o individuo contribui tanto quanto dela recebe [...], por outro lado, mesmo no caso das transmissões, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados.

A transmissão social diz respeito a um fator da educação que é fundamental, mas não suficiente.

De acordo com o nível de desenvolvimento do indivíduo, as trocas que ele mantém com o meio social são de natureza muito distinta, e modificam, por conseguinte, a estrutura mental individual de modo diferente.

Ao longo de toda a sua obra, Piaget demonstra que as operações lógicas somente são

construídas a partir da ação do sujeito sobre os objetos. Entretanto, a construção de tais operações supõe também a interação social entre os indivíduos, porque sem a troca de ideias e sem cooperação com os outros, o indivíduo não chegaria a agrupar suas operações num todo coerente.

A equilibração representa o quarto e último fator do desenvolvimento mental e constitui o elemento de coordenação dos anteriores. Na teoria de Piaget (1977), a equilibração existe como uma função em todos os sistemas vivos, mantendo o equilíbrio entre as atividades do organismo e as influências do meio. Este mecanismo interno, que não é inato, é produto de uma construção progressiva e, para a autorregulação, constitui fator fundamental do desenvolvimento, por consistir em um jogo de regulações e compensações que fornece respostas, no sentido de atingir maior adaptação frente às perturbações exteriores, por meio das atividades do sujeito. Os alunos da EJA, ao construírem seus conhecimentos e suas representações, passam por estes processos que lhes permitem desenvolver-se. Pois, podemos comparar o desenvolvimento a uma construção contínua, que à medida que se derivam novos objetivos ele vai construindo novos esquemas, sendo cada conclusão origem de uma nova aprendizagem com uma estruturação orientada para um equilíbrio melhor. Sendo assim, o raciocínio é necessário para a compreensão do mundo em que o aluno da EJA está inserido. E os conteúdos escolares devem promover a estes alunos oportunidades para desenvolver mais o seu pensar.

Para aprender qualquer conteúdo escolar, o aluno da EJA precisa atribuir um sentido e construir significados para tal conteúdo. Para que isso ocorra, ele não pode partir do nada, deve relacionar o novo conteúdo às ideias, conceitos, informações e conhecimentos já construídos no decorrer da vida. A possibilidade de estabelecer relações e conhecimentos prévios é que facilitará sua compreensão e desencadeará uma aprendizagem significativa.

Segundo Piaget, se as estruturas intelectuais disponíveis apresentam-se insuficientes para enfrentar uma nova situação, ocorre o desequilíbrio. Atuando num movimento espiral, essas estruturas começam a adaptar-se às novas situações, caminhando para um estado superior e mais complexo de equilíbrio, como forma de superação dos conflitos cognitivos, movimento denominado por Piaget de equilibração majorante. Na lógica individual, a equilibração e a majoração estão juntas: uma crença será tanto melhor assegurada quanto faça parte de um sistema coerente e não se afronte com nenhuma crença contraditória.

Delval (1994), em seus estudos sobre o conhecimento social afirma que existem dois enfoques teóricos em relação aos conhecimentos sociais, o que caracteriza dois grupos de

estudos. Em um grupo estão os trabalhos sobre a conduta social, cujo foco de estudo são as mudanças que o mundo social vai produzindo no comportamento, ou seja, a influência dos fatores externos, como os estudos de Merriam e Clark (1991) que comprovam a necessidade do adulto em descobrir o sentido dos acontecimentos experienciais.

No outro grupo, seguindo a linha da psicologia piagetiana e cognitivista, estão os estudos ligados a modelos (representações) que o sujeito constrói para compreender o meio que o cerca, um estudo sobre os estados internos dos seres humanos. O processo pelo qual se vai construindo a representação do mundo social está muito longe de ser linear e simples, pois a compreensão da realidade social e econômica exige formação de conceitos que se formam por meio da construção do conhecimento, ocorrendo graças ao desenvolvimento cognitivo; este, condição necessária para a aprendizagem e compreensão do mundo social. Para tal desenvolvimento necessitamos das solicitações do meio.

O ser humano, do nascimento à vida adulta, sofre pressões sociais. Essas pressões são de tipos variados e distintos. Assim, como o meio físico não se impõe de uma só vez à inteligência em desenvolvimento, mas se pode observar passo a passo as aquisições em função da experiência, e sobretudo os modos - diferentes a partir do processo de assimilação e acomodação que regem as aquisições - do mesmo modo o meio social dá oportunidade às interações entre o indivíduo em desenvolvimento e às situações que vive, as quais são extremamente diferentes umas das outras, e cuja sucessão obedece a normas.

É preciso, entretanto, compreender que o estágio de desenvolvimento do sujeito e os fatores circunstanciais (meio em que o sujeito está inserido) estão de tal forma relacionados que não atuam separadamente, mas a influência recíproca entre ambos não permite determinar a causa primeira. Assim, encontraremos no meio em que vivemos diversos motivos para instalarmos dificuldades que, à primeira vista, parecem próprias do indivíduo e encontraremos, na pessoa, diversas características que propiciam a influência desta ou daquela circunstância de seu meio.

Entre os fatores próprios do sujeito, mas que sofrem grande influência do meio em que se encontra, ressalta-se o atraso geral no desenvolvimento cognitivo, isto é, um atraso na construção de suas estruturas de pensamento, o que implicaria em um atraso na construção de todas as demais estruturas.

Para compreender o mundo social e econômico, é preciso organizar o real, ou seja,

entender o que o compõe e intervém, por meio das regularidades da natureza, no alcance e nos limites de suas ações. O sujeito precisa aplicar seus esquemas de ação ao mundo dos objetos e dos acontecimentos. Neste processo, o sujeito diferencia-se do objeto e se coloca como o objeto entre outros, inserindo-se no tempo e no espaço, estabelecendo as relações causais, entre o real e o simbólico.

Na análise de Enesco, Delval e Linaza (1989) as posições mais antigas ligadas ao estudo da sociedade enfatizam que os sujeitos recebem desde crianças as noções sociais dos adultos que os rodeiam e que a pressão do ambiente determina suas crenças e suas representações.

Segundo Delval (1981), para formar sua representação do mundo social, o sujeito precisa conhecer uma série de fatos, obter um conhecimento fático sobre os líderes políticos impostos, sistema de governo, administração e outros. Porém esses fatos necessitam organizarem-se, obrigatoriamente, num sentido globalizado.

A representação social está constituída por elementos de natureza distinta. De um lado o sujeito adquire uma série de normas que estipulam o que se deve fazer e, junto com elas, valores sobre o que é bom ou não do ponto de vista social. De outro, adquire o que poderíamos chamar de noções que incluem a compreensão de processos sociais. A diferença está no que se aprende de imediato e apresentam explicações muito esquemáticas quando se pede justificação, segundo Delval (1997). As explicações mudam ao longo do desenvolvimento, em decorrência de uma coordenação entre as normas (sociais/externa) e noções (representações/ interna), num esforço de racionalidade para inserir as normas dentro das noções, servindo estas para justificar aquelas, ainda que, em alguns casos, produzam conflitos.

Nosso conhecimento da realidade, entretanto, vai além da informação sobre as características e os usos dos objetos que nos rodeiam. Classificamos e organizamos a realidade, e sabemos como ela funciona, o que nos permite levantar ideias sobre situações futuras. Essas ideias, portanto, norteiam nossa ação. É necessário classificar e organizar o mundo para poder explicar as coisas, mas isso não basta.

Os estudos de Ortiz (2002), Piconez (2002) e Fonseca (2002) sobre como o aluno da EJA vai adquirindo o seu conhecimento, revelam que se trata de um trabalho de construção de representações a partir de elementos recebidos direta ou indiretamente do meio, por meio de sua própria busca de informação, e encontra-se diretamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e social. Ao relacionar-se com os fenômenos sociais, o sujeito desenvolve representações sobre as

organizações sociais, conseguindo por meio dessas representações compreender os processos que transcendem as relações pessoais que têm um forte caráter normativo e que caracterizam as relações sociais ou institucionalizadas. (DELVAL, 1994).

Desde o momento de seu nascimento o indivíduo está interagindo com outros. Vê-se submetido às regulações que estes lhe impõem e vai construindo modelos ou teorias que lhe permitem explicar este mundo muitas vezes confuso. Esta construção que se desenvolve em um marco social é transmitida as informações, normas, regras e valores que são próprias dessa estrutura social. Mas é finalmente o próprio indivíduo quem, a partir destes materiais básicos, lhe dá um sentido, organização e um modelo que lhe permite predizer e explicar a realidade.

É assim que, com elementos que lhes proporcionam a sociedade, como os meios de comunicação de massa, conversas que ouve, informações que recebe na escola, conversas com os companheiros e com suas próprias observações, o aluno da EJA construiu e constrói uma representação da organização social econômica. Porém, mesmo imerso no mundo social desde que nasce, sua experiência social pode ser distinta em relação aos que frequentaram a escola regular.

Na pesquisa de mestrado, foi possível constatar que o aluno da EJA, como os demais alunos que se encontram no pensamento pré-operatório, responde e justifica suas respostas a partir de uma ordem individual. Ou seja, o aluno não consegue descentrar-se de seu ponto de vista ou, alternativamente aceita como verdade absoluta a ideia de alguém que julga ser superior a ele.

Para ultrapassar um pensamento centrado em seu ponto de vista que não dá condições de abstrair e construir conhecimentos a partir de novas perspectivas, Piaget (1983) explica que a vida em sociedade permite trocas que podem ser de naturezas diversas. Independentemente da natureza da troca, para que ela se efetive, é necessário que os indivíduos envolvidos empreguem as estruturas cognitivas de que dispõem naquela situação, naquele momento sincrônico. Ao empregar a estrutura cognitiva, o sujeito opera e coordena as ações na tentativa de alcançar um objetivo que constitui atos e operações lógicas. Mas isso não é tudo. É preciso coordenar também as operações de natureza social, que são o conjunto de todas as operações realizadas nos indivíduos, de modo que sejam organizadas como um todo coerente.

Considerando a relação entre o desenvolvimento psicológico adulto e o acesso à diferentes sistemas de significação, a questão que se coloca é, portanto, a seguinte: no que

culturalmente se constitui e significa as atividades econômicas e suas diferentes interferências na vida do sujeito, e quais formas de pensamento esta atividade engendra? A ideia é, portanto, aquela de que uma *atividade desafia um tipo específico de pensamento*. Ora, considerá-la, então, na pesquisa junto aos adultos significa adotar uma abordagem genética, desenvolvimental, ou , em outros termos, significa investigar o potencial mediacional do conhecimento social como instrumento; isto é, investigar como os sistemas simbólicos ao serem adquiridos interagem com os sistemas já existentes e que funções se evidenciam.

Interrogar-se sobre o desenvolvimento cognitivo do adulto é abordar a questão da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A teoria de Piaget suscitou um certo número de reflexões fundamentais que trazem, elas próprias, um interessante esclarecimento sobre a problemática do desenvolvimento cognitivo do adulto.

As relações estabelecidas por este autor entre a evolução dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento sugerem que as numerosas aprendizagens efetuadas pelo sujeito no percurso de seu desenvolvimento conduzem, mais cedo ou mais tarde, a uma complexidade gradual dos sistemas de pensamento.

Embora nos falte estudos em psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores sociais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

No centro da ligação entre aprendizagem e desenvolvimento encontram-se os conhecimentos e o saber. Para Danis (2001), são a produção, interpretação e a aplicação do conhecimento que conduzem a uma atualização de si mesmo, do ponto de vista psicossocial. Há, assim, conhecimentos de tipo que favorecem a construção da identidade pessoal e suas escolhas.

São os conhecimentos e os saberes alienantes que concorrem para criar uma identidade de

dominado; são os conhecimentos emancipadores e um saber libertador, que permitem a transformação no sentido de uma identidade libertada das representações e dos quadros de referência existentes.

Estes conhecimentos não são, aqui, unicamente individuais e psicológicos, eles têm um aspecto social, político e cultural. A identidade que se forma não é apenas individual, ela é também coletiva no sentido em que o adulto desenvolve uma identidade que pertença a um grupo social, que torna políticos, sociais e culturais os conhecimentos e o saber. Estes geram o desenvolvimento. Assim, a identidade é o culminar de um processo de desenvolvimento que se realiza por meio da construção de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo enquanto desenvolvimento do pensamento. Os conhecimentos pertencem, aqui, aos saberes inventariados, socialmente reconhecidos. (DANIS, 2001, p. 286). Os conhecimentos desenvolvem e transformam o pensamento.

Representações irão servir de suporte ou de obstáculos à aprendizagem de novas representações, que induzem o desenvolvimento do pensamento e conduzem a uma transformação dos sistemas de conhecimentos.

As aprendizagens sucessivas conduzem a uma reorganização cognitiva, com adaptação das representações individuais e substituição destas aprendizagens pela experiência. Estas estão ligadas a evolução do pensamento e é este que permite a integração de novas aprendizagens.

A trajetória do desenvolvimento intelectual na vida adulta aponta para a importância da combinação de aquisição de conhecimentos e contextos ambientais favoráveis, incluindo as oportunidades educacionais. Estas vantagens, ocorrendo cedo na vida, facilitam, segundo as pesquisas, o desenvolvimento de um estilo de vida adulta caracterizado por um alto status ocupacional e um meio social mais complexo com oportunidades variadas de estimulação intelectual. Nesse meio, as habilidades intelectuais são constantemente requisitadas, praticadas e reforçadas, resultando no desenvolvimento e manutenção de altos níveis de pensamento intelectual até a idade mais avançada.

4 PESQUISA

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade.

Paulo Freire

Toda pesquisa é um estudo que nos move em busca de compreensões sobre algo. Nesta busca orientamo-nos por uma questão central que determina o objeto de estudo e de investigação.

Neste movimento construímos, desconstruímos, reinventamos e descobrimo-nos sujeitos históricos, responsáveis e éticos, que assumem compromisso consigo e com o outro. A descoberta deste caminho é que nos faz pesquisadores e pesquisadoras.

A educação brasileira pode ser caracterizada como deficitária (quando comparada a países com nível de desenvolvimento inferior ao nosso), bastante desigual e concentrada em uma parcela privilegiada da população.

Discutir educação como fator explicativo do diferencial econômico existente na população brasileira, ressalta ideologias que defendem que a escolaridade é o principal fator da desigualdade social, por gerar diferenças de produtividade entre os indivíduos que vão perdurar por todo seu ciclo da vida.

Não se trata, simplesmente, de acabar com o analfabetismo, nem de criar cursos técnicos profissionalizantes para aumentar a qualificação para o trabalho. O que se requer é a universalização da educação básica de qualidade, por meio de uma política educacional que visa à formação do sujeito por meio de um processo intencional, devendo contribuir para que o organismo psicológico do indivíduo desenvolva-se em uma trajetória harmoniosa e progressiva.

É preciso reconhecer que a vida social dos alunos da EJA expressa-se em função de movimentos que têm como objetivo a ascensão social e as demais relações que estão associadas ao fator econômico. Desde muito cedo, o ser humano começa a ter contato com as relações econômicas e compreendê-las exige conhecimento, desenvolvimento intelectual para construir estratégias, conceitos e definições que auxiliarão sua vida. Desta forma, o presente estudo pretende discutir o real contexto da compreensão do mundo econômico dos alunos da EJA, apontando alguns aspectos do pensamento econômico destes alunos e definindo a importância na formação e na conquista de melhor desempenho no mundo social e econômico cada vez mais complexo.

A ação do sujeito sobre os objetos do mundo social e econômico são fatores fundamentais para descobertas e construções de informações e transformações de comportamentos, o que faz a

pessoa progredir intelectual e socialmente. Isso significa que a inteligência não se desenvolve sozinha, espontaneamente, mas depende tanto de uma atividade própria do sujeito quanto de uma solicitação do meio físico e social. Neste sentido, e por outro lado, mostrando a importância da intervenção pedagógica nesse processo de solicitação do meio que promove o desenvolvimento, temos o referencial da teoria piagetiana que considera os conhecimentos sociais e as situações - problema como desafios para o pensamento e para a superação dos conhecimentos espontâneos, próprios do senso comum. Contudo, parece-nos que a importância atribuída a essa intervenção não deve ser confundida com a ideia de que o conhecimento já deva vir pronto e ser simplesmente transmitido pelos conteúdos escolares. Estes são elementos necessários, um apoio indispensável, porém não podem substituir a atividade do indivíduo, transmitindo, já prontos, os conhecimentos que o próprio aluno tem que elaborar.

Desta forma, espera-se que os dados e informações coletadas sobre a conduta econômica dos alunos da EJA e a forma como eles compreendem este mundo sirvam como referenciais para trabalhos com alfabetização econômica neste nível de ensino. A construção da compreensão do mundo econômico implica que os alunos da EJA saibam manejar um conjunto de informações econômicas, construindo a compreensão de conceitos para o desenvolvimento de habilidades que lhes possibilitem ser consumidores conscientes.

4.1 METODOLOGIA

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?
Existem momentos na vida onde a questão de saber só se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.
Michel Foucault

A metodologia apresenta-se como uma investigação voltada à produção de dados descritivos, a partir das respostas. São inúmeras as estratégias de investigação, pois, em educação, assumem várias formas e pode inserirem-se em vários contextos. No delimitar as informações desta pesquisa, poe-se em movimento as noções que enfatizam os dados que a afirme, num enfoque que integra as abordagens quantitativa e qualitativa como pressuposto teórico orientador, por propiciar-se, assim, uma melhor compreensão da realidade investigada numa perspectiva de totalidade da compreensão dos processos estudados.

Deve-se ter uma visão de conhecimento que esteja em sintonia com procedimentos e

interpretações que reforçam cada vez mais o fenômeno educacional. Por isto é importante captar a realidade, sem rejeitar as contribuições da investigação quantitativa, nem tão pouco da qualitativa, no esforço de interpretar o objeto a ser estudado. Assim, devido às características do objeto de estudo aqui apresentadas, entende-se que a abordagem metodológica que busca o diálogo e a complementariedade dos enfoques qualitativos e quantitativos seja a melhor opção, pois atende às necessidades do estudo acerca dos conhecimentos que os alunos da EJA têm do mundo econômico. A metodologia de abordagem qualitativa apresenta-se como uma investigação voltada à produção de dados descritivos, a partir das respostas.

Na abordagem quantitativa, os pesquisadores buscam exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis para tratarem do “como” dos fenômenos. O que se procura é identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre os elementos. Seus dados são métricos (medidas, comparação/padrão/metro) e suas abordagens apresentam-se, em geral, de maneira experimental, hipotético-dedutiva e verificatória. Seus resultados colaboram com o planejamento de ações coletivas e produzem resultados passíveis de generalização, principalmente quando as populações pesquisadas representam com fidelidade o coletivo.

Essa abordagem apresenta como vantagens a automaticidade e precisão dos dados; entretanto, tem como limites a determinação prévia de resultados e a compreensão mais ampla do contexto em que a pesquisa se insere.

Assim, este estudo apóia-se na compreensão de que a melhor forma de realizar uma pesquisa é por meio da integração entre as abordagens quantitativa e qualitativa pois, para analisar com fidedignidade uma situação, é necessário o uso de dados estatísticos e de outros dados quantitativos, além da análise qualitativa destes mesmos dados, o que pode ser obtido por meio de entrevistas e observações.

Em resumo, somente quando as duas abordagens são utilizadas dentro dos limites de suas especificidades é que podem dar uma contribuição efetiva para o conhecimento que se deseja construir.

As características metodológicas da pesquisa procuram buscar, a partir da integração das abordagens qualitativas e quantitativas, diagnosticar a compreensão do mundo econômico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e a importância da introdução, de forma transversal, da alfabetização econômica no currículo da EJA.

Para uma melhor compreensão do problema educativo acima apresentado, foi aplicado o teste TAE-N nos alunos e alunas da EJA da rede municipal de Mogi Guaçu, no estado de São Paulo.

3.2. PARTICIPANTES

Nas coisas pequenas, mais que nas grandes, muitas vezes reconhecemos o valor dos homens. Talvez eu represente apenas mais um que parte, mas na partida levarei saudades, deixando o meu agradecimento a todos pela ajuda e dedicação.

Autor desconhecido

A pesquisa desenvolvida teve como participantes alunos entre 15 e 70 anos da EJA do Ensino Fundamental e Médio, de classe econômica baixa e média baixa, advindos de uma escola localizada na Zona Oeste e outra da Zona Central do município de Mogi Guaçu, São Paulo. Caracterizar esses alunos é um dos propósitos desta seção, bem como descrever os contatos estabelecidos com o grupo participante. Uma carta foi encaminhada pela pesquisadora às escolas (Anexo 1) e após a autorização concedida, em seguida, uma carta de solicitação de autorização (Anexo 2), acompanhada do formulário para consentimento livre e esclarecido (Anexo 3), conforme o modelo determinado pelo Comitê de Ética, foi entregue aos participantes, contendo um texto com breve explicação do projeto. Todos os alunos concordaram com a participação na pesquisa, evidência do total apoio ao desenvolvimento da investigação e do interesse pelo tema.

Ao todo foram 183 sujeitos que participaram da pesquisa e da aplicação do teste TAE-N. Deste total, 96 alunos do Ensino Fundamental I e 44 alunos do Ensino Fundamental II e 43 alunos do Ensino Médio, sendo que 105 são do sexo feminino e 78 do sexo masculino, conforme quadro a seguir, que identifica essas variáveis e traça um retrato do coletivo dos sujeitos integrantes da pesquisa.

Tabela 1: Variáveis.

<i>Variáveis Sócio-Demográficas</i>		
	<i>Sexo</i>	<i>Frequency</i>
<i>F</i>	105	57.38
<i>M</i>	78	42.62
Escolaridade		
Nível esc	Frequency	Percent
Fund 1	96	52.46
Fund 2	44	24.04
EM	43	23.50
Idade (anos)		
n	183	
média	36.2	
desvio padrão	14.6	
mínimo	15.0	
mediana	36.0	
máximo	70.0	

Em todos os alunos foram aplicadas as Escalas de Avaliação do Pensamento Econômico-TAE-N. Com o objetivo de conhecer e caracterizar os alunos envolvidos na pesquisa. Os dados da Escala aplicada teve como objetivo fornecer maiores informações sobre o nível de conhecimento dos alunos para a organização de sugestões da inclusão do tema de forma transversal o trabalho com o Programa de Educação Econômica.

4.3 OS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para pesquisar a verdade é preciso duvidar, quanto seja possível, de todas as coisas, uma vez na vida.

René Descartes

Mediante autorização dos órgãos responsáveis pela EJA no município e a adesão dos alunos, a pesquisa foi iniciada com aplicação do questionário a todos os alunos da classe. A escolha das salas ocorreu a partir da hipótese de haver diferença significativa entre os níveis de escolaridade com as séries.

Dentro da abordagem quantitativa, optou-se por trabalhar com as Escalas de Avaliação do Nível de Alfabetização Econômica - TAE-N que avalia o nível de compreensão dos conceitos e de práticas econômicas necessárias para um bom desempenho econômico, proposta e desenvolvida por Denegri e colaboradores, do Centro de Investigação em Psicologia Econômica e do Consumo da Universidade de La Frontera no Chile. A escolha deste teste ocorreu pois a pesquisadora, em 2002, durante seu estudo de mestrado, após verificar o nível operatório dos

alunos da EJA do mesmo município, concluiu que o maior número de sujeitos apresentaram níveis elementares de operatoriedade. Os sujeitos do estudo, quando solicitados a realizar as provas do diagnóstico operatório piagetianas, apresentaram um pensamento de nível operatório elementar das operações concretas, ligado ao contexto da experiência pessoal. Assim, a escolha do TAE- N permitiu-nos verificar que o instrumento é mais satisfatório para a investigação do pensamento econômico para os alunos da EJA.

O presente estudo propõe-se a avaliar, com base na teoria psicogenética, como os alunos da EJA compreendem o mundo econômico, considerando seu nível de escolaridade e as suas representações do mundo social (desenvolvimento cognitivo). O estudo está delimitado à construção das representações sociais analisadas segundo a teoria de Jean Piaget. A importância do mesmo está ligada à possibilidade de orientar a organização de uma proposta pedagógica que venha atender à necessidade de alfabetização econômica na Educação de Jovens e Adultos. Dentro desta perspectiva, o estudo poderá ser aproveitado por dirigentes, coordenadores e professores da EJA para a elaboração de currículos em nível de sistema de ensino visando melhorar a construção de representações ou modelos do mundo social, econômico e político.

De acordo com a idealizadora dessas escalas, trata-se de uma avaliação de rendimento máximo, operacionalizada por meio de uma série de perguntas ordenadas segundo uma dificuldade progressiva. Cada pergunta propõe quatro alternativas de respostas, dentre as quais uma é a correta e as restantes apresentam diferentes graus de incorreção.

O TAE-N, “Test de Alfabetización Económica para Niños”, baseia-se no modelo cognitivo-evolutivo de compreensão do mundo econômico. Este modelo propõe a existência de três níveis progressivos no desenvolvimento dos conceitos econômicos, que aparecem consecutivamente, de acordo com o aumento da idade. (DENEGRÍ, 2006a).

As questões do TAE-N apresentam situações problema com quatro respostas possíveis, graduadas segundo um nível progressivo de dificuldade. Cada resposta corresponde a um nível de pensamento econômico. A análise psicométrica para validação desta escala foi realizada com uma mostra de 1035 alunos, entre 10 e 14 anos, de ambos os sexos, das escolas de Temuco, cidade do Chile. É o único teste que aborda esta temática na língua espanhola e tem sido adaptado as diferentes realidades latino-americanas.

As questões formuladas envolvem os conceitos econômicos e sua aplicação, bem como a compreensão de como essas relações afetam as decisões econômicas. (DENEGRÍ, 2006b). Os

resultados obtidos na análise, TAE-N confirmaram-nas como instrumentos psicometricamente apropriados e viáveis para a sua utilização como Modelo de Psicogêneses do Pensamento Econômico.

4.4 PROCEDIMENTOS

A crise nos leva a reavaliar as nossas prioridades. Ela nos faz ver aquilo que realmente é importante e aquilo que não é importante.
Calixto

Para obter os dados que pudessem contribuir para esclarecer o porquê dos objetivos do trabalho de pesquisa, aplicou-se o TAE-N. O teste foi aplicado nos alunos de duas escolas que oferecem a EJA no Município de Mogi Guaçu.

A aplicação do teste ocorreu na sala de aula dos alunos pela própria pesquisadora, houve uma leitura da escala como um todo e a explicação de como deveria ser a sua escolha de uma das alternativas. A professora responsável pela classe permaneceu no ambiente, porém sem intervir.

Os alunos tiveram tempo livre para a solução das questões propostas na Escala, porém sem comunicação entre eles. Quanto às dúvidas que surgiram, foi realizada a leitura para que o aluno pudesse compreender o que a questão estava solicitando a questão e fazer sua escolha com segurança.

Na folha da frente de cada Escala foram registradas as iniciais do nome dos alunos e a data de nascimento, marcas que serviram para identificar os sujeitos.

A partir desta sondagem e dos resultados da escala TAE-N, foram organizados momentos de estudo, com o objetivo de fazer análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos.

5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nunca se pode saber de antemão de que são capazes as pessoas, é preciso esperar, dar tempo ao tempo...
José Saramago

A investigação procurou combinar diferentes tipos de análises na interpretação dos dados. Na análise quantitativa, a pesquisa teve como foco a frequência com que aparecem algumas características do conteúdo, evidenciadas pela interpretação estatísticas das Escalas. Inicialmente, foi feita uma análise descritiva de todas as variáveis e, depois, uma comparação dos escores da avaliação. Na comparação dos escores em relação às variáveis sexo, idade e nível de escolaridade, foi usada a ANOVA para medidas repetidas, o que permitiu apresentar todos os resultados simultaneamente.

A partir da escala TAE-N foi feito um estudo qualitativo, de cada questão, esperando identificar a presença ou a ausência de determinadas características de conteúdo. As questões da Escala foram organizadas por temas, para a compreensão das respostas dadas numa área específica do pensamento econômico, como apresenta a tabela abaixo.

Tabela 2: Definição Operacional.

<i>ESCALA</i>	<i>MEDIDAS</i>	<i>ITEM</i>
Alfabetização Econômica	Conhecimentos em:	-Questões:
	➤ <u>Microeconomia:</u>	TAE-N: 1-22
	▪ Controle de preços	
	▪ Diferença de preços	
	▪ Definição de preços	-
	▪ Aumento de preços	Microeconomia:
	▪ Tempo e preço	1, 3, 5, 6, 14,
	▪ Composição de preço	15, 16, 17, 22.
	➤ <u>Macroeconomia:</u>	
	▪ Quantidade	
▪ Falência		
▪ Economia Nacional	-	
▪ Percurso do dinheiro	Macroeconomia:	
▪ Pagamento de Impostos	2, 4, 7, 8, 9,	
▪ Aumento circulação de dinheiro	10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21.	
▪ Papel do Governo		
▪ Responsabilidade na fabricação do dinheiro		
▪ Conceito		
▪ Aplicação e uso do dinheiro		
▪ Função do Dinheiro		
▪ Fatores		

5.1 A ESCALA DE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA – TAE-N

O estudo em geral, a busca da verdade e da beleza são domínios em que nos é consentido ficar crianças toda a vida.

Albert Einstein

A análise realizada com os dados da escala TAE-N teve como objetivos descrever a amostra de n=183 sujeitos, com relação aos dados da escala de alfabetização econômica e descrever e comparar o escore da escala entre sexo, idade e nível de escolaridade.

Quanto à metodologia estatística utilizada para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, a análise será descritiva com apresentação de tabelas de frequência absoluta (n) e relativa (%) para as variáveis categóricas e medidas de posição e dispersão para variáveis contínuas. Como medida da consistência interna da escala foi aplicado o coeficiente Alfa de Cronbach. Este coeficiente é utilizado para verificar a homogeneidade dos itens do instrumento, ou seja, sua acurácia. Como regra geral, a acurácia não deve ser menor que 0.80 se a escala for amplamente utilizada, porém valores acima de 0.60 já indicam consistência.

Para comparação de proporções foi utilizado o teste Qui-quadrado. Para comparação de medidas contínuas ou ordenáveis entre dois grupos foi utilizado o teste de Mann-Whitney e entre três ou mais grupos foi utilizada a Análise de Variância ANOVA com transformação por postos.

Para verificar associação linear entre variáveis foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Valores próximos de -1 ou 1 indicam correlação negativa ou positiva, respectivamente. Valores próximos de zero não indicam correlação.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0.05$). Quanto aos resultados, serão apresentados a seguir, de acordo com as análises realizadas.

Na análise descritiva geral, a Tabela 2 apresenta frequências e as estatísticas descritivas das variáveis coletadas para caracterização da amostra total. Na caracterização do sujeito, como já foi apontado NA SESSÃO 4, Tabela 1 (p. 71), destacamos as variáveis sociodemográficas utilizadas nesta investigação, alunos do sexo masculino e feminino que participaram da pesquisa. Mesmo trabalhando com os alunos da EJA, optou-se por diferenciar os sujeitos por nível de escolaridade, para uma análise mais precisa do nível de alfabetização econômica dos mesmos.

Tabela 3: Análise descritiva geral.

Sexo				Nível de escolaridade			
Sexo	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	nivelesc	Frequency	Cumulative Percent	Frequency
F	105	57.38	105	Fund 1	96	52.46	96
M	78	42.62	183	Fund 2	44	24.04	140
				EM	43	23.50	183

Idade (anos)						
Variável	n	média	desvio padrão	mínimo	mediana	máximo
idade	183	36.2	14.6	15.0	36.0	70.0

O Gráfico 1 apresenta a Análise Descritiva quanto as variáveis de gênero e nível de escolaridade.

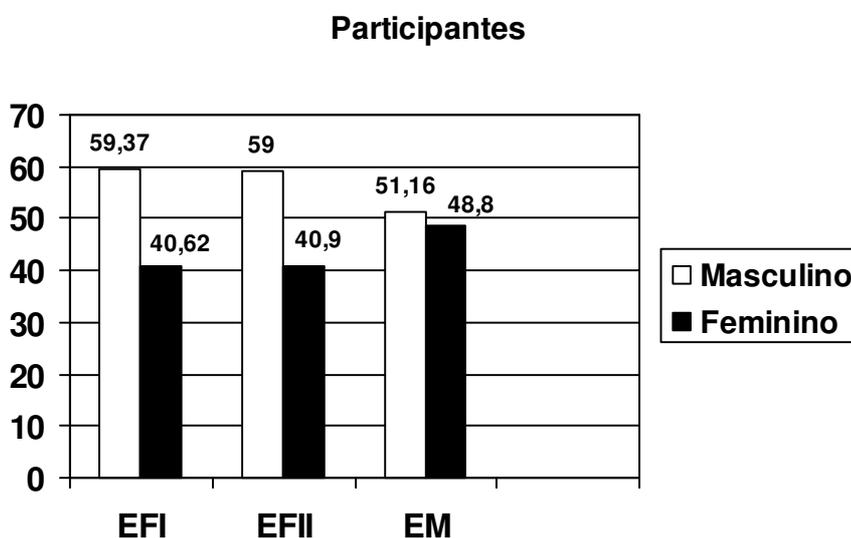


Gráfico 1: Estatísticas descritivas das variáveis.

Na análise de Consistência Interna do TAE-N, a tabela 3, a seguir, apresenta o coeficiente α de Cronbach que foi utilizado para medir a consistência interna da escala TAE-N. Verifica-se alta consistência interna para a escala entre os níveis de escolaridade, já que valores acima de 0,6 para o coeficiente α de Cronbach é um indicativo de consistência.

Tabela 4: Análise de consistência interna da escala TAE-N(n=183).

Escala	n. de Itens	Nível de Escolaridade	α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o Total	α de Cronbach (após retirada dos itens)
TAE-N	22	EFI	0.700	Item 2 Item 6	0,395 0,363	0,684 0,681
TAE-N	22	EFII	0.700	Item 2 Item11	0,395 0,372	0,684 0,679
TAE-N	22	EM	0.700	Item 5 Item 12	0,197 0,191	0,696 0,695

Para a Análise Descritiva e Comparativa entre os níveis de escolaridade, a tabela 5 a seguir, apresenta uma análise descritiva do escore total da escala TAE-N, considerando os valores brutos, padronizados e percentuais. Pelos resultados, verifica-se uma diferença dos escores entre os níveis de escolaridade Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental I e Ensino Médio e Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Há uma diferença estatisticamente significativa: o Ensino Fundamental I apresentou escores menores em relação aos outros níveis de ensino.

Tabela 5: Análise descritiva e comparações do TAE-N entre níveis de escolaridade.

Nível esc	Variável	N	Média	dp	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor *
Fund 1	idade	96	43.9	13.5	16.0	44.5	70.0	<0.0001
	total	96	48.5	5.0	37.0	48.0	59.0	<0.0001 (a)
	macro	96	28.1	3.1	21.0	28.0	35.0	0.0002 (b)
	macrop	96	72.1	8.0	53.8	71.8	89.7	0.0002
	micro	96	20.4	2.7	15.0	20.0	26.0	<0.0001 (c)
	microp	96	75.7	10.1	55.6	74.1	96.3	<0.0001
Fund 2	idade	44	27.7	11.7	15.0	24.0	57.0	
	total	44	52.5	6.0	40.0	52.0	65.0	
	macro	44	30.2	3.9	22.0	30.5	38.0	
	macrop	44	77.5	9.9	56.4	78.2	97.4	
	micro	44	22.3	2.6	16.0	22.0	27.0	
	microp	44	82.6	9.6	59.3	81.5	100.0	
EM	idade	43	27.8	9.2	17.0	27.0	47.0	
	total	43	52.2	5.2	36.0	53.0	61.0	
	macro	43	30.0	3.5	20.0	30.0	35.0	
	macrop	43	77.0	8.9	51.3	76.9	89.7	
	micro	43	22.2	2.4	16.0	23.0	26.0	
	microp	43	82.1	9.0	59.3	85.2	96.3	

O desenho apresentado pela interpretação do Box-plot traduz esquematicamente os resultados, mostrando as tendências de cada conjunto de dados e a dispersão desses valores

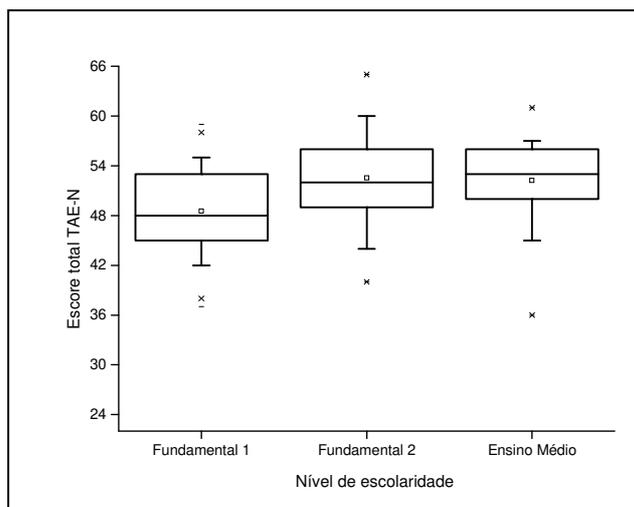


Gráfico 2: Interpretação Box-plot.

Ainda com relação à tabela anterior, podem-se comparar os níveis de escolaridade analisando separadamente as variáveis idade, escore total e questões relacionadas à macroeconomia e à microeconomia. Observa-se que não existe diferença significativa ao nível de 5% no escore total apenas entre o Fundamental II e o Ensino Médio, afirmação que continua válida para as questões envolvendo dados parciais das questões de macroeconomia (macrop) e microeconomia (microp). Contudo, esta situação não mais ocorre ao compararmos todas as questões de micro e macroeconomia sem restrições para os níveis Fundamental I e Fundamental II (ver quadro abaixo). Quando questões de microeconomia estão envolvidas, não existe diferença significativa entre o Fundamental I e o Fundamental II, porém existe diferença significativa se compararmos apenas as questões de macroeconomia.

Tabela 6: Descrição e comparações do TAE-N entre níveis de escolaridade.

Nível escolar	Idade	Escore Total	Macro	Micro	Macrop	Microp
Fund I x Fund II	Há diferença significativa	Há diferença significativa	Há diferença significativa	Não há diferença significativa	Há diferença significativa	Há diferença significativa
Fund I x E.M.	Há diferença significativa					
Fund II x E.M.	Não há diferença significativa					

A análise comparativa e evolutiva do escore da escala TAE-N pode ser visualizada na tabela 7, que apresenta os resultados das Análises de Variância (ANOVA's) para medidas repetidas e tem como objetivo comparar os escores dessa escala entre idade, sexo e nível escolar. Pelos resultados, verificou-se uma diferença significativa dos escores apenas para os níveis de escolaridade.

Tabela 7: Comparação dos escores da Escala TAE-N. Resultados das ANOVA's para medidas repetidas para comparação dos escores TAE-N entre idade, sexo e nível de escolaridade.

<i>Variáveis Independentes</i>	<i>Escore Total Bruto</i>	<i>Percentual do Escore Total %</i>	<i>TAE-N Valor de p (Mann-Whitney).</i>
Idade (15- 70 anos) (Nível I e II)	69 e 114	37.70 e 62.30	0.0953 (não houve diferença significativa)
Sexo (Masc. e Fem.)	78 e 105	42,62 e 57,38	0.7624 (não houve diferença significativa)
Nível de Escolaridade (EFI; EFII e EM)	96 44 43	52.46 24,04 23,50	p-valor<0.0001 (houve diferença significativa. O nível fundamental 1 apresentou escores menores em relação aos outros níveis de escolaridade).

Nas tabelas 7 e a 8, apresentadas a seguir, podem-se visualizar as variáveis de sexo e idade. A tabela 8 é constituída por 57.38 % mulheres e 42.62% homens. O desempenho dos sujeitos desta pesquisa em relação a esta variável mostrou que não houve diferença significativa, (p-valor=0.7624 em Mann-Whitney).

Basicamente, este dado está relacionado às condutas econômicas dos sujeitos, que são ações do domínio de conhecimentos relacionados à economia, os quais apresentam fortes componentes psicológicos (percepção, motivação, atitudes, preferência, tomada de decisão, satisfação), o que demonstra que as questões econômicas estão onipresentes, pelo menos em quase todas as situações que o sujeito vivencia.

Van Raaij (1999) define a conduta econômica como uma conduta que envolve sacrifícios econômicos, tempo e esforço para o alcance de futuros benefícios. É uma serie de atitudes para a aquisição de recursos que possibilitem adquirir produtos e serviços que provém dos desejos humanos.

Segundo Denegri, (2004), para a tomada de decisões econômicas existem vários determinantes que estimulam o comportamento: a personalidade, a sociedade, a cultura e demais situações.

Utilizaremos dois domínios para a caracterização dos conhecimentos:

Microeconomia: é definida como um problema de alocação de recursos escassos em relação a uma série possível de fins. Os desdobramentos lógicos desse problema levam ao estudo do comportamento econômico individual de consumidores e firmas bem como à distribuição da produção e rendimento entre eles.

Macroeconomia: refere-se ao estudo global da economia. Estuda a economia em geral analisando a determinação e o comportamento dos grandes agregados como renda e produtos, níveis de preços, emprego e desemprego, estoque de moeda, taxa de juros, balança de pagamentos e taxa de câmbio.

Considerando os níveis de desenvolvimento do pensamento econômico proposto por Denegri, esses alunos apresentam pensamento econômico subordinado e inferencial, sendo que não houve uma diferença significativa entre os sexos masculino e feminino.

Tabela 8: Análise Descritiva dos escores por sexo.

<i>sexo</i>	<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>dp</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Máximo p-valor (Mann-Whitney)</i>
F	105	40.5	14.2	15.0	42.0	70.0	<0.0001
total	105	50.5	5.2	37.0	51.0	62.0	0.7624
macro	105	29.3	3.3	21.0	29.0	36.0	0.4708
Macrop	105	75.0	8.3	53.8	74.4	92.3	0.4708
micro	105	21.2	2.6	15.0	21.0	27.0	0.6415
Microp	105	78.6	9.7	55.6	77.8	100.0	0.6415
M	78	30.4	13.2	15.0	28.0	66.0	
total	78	50.2	6.2	36.0	50.5	65.0	
macro	78	28.8	3.9	20.0	29.0	38.0	
Macrop	78	73.9	10.0	51.3	74.4	97.4	
micro	78	21.4	3.0	16.0	21.0	27.0	
Microp	78	79.2	10.9	59.3	77.8	100.0	

A amostra, bastante equilibrada em relação à variável sexo, foi formada por 57,38% de alunas e 42,62% de alunos. O desempenho dos sujeitos desta pesquisa em relação a esta variável mostrou que os alunos apresentaram um resultado inferior (50,5 de média) às alunas (51,0 de média). Entretanto, esta diferença não é significativa.

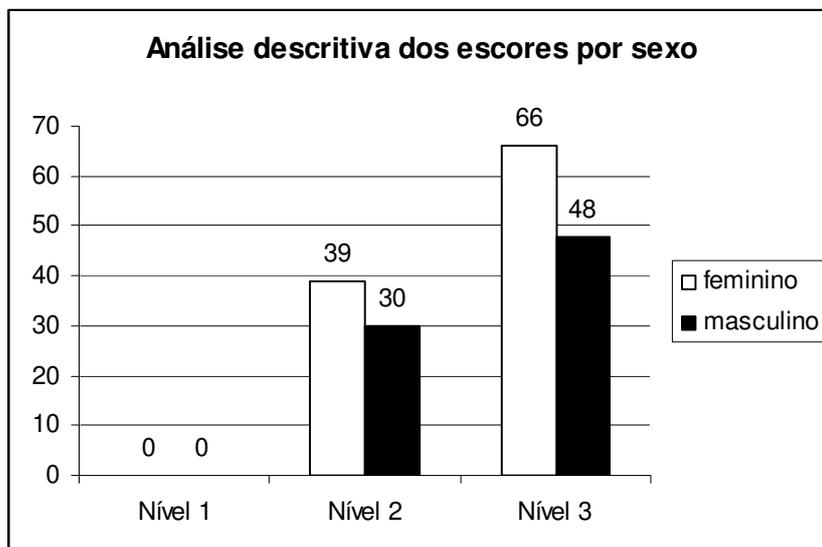


Gráfico 3: Análise descritiva dos escores por sexo.

No gráfico 4 destacamos as variáveis sexo e os níveis de escolaridade do Desenvolvimento do Pensamento Econômico, reafirmando que a diferença não é significativa.

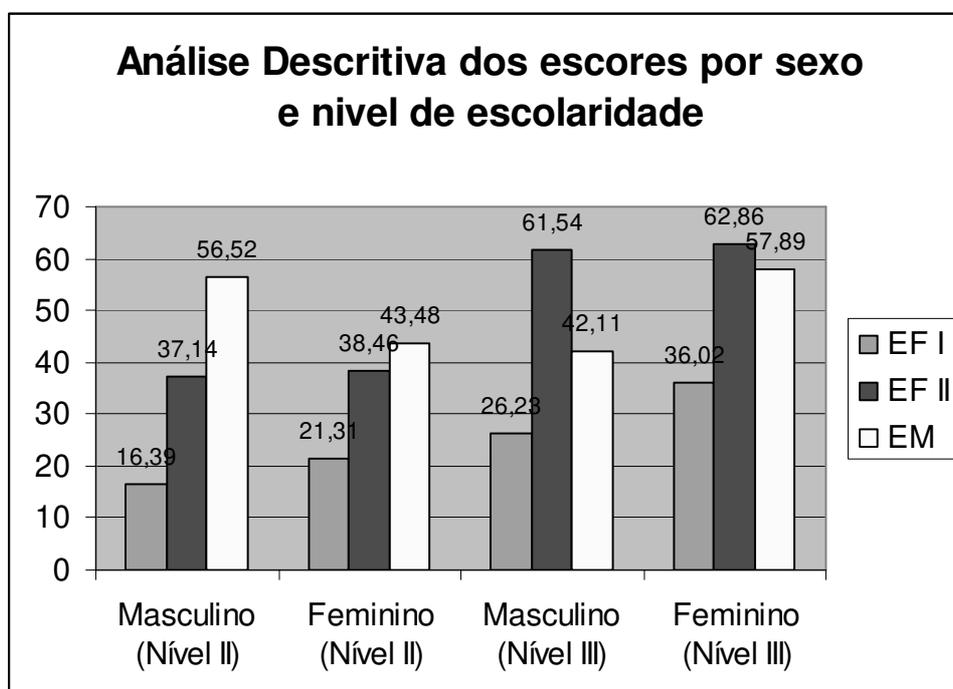


Gráfico 4: Análise descritiva dos escores por sexo e nível de escolaridade.

A Análise Comparativa e Evolutiva do Escore da escala TAE-N pode ser visualizada na tabela 9, que apresenta os resultados das Análises de Variância (ANOVA's) para medidas repetidas e tem como objetivo comparar os escores dessa escala entre idade. Pelos resultados, verificou-se que não há diferença significativa dos escores entre a variável.

Tabela 9: Análise descritiva e associações da idade e TAE.

	<i>total</i>	<i>macro</i>	<i>micro</i>				
<i>idade</i>	-0.12704	-0.12917	-0.11424	<i>coeficiente</i>			
	0.0866	0.0814	0.1236	<i>p-valor</i>			
Nível	N	Média	dp	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor (Mann-Whitney)
nível 2	69	38.7	15.1	15.0	40.0	68.0	
nível 3	114	34.7	14.2	15.0	33.5	70.0	0.0953

Análise descritiva dos escores por idade

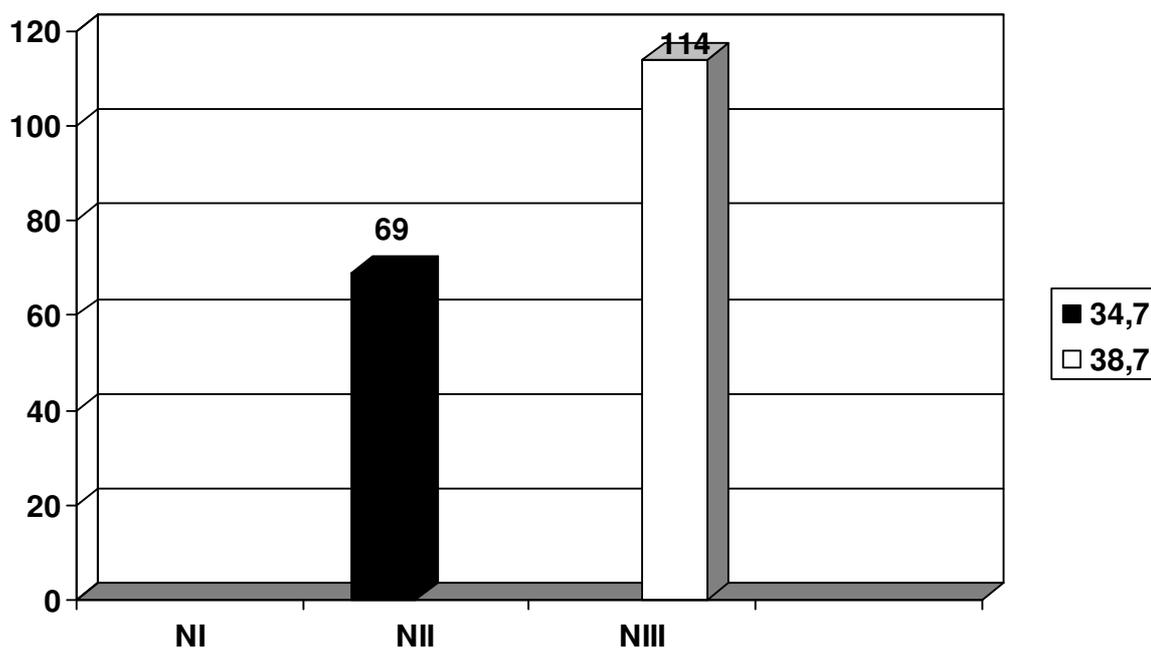


Gráfico 5: Análise descritiva dos escores por idade.

Tabela 10: Nível de Pensamento Econômico dos sujeitos por nível de escolaridade.

<i>Nível de Pensamento Econômico</i>			
Col Pct	nível 2	nível 3	Total
Fund 1	49	47	96
	26.78	25.68	52.46
	51.04	48.96	
	71.01	41.23	
Fund 2	11	33	44
	6.01	18.03	24.04
	25.00	75.00	
	15.94	28.95	
EM	9	34	43
	4.92	18.58	23.50
	20.93	79.07	
	13.04	29.82	
Total	69	114	183
	37.70	62.30	100.00

Os alunos do Ensino Médio apresentaram melhor desempenho, com média de 79,07% no Nível III Pensamento Econômico Independente ou Inferencial. Também é importante destacar os resultados alcançados pelos participantes do Ensino Fundamental II 75% no Nível III Pensamento Econômico Independente ou Inferencial. Os estudantes do Ensino Fundamental I com 51,04% no Nível II Pensamento Econômico Subordinado.

O desenho esquemático a seguir apresenta a visualização do que acima foi apresentado numericamente mostra o desempenho dos alunos considerando as variáveis descritas.

Análise descritiva dos escores entre níveis de escolaridade

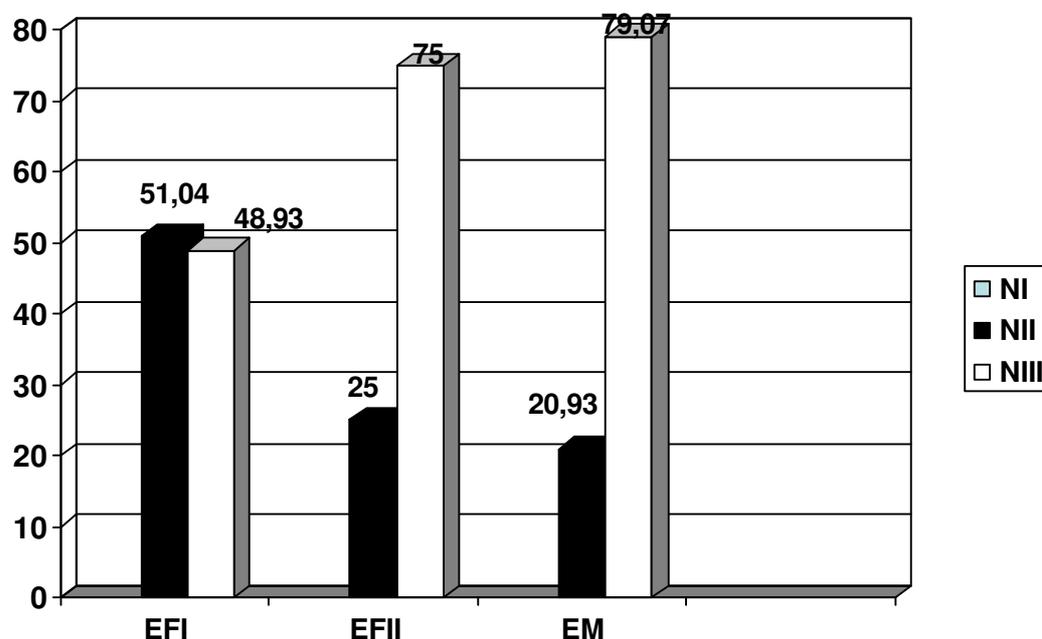


Gráfico 6: Escore total do TAE-N entre níveis de escolaridade.

Na compreensão do comportamento dos sujeitos em relação aos fenômenos econômicos, é preciso considerar as variáveis, dentre as que foram apresentadas por esta investigação, pois o consumo além de ser um processo complexo, como lembra Denegri (1999), recebe a influência de fatores emocionais, atitudinais, motivacionais e a capacidade de compreensão cognitiva, fazendo com que o comportamento dos sujeitos frente a esses eventos sejam divergentes.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ESCALA TAE-N POR QUESTÃO

O lucro do nosso estudo é tornarmo-nos melhores e mais sábios.
Michel de Montaigne

Para uma análise mais específica das questões, as mesmas foram agrupadas em duas categorias: macro e microeconomia. O critério para identificar as categorias foi o tema central de cada questão e seu objetivo. Na categoria macroeconomia, discorrem os seguintes assuntos: ascensão monetária, funcionamento bancário, finanças nacionais, circulação do dinheiro,

impostos e função do estado, política de emissão do dinheiro, noção de falsificação, noção de inflação e o conceito de dinheiro. Na categoria microeconomia, os seguintes assuntos: preço, oferta e demanda, ganância, custo e benefício, saldo e salários, oferta e demandas, aumento dos preços.

Com esta análise, procurou-se realizar uma leitura do desempenho dos sujeitos participantes da pesquisa para uma compreensão maior de como os sujeitos compreendem o mundo econômico. O resultado que será apresentado é referente às respostas assinaladas no teste TAE-N.

Tabela 11: Controle das variáveis.

QUAL?	QUEM?	POR QUE?
1. Nível de escolaridade	Alunos da EJA dos níveis: Ensino	Em qual nível do pensamento se encontra o aluno da EJA.?
2. Sexo	Fundamental I e II e Médio	
3. Idade		

As questões relacionadas à microeconomia com o assunto preço procuraram investigar o que os sujeitos sabiam em relação a preços (valor) diferentes e os fatores que desencadeiam a variação do mesmo, o conhecimento dos fatores que entram na composição dos preços, a compreensão dos aumentos de valores e das possibilidades de controle e a interferência do tempo no fator valorização e desvalorização de um produto.

Foram sete questões que discutiram o tema preço, sendo que duas abordavam a diferença de preços aplicada a um produto. Uma se referia ao preço de uma mesma mercadoria mas em lojas diferentes no mesmo bairro, e a outra referia-se aos preços estabelecidos para um mesmo produto em comércios distantes.

Tabela 12: Número de acertos na categoria microeconomia.

<i>Nível do Pensamento Econômico</i>	<i>+I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
Conhecimentos			
1. Controle dos preços	11,48	35,52	53,01
3. Diferenças de preços	13,66	43,72	42,62
5. Definição de preços	11,48	47,54	40,98
6: Diferença de preços	6,56	38,25	55,19
14. Melhoria Salarial	9,29	40,29	49,73
15. Diferenças salariais	8,74	42,08	49,18
16: Aumento de preços	27,87	43,17	28,96
17: Tempo e Preço	8,74	42,62	48,63
22: Composição dos preços	11,48	18,58	69,95

Níveis de Microeconomia

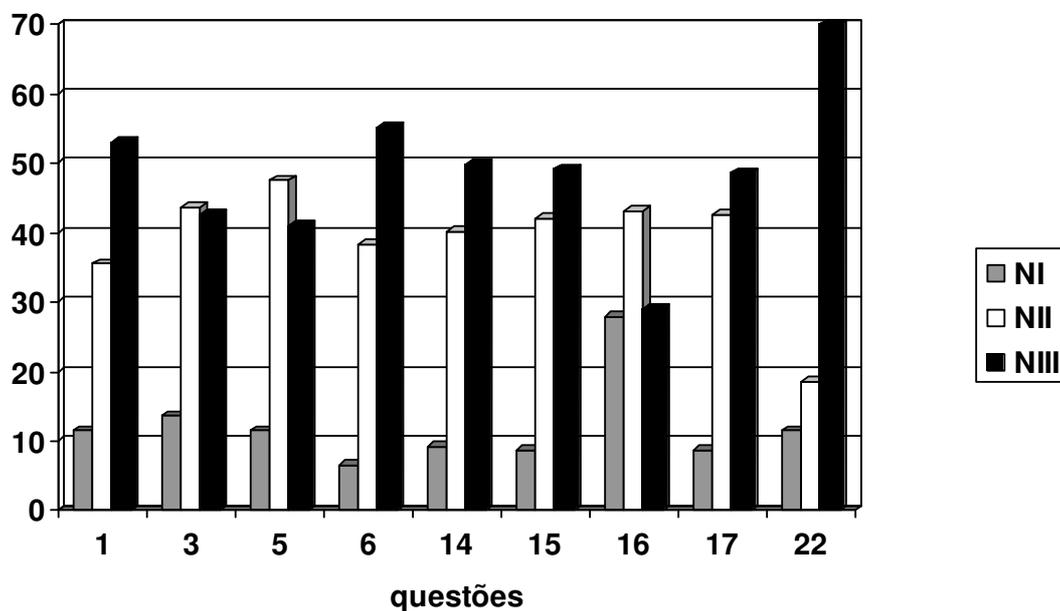


Gráfico 7: Acertos na categoria microeconomia

Nesta categoria, as questões de uma maneira geral possibilitaram aos alunos a oportunidade de refletir sobre o tema preço. As respostas apresentadas permitiram conhecer o

nível de representação do pensamento econômico em que os alunos encontram-se com relação ao tema.

A questão 1 do TAE-N apresentou 53,01% de acerto, isto mostra que os alunos demonstram ter conhecimento a respeito desta variável econômica. Nas questões sobre as diferenças de preços que correspondem à terceira e sexta variáveis, os alunos apresentaram o acerto de 42,62% e 55,19% respectivamente. Assim podemos perceber que este assunto é de muito significado aos alunos da EJA.

A questão 5 do teste que tem como referência a definição de preços: 40,98% dos alunos mostraram ter conhecimento sobre o assunto. A respeito do tema Aumento de Preço. correspondente a questão de número 16, 28,96% dos alunos apresentaram conhecimento sobre o assunto. Da mesma forma na questão 15 que objetiva compreender se os alunos têm clareza das Diferenças Salariais, o desempenho nas respostas correta de 49,18% e de erro foi de 8,74%. Já na questão de número 14 que se relaciona com a melhoria salarial 49,73% dos alunos responderam corretamente. Na questão 17 que relaciona a quantidade de horas trabalhadas a um salário maior 48,63 dos alunos mostraram ter compreensão sobre o tema.

Enquanto que na questão 22 que aborda a Composição dos Preços foi significativa, a compreensão dos fatores totalizando 69,95% de acertos. Os resultados apresentados nesta categoria, de uma maneira geral, mostraram que os alunos necessitam ainda de maiores conhecimentos sobre a economia, bem como dos efeitos que este provoca na sociedade. As respostas apontam para uma interpretação realizada pelos alunos que parte do seu próprio ponto de vista, da sua história de vida considerando suas necessidades e os efeitos imediatos que o dinheiro pode trazer para suas vidas.

O gráfico 8 a seguir, apresenta a visualização geral dos níveis do pensamento econômico para as respostas da microeconomia.

Níveis da Microeconomia

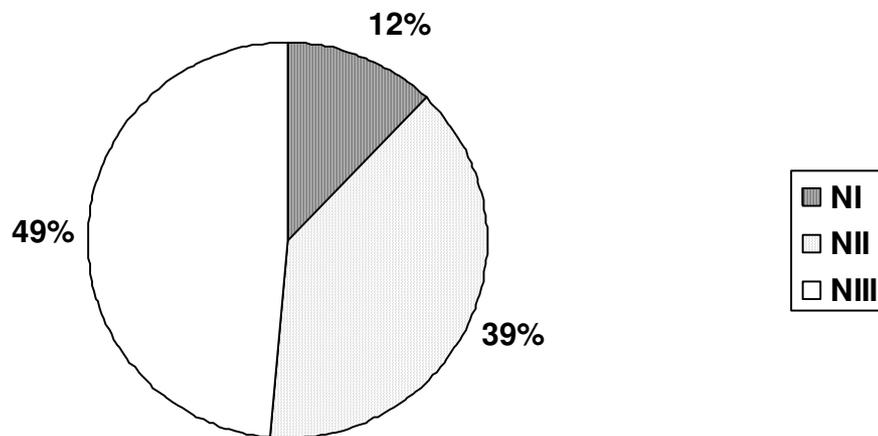


Gráfico 8: Níveis da microeconomia

Ao analisar o gráfico podemos perceber que 70% dos sujeitos avaliados encontram-se no nível III do pensamento econômico para conhecimentos de microeconomia.

Nas questões da macroeconomia os alunos apresentaram menor desempenho. O nível de desempenho sofreu variações e não foi encontrado em todas as questões relacionadas à categoria dinheiro o Nível III com a amostra é o que apresenta maior número de acertos. Os conceitos compreendidos nessa categoria fazem referência aos processos relacionados com a produção do dinheiro, sua distribuição e os fatores que limitam sua produção. As questões do TAE-N relacionadas a este tema apresentaram, como objetivos, o reconhecimento da função do dinheiro, a identificação de quem compete a responsabilidade pela produção do dinheiro e quem define a quantidade que deve ser produzida, a descrição do percurso que o dinheiro faz até chegar ao banco, a compreensão das diferentes aplicações e o uso do dinheiro bem como o conhecimento dos efeitos do aumento da quantidade de dinheiro em circulação. A discussão de cada um desses objetivos será feita conforme os resultados apresentados na tabela 13.

Tabela 13: Número de acertos na categoria macroeconomia.

Nível de Pensamento Econ.	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
Questões			
2. Quantidade a ser feita de dinheiro	3,28	26,23	70,49
4. Falência	8,20	54,64	37,16
7. Economia Nacional	26,23	33,33	40,44
8. Percurso	7,65	26,78	65,57
9. Pagamento de impostos	33,33	32,79	33,88
10. Aumento na circulação	18,03	55,19	26,78
11. Papel do governo	11,48	22,40	66,12
12. Responsabilidade fabricação	30,05	45,36	24,59
13. Conceito Inflação	25,14	39,34	35,52
18. Aplicação e uso	22,95	42,62	34,43
19. Função do dinheiro	19,67	59,56	20,77
20. Fatores	12,02	32,79	55,19
21. Aumento na circulação	19,13	47,54	33,33

Níveis de Macroeconomia

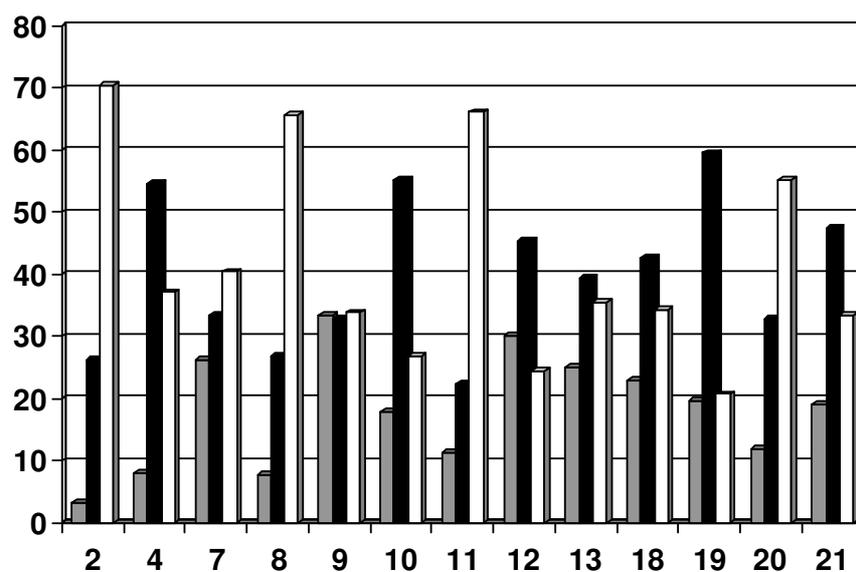


Gráfico 9: Acertos na categoria de macroeconomia.

Na questão 2, sobre quem decide a quantidade de dinheiro que deve ser feita, os alunos apresentaram um resultado de 70,49% de acertos. A respeito do tema falência, da questão 4, um número maior de alunos manifestou estar no Nível II do Pensamento Econômico. Mesmo sendo um tema que interessa ao aluno, o que foi possível perceber é que os alunos possuem poucas informações sobre o funcionamento bancário e que algumas informações são mais complexas para sua compreensão exigindo maior conhecimento para melhor entendimento.

A escala TAE-N a ser analisada, nesta pesquisa, apresenta uma questão relacionada ao que aconteceria em nosso país se fosse encontrada outra região petrolífera (questão 7). A resposta à alternativa que apenas associava este acontecimento ao fato de que agora o país teria mais petróleo foi marcada por quase 26,23 % dos alunos, refletindo a dificuldade apresentada pelos alunos em um nível de complexidade considerável, pois envolvia conhecimentos econômicos específicos e a capacidade de estabelecer relações entre eles. Entretanto, o desempenho de maneira geral foi bom, principalmente se considerarmos a ausência de programas de educação econômica nas escolas de EJA.

A compreensão dos alunos sobre o percurso que o dinheiro faz até chegar ao banco (questão 8) mostrou que 65,57% dos alunos o entendem. O número de alunos que assinalou a questão errada foi de apenas 7,65%, mostrando que ainda não possuem clareza sobre como o dinheiro chega aos bancos. Muitos atribuíam este fato a uma ação do governo ou simplesmente porque as pessoas deixam lá o seu dinheiro para ser guardado.

O tema impostos (questão 9), embora de conhecimento dos alunos, não é bem compreendido por todos, pois em geral as famílias discutem pouco esses assuntos e a escola não contempla esse conteúdo em seu projeto pedagógico, exceto para trabalhar alguns conceitos matemáticos. O fato é que os alunos constroem suas próprias ideias sobre como funcionam as coisas em sua volta e, ao confrontá-las com a realidade, dão-se conta de que existem diferenças entre suas construções e o que de fato ocorre.

Este conflito leva os alunos a se adaptarem, buscando hipóteses possíveis para explicar os impostos. Nas questões 10 e 21, que trazem o tema circulação do dinheiro, a primeira resposta da questão 10 foi apresentada como uma ação governamental, o que foi identificado por 18,03% dos alunos como algo sem maiores consequências e até como algo bom, pois haveria mais dinheiro para se fazer compras. Não houve diferença significativa em relação à questão que abordou diretamente os efeitos do aumento do dinheiro em circulação (questão 21): 19,13% dos alunos

responderam sobre aumento do poder de compras e essa resposta aponta a falta de compreensão destes sujeitos sobre os processos de circulação do dinheiro e o impacto que as variações que ocorrem com o mesmo podem ter na sociedade.

Na questão 11, ainda dentro da categoria que definimos como diversos, a escala TAE-N apresentou uma questão relacionada ao tema crise financeira, com o objetivo de verificar se os sujeitos identificavam que ações poderiam ser realizadas pelo governo para solucionar a crise financeira de um país. Sobre este tema, o número de alunos da EJA que respondeu que o governo deveria dar dinheiro aos pobres para resolver a crise foi de apenas 11,48%. Já o número de alunos que respondeu que o governo deveria implementar novas políticas econômicas foi de 66,12% , mostrando haver uma compreensão do assunto.

Novamente, percebemos que o tema da economia é significativo para os alunos, mas que a escola pode oferecer desafios e levá-los a compreender ainda mais as inter-relações entre processos econômicos complexos e não visíveis.

A questão 12, sobre a responsabilidade pela fabricação do dinheiro, mostrou que para 30,05% dos alunos o uso do dinheiro falso é um mal comportamento porque não se pode ter sua própria fabrica de dinheiro; 24,59% escolheram a alternativa correta que afirmava que não se pode usar o dinheiro ilegal.

Em relação ao tema inflação (questão 13), o propósito da questão era o de investigar se os alunos compreendiam o conceito de inflação por meio de uma questão direta. No momento de aplicação da escala, esta foi a questão que mais gerou dúvidas nos alunos. Mesmo assim, eles conseguiram responder corretamente ou bem próximo do conceito correto.

Quanto à aplicação e o uso do dinheiro, dos 183 alunos que responderam o teste TAE-N, 42 deles ou 22,95% apresentaram respostas que correspondem ao Nível I do pensamento econômico.

A questão 19, que se refere à função do dinheiro, mostrou um equilíbrio no número de alunos que deram a resposta correta. A última questão que abordaremos nas considerações sobre o tema dinheiro refere-se aos fatores influentes. A resposta considerada correta foi assinalada por 55,19% . Já a questão considerada incorreta, ou seja, cuja resposta associa o aumento do custo de vida ao fato que hoje custa mais viver foi assinalada por 12,02%.

A seguir podemos visualizar os resultados dos conhecimentos relacionados à macroeconomia. Podemos perceber que, dos sujeitos entrevistados, 48% se encontram no nível

II. Este nível representa um pensamento que incorpora ideias econômicas apesar de ainda se manter alguns riscos de concretismo.

Níveis da Macroeconomia

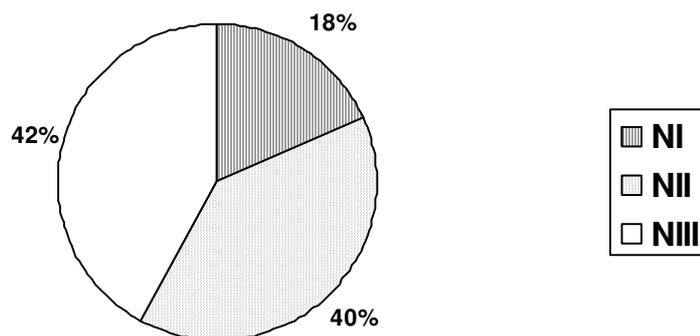


Gráfico 10: Níveis da Macroeconomia.

Ainda dentro dos conhecimentos de micro e macroeconomia, apresentamos os dados gerais dos alunos no gráfico 11.

Níveis da Macroeconomia e Microeconomia

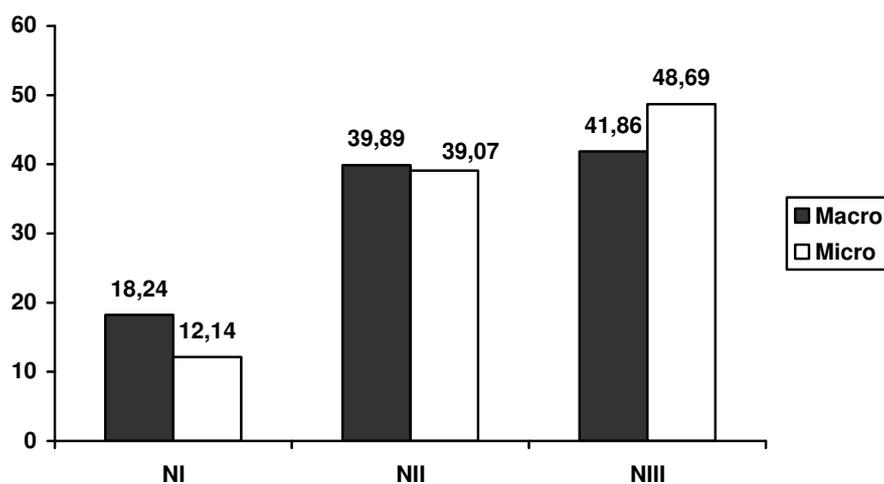


Gráfico 11: Níveis do pensamento econômico em relação à macro e microeconomia.

Os dados mostram que os alunos apresentaram uma diferença em relação aos dois conhecimentos: possuem mais conhecimento de microeconomia do que de macroeconomia.

Este dado ressalta que o tema é fonte de preocupação dos alunos, e que é vivenciado e apresentado por meio da mídia ou pela família, confirmando sua relevância como temática transversal para a Educação de Jovens e Adultos.

5.3 A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não tenho um caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar
Thiago de Melo

O objetivo desta pesquisa foi identificar o nível de alfabetização econômica de uma mostra de 183 alunos, entre 15 e 70 anos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Ao contrastar e relacionar cada um dos objetivos específicos apontados nesta pesquisa com os resultados obtidos, tanto na Escala TAE-N quanto os possíveis dados para a compreensão do pensamento econômico dos alunos, temos como constatação a importância da inclusão deste tema educação econômica na EJA.

Em relação às perguntas sobre microeconomia, definindo-a como "o estudo do comportamento econômico das unidades individuais de tomada de decisão, como consumidores, proprietários de recursos e as empresas." (SALVATORE, 1982). As questões que tratam do controle, diferença e composição do tema preço foram as que mais obtiveram êxito.

A questão 1 (O Sr. Ramon está muito preocupado porque o preço de todas as coisas está subindo e ele pergunta: o que poderia ser feito para controlar o preço das coisas? O que você responderia?) 53,01% dos alunos acertaram; a 6 (Em uma loja no centro da cidade, uma camisa custa 15 reais e em uma loja longe do centro, a mesma camisa custa 10 reais. Porque ocorre esta diferença de preço se é a mesma camisa?), foi acertada por 55,19% e a questão 22 (Quando você compra um chocolate, você está pagando?) foi respondida com êxito por 69,95%, mostrando amplo conhecimento sobre esta variável econômica. Na questão 16, que avalia o aumento do preço, apenas 28,96% acertaram; 43,17% e 27,87% erraram, respectivamente, indicando que o conhecimento é deficiente em relação a esta variável econômica. Em relação às diferenças de

preços para a terceira questão, 42,62% dos alunos responderam corretamente. Já na questão 5 do teste, que se refere a definição de lucro 40,98% da amostra assinalaram a resposta certa. Quanto a diferenças salariais, na questão 15, os alunos responderam afirmativamente em 49,18% dos casos.

Retomando a análise de algumas questões referentes à macroeconomia relacionando-a à vida dos sujeitos investigados, pode-se dizer, no que diz respeito à quantidade de dinheiro questionado na questão 2 (Quem decide quanto de dinheiro deve ser feito?) no TAE-N; 53,01 % dos sujeitos obtiveram sucesso na resposta desta pergunta. No que diz respeito à Economia Nacional, os sujeitos demonstraram estar no Nível de Pensamento Econômico II com 54,64% das respostas, pois apenas 37,16% responderam corretamente. Comparando com os resultados da pesquisa de Lara (2008) há uma diferença no domínio do conteúdo entre os sujeitos por ela pesquisados, pois 66% dos sujeitos de sua pesquisa acertaram a questão 2 e a sétima obteve 79% de acertos, não havendo diferença significativa entre as duas questões.

Em relação à circulação do dinheiro, que apresenta a questão 8, 65,57% responderam corretamente; mas na questão 10, que avalia o mesmo assunto, houve uma variável: os sujeitos que responderam corretamente foram 26,78%. Na questão 21, que trata do mesmo assunto, os sujeitos também demonstraram estar no Nível II, o que mostra não terem o mesmo conhecimento quando se exige maior nível de abstração do conhecimento. Quanto a estas questões, a pesquisa de Lara (2008) aponta que os sujeitos também apresentaram uma diferença significativa: 84% na questão 8 e 49% na questão 10.

É importante saber como os alunos da EJA compreendem a economia, sabendo que isso é essencial para as tomadas de decisão que estes realizam diariamente como, comprar roupas ou qualquer outro item de interesse. A alfabetização econômica melhora a capacidade de cada um refletir sobre os muitos problemas sociais e econômicos que a vida impõe. A tomada de decisão requer a aquisição e utilização de conceitos econômicos e generalizações, que permitem aos indivíduos identificar e avaliar em curto e longo prazos qual a mais adequada decisão econômica.

Ao apresentarmos uma síntese dos aspectos mais relevantes dessa investigação, mesmo que responda aos objetivos gerais, evidencia-se, também, as implicações e limitações deste estudo, bem como as possibilidades de estudos futuros. Dentre os objetivos específicos, o primeiro estava orientado para a compreensão dos alunos avaliados em alguns fenômenos

econômicos, tomando como referência o sexo, idade e nível de escolaridade. Estes, a partir do teste aplicado, pode-se constatar que os alunos da EJA encontram-se no nível III do pensamento econômico, Nível do Pensamento Econômico Inferencial, no qual há uma mudança na forma global de os sujeitos conceituarem os processos sociais. Os sujeitos que se encontram neste nível são capazes de compreender diferenças e determinações dos processos econômicos e sociais.

Na teoria de Jean Piaget, em que o autor define a inteligência como uma estrutura geral e coerente na qual todos elementos funcionam, fica claro que alguns conteúdos podem ser aprendidos, mas parece pouco provável que esse tipo de aprendizagem possa participar da evolução de uma estrutura geral e permita que o nível de operatoriedade seja o mesmo para todos os demais conteúdos. Sendo assim, os resultados coletados através da Escala TAE-N, que determinam o nível do desempenho dos alunos em relação aos conceitos econômicos, mostram que estes se encontram no nível III do pensamento econômico. Tais dados sinalizam um avanço nas construções dos conhecimentos desta área, abrindo a possibilidade da continuidade da investigação pelo TAE-A⁶, uma vez que o instrumento utilizado para esta população não é proporcional à idade para o mesmo, mas sim dirigido a uma população infantil entre 10 e 15 anos.

Em comparação com a pesquisa de Lara (2008), que investigou a alfabetização econômica dos jovens e adultos analfabetos da cidade de Riohacha (Colômbia), podemos constatar que os participantes de ambas pesquisas apresentam maior conhecimento nos conteúdos de microeconomia em relação ao número de acertos das questões quando comparados com as da macroeconomia.

Ao realizar a análise do pensamento econômico nos alunos, surgem resultados que mostram não haver diferença significativa entre homens e mulheres na compreensão da realidade econômica.

O resultado apresentado na investigação em relação ao sexo, levando-se em consideração a tendência a uma maior compreensão dos conceitos econômicos foi por parte do sexo feminino, mas este não é considerado como significativo. Tal situação é reflexo dos padrões modernos que sustentam as ações educativas, tanto nas famílias quanto nas escolas. Às mulheres são atribuídos direitos e responsabilidades iguais aos do sexo masculino. Hoje, elas são incentivadas a colocarem-se em igualdade e, desde muito cedo, são estimuladas a conquistar sua independência

⁶ Teste de Alfabetização Econômica

e assumir seu sustento econômico.

Denegri enfatiza a importância de estudos desta natureza nos dias atuais, em que a situação financeira das famílias de diferentes níveis socioeconômicos exige que a mulher incumba-se de tarefas profissionais participando do mercado de trabalho e assumindo o papel de provedora.

Ao avaliar o desempenho dos sujeitos envolvidos tomando como referência a idade, a hipótese inicial era a de que os sujeitos com mais idade alcançariam mais pontos na Escala TAE-N do que os de menos idade, tendo em vista sua experiência e conhecimentos construídos ao longo da vida. Na investigação, tanto os alunos mais jovens, quanto os mais velhos mostraram uma boa compreensão a respeito dos conceitos econômicos. Este fato nos leva a considerar dois aspectos: o primeiro aponta para uma adequação da Escala, confirmando os resultados apresentados pelo teste de coeficiente α de Cronbach e por investigações com a mesma Escala já realizadas no Chile e na Bolívia; o segundo aspecto refere-se às experiências que envolvem questões econômicas que estes alunos estão vivenciando desde muito cedo devido às dificuldades econômicas a que estão expostos mediante a classe social a que pertence.

Em relação ao nível de escolaridade, os alunos apresentaram uma diferença significativa. Isto que nos leva a concluir que mesmo sem uma proposta pedagógica que contemple conteúdos ligados à educação econômica os alunos do Ensino Médio apresentaram maior número de acertos dos que os do Ensino Fundamental. Acreditamos que os conteúdos relacionados à educação econômica apareçam de maneira informal no ambiente escolar e, ao realizarem as trocas referentes ao tema, estas auxiliam os alunos a explorarem mais o assunto e construírem novos conhecimentos. Em virtude disto, os alunos do Ensino Médio apresentaram mais respostas corretas nas variáveis macroeconomia e microeconomia que os demais alunos dos outros níveis.

Se tomarmos cada nível de escolaridade para uma análise mais detalhada perceberemos que o Ensino Médio foi o que mais teve alunos no Nível III do pensamento econômico.

Entretanto, a maior parte dos alunos do Ensino Fundamental II também se encontram no Nível de Pensamento III; já Ensino Fundamental I a maioria dos alunos encontram-se no nível II, como podemos verificar no gráfico da página 86.

Estes dados nos permitem credenciar e validar a importância da inserção da educação econômica na EJA – no ciclo do Ensino Fundamental I, como uma ação educativa que consolida hábitos, atitudes e comportamentos mais conscientes e críticos frente ao consumo. Não podemos

nos esquecer que a maioria dos alunos, mesmo aqueles que apresentam um certo conhecimento e encontram-se no nível intermediário, é responsável pelo sustento de suas famílias ou as auxiliam.

Embora entendendo que a solução para essa realidade esteja condicionada a questões que ultrapassam o muro da escola, acreditamos, também, que a prática pedagógica pode, de alguma forma, contribuir para que, na escola, o aluno encontre oportunidade de construir conhecimentos que garantam sua alfabetização econômica.

Sendo assim, os próximos passos precisam ser dados no sentido de buscar construir um programa, em especial na capacitação dos professores para o trabalho com o tema e com uma proposta pedagógica construtivista, tornando sua implantação possível em larga escala e promovendo um acompanhamento e avaliação mais efetivos.

6 A EDUCAÇÃO ECONÔMICA NA EJA

[...] o processo educativo deve ter a finalidade de que o estudante assuma um novo papel como ator e construtor de suas próprias aprendizagens [...]
Marianela Denegri Coria

Ao apresentar uma sugestão da inclusão, por meio de temas transversais, da alfabetização econômica para a EJA, devemos considerá-la num âmbito mais amplo de desenvolvimento de um processo de reflexão e trabalho que, junto à proposta existente que já aborda alguns conteúdos relacionados à economia, gere e torne possível a formação nesta área.

A construção de uma sugestão para a inclusão deste assunto na EJA exige uma reflexão da equipe escolar para avaliar as ações planejadas e desenvolvidas ao longo do período previsto, promovendo estudo e reflexão contínua sobre as experiências acumuladas para a definição de outras metas, de novos pontos de chegada e metodologias diferenciadas para o sucesso da Alfabetização Econômica na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Hernandez e Montserrat (1998), as mudanças costumam surgir a partir de uma pressão exterior (caso de uma reforma educativa) ou pela vontade e desejo de mudança de um grupo ou instituição.

Na presente proposta, tentaremos organizar os conhecimentos que avançam de forma rápida, implicando a necessidade de criação de novas metodologias para o desenvolvimento de uma proposta que está pautada no desenvolvimento humano. Superar as dificuldades de interpretação e compreensão do aluno da EJA exige que a educação seja compatível ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, requerendo novos cenários para o Sistema Educacional Brasileiro.

Ao avançar numa concepção educacional voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, coloca-se a responsabilidade da escola em promover amplas condições e oportunidades de aprendizagem, estabelecendo novas possibilidades de avanço em seus conteúdos e metodologias.

6.1 TENDÊNCIAS E CORRENTES PEDAGÓGICAS NA EJA

A boa educação é moeda de ouro, em toda parte tem
valor.
Pe. Vieira

Durantes os últimos anos, muitas pesquisas e estudos têm sido realizados no Brasil para a formação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Os alunos da EJA são trabalhadores que lutam para superar suas condições e práticas de vida (moradia, alimentação, transporte, emprego etc.). O desemprego, baixos salários e péssimas condições de vida levam os alunos a buscarem novas possibilidades de vida e estas se iniciam pelo retorno aos bancos escolares. Conhecendo as condições de vida dos alunos, sejam elas condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de vida de cada um, suas lutas, organizações, conhecimentos, habilidades, enfim sua cultura; não se pode aplicar somente uma educação conteudista, formal. Uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida e valorizada quando responde à necessidade inteira dos alunos.

Uma proposta pedagógica para EJA, por esta razão, não pode ser avaliada apenas pelo seu rigor metodológico, mas sim pelo impacto gerado na qualidade de vida destes alunos (GADOTTI, 2000). A educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação da realidade social, econômica, afetiva e cultural do aluno.

As propostas para a EJA estarão rumando ao fracasso se não tiverem estas questões como premissa sobretudo na formação do professor.

Tomando como parâmetro as propostas do estado, podemos dividir a educação de jovens e adultos, enquanto concepção, em duas grandes correntes.

As correntes ou tendências filosóficas que se destacam na Educação de Jovens e Adultos são: crítica-social dos conteúdos e a tecnicista. Elas pautam a formação de uma proposta curricular e dão corpo para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, como apresentamos no quadro a seguir.

Tabela 14: Tendências Educacionais.

<i>Tendências</i>	<i>Tecnicista</i>	<i>Crítica-Social</i>
Pressupostos	As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho. Trata-se de um ensino diretivo.	O aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente.
Papel da Escola	Funciona como modeladora do comportamento humano, por meio de técnicas específicas, tal indivíduo que se integra na máquina social. A escola atual assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente.	É a tarefa primordial. Conteúdos mas vivos, concretos. A escola é a parte integrante de todo social, a função é "uma atividade mediadora no seio da prática social e global". Consiste para o mundo adulto.
Conteúdos	São as informações, princípios e leis, numa sequência lógica e psicológica por especialistas. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos etc.	São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, não basta que eles sejam apenas ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável.
A Postura da Pedagogia dos Conteúdos	Remonta a 2ª metade dos anos 50 (Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista pelo menos no nível oficial.	Assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas ao mesmo tempo "introduz" a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a este conteúdo.
Método	Consiste no método de transmissão, recepção de informações. A tecnologia educacional é a aplicação sistemática de princípios, utilizando um sistema mais abrangente.	É preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos.
Professor x Aluno	A comunicação professor x aluno tem um sentido exclusivamente técnico, eficácia da transmissão e conhecimento. Debates, discussões são desnecessários.	Consiste no movimento das condições em que professor e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O esforço de elaboração de uma pedagogia dos conteúdos está em propor ensinamentos voltados para a interação "conteúdos x realidade social".

Para as duas correntes, a função da escola insere-se em um contexto político emancipatório das classes populares. Elas divergem profundamente no plano das estratégias pedagógicas: para os tecnicistas, a defesa estava ligada ao resgate dos conteúdos, que segundo

eles foram secundarizados. A escola tem como função específica transmitir conteúdos comuns a todos, independente das diferenças sociais e culturais. A força da escola situava-se na sua própria especificidade: era por meio de um domínio dos conteúdos sistematizados, transmitido pela escola, que os alunos poderiam ser preparados para combater as injustiças sociais que lhes foram impostas e reverter a situação desfavorável em que viviam.

Quanto à educação crítica-social, caracteriza-se pela ênfase no universo cultural do aluno. Menos preocupada com os conteúdos e as disciplinas, os professores pensavam na escola como um espaço em que os alunos pudessem desenvolver um conhecimento capaz de reforçar o seu poder de resistência e de luta por uma cidadania. Nesse sentido, acreditavam na necessidade de pensar na construção de uma escola alternativa, com estrutura e funcionamento que pudessem contribuir para a conscientização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

De maneira geral, enquanto os conteudistas apoiaram-se na razão pedagógica, pela qual a função formadora e transmissora de cultura é enfatizada, os críticos-sociais valorizavam a razão sociológica na qual a ênfase é posta na diversidade cultural do universo dos alunos. Estas considerações apontam para a necessidade de se pensar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da articulação das diferentes razões que estão em jogo.

O surgimento do construtivismo no campo da teoria educacional trouxe elementos novos para pensar em um diferencial que são as características cognitivas e afetivas do aluno pertinentes em situações complexas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo. Dadas as considerações surge a importância da alfabetização econômica na Educação de Jovens e Adultos.

A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares na EJA são decisivas para o acesso e inserção no mundo econômico produtivo e solidário.

A Alfabetização Econômica propõe situações de aprendizagens para os alunos construírem conhecimentos a partir da compreensão do mundo econômico e o desenvolvimento das habilidades para a administração eficiente do dinheiro são aspectos importantes da socialização nas sociedades modernas. (DENEGRÍ, 2004). Isto requer que os indivíduos construam uma visão sistêmica do modelo econômico e social no qual estão inseridos, o que deve ser proporcionado na Educação de Jovens e Adultos.

A alfabetização econômica corresponde a elementos conceituais e práticos que permitem ao aluno entender várias atividades econômicas permanentemente a qual está exposto.

(YAMANE, 1997).

No cotidiano, são apresentados conhecimentos de como ganhar e administrar de modo mais efetivo as rendas pessoais, e também é oferecida familiarização com os conceitos básicos da economia, do comércio e finanças, fazendo entender a economia nacional, economia regional e global e os lugares que as pessoas ocupam dentro dela. A Alfabetização Econômica promove um espaço para desvelar as causas estruturais dos problemas econômicos e sociais como ferramenta, criar alternativas políticas positivas e estimular as alternativas de comunidade. (DENEGRÍ, 2002).

Walstad (1998) mostra que a Alfabetização Econômica é um tipo de educação que deveria estar presente de modo formal nas escolas. A falta de conhecimento causa nas pessoas comportamentos e atitudes errôneas na manipulação da finanças pessoais, mais ainda, trás problemas como o endividamento, afetando a qualidade de vida desses.

Por outro lado, a alfabetização geralmente define-se como um processo pelo qual os indivíduos aprendem a interagir com a sociedade. Apesar da importância que a esfera econômica tem na vida social dos cidadãos modernos e suas sociedades, é comparativamente muito pequeno o número de estudos que, especificamente, preocuparam-se sobre a socialização econômica nas fases diferentes da vida e como são adquiridos os conceitos e estratégias que permitem o conhecimento e uso do dinheiro.

A alfabetização econômica preocupa-se com que o sujeito aprenda a compreender e interpretar as informações que a sociedade de consumo interpõe dentro de uma estrutura social do consumo, que dificultam sua participação e seu êxito devido a falta de conhecimento.

Dentro desta perspectiva pode-se definir como:

Una acción educativa que tiene como objetivo aportar a los alumnos y alumnas elementos de todo tipo que les permitan situarse ante la sociedad de consumo como personas conscientes, críticas, responsables y solidarias. Su acción debe balsearse en capacitar a los niños y adolescentes para filtrar la información que reciben, tomar decisiones consumeristas⁷ y responsables, comprender y situar los fenómenos derivados del consumo, la publicidad y el marketing, valorando la importancia de la asociación con otros consumidores para defender sus derechos. (ALVAREZ Y ALVAREZ, 1988).

A Alfabetização Econômica deve iniciar-se desde a Educação Infantil e aprofundar-se nos diversos níveis educacionais, ou seja, deve ser incorporada nas propostas curriculares educacionais brasileiras e no projeto pedagógico de cada escola.

6.2 O CURRÍCULO E A EJA

Melhorai as opiniões dos homens e seus costumes
melhorar-se-ão proporcionalmente.

Rousseau

A discussão em torno da seleção de conteúdos para a construção do saber escolar está estreitamente articulada com a proposta curricular e a concepção epistemológica, que justifica e explica as escolhas que operam o fazer pedagógico.

O conceito da Educação dos Jovens e Adultos modificou-se à medida que a realidade começou a fazer algumas exigências à sensibilidade e competência científica dos educadores.

Compreender a importância e a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e cooperativo é uma das demandas ao professor, para que este possa construir um trabalho que favoreça o desenvolvimento do aluno. Não é possível que os professores pensem apenas em procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados. A Educação de Jovens e Adultos deve tornar-se mais abrangente.

Para que isto aconteça, faz-se necessário também uma reflexão filosófica, sociológica e psicológica para alargar o conceito de formação do sujeito, inserindo a esse dado a “formação do cidadão”, num contexto mais amplo que engloba outras modalidades de SER pelas quais o sujeito se afirma e se constitui como cidadão. Discutir essa formação do aluno da EJA traz, à margem, os elementos fundamentais da estrutura do Homem: liberdade, consciência e situação. O Homem é um todo e os aspectos citados relacionam-se em um ato recíproco, quando se conclui que a estrutura do SER cidadão é dialética e seus elementos se compõem e contrapõem-se numa eterna transformação e formação do SER. Até mesmo grandes poetas sabiam dessa transformação e formação do SER a ponto de Guimarães Rosa, em "Grande Sertão Veredas", escrever a importância do homem para o SER-tão.

A Epistemologia Genética, embora não esgote a problemática educacional, ultrapassa os limites da educação, pois dá condição para conhecermos como o sujeito constrói seu conhecimento e suas representações. Assim, a contribuição de Jean Piaget pode nos levar a compreender o que ocorre cognitivamente para que haja aprendizagem, tanto em ambientes cooperativos como em salas de aula, marcadas por um viés competitivo e individualista.

A maior contribuição da Epistemologia Genética é a compreensão do processo de desenvolvimento, uma vez que este não ocorre por simples maturação, mas devido às trocas do

indivíduo com o meio que o cerca. Pode-se entender, hipoteticamente, que a escola tem tudo para ser um espaço privilegiado quanto ao favorecimento desse desenvolvimento pelas possibilidades de trocas que oferece. Ora, mesmo assim, a escola não é o único espaço para tal. O cotidiano e a vida familiar colocam, muitas vezes, com mais propriedade que a própria escola, situações de desafio que exigem do sujeito um rearranjo de suas estruturas cognitivas, propondo condições, às vezes excelentes, para a produção de conhecimentos. Conhecendo-se as situações de vida de uma população que exige o uso de um pensamento hipotético-dedutivo, o aproveitamento dessas situações, no espaço escolar, contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento do desenvolvimento econômico, criando situações que privilegiem a construção da representação econômica.

A educação de jovens e adultos convive cotidianamente com a questão: como construir um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público por ela atendido, levando em consideração as transformações em curso hoje no mundo? Temos observado uma certa tentativa de homogeneizar as propostas para este grupo, como se o mesmo fosse universal, entendendo-se o currículo apenas “como o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada no quadro de um dado ciclo de estudos. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentidos dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “porque” das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA E SILVA, 1999).

Quando nos remetemos ao currículo e à organização dos conhecimentos, precisamos remeter-nos a estudiosos que fazem esta análise. Apple (1999) ao analisar o currículo e conhecimento instituído e legitimado como oficial nas escolas aponta, na primeira fase de seu trabalho, a relação entre poder e cultura e se propõe a explorar como a distribuição cultural e o poder econômico agem entrelaçados ao que é considerado como conhecimento escolar. Ele tenta mostrar que o que se ensina nas escolas precisa ser considerado como uma distribuição de bens e serviços na sociedade mais ampla.

Apple (1999) formula críticas ao currículo e seu papel ideológico, retoma os conceitos de hegemonia e tradição seletiva e elabora uma análise crítica sobre o campo do currículo. Conceitos como classe social e dominação são ressignificados e a análise entre educação e economia, economia e cultura e principalmente entre a forma econômica e a forma de organização das

escolas e do currículo são vistas como relações complexas. Para Apple, não se pode estabelecer uma relação direta e reprodutivista entre as formas políticas e econômicas da sociedade e o campo da educação, nem transpor as relações de produção capitalista de forma direta para as relações escolares.

O autor mostra a necessidade de problematizar as formas de currículo encontradas na escola, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico. Para isso, propõe que três questões sejam investigadas: a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma?

Estas questões são importantes para iniciarmos uma proposta que trabalhe com a Alfabetização Econômica, pois as atividades desenvolvidas nas escolas não são neutras, o conhecimento trabalhado nas instituições escolares é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimentos e princípios sociais possíveis que reflete também as relações sociais de poder na sociedade. As escolas estão envoltas em contradições e, suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional um território contestado.

O currículo não é um campo neutro de conhecimentos e precisa ser visto e estudado como um campo em que estruturas sociais e econômicas estão em luta para tornarem-se hegemônicas. Por isso, o conhecimento trabalhar com a alfabetização econômica no currículo constitui-se como um conhecimento transversal, nunca neutro, e que reflete os interesses específicos na formação do cidadão. As escolas são instituições tanto culturais, como políticas e econômicas. A preocupação em compreender o papel da Alfabetização Econômica na formação social e cultural não é em saber qual conhecimento é primordial, mas sim em compreender porque um dado conhecimento torna-se significativo.

O currículo corporifica o conhecimento e o institui, muitas vezes, como verdade absoluta. Por isso, o currículo precisa ser visto e estudado como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, pois ele deve ser considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (APPLE, 1999, p. 210).

A introdução do tema no currículo nos permite vê-lo como um espaço que envolve aspectos relativos a conhecimento social e cultural que garante ao aluno sua formação em relação aos processos relativos à economia.

A presença dos temas sociais no currículo implica que a transmissão e circulação do conhecimento ocorram de forma diferente dependendo do grupo para o qual é destinado. Para que isto ocorra, a escola desempenha três amplas e densas atividades, quais sejam: a acumulação, produção e legitimação do conhecimento. Ao mesmo tempo em que acumula e legitima a cultura e o conhecimento, tornando-os um saber (conhecimento) a ser adquirido (ou não) pelos alunos numa relação dialética, a escola também constitui um conjunto importante de estratégias que permitem a construção dos conhecimentos (saberes), sejam estes configurados em valores, regras e significados da vida social ou constituídos como conhecimento para a compreensão das necessidades reais de consumo, possibilitando a alfabetização econômica do aluno da EJA.

6.3 TEMA TRANSVERSAL

Ensinar não é uma função vital, porque não tem o fim em si mesma; a função vital é aprender.
Aristóteles

O currículo clássico que recebemos como herança cultural – o estudo da língua, da literatura, da matemática e das ciências, das artes e das ciências sociais – é imprescindível, mas insuficiente para dar conta das questões que angustiam as pessoas que vivem no terceiro milênio.

Outros saberes também são importantes e necessários para o completo desenvolvimento dos alunos da EJA.

No Brasil, segundo orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Temas Transversais devem integrar as áreas convencionais e ter a mesma importância que elas, relacionando-as às questões da atualidade e sendo orientadores do convívio escolar. Assim, Ética, Meio ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo são apresentados como um conjunto de temas a serem desenvolvidos em sala de aula, sendo a Ética o eixo norteador que leva à reflexão crítica e à construção da cidadania.

Os “temas transversais” dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo da educação de jovens e adultos, de forma “transversal”, ou seja: não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas. Dentro e fora da escola, os problemas ecológicos, sociais, de intolerância cultural e de ética são vistos como responsáveis pelo estado de deterioração do convívio social, e

podendo, de acordo com esta ótica, serem discutidos, estudados pela via da educação.

O que são apenas expressões fenomênicas da desagregação social, que se aprofunda com a acumulação e concentração do capital, acaba sendo interpretado como a verdadeira questão que os homens precisam resolver e que a escola deve priorizar, sob a forma de *temas transversais*, para assim não reduzir o espaço destinado às disciplinas tradicionais, visando a transformação da sociedade. Essa possibilidade abre à educação de jovens e adultos a possibilidade de construir representações significativas aos conteúdos escolares. Uma das formas propostas de se influir nesse processo de transformação da sociedade, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal, na estrutura curricular das escolas, de temas relacionados à economia.

Os temas transversais devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas. A construção de conhecimentos sobre a economia, cidadania ou ética deve ser tratada como eixo a nortear todos os demais estudos realizados pelos alunos.

Quando os temas transversais forem tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles; dessa forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades que, por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, interrogações e respostas em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais.

Na educação de jovens e adultos, a relevância dos temas transversais e a concepção de colocá-los como eixos estruturadores são defendidas porque envolvem questões de interesse da sociedade brasileira que necessitam ser trabalhadas em sala de aula. Temas ligados à economia são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam não só transformações sociais, como também, atitudes pessoais. Trata-se de um avanço qualitativo que define com maior clareza o papel da escola na construção da cidadania dos alunos da EJA. Os temas político-sociais/transversais, em última instância, são o caminho ideal para a politização de nossos alunos, indo além do discurso dos PCN, na consecução de uma sociedade igualitária. São eles que permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos, em que cada aluno participará de forma autônoma na construção e melhorias da comunidade em que se insere.

A partir do modelo espanhol, da utilização dos temas político-sociais e da organização das disciplinas em áreas do conhecimento propostas nos PCN, pode-se reorganizar o esquema proposto em Busquets (2001, p. 51) para a educação de jovens e adultos.

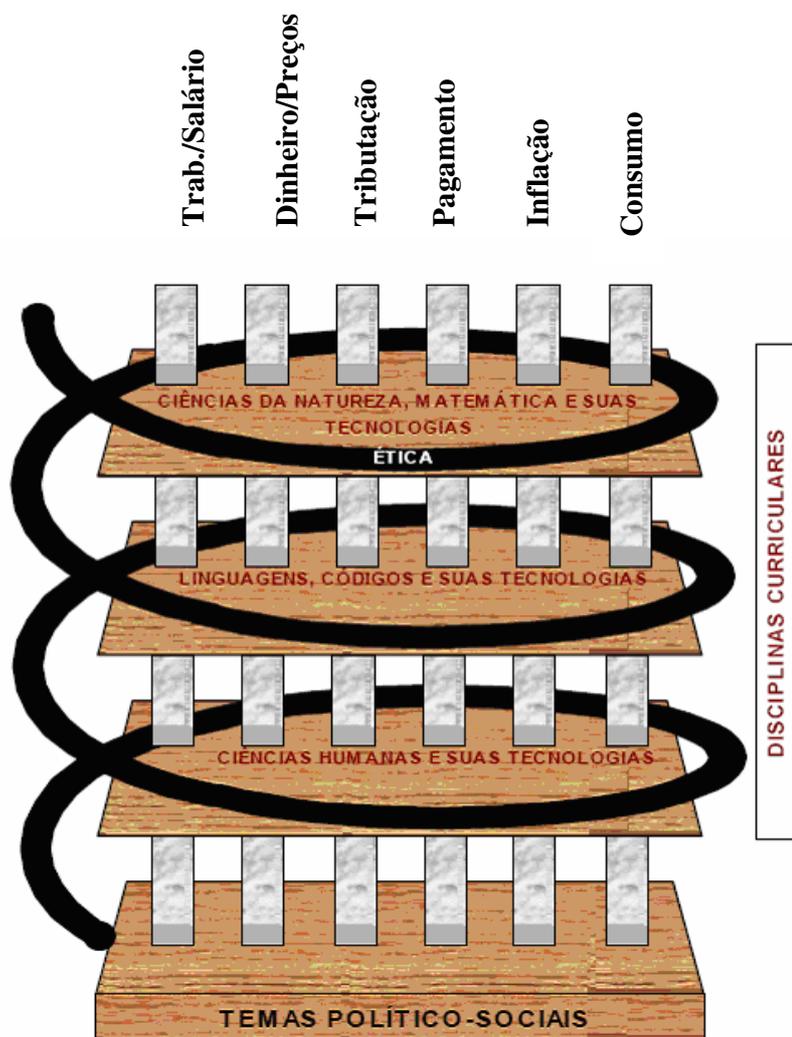


Figura 1: Organização dos conteúdos

A figura 1 sugere que o trabalho a ser desenvolvido por professores da educação de jovens e adultos não se limite a projetos isolados, mas envolva os temas político-sociais. Estes estruturarão todas as disciplinas curriculares e a Ética será o tema núcleo a envolver os demais temas, as áreas do conhecimento e até a convivência no ambiente escolar. Desse modo, a própria postura do professor em sala de aula já estará inserindo. Assim, entende-se que a Alfabetização Econômica trabalhada como tema transversal e como eixos estruturadores do currículo na EJA, possa contribuir para uma formação em valores que propicie a humanização do homem, e

consequentemente, seu trabalho na sociedade, no sentido de torná-la igualitária e justa.

6.4 ESCOLA E A EDUCAÇÃO ECONÔMICA

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.
Piaget

O momento em que a equipe pedagógica da escola começa a elaborar sua proposta educativa com a educação econômica deve estar presente que esta inserção ocorrerá de forma transversal. Implica a incorporação progressiva de uma série de princípios que permitem aos alunos compreenderem os significados e a função da economia.

Os processos de ensino-aprendizagem ocorrem no ponto de encontro entre a intimidade do aluno e as solicitações e ofertas que a instituição escolar lhe faz. Sua grandeza rompe os limites de qualquer relação unilateral. Para compreender a dialética que ocorre entre os alunos e os conteúdos curriculares precisamos compreender o universo das significações.

A sociedade oferece ao aluno múltiplos recursos para que este possa se apropriar dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. A escola é um deles, daí a importância dos esforços para que haja uma visão dinâmica e pluralista em relação aos conteúdos escolares.

Os alunos da EJA, ao retornarem à escola, trazem consigo uma vida pessoal que é resultado contínuo de fatos privados com os quais vão tecendo, numa visão particular, o entender do mundo. Também contemplam os conteúdos escolares com significações pessoais que emergem à superfície sempre quando realizam trocas. Se nos aprofundarmos para conhecer suas ideias antes de ensinar qualquer conteúdo, descobriremos que suas opiniões estão arraigadas na história de suas vidas. Ou seja, os conteúdos escolares são compreendidos a partir de suas significações, nas quais confluem, de maneira espontânea, suas particularidades e a influência dos outros.

Assumir pois, o compromisso de trabalhar com temas ligados à alfabetização econômica traz a responsabilidade de transgredir a fronteira do particular e possibilitar a construção de uma concepção pela compreensão de que os direitos de cidadania são os princípios

que regulam as práticas sociais, que definem as regras de reciprocidade neste âmbito e determinam as obrigações e responsabilidades de cada um, dando lugar, deste modo, ao consumidor consciente, responsável e solidário.

Ao sugerir a introdução de temas ligados à educação econômica e a educação do consumidor, sob a perspectiva da formação do cidadão, comprometido com a sua comunidade e com os efeitos que o consumo pode provocar no mundo. Tem-se como preocupação a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis pela preservação do meio ambiente, uma vez que a qualidade de vida no planeta tem sofrido sérias ameaças diante do vertiginoso crescimento da produção industrial. O meio ambiente não é uma fonte inesgotável de recursos e já apresenta nítidos sinais de esgotamento, provocado pelo uso inadequado dos recursos naturais e, também, pelo nosso comportamento como consumidor.

A sociedade e em especial os alunos da EJA precisam refletir sobre os impactos do consumo na degradação do meio ambiente. A construção do desenvolvimento que desejamos não pode perder de vista a preocupação com o equilíbrio ambiental e com a justiça social, daí a necessidade de introduzir temas relacionados à educação econômica na Educação de Jovens e Adultos.

É preciso pensar numa educação econômica que focalize um consumo sustentável, com um conjunto de ações que desenvolvam práticas e construam conceitos necessários para que homens e mulheres adotem maneiras de pensar e agir que mudem os atuais padrões de consumo.

Trabalhar com a educação econômica representa uma importante abertura teórica que se prevê como algo muito fértil na formação do cidadão, que irá beneficiar não apenas o sujeito mas a sociedade como um todo.

Para poder programar conteúdos curriculares sobre a educação econômica a escola, como uma organização que trabalha com a tarefa específica de preparar futuros trabalhadores a partir de valores morais, éticos e conhecimentos científicos, está, portanto, com a responsabilidade de desempenhar um papel importante na inclusão dos grupos sociais discriminados ou desfavorecidos, ainda que isso dependa fundamentalmente de políticas públicas (de alimentação, de habitação, saúde e de renda), assim como de investimentos diretos que modifiquem a realidade cultural dos alunos.

De forma explícita ou implícita, a escola trabalha com valores, representações e posicionamentos relativos ao conhecimento social. Todos trazem consigo representações sobre

estas relações sociais, posturas frente a elas, imagens já construídas de valorização de determinados assuntos e situações sociais. Desigualdade e diversidade estão presentes nas escolas por meio de práticas de consumo que permeiam o cotidiano escolar: enquanto em algumas há possibilidade de escolha e poder econômico para aquisição de materiais existentes no mercados, gerando muitas vezes desperdícios ao invés de reaproveitamento, outras convivem com grande carência até de materiais básicos.

Torna-se necessário problematizar como, por meio dessas representações e das relações efetivamente vividas em seu interior, a escola pode atuar para superar práticas e valores que discriminam os alunos e colaboram na aceitação da pobreza e da “naturalidade”.

Como a educação de jovens e adultos relaciona-se com alunos frequentemente provenientes das classes menos favorecidas, assim, propõe-se que a escola atue com o compromisso de uma formação cultural e política sólida e abrangente, que possibilite uma compreensão crítica da situação atual e favoreça a participação e a cooperação.

6.5 ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA

O consumidor deve ser incentivado a fazer com que seu ato de consumo seja, também, um ato de cidadania.

Panarotto

A Alfabetização Econômica, igualmente como os outros temas transversais, tem conteúdos atitudinais e procedimentais, que requerem propostas interdisciplinares a serem trabalhadas em todas as etapas da EJA. É pertinente que faça parte do projeto curricular e pedagógico da escola ao longo das etapas a serem construídas. Dentre os temas que poderam ser abordados podemos destacar as estruturas e funcionamento das sociedade de consumo, o trabalho, a conduta do consumidor, o consumo inteligente e o desenvolvimento de atitudes consumistas.

Estes temas trazem em pauta a reflexão sobre o acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos e precisam ser analisados no contexto das desigualdades sociais existentes. As diferenças entre nível social, gênero, raça, moradores do campo e da cidade e grau de escolaridade são extremas em nosso país.

As relações que os homens estabelecem entre si e com a economia, com a política e a cultura, produzem modos de viver e definem o que será considerado imprescindível ao bem-

viver.

Por meio do trabalho humano ocorre a materialização dos objetos de consumo, nos produtos e bens materiais e nos serviços, realizados sob determinadas relações e condições.

As relações existentes entre os homens em sociedade podem ser analisadas a partir das relações de trabalho e consumo, mas ficam muitas vezes confusas pela frequente afirmação de que todos são igualmente livres tanto para o trabalho, como para escolher o tipo de trabalho que deseja e como consumir. Esta afirmação não apresenta as desigualdades enfrentadas pelo aluno da EJA ao acesso no trabalho, aos bens de consumo e aos serviços.

O Consumo, como tema transversal, liga o tema às características e aos problemas da sociedade de consumo, apresentando-o como um eixo estruturador necessário e recente da educação na educação de jovens e adultos, o qual deve relacionar-se às matérias tradicionais.

Ao realizar as investigações sobre o pensamento econômico, demos um passo inicial para o trabalho deste tema na educação de jovens e adultos. Surge a necessidade de trabalhos com subtemas como, por exemplo, os alimentos e sua função no organismo, a finalidade da publicidade, destacando níveis de compreensão desses assuntos em função da idade e das diferentes capacidades de compreensão dos alunos e, também, da menor ou maior clareza do processo de elaboração. Os elementos curriculares da educação do consumidor e as propostas de trabalho que pressupõem uma mudança em relação à organização das disciplinas tradicionais quanto a grupos, matérias, espaços, horários etc. ilustram estas propostas com alguns temas que podem ser aplicados em sala de aula, ressaltando que eles não esgotam o assunto, nem tampouco podem ser fechados em si mesmos. Ao contrário, devem ser coordenados a outros temas e aspectos que surjam a partir da experiência dos alunos e também dos professores junto a eles.

Consumir, portanto, não é um ato “neutro”: significa participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo, tornando-se um momento em que os conflitos, originados pela desigual participação na estrutura produtiva, ganham continuidade por meio da distribuição e apropriação de bens e serviços.

A história do movimento dos consumidores iniciou-se em Nova York, em 1891, quando surgiu uma associação de consumidores denominada New York Consumers League, cuja luta era pela melhoria das condições de trabalho locais contra a exploração do trabalho feminino e infantil em fábricas e comércio. Essa associação elaborava “Listas Brancas”, contendo o nome dos produtos que os consumidores poderiam escolher, pois as empresas que os produziam e

comercializavam respeitavam os direitos dos trabalhadores, como salário mínimo, horários de trabalho razoáveis e condições de higiene condignas. Essa era uma forma de influenciar a conduta das empresas pelo poder de compra dos consumidores. Se, individualmente, e de forma isolada pouco podem fazer em relação às desigualdades de forças e de poder, trabalhadores e consumidores conquistam formas de organização, garantias e direitos concretizados em lei.

As relações de trabalho e consumo produzem e reproduzem as tensões entre desigualdade e luta pela igualdade, injustiça e luta pela justiça. É assim que se constrói, a cada momento, a cidadania, como uma série de lutas em prol da afirmação dos direitos ligados à liberdade, à participação nas decisões públicas e à igualdade de condições dignas de vida, modificando, dessa forma, a distribuição de riqueza e poder na sociedade.

Ao concebermos a educação escolar como uma prática que possibilite criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, é papel e função da escola discutir como poderá atuar na educação de jovens e adultos na perspectiva da melhoria de sua participação nas relações sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática.

A discussão sobre trabalho e consumo na EJA favorece as relações sociais nas quais se produzem as necessidades, desejos, os produtos e serviços que irão satisfazê-los. Conhecer e discutir as formas de realização e organização do trabalho e do consumo, compreendendo suas relações, dependências, interações, direitos vinculados, contradições e valores a eles associados subsidiará a compreensão da própria realidade, a construção de uma auto-imagem positiva e uma atitude crítica para a valorização de formas de ação que favoreçam a formação de um consumidor consciente.

Este tema traz para o currículo escolar conteúdos do dia a dia de abrangência nacional, passíveis de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos e com importante papel na ascensão social e cultural dos sujeitos.

Sobre os demais temas que envolvem a economia, podemos citar a política de distribuição de renda. Um ponto importante a ser considerado é o papel da tributação e sua relação com a cidadania, questão ligada diretamente ao usufruto de direitos e benefícios sociais por parte dos cidadãos.

A tributação é a maneira pela qual a maior parte dos recursos públicos é obtida, por meio dos impostos diretos sobre renda e lucro (Imposto de Renda), e indiretos, embutidos nos preços

dos bens e serviços (ICMS, ISS)⁸.

O sistema tributário de um país tem peso significativo na promoção da justiça social e do bem-estar de seus cidadãos, sendo um importante instrumento de redefinição e distribuição das rendas e riquezas nacionais. Tributos não são elementos “neutros” na organização de uma nação, afetando-a diretamente. O que beneficia determinados setores pode significar uma redução de benefícios e serviços para outros setores. O dinheiro, portanto, a ser gasto em investimentos e serviços públicos vem dos impostos diretos e indiretos pagos por todos os cidadãos. Dessa forma, mesmo os cidadãos mais pobres, isentos dos impostos diretos, estão colaborando com esse fundo coletivo de recursos por intermédio dos impostos indiretos que incidem sobre todos os produtos, mesmo os mais simples e básicos.

É fundamental, para o exercício de cidadania, saber como se processa a definição de incentivos ou restrições a determinadas regiões, atividades ou produtos, o combate ou o estímulo à concentração de renda deste ou daquele grupo social. Precisa-se estar atento ao destino que o governante dá aos impostos arrecadados e ao recolhimento do imposto que o comerciante, o industrial ou o prestador de serviços devem efetuar. É preciso procurar saber quanto é recolhido de imposto, qual sua destinação, quem deveria pagar mais ou menos, contribuindo assim para o desvelamento das questões tributárias, participando da elaboração do orçamento público, discutindo suas prioridades e controlando sua execução.

Em relação ao dinheiro e considerando que este participa de todos os momentos da vida econômica do aluno da EJA (e de todos os homens), e que esta constitui parte significativa da vida social, o estudo frente ao tema dinheiro e variáveis relacionadas deve ser um tópico relevante para a educação. Compreender como o dinheiro e os fenômenos econômicos afetam a vida e, por sua vez, podem influenciar a economia é um dos assuntos pertinentes na formação do cidadão.

Aprender a comparar preços, acompanhar a soma de uma compra na loja ou mercado, conferir o troco, estar atento às vantagens e desvantagens de cada sistema, é direito e um dever do consumidor consciente. Por meio da identificação das várias formas possíveis de pagamento (via dinheiro, cartão bancário, cheque, cartão de crédito) ver vantagens e desvantagens, custos financeiros implicados. Conjuntamente com estas formas de pagamento, encontram-se técnicas

⁸ Segundo o documento da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, Educação, Tributação e Cidadania, as funções dos tributos são: integrar as receitas públicas que custearão os serviços prestados pelo Estado à população; distribuir ou concentrar renda; regular o comércio externo e interno; incentivar o desenvolvimento regional ou setorial; realizar, ou não, a justiça social.

de vendas que merecem ser estudadas: vendas nacionais via mídia eletrônica, vendas a prazo, vendas à vista. Ao abordar as diferenças do preço de um produto, quando pago à vista e a prazo, é interessante perceber a incidência dos juros na composição do preço total, e como as vezes quem dispõe de menos renda termina pagando mais caro pelos produtos. É importante apresentar a incidência dos impostos indiretos nos produtos ou serviços consumidos ou contratados, assim como discutir as vantagens de compras conjuntas e das cooperativas de compras.

A habilidade de discutir sobre os produtos e serviços oferecidos pelo mercado, aqueles que oferecem a melhor relação entre qualidade/preço, não aceitando imposições de vendedores ou recusando a propaganda enganosa veiculada pela mídia, pode ser desenvolvida praticando estudos comparativos entre produtos similares e de diferentes marcas, verificando: composição, peso (bruto/líquido); embalagem (segurança, impacto no meio ambiente); indicações do rótulo, clareza e facilidade de visualização da data de validade, preço etc. Pode-se organizar quadros comparativos com as informações obtidas sobre as diferentes marcas. Ao concluir esse tipo de atividade com os alunos, devemos discutir o estabelecimento de critérios para a seleção das informações que serão consideradas mais relevantes e que determinarão sua escolha entre as marcas, tendo em vista a relação preço/qualidade.

A elaboração de orçamentos com os alunos é uma atividade de grande importância para a discussão de todos os temas vinculados aos direitos do consumidor, meio ambiente e saúde. Várias atividades podem ser realizadas, tais como a elaboração de um planejamento de um orçamento individual, de um orçamento familiar ou de alguma atividade conjunta da classe, uma festa, um passeio, uma atividade de produção. Planejar uma compra para determinado grupo de pessoas prevendo alimentação equilibrada para uma semana, verificando seu custo, seu impacto no orçamento familiar, observando a relação entre os gastos fixos neste orçamento e os gastos ocasionais, facilitam a compreensão da relação trabalho/salário (dinheiro)/consumo.

É fundamental que os alunos da EJA tenham oportunidade de discutir sobre seus direitos e deveres, suas expectativas e experiências que dizem respeito à economia no seu dia a dia. Ao entrar em contato com informações sobre economia e os demais fatores que contempla este tema, os alunos estarão construindo conhecimentos que auxiliarão na formação de futuros consumidores conscientes, resultando em uma melhora na qualidade de vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O progresso humano não é automático nem inevitável. Somos atualmente confrontados com o fato de o amanhã ser hoje, e colocados perante a urgência cruel do agora. Neste enigma da vida e da história é possível ser demasiado tarde... Podemos gritar desesperadamente para que o tempo pare, mas o tempo ensurdece a cada súplica e continua a passar rapidamente. Sobre as ossadas descoradas e a mistura de restos de numerosas civilizações está escrita uma expressão patética: demasiado tarde.

Martin Luther King Jr.

Na incessante busca do ser humano pela felicidade e por satisfazer as suas necessidades, o mundo tem se transformado em um grande mercado globalizado em que tudo, ou quase tudo está à disposição para ser comercializado. O homem tem o ato de consumir como um dos mais naturais e mais antigos, se entendermos o verbo consumir como o ato de incorporar ao corpo ou à vida cotidiana objetos e serviços que vêm do exterior.

Neste mundo atual não há interesse em saber a origem dos produtos que serão consumidos ou mesmo as possíveis consequências que seu uso pode trazer para o meio ambiente, mas a sua marca, o poder que esta remete aos que a consome. O padrão de regulação econômica derivada da não regularização do mercado é inadequado para manter a coesão do mercado e atender as necessidades sociais. Todos somos partes deste mercado e estamos envolvidos com ele diariamente, em cada ação executada. E a cada dia, este mercado insuflando o consumismo poderoso, apresenta-se com novos produtos, novos modelos, gerando mais dificuldades na tomada de decisões sobre o que comprar e como.

O primeiro aspecto a ser discutido é a difícil ação de como escolher ou decidir acerca do que consumir. Tal escolha pode ter efeitos significativos sobre o meio ambiente. Ao longo da história, os seres humanos desenvolveram relações de consumo de serviços e bens, mas foi a partir da Revolução Industrial, no século XVIII que este comportamento ganhou maiores proporções. Ao permitir o barateamento do custo dos objetos ou a renda mensal de um grande número de pessoas, a industrialização aumentou a oferta e a acessibilidade destes objetos a um número cada vez maior de famílias e indivíduos.

Ao longo da história, o consumo foi se diferenciando por categorias de poder e de riqueza dos indivíduos e grupos humanos. A diferenciação social foi se tornando cada vez mais vinculada à propriedade, particularmente da terra, e assim, aos poucos, o consumo simbólico, geralmente de objetos de luxo e de situações privilegiadas de conforto, foi sendo regalia também das pessoas

que podiam pagar por ele e não apenas dos que tinham poder. Estas famílias ricas consumiam o que de melhor era fabricado pelos artesãos, enquanto as demais fabricavam, elas próprias, ou trocavam com vizinhos ou em feiras, a maior parte de seus utensílios domésticos e os de uso pessoal. Estes bens, por serem artesanais e feitos em materiais naturais, eram mais ou menos personalizados e levavam tempo significativo para serem produzidos e tinham grande durabilidade. Por milênios a lógica de consumo foi esta: uma minoria consumia, em pequena escala, produtos sofisticados em material e qualidade, enquanto a maioria consumia estritamente objetos simples e feitos à mão, com pouco impacto ambiental. (HUBERMAN, 1986).

Assim, com a produção e consumo de massa, começou o conflito da produção com o meio ambiente: a capacidade de regeneração dos ecossistemas face à ação humana começa a diminuir.

O que se percebeu ao longo do século XX foi o consumo cada vez maior de objetos por um número cada vez maior de pessoas, aos poucos constituindo o que veio a se chamar de “sociedade de consumo”. (BAUDRILLARD, 2007). Isto coincide com a consolidação de uma classe média, formada principalmente por profissionais de nível superior ou trabalhadores especializados com salários maiores do que os dos operários, capazes de consumir uma quantidade crescente de objetos. A competição inerente à sociedade capitalista provocou também inovações tecnológicas contínuas, implicando em produtos cada vez mais variados e sofisticados.

Entretanto, o consumo dos mais pobres é muito diferente do consumo dos mais ricos. Enquanto os pobres gastam a maior parte dos seus recursos com alimentos e despesas de sobrevivência básica, tendo menos desperdício e deixando menos resíduos, os ricos, mesmo poucos, geralmente consomem muito e de modo perdulário, deixando uma quantidade de dejetos muitas vezes superior àquele produzido pelas populações pobres, muito mais numerosas.

O barateamento dos produtos, a obsolescência programada e a função simbólica do consumo, bases da “sociedade de consumo”, transformaram-se atualmente num grande problema para a humanidade: desperdiça-se demais matéria-prima e energia para criar objetos rapidamente descartados e com isto polui-se em demasia o planeta, ameaçando a já precária estabilidade do meio ambiente.

Se nossa demanda continuar neste ritmo, em meados de 2030 precisaremos de dois planetas para manter nosso estilo de vida. Assim como a bolha financeira mundial gerou a crise econômica atual, o consumo desenfreado dos recursos naturais disponíveis no planeta pode gerar

uma nova crise. Temos que ficar atentos a isso, alerta Denise Hamú (2009), secretária-geral do WWF⁹-Brasil.

O Brasil precisa ter consciência da importância de conservar seus ativos ecológicos e de engajar-se no desenvolvimento de modelos de negócios inovadores e baseados em uma gestão sustentável dos recursos naturais. Temos de começar agora a enfrentar o desafio de gerenciar responsávelmente o capital natural e, ao mesmo tempo, aumentar a qualidade de vida dos cidadãos.

Sabe-se hoje que desde meados da década de oitenta, o planeta já não tem mais a capacidade de se autorregenerar e manter regulado o clima da terra. Os acontecimentos climáticos dos últimos anos mostram os efeitos deste fato. Basta analisar e comparar para que se perceba que as devastadoras mudanças climáticas em curso são, em última instância, decorrentes do modo de produção e consumo vigente no planeta.

Estima-se que até 2050, a população do planeta chegue a 9 bilhões de pessoas, aumentando o consumo de energia, o que provocará o declínio da produção de petróleo. A previsão é que em 2025, 2/3 da humanidade esteja em locais de escassez crítica de água e que haja aumento da poluição, com o acréscimo de substâncias tóxicas no ambiente. Desta forma, não é possível que a sociedade de consumo continue como está, assim como não é possível falar de educação econômica, nem da formação de consumidores mais críticos sem levar em consideração suas relações com o meio ambiente. O cidadão, ao consumir criticamente, ajuda a sustentá-lo e precisa estar ciente disto.

Desta forma, é possível observar que atualmente, os consumidores estão cada vez mais expostos a uma infinidade de estímulos que procuram condicionar o seu comportamento para um consumo abusivo em determinadas marcas e necessidades. Todas essas influências vão marcando o sujeito e formando o seu comportamento futuro. Somam-se a isto as influências dos ambientes em que convive e de amigos, da escola, dos meios de comunicação, da publicidade e da moda.

Desta forma, quando se fala em consumo, não está sendo abordado apenas o ato em si de consumir, mas o complexo processo em que todos estão inseridos e que faz um determinado produto chegar às mãos de uma pessoa. Neste processo, não é possível definir se as pessoas no ato de consumir estão conscientes ou influenciadas por fatores que não estão necessariamente de acordo com os seus interesses e necessidades.

Consumir conscientemente significa atentar para os efeitos que este ato acarreta ao meio ambiente e a toda a humanidade e entender o desperdício como uma espécie de “delito

⁹ World Wildlife Fund (Fundo Mundial da Natureza) – ONG – Organização não Governamental

ambiental” (NUNES, 2008). Buscando contribuir para a melhoria das condições ambientais e sociais do planeta, o consumidor consciente identifica o consumo mínimo que lhe é suficiente e escolhe produtos ambientalmente e socialmente responsáveis, priorizando a reciclagem, a reutilização e o compartilhamento de bens.

O avanço das tecnologias possibilitou maior número de informações e o fácil acesso a todo tipo de mercadorias. Estes favoreceram aqueles que cuidam para que os consumidores inclinem-se e estejam sempre propensos a determinadas ideias, preferências, valores e costumes imposto pelo mercado.

O que se observa é que os consumidores estão frequentemente indefesos, passivos e até indiferentes frente aos problemas que o consumo sem medidas ou necessidade pode provocar. Sendo o consumo o último elo da cadeia produtiva em todas as sociedades, o trabalho e a responsabilidade do produtor terminam quando ele vende o produto ou presta o serviço. Mas, para o consumidor, em contrapartida, a satisfação ou os problemas começam com a compra.

A propaganda de mercadorias e bens simbólicos intensifica-se, impulsionada pela tecnologia a partir dos poderosos centros de produção para as mais diversas partes do mundo. O consumo impõe-se como ideal universal, por meio da promessa, uma vez mais, de satisfação dos anseios do indivíduo. Ao aproximar consumidores e produtores de conteúdo, as tecnologias permitem um maior ajuste dos produtos a serem oferecidos às preferências dos consumidores.

Desta forma, constitui-se uma dinâmica que possibilita o consumismo exagerado e a participação na geração de novos serviços e na formação de novos mercados. Por outro lado, os mesmos procedimentos que permitem ao consumidor o poder de decisão, também contribuem para envolvê-lo cada vez mais no consumo sem conscientização.

Felizmente hoje, a legalização dos direitos do consumidor tem ganhado maior espaço em nossa sociedade. Este fato é resultado do entrelaçamento de um conjunto de fatores que levaram à busca de normas para garantir o direito do consumidor, entre os quais se destaca a visível situação da falta de proteção dos consumidores em mercados desequilibrados e injustos, além de uma maior maturidade acerca da participação de cada um na construção de uma sociedade mais solidária.

A adoção de um padrão de consumo consciente está ao alcance do cidadão comum e pode

ser vista como uma ação de efeitos duradouros e progressivos¹⁰. Duradouros, pois dificilmente alguém, ou uma instituição, que passam por uma mudança de consciência relativa à sua pegada ecológica, volta a praticar os mesmos atos de consumo inconscientes do passado. Progressivos, porque esta é uma mudança que pode se irradiar de um setor à outro da vida da pessoa, assim como se irradiar também da pessoa à sua família, amigos e colegas de trabalho e assim sucessivamente. Cidadãos que consomem de forma consciente podem mudar o mundo.

Evidentemente, a transformação no modo de consumo individual precisa ter conexões com mudanças nas políticas públicas: para transformar uma opção de existência individual em um movimento coletivo, o entorno precisa mudar para não penalizar demasiadamente aqueles que estão optando por fazer sua parte. Os governos precisam apoiar massivamente os produtores e consumidores que vão ao encontro de práticas de consumo consciente, reuso, reciclagem e troca das soluções individuais pelas coletivas. Melhorar o transporte coletivo e implantar a coleta seletiva são bons exemplos destas políticas, assim como criar uma legislação pós-consumo que obrigue empresas a responsabilizarem-se pela durabilidade e descarte de seus produtos e embalagens. Cabe à sociedade cobrar ação governamental e construir estas alternativas.

Por que da Educação Econômica na EJA?

Das respostas possíveis a esta pergunta, a primeira se coloca a partir da necessidade de formar cidadãos conscientes. Os efeitos de uma educação econômica sobre o desenvolvimento do pensamento econômico em alunos são reais e colaboram com o processo de alfabetização econômica.

É preciso lembrar, também, que uma das funções do processo de socialização da escola é a formação cidadã dos alunos para que possam intervir e transformarem suas vidas e de suas comunidades. Desta forma, a educação de jovens e adultos deve promover o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos que permitam sua incorporação eficaz na sociedade, com liberdade de consumo e de participação na vida pública. É preciso considerar a educação econômica, tanto quanto a política, como pilares de uma formação cidadã.

Não pode haver dúvidas de que a educação econômica deva fazer parte dos conhecimentos escolares e que, mesmo não se constituindo como um conteúdo inserido no

¹⁰ **CONSUMO SUSTENTÁVEL**. Manual de Educação. Brasília: Consumers International /MMA/MEC/IDEC, 2005.

currículo, necessite ser trabalhado reflexivamente a partir da compreensão de que é um tema relevante para a formação cidadã. Educar o consumidor é educar o cidadão e a escola tem uma função histórica e social nesta direção. Deste modo, adquire a característica de um conteúdo transversal que deve ser tratado de forma interdisciplinar. O tratamento transversal concede um maior dinamismo e, portanto, permite refletir o tema na realidade do contexto escolar. Assim, a educação econômica, no contexto da Educação de Jovens e Adultos deve:

- atuar com discernimento e solidariedade nas situações de consumo e de trabalho sabendo de seus direitos e responsabilidades, identificando problemas e debatendo coletivamente possíveis soluções é muito mais que ensinar a comprar de maneira correta;
- identificar a diversidade nas relações da economia existentes, suas transformações e permanências no decorrer do tempo histórico, seu vínculo com a realidade local, regional, nacional e mundial;
- verificar como os lugares e as paisagens foram e continuam sendo criados e transformados, analisando a intervenção do consumo humano na produção da vida material, social e cultural;
- identificar e comparar diferentes instrumentos e processos tecnológicos analisando seu impacto nas atividades econômicas e sua relação com a qualidade de vida;
- promover a aquisição de conhecimentos que auxiliem na tomada de decisões em situações de consumo;
- reconhecer a existência de direitos e deveres em situações de consumo;
- posicionar-se de maneira crítica em relação ao consumismo.

E ao selecionar os conteúdos que integrarão a formação do consumidor é preciso considerar, além dos que são básicos para uma alfabetização econômica e o que os Parâmetros Curriculares sugerem:

- a estrutura e o funcionamento da sociedade de consumo com seu sistema de produção;
- os mecanismos de marketing e publicidade;
- o funcionamento e uso de serviços públicos;
- conduta do consumidor;

- hábitos consumistas;
- análise e interpretação de informações;
- direitos do consumidor;
- análises comparativas;
- alimentação equilibrada e saudável;
- meio ambiente;
- saúde e
- matéria-prima.

A presente pesquisa iniciou um diagnóstico acerca da importância do conhecimento de como se forma o pensamento econômico. Esta foi uma pesquisa exploratória e inicial acerca de um tema novo, mas emergente nos dias atuais. Novas pesquisas devem ser incentivadas, as quais envolvam outros instrumentos, pertencentes a níveis sociais e econômicos diferentes e idades diferentes, fazendo assim uma ampla investigação acerca do tema.

Outro aspecto refere-se à introdução do tema no currículo da EJA e a sensibilização dos órgãos públicos quanto a sua necessária aplicação nas escolas de Educação Básica. Para isto, serão apresentadas algumas considerações sobre ideias que podem orientar a educação econômica nas escolas.

A educação possui papel fundamental na formulação de uma nova mentalidade. De modo mais específico, a educação para o consumo é elemento-chave na conscientização da população. Há a necessidade de mudanças no modo de pensar, que levem em consideração as atuais características da sociedade contemporânea e privilegiem uma visão total de mundo, com uma postura ética, responsável e solidária.

A escola não é mais a única responsável pela construção e transmissão do conhecimento. Entretanto, ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade de acesso à informação, que circula de modo cada vez mais rápido, o nível de conhecimento torna-se cada vez mais baixo. Atualmente, na aldeia global, a difusão do conhecimento é facilitada pela informática, pelos meios de comunicação de massa e a possibilidade de educação à distância.

Necessita-se de uma mudança fundamental na maneira de pensarmos acerca de nós mesmos, nosso meio, nossa sociedade e nosso futuro; uma mudança básica nos valores e crenças que orientam nosso pensamento e nossas ações; uma mudança que nos permita adquirir uma percepção integral do mundo com uma postura ética, responsável e solidária.

Tendo em vista por um lado os avanços tecnológicos e por outro o crescimento de mercados integrados, é preciso reconhecer que a abundância de produção faz com que se ofereçam, para ser consumidos, uma quantidade infinita de produtos. O desenvolvimento do marketing orientado não somente para a produção, mas também para o fomento do consumo, é um outro ponto que coloca o consumo não apenas como uma problemática social, mas também educacional.

Assim sendo, é preciso reconhecer a importância de um consumo consciente e, ao mesmo tempo, a fragilidade do consumidor neste processo. O modelo econômico adotado pelas sociedades atuais proporciona e induz um alto padrão de consumo que, mesmo ao alcance de poucos, é insustentável pelos danos que acarreta para o meio ambiente. Diante desse cenário, para que o desenvolvimento siga no caminho da sustentabilidade é preciso alterar os padrões de consumo.

O consumo sustentável, que nasce da mudança de atitude dos consumidores e da sociedade em geral, é a forma de consumo que utiliza os recursos naturais para satisfazer as necessidades atuais, sem comprometer as necessidades e aspirações das gerações futuras. O consumo consciente e responsável significa o fornecimento de serviços e produtos correlatos, que preencham as necessidades básicas e deem uma melhor qualidade de vida, ao mesmo tempo em que se diminui o uso de recursos naturais e substâncias tóxicas, assim como as emissões de resíduos de poluentes durante o ciclo de vida do serviço ou do produto, com a ideia de não se ameaçar as necessidades das gerações futuras.

O consumo consciente é a principal manifestação de responsabilidade social do cidadão. A responsabilidade social é uma nova consciência do contexto social e cultural no qual se inserem todos os cidadãos. Ela pode ser entendida como a contribuição direta destes para o desenvolvimento social e a criação de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da condução correta de seus negócios e ações pessoais.

O consumidor deve ser incentivado a fazer com que seu ato seja uma manifestação de cidadania, ao definir em que mundo quer viver. Cada pessoa deve escolher produtos e serviços que satisfaçam suas necessidades sem prejudicar o bem-estar dos demais.

A mudança de comportamento do consumidor é um processo que requer sensibilização e mobilização social, e a informação é fundamental nesse processo. Assim, para que haja maior conscientização, é necessário que ele tenha acesso à informação referente às atividades

corporativas, para que possa exercer melhor o seu poder de escolha e preferir as empresas socialmente responsáveis e comprometidas com a preservação do meio ambiente. (IDEC¹¹, 2004, p. 5).

A partir dessas considerações, é preciso reconhecer as características dos alunos e pensar em ações que possam efetivamente atuar na formação de pessoas mais críticas e conscientes do seu entorno.

Os planos educativos em direção a uma educação econômica para a população, em especial para os alunos da EJA, devem ser incumbência de políticas educacionais, por meio de ações definidas pelo Ministério de Educação para os estados e municípios, num programa de difusão pública. Além disto, deve levar ao conhecimento dos alunos o que existe em funcionamento de associações de consumidores e estimular a participação da comunidade em grupos de discussão sobre o consumo sustentável e outros temas relacionados, fazendo com que os planos nacionais/oficiais para a Educação encontrem, nesta área, apoio e sustento de toda a sociedade.

A formação do consumidor deve se iniciar por meio de propostas que abranjam todo o Sistema Educacional Brasileiro, no sentido de fazer conhecer, compreender e ajude o sujeito a avaliar as alternativas de forma eficiente; facilitar a compreensão e utilização de informações sobre temas inerentes ao consumo e direitos do consumidor; orientar e prevenir sobre os perigos que podem derivar do consumo de produtos e da utilização de serviços e motivar o aluno para que desempenhe um papel mais ativo que regule, oriente e transforme o mercado, por meio de suas decisões.

No âmbito da escola, em especial na educação de jovens e adultos, considerando a prática do professor, é preciso partir das construções já realizadas pelo aluno/a que permitam configurar sua própria representação da realidade e, a partir dela, protagonizar seu desenvolvimento, num processo coletivo e criativo de aprendizagem.

O professor deve potencializar a capacidade de refletir de seus alunos, de modo que o permita elaborar explicações sobre a realidade cada vez mais desenvolvidas e que amplie sua compreensão, promovendo a participação num clima de interação social que favoreça o juízo crítico e responsável por meio de atividades significativas e contextualizadas.

De acordo com o *Relatório do Desenvolvimento Humano* (ONU, 2007/2008), as

¹¹ Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor

alterações climáticas constituem, representam a questão central do desenvolvimento humano para a nossa geração. Estas alterações ameaçam corroer a liberdade humana e limitar o poder de escolha. Os primeiros sinais de alerta são já perceptíveis. Hoje, testemunhamos o que pode ser o início do maior retrocesso em desenvolvimento humano durante o nosso período de vida. Nos países em vias de desenvolvimento, entre as populações mais pobres do mundo, milhões de pessoas são já obrigadas a lidar com os impactos das alterações climáticas. Esses impactos não ocupam uma posição de destaque nos meios de comunicação mundiais enquanto eventos apocalípticos. Efetivamente, passam despercebidos nos mercados financeiros e nos valores do PIB. Mas o crescente número de situações de seca, tempestades mais violentas, cheias e *stress* ambiental impedem muitas vezes os esforços das populações mais pobres do mundo no sentido de construir uma vida melhor para si e para os seus filhos. As alterações climáticas irão minar os esforços internacionais de combate à pobreza.

O modo como o mundo lida hoje com as alterações climáticas envolve consequências diretas nas perspectivas de desenvolvimento humano para uma grande parte da humanidade. O insucesso irá resignar os 40% mais pobres da população mundial – cerca de 2.6 milhões de pessoas – a um futuro de oportunidades diminutas. Irá exacerbar desigualdades profundas no seio dos países e minar os esforços para construir um padrão de globalização mais inclusivo, reforçando as enormes disparidades entre os que “têm” e os que “não têm”. Os pobres são os mais atingidos pelas alterações climáticas.

No início do milênio, os governantes de todo o mundo se reuniram nas Nações Unidas e assinaram a Declaração do Milênio, registrando uma promessa às vítimas da pobreza, de “liberar os nossos semelhantes, homens, mulheres e crianças, das condições abjectas e desumanas da pobreza extrema”. (ONU, 2000). Essa meta, faz parte dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que incluem, além da redução da pobreza extrema para a metade, a diminuição da mortalidade infantil, educação para todas as crianças do mundo, a redução das doenças infectocontagiosas e a promoção de uma nova parceria mundial a fim de se alcançar tais resultados. O prazo para a realização dessas metas é o ano de 2015. Sabemos que o desenvolvimento humano não se esgota nessas metas, mas tê-las como um alvo a mobilizar a sociedade, promover parcerias e ações que alcancem os mais necessitados pode ser uma referência para o estabelecimento de uma nova ordem mundial.

Referência esta que pode ser iniciada com ações simples, como a implantação de

programas de educação econômica nas escolas de Educação Básica, buscando envolver a todos, independentes de classe social, na discussão do mundo econômico no qual somos inseridos desde que nascemos, mas para o qual não somos preparados. Falar de justiça e igualdade é, antes de tudo, promover ações que coloquem todos como sujeitos de direitos, capazes de agir com responsabilidade e eficácia num meio que quase sempre não os inclui como tal, mas os vê como objeto, ou até mesmo alvo, de uma sociedade consumista e excludente.

Os resultados da pesquisa trarão um novo olhar para aqueles que acreditam que a Educação de Jovens e Adultos não seja apenas um ensino de suplência para os alunos, mas a possibilidade de contribuir para que estes se formem de maneira que possam transformar sua realidade. A escola, inserida em determinado contexto cultural, precisa trazer para dentro dela as situações próprias desse contexto. No entanto, trazer, simplesmente, situações de vida para a escola não garante a qualidade da educação. Torna-se, então, evidente que o ensino deve adaptar-se às condições do progresso científico e preparar inovações; pois, diante do direito à educação, o sujeito tem que encontrar, na escola, tudo aquilo que é necessário à construção de uma consciência crítica e moral.

A escola tem trabalhado, de forma básica, na socialização de conteúdos que, se forem tratados apenas como informações, não levarão o aluno a operar sobre eles para chegar a uma compreensão. Poderemos, então, dizer que a situação escolar poderá realizar atividades que levem os alunos a refletir e agir com maior precisão ao tratar das questões econômicas do seu dia a dia.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a escola irá se preparar de forma teórica e prática para enfrentar o problema da educação e atender a todos dentro de suas particularidades.

Construir uma educação para todos convoca-nos à celebração de uma aposta no futuro e à reflexão sobre o tempo ido nos diversos âmbitos da vida da humanidade. Há, nesse momento de busca, a necessidade de se olhar o presente para se definir o futuro.

REFERÊNCIAS

- ABROMOVITCH, R.; FREEDMAN, J. & PLINER, P. Children and money: getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing. **Journal of Economic Psychology**, v. 12, p. 27-46, 1991.
- ALVAREZ, L. Y ALVAREZ. N. El consumo v ala escuela. **Cuadernos de pedagogia**, n. 38. Barcelona: Editora Laia, 1988.
- AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRI, M. El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida. **Informe Final Proyecto COLCIENCIAS N.1215-11-369-97**, 2001.
- ANDERSON, J. R. Effects of prior knowledge in memory for new information. **Memory and Cognition**, v. 9, n. 3, p. 237-246, 1981.
- APPLE, M. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- ARAUJO, R. M. B. Educando para o consumo, educando para a cidadania. In: ASSIS, M.; MANTOVANI DE ASSIS, O. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2005. p. 89-95.
- ARAUJO, R. M. B. **O Desenvolvimento Do Pensamento Econômico Em Crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. 2007. Tese Doutorado – FE/UNICAMP, Campinas, 2007.
- ARBUCKLE, T. Y.; MAAG, U.; PUSHKAR, D.; CHAIKELSON, J. S. Individual Differences in Trajectory of Intellectual Development. **Psychology and Aging**, v. 13, n. 4, p. 663-675, 1998.
- ARRUDA, Angela. Social representation theories and gender theory. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0100-15742002000300007
- BACHELARD, G. **La Formación del Espiritu Científico**. Tradução de José Balbini. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1972.
- BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de Consumo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BERTI, A. E. **European Journal of Psychology of Education**. v. VIII, n. 2, p. 183-193, 1993.

- BERTI, A. E. & BOMBI, A. S. The development of the concept of money and its value: a longitudinal study. **Child Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- BERTI, A. E., BOMBI, A. S. & DE BENI, R. The development of economic notions: single sequence or separate acquisitions? **Journal of Economic Psychology**, n. 7, p. 415-424, 1986.
- BERTI, A. E. & BOMBI, A. S. **The child's construction of economics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BERTI, A. E. & GRIVET, A. The development of economic reasoning in children from 8 to 13 years old: price mechanism. **Contributi di Psicologia**, v. 3, n. III, p. 37-47, 1990.
- BRAGA, J. L. de Oliveira. **Globalização, Economia e Psicologia**. Disponível em: <<http://www.sapereaudare.com/psicologia/texto03.html>>. Acesso em: 2001.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **A economia brasileira na encruzilhada**. São Paulo: FGV Editora, 2006.
- BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série Fundamentos).
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: abr. 2008.
- Conover, W. J. **Practical Nonparametric Statistics**. Nova York: John Wiley & Sons Inc, 1971.
- CURY, C. A. J. Parecer CNEN °11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb14_01.pdf apud.> **Declaração Hamburg**. Acesso: Maio 2008.
- DANIS, C. , SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos Adultos**. Portugal: Horizontes Pedagógicos, 2001.
- DECLARAÇÃO DE HAMBURGO: agenda para o futuro. **V Confitea** - UNESCO, 1997.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.
- DELVAL, J., SOTO, P.; FERNANDEZ, T.; DEAÑO, A.; GONZALES, E.; GIL, P. & CUEVAS, M. T. **Estructura y enlace de los conocimientos científicos: ciencias sociales, las nociones de economía y poder**. Informe multicopiado. Universidad Autónoma de Madri, Instituto de Ciencias de la Educación, 1971.

- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E., ENESCO, I., LINAZA, J. **El mundo social en la mente del niño**. Madri: Alianza, 1989.
- DELVAL, J. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. Universidad Autónoma de Madri, **Revista del Colégio Oficial de Psicólogos**, n. 36, p. 5-24, 1992.
- DELVAL, J. **El Desarrollo Humano**. México/ España: Siglo Veintiuno.1994.
- DELVAL, J. O conhecimento nas Diferentes áreas: as Ciências da Natureza e Sociais. In: Crecer y Pensar Ediciones Paidós: Barcelona, 1991. In: ASSIS, M. MANTOVANI DE ASSIS O. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG. 1994.
- DELVAL, J. & ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**. Madri: Alauda, Anaya, 1994.
- DELVAL, J., ENESCO, I.; NAVARRO, A. La construcción del conocimiento económico. In: M. J. Rodrigo (ed.) **Contexto y desarrollo social**. Madri: Ed. Síntesis, 1994.
- DELVAL, J.; ENESCO, I.; VILLUENDAS, D.; NAVARRO, A.; SIERRA, P. & PEÑARANDA, A. **La comprensión de la organización en niños y adolescentes**. Madri: C.I.D.E., 1995.
- DELVAL, J. **Aprender a Aprender**. Campinas: Papyrus,1997.
- DENEGRI, M. **El desarrollo del concepto de dinero**. 1995a. Tesis Doctoral. Universidad autónoma de Madri, 1995a.
- DENEGRI, M. El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: estudio exploratorio. **Revista del instituto de Ciencias de la Educación**, n. 9, enero-abril, p. 47-62, 1995b.
- DENEGRI, M. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. In: ASSIS, M.; MANTOVANI DE ASSIS O. **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a Educação**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 128-138, 1997.
- DENEGRI, M. La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescencia. In: FERRO, J. & AMAR, J. (ed.) **Desarrollo Humano**. Perspectiva Siglo XXI, Colômbia: Ediciones UNINORTE, 1998.
- DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. **Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1998.
- DENEGRI, M.; DELVAL, J.; RIPOLL, M.; PALAVECINOS & M. KELLER, A. **Descentración de un modelo de entrevista para indagar representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social**. Manuscrito de trabajo no publicado. Proyecto Fondecyt n. 1970364-1, 1997-2000. Comisión de Ciencia y Tecnología de Chile, 1997a.

- DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M. & YÁÑES, V. **Escala de hábitos y conductas de consumo: propiedades psicométrías.** Artículo en prensa, 1997b.
- DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M. & YÁÑES, V. **Escala de actitudes hacia el endeudamiento: propiedades psicométrías.** Artículo de prensa, 1997c.
- DENEGRI, M.; DELVAL, J.; RIPOLL, M.; PALAVENCINOS, M. & KELLER, A. **Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia.** Boletín de Investigación Educativa, v. 13, p. 291-308, 1998.
- DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M. & YÁÑES, V. Caracterización psicológica del consumidor de la IX Regio. In: DENEGRI, M. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir.** Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera, 1999a.
- DENEGRI, M.; ITURR, R.; PALAVENCINOS, M. & RIPOLL, M. & YÁÑES, V. **Consumir para vivir y no vivir para consumir.** Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera, 1999b.
- DENEGRI, M.; DELVAL, J.; PALAVENCINOS, M. KELLER, A. & GEMP, R. **Informe final Proyecto Fondecyt N. 1970364.** Santiago: Fondecyt, 2000.
- DENEGRI, M.; AMAR, J, A.; LLANOS, R. A. & MARTÍNEZ, M. L. **Pensamiento económico de los niños colombianos: análisis comparativo en la región Caribe.** Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte, 2002.
- DENEGRI, M. & PALAVENCINOS, M. **Genero y alfabetización económica. Oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación?** Psicología Del Caribe, 2003. (en prenta).
- DENEGRI, M. Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivistas a la socialización económica y la educación para el consumo. **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE.** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2003.
- DESCARTES, R. Discurso do método. In: **Descartes.** São Paulo:Nova cultural, 1999, p. 33-100. (Os pensadores).
- DIENER, E.; DIENER, M.; & DIENER, C. Factors predicting the subjective wellbeing of nations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, n. 5, p. 851-864, 1995.
- DOMPER, M. **Que aprendem de economia nuestros niños en el colégio?** n. 151. Santiago, Chile: Instituto Libertad y Desarrollo. 2004. (Serie Informe Econômico).
- ENESCO, I. & Del OMO, C. **La comprensión infantil de normas sociales.** Madri: C.I.D.E., 1988.
- ENESCO, I.; DELVAL, J.; LINAZA, J. Conocimiento social y no social. In: TURIEL;
ENESCO, I; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil.** Madri: Alianza Editorial, 1989.

ENESCO, I.; DELVAL, J.; NAVARRO, A.; VILLUENDAS, D.; SIERRA, P. & PENÁRANDA, A. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madri: C.I.D.E., 1995.

ENESCO, I. A representação do mundo social na infância. **Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**, Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1995.

ENLER, N.; OHANA, J.; MOSCOVICI, S. Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. **Journal education Psychology**, n. 57, p. 26-37, 1987.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERREIRA, Vera Rita de Mello. **Psicologia Econômica: origens, modelos, propostas**. 2007. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

FERREIRA, Vera Rita de Melo. **Psicologia Econômica: história e perspectiva de trabalho**. Texto apresentado na Semana de Psicologia – Universidade Ibirapuera – São Paulo, 2004.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação de matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: **Ditos & Escritos**, v. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

FURTH, Hans G. **The Word of grown-ups. Children's conceptions of society**. Nueva York: Elsevier North Holland, 1980.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 4. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

FURTH, Hans G. & WACHS, Harry. **Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral**. Tradução de Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1979.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GALBRAITH, J. K. **O pensamento econômico em perspectiva** - Uma história crítica. Tradução de Carlos Malferrari. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987-1989.

GARDNER, G. ASSADOURIAN, E. SARIN, R. O Estado do Consumo Hoje. Estado do Mundo, 2004: estado do consumo e o consumo sustentável / **Worldwatch Institute**. Apresentação Enrique Iglesias. Tradução Henry Mallett e Célia Mallett. Salvador: Uma Ed., 2004. Disponível em: < www.wwiuna.org.br>. Acesso em: agosto de 2006.

GUNTER, F. & FURNHAM, A. **Children as consumer**: a psychological analysis of the young people's market. London: Routledge, 1998.

HARRAH, J. & FRIEMAN, M. **Economic socialization in children in a Midwestern** American community. Special issue: Economic socialization. Journal of Economic Psychology, v. 11, n. 4, p. 495-513, 1990.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**/ Fernando Hernández e Monserrat Ventura. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. Consumo sustentável: manual de educação. Brasília: **Consumers International/MMA/MEC/IDEC**, 2005.

INHELDER, B., PIAGET J. **The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence**. Tradução de Anne Parsons and Stanley Pilgram. Nova York: Basic Books, 1958.

JAHODA, G. The construction of economic reality by some Glaswegian children. **European Journal of Social Psychology**. n. 9, p. 115-127, 1979.

JAHODA, G. The development of thinking about economic institutions: the bank. **Cahiers de Psychology Cognitive**, n. 1, p. 55-73, 1981.

JAHODA, G. European lag in the development of an economic concept. A study in Zimbabwe. **British Journal of Developmental Psychology**, n. 1, p. 113-120, 1983.

JAHODA, G. The development of thinking about socio-economic systems. **The Social Dimension**, v. I, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

JAMENSON, F. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna** – novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEA, S.; TARPY, R. M. & WEBLEY, P. **The individual in the economic: a survey of economic psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEA, S.; WEBLEY, P. & LEVINE, R. The economic psychology of consumer debt. **Journal of Economic Psychology**. n. 14, p. 85-119, 1993.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

LEGENDERE, M. F. Contribuição do modelo de equilíbrio para o estudo da aprendizagem do adulto. p. 155 DANIS, C. , SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos Adultos**. Portugal: Horizontes Pedagógicos, 1998.

LEISER, D. **La reconstruction psychologique des liens causaux en macroéconomie**. Université Bem-Gourion, Israel, s/d.

LEISER, D. **Children's conceptions of economics**: the constitution of a cognitive domain. *Journal of Economic Psychology*, v. 4, p. 297-317, 1983.

LEISER, D.; SEVON, G. & LEVI, D. Children's economic socialization: summarizing the cross-cultural comparison of ten countries. Special issue: economic socialization. **Journal of economic Psychology**, v. 11, n. 4, p. 591-631, 1990.

MARX, K. **O Capital, livro Primeiro**, v. 1, 3. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Koethe. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MARTINS, V. O boato como comunicação do mercado financeiro digital. **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.fca.pucminas.br/saogabriel/comorganizacional/textos_novos/hipermidia/MARTINS_o_boato_comunicacao_mercado.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2008.

MENEZEZ-FILHO, N. A. **Educação e desigualdade**. In Lisboa, M. B. e Menezes-Filho, N.,org. Microeconomia e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.

MENIN, M. S. de S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. Campinas-SP: Mercado da Tetras, 2005.

MERRIAM, S. B.; CLARK, M. C. **Lifelines**: patterns of work, love and learning in adulthood. San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers, 1991.

MESSICK, S. The criterion problem in the evaluation of instruction: assessing possible, not just intended, outcomes. In: WITTROCK, M.C.; WILEY, D. E. (Org.). **The evaluation of instruction: issues and problems**. Nova York: Holt, Rinehart&Winstson, 1970.

MINGNE, J. **Pédagogie et représentation**, *Education permanente*, v. 119, n. 2, p. 11-33, 1994.

MONTGOMERY, D. C. **Design and Analysis of Experiments**. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 1991.

MORAES, M. S. S. et al. Temas Político-Sociais/Transversais na Educação Brasileira: o discursivo à transformação social? *Ciência Geográfica*, Bauru, v. 9, n. 2, p.199-204, maio/ago. 2003.

MORO, Maria Lucia Faria. A epistemologia genética e a interação social de crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000200009&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 09 Abr 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-79722000000200009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOYANO, Eduardo Estrada. El Concepto de Capital Social y su Utilidad para el Análisis de Las Dinámicas Del Desarrollo. In: **Economia Ensaio**, Uberlândia, jun./dez. 1999, p. 3-39.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

NG, Sik Hung & CRAM, Fiona. **Consumer Socialization**. Auckland, New Zealand: International Association of Applied Psychology, 1999.

NUNES, D. **Crise climática global e mudança de comportamento de consumo nas IES brasileiras**: testando novas tecnologias sociais. Disponível em: <<http://www.ecodesenvolvimento.org.br/>> Acesso em: 10 jun. 2009.

ONU. **Declaração do Milênio**. Nova York, EUA: Nações Unidas, 2000.

ORTIZ, M. F. A. **Educação de Jovens e Adultos**: um estudo do nível operatório dos alunos. Campinas, [s.n.], 2002.

PALAVECINOS, M. **Comprensión de la economía en adultos de la ciudad de Temuco**. 2002. Tesis de Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de La Frontera. Temuco: Chile, 2002.

PIAGET, J. Les Problèmes Principaux de L'Épistémologie des Mathématiques. In: PIAGET, J. (Org.). **Logique et Connaissance Scientifique**. Dijon: Gallimard, 1967. p. 554-595.

PIAGET, J. **O Raciocínio da Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967

PIAGET, J. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J., INHELDER, B. **A psicologia da Criança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da Filosofia / Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PIAGET, J. **Seis Estudos da Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1980.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 10. ed., Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1988.

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 2002.

PANAROTTO, C. O Meio Ambiente e o Consumo Sustentável: alguns hábitos que podem fazer a diferença. **Revista das Relações de Consumo, PROCON**, 2008.

PROGRAMA COMPUTACIONAL - **SAS System for Windows** (Statistical Analysis System), versão 9.1.3 Service Pack 3. SAS Institute Inc, 2002-2003, Cary, NC, USA.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

RIBEIRO, S. C.; SCHWARTZMAN, S. **Educação Básica e Modernidade Econômica**. Disponível em < <http://www.schwartzman.org.br/simon/sergio.htm> Acesso:out.2007.

LÉVY-ROLAND C. Antes y Después: Identidad Nacional o Identidad Europea. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 4, p. 172-182. 2007. Disponível em: < <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art9.pdf> > . Acesso em: Nov. de 2008.

ROUILLE D'ORFEUIL, H. **Economia cidadã: alternativas ao neoliberalismo**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALVATORE, D., DIULIO, E. **Principios de economía**. Madrid: McGraw-Hill, 1982.

SOARES, Leôncio José Gomes. “Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais”. **Revista Presença Pedagógica**. n. 11, set./out., 1996. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

SOMUGA-BARKE, E.J.S. & WEBLEY, P. **Children's saving**. A study in the development of economic behavior. Hove, Sussex: Erlbaum, 1993.

STACEY, B. Economic socialization. Long, S. (ed.) **Annual Review of Political Science**. v. 2, p. 1-33, 1987.

TRIANDIS, H. C. The psychological measurement of cultural syndromes. **American Psychologist**, n. 51, p. 407-417, 1996.

VASCONCELOS.P. A. C. de. MAGNO, M. I. C. **Mídia e Consumo na Educação: Reflexões e Práticas**. Extraído em novembro de 2006
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1447-1.pdf>

VAN, R. Economic psychology between psychology and economics: an introduction. **Applied psychology: an international review**. W. Fred Erasmus University, Róterdam, The Netherlands, 1999.

YAMANE, E. The meaning of economics education in Japanese elementary and secondary education: an historical perspective, In: **Proceedings of the Second Conference of the International Association for Children's Social and Economic Education**. Malmon, Sweden: Edge Hill University College IACSEE, p. 101, 1997.

WAITE, P. & SMITH, S. **Integrating economics into the curriculum**: teaching ideas from England. *The Social Studies*. mar/apr. v. 82, n. 2, p. 67-73,1991.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WARNERYD, Karl-Erik. Development of economic psychology in Europe as foreseen for the nineties. **European perspectives in psychology**. v. 3. Chichester: John Wiley & Sons, 1990. p. 299-321.

WALSTAD, W. 1998. Why it's Important to Understand Economics. **The Region**. Extraído el 12 de Noviembre de 2004 desde: <http://minneapolisfed.org/pubs/region/9812/walstad.cfm>. Schoenbachler, D. Ayers, D. Gordon, G. 2000. Consumption symbolism: a consumer education perspective. Illinois University.

WEBLEY, P. & NYHUS, E. A dynamic approach to debit. **TMR Progress Report n 1**. Tilburg: Center Tilburg University, 1999.

WHITE, E. **Educação**. São Paulo: Editora da Casa Publicadora Brasileira, 2001.

WOSINSKI, M. & PIETRAS, M. Economic socialization of Polish children in different macro-economic conditions. Special Issue: Economic socialization. **Journal of Economic Psychology**, v. 11, n. 4, p. 515-528, 1990. Disponível em:
<www.wwf.org.br/informacoes/especiais/relatorio_planeta_vivo_2008/>. Acesso em: 10 jun. 2009.

ANEXO 1 - CARTA À ESCOLA

LPG-FE/ OF.N.. Campinas, 07 de agosto de 2006



Senhor (a) Diretor(a),

A pós-graduanda Mara Fernanda Alves Ortiz do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP está realizando, uma pesquisa que tem por objetivo diagnosticar o nível do pensamento econômico dos alunos da EJA. Para isso faz-se necessário obtermos de Vossa Senhoria a devida autorização para que possamos aplicar um teste em alguns alunos(as), matriculados nesse conceituado estabelecimento de ensino.

Esse trabalho será realizado em setembro de 2006, por meio de instrumentos de coleta de informação (escalas), para que se possa fazer uma caracterização do alunado desta escola sobre a compreensão do mundo econômico e, a partir dos dados obtidos sugerir a inclusão da educação econômica como um tema transversal no currículo da educação de jovens e adultos.

Considerando o importante papel que têm as pesquisas que investigam a compreensão que os sujeitos fazem do mundo social e de como os educadores podem intervir de forma a favorecer a construção deste conhecimento, temos a convicção de que esta pesquisa poderá contribuir para a melhoria dos procedimentos didáticos utilizados nas escolas para a orientação econômica dos seus alunos(as).

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de Vossa Senhoria autorizando a realização da mencionada pesquisa, apresentamos nossos agradecimentos e protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof.a Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis
Coordenadora do LPG-FE/UNICAMP

ANEXO 2 - CARTA DE INFORMAÇÃO AOS ALUNOS (SUJEITOS DA PESQUISA)

LPG-FE/ OF.N.. Campinas, 07 de agosto de 2006

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação – Laboratório de Psicologia Genética



Eu _____ estudante da Educação de Jovens e Adultos concordo em participar da Pesquisa: **Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da Educação de Jovens e Adultos**, cujo objetivos são: Caracterizar a compreensão econômica, as atitudes em direção aos hábitos de consumo dos alunos da EJA; buscar relações entre as representações sociais acerca do consumo e o nível de operabilidade; comparar os níveis de compreensão econômica dos alunos das séries diferentes da EJA e propor um currículo que contemple a alfabetização econômica na EJA. Para tanto foram elaborado 1 instrumento **Teste de alfabetização econômica**, com 57 itens.

Fui informado que será mantido sigilo de minhas informações e que minha pessoa será mantida no anonimato.

Estou também ciente que o desenvolvimento dessa pesquisa segue as normas previstas na resolução n.196/96 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Outros esclarecimentos: CEP: 13083-970 Caixa Postal 6111, Campinas, SP, telefone (19) 3521-8936, através do site ou enviando email diretamente para cp@fcm.unicamp.br. Tendo sido suficientemente informado a respeito da relevância do tema da pesquisa para melhoria da qualidade da educação desenvolvida pela equipe do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade De Educação da UNICAMP, na pessoa de Mara Fernanda Alves Ortiz (fone 19 – 3891-3840) sob a orientação da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis (fone: 19--5584), concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e comprometo-me a comparecer para responder aos questionários propostos. Ficou claro que posso suprimir a minha participação nem nenhum prejuízo, penalidade, ou represálias de qualquer natureza. Ficou claro para mim que participando desta pesquisa: não estou comprometendo o meu desempenho; não terei despesa financeira alguma ao participar da pesquisa bem como não serei de nenhuma forma remunerada (o); terei garantida a preservação de minha identidade e que tudo o que eu declarar será confidencial.

Acredito ter sido suficientemente informada (o) a respeito da relevância do tema da pesquisa e sobre os procedimentos de investigação desenvolvidos. Reconheço que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para melhoria da qualidade da educação, em especial a socialização econômica dos alunos da EJA. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido para a participação nesta pesquisa.

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora responsável: Mara Fernanda Alves Ortiz - RG 16.124.555
Mogi Guaçu, ____/____/____.

ANEXO 3 - ESCALA TAE-N

Este é um questionário para conhecer o quanto você sabe sobre o dinheiro e as compras. Dentro você encontrará várias perguntas, cada uma com quatro alternativas de respostas. Você deverá eleger aquela que lhe pareça mais correta, assinalando um círculo.

É homem ou mulher? () Homem () Mulher
Coloque sua data de nascimento: ____ / ____ / ____.

LEMBRE-SE DE RESPONDER TODAS AS PERGUNTAS

1. O Sr. Ramon está muito preocupado porque o preço de todas as coisas está subindo e ele pergunta: o que poderia ser feito para controlar o preço das coisas? O que você responderia?
 - a) Ele deveria dizer ao governo para controlar os preços.
 - b) Ele poderia dizer às pessoas que não comprem nada, e assim, as coisas baixariam de preço.
 - c) Os preços sobem de acordo com as variáveis econômicas como a oferta e a procura e, portanto, não se pode controlar sua flutuação.
 - d) Ele poderia dizer a todos os donos de loja que baixem os preços das coisas que vendem.

2. Quem decide quanto dinheiro deve ser feito?
 - a) O governo é quem cria as leis que regulam a quantidade de dinheiro que deve ser feita.
 - b) Depende da quantidade de papel que a fábrica tem.
 - c) O Conselho do Banco Central decide de acordo com as variáveis econômicas do país.
 - d) Será feito a quantidade que os donos da fábrica decidirem.

3. No seu bairro instalaram 03 livrarias que vendem material escolar. Você acredita que eles cobrarão o mesmo pelos cadernos?
 - a) Eles baixarão os preços porque devem competir pelos clientes.
 - b) Podem cobrar o preço que o governo determinar pelos cadernos.
 - c) Devem cobrar o mesmo porque os cadernos são feitos com esse preço.
 - d) Cobram o que os donos desejam cobrar.

4. O Sr. Pedro é dono de um banco e está muito preocupado com problemas econômicos. O que aconteceria se o banco quebrasse?
 - a). Ele teria que pedir um empréstimo ao presidente para o seu banco poder funcionar.
 - b) Os funcionários do banco ficariam sem trabalho.
 - c) Os clientes do banco perderiam parte de suas poupanças e o banco não poderia realizar mais investimentos.
 - d) O Sr. Pedro teria que pedir mais dinheiro nas fábricas para o seu banco.

5. O dono de um supermercado deve comprar pão para vender aos seus clientes. Por quanto deveria vendê-lo?
 - a) Pelo mesmo preço que venderam para ele.
 - b) Deve cobrar o que custou e acrescentar um pouco mais para seu lucro.
 - c) Pelo preço que quiser, porque é o dono.
 - d) Pelo preço fixado pelo governo para a venda do pão.

6. Em uma loja no centro da cidade, uma camisa custa 15 reais e em uma loja longe do centro, a mesma camisa custa 10 reais. Porque ocorre esta diferença de preço se é a mesma camisa?

- a) Porque o dono da loja do centro trabalha mais porque vai mais gente e portanto deve cobrar mais.
- b) Porque a loja do centro está melhor localizada, portanto paga mais pela localização e é isto que aumenta o preço da camisa.
- c) A camisa do centro é melhor, por isto é mais cara.
- d) Porque o dono da loja do centro quer cobrar mais caro.

7. O que aconteceria se no Brasil fosse encontrada outra região petrolífera?

- a) O Brasil teria mais petróleo.
- b) Aumentaria as riquezas do país, porque haveria mais dinheiro no país.
- c) A pessoa que é dona do terreno onde o petróleo foi encontrado ficaria milionária.
- d) Abaixaria o preço do barril.

8. Como o dinheiro chega aos bancos?

- a) Pelos lucros, através dos juros e dos investimentos que fazem.
- b) As pessoas deixam o dinheiro no banco para serem guardados.
- c) Eles pedem às fábricas de dinheiro.
- d) O governo envia o dinheiro para os bancos.

9. O pai de Catarina deve pagar todos os impostos. Porque deve fazê-lo?

- a) Porque todos os cidadãos devem contribuir com o financiamento das obras do país.
- b) Porque é obrigatório.
- c) Porque os impostos se pagam com as contas de água e luz.
- d) Porque os impostos são descontados do salário de cada mês.

10. O que aconteceria se o presidente mandasse distribuir dinheiro, todos os meses, para todas as pessoas?

- a) Aumentaria a quantidade de dinheiro em circulação, a moeda seria desvalorizada e haveria uma alta de preços.
- b) Seria mal, porque as pessoas não trabalhariam mais.
- c) Seria bom, porque haveria mais dinheiro para fazer compras.
- d) A fábrica de dinheiro não poderia fazer isto porque gastaria muito dinheiro.

11. O que o governo deveria fazer para solucionar as crises financeiras?

- a) Dar ordens para a Casa da Moeda emitir mais dinheiro.
- b) Entregar dinheiro aos pobres.
- c) Implementar novas políticas econômicas.
- d) Pedir às pessoas que ajudem os que necessitam.

12. Se Alexandre tivesse sua própria fábrica de dinheiro e fosse comprar um negócio de sorvetes e pagasse com este dinheiro; ele estaria agindo mal ou bem?

- a) Alexandre estaria agindo bem se tem permissão do governo para usar este dinheiro, porém se não tem permissão, estaria agindo mal.
- b) Estaria agindo mal, porque não se pode ter sua própria fábrica de dinheiro.
- c) Estaria agindo mal, porque o dinheiro com o qual vai pagar o sorvete é falso e isto é ilegal.
- d) Estaria agindo bem porque é seu dinheiro.

13. O que é inflação?

- a) É quando sobe o preço dos produtos;
- b) É quando sobe o preço das coisas porque aumentou a quantidade de dinheiro em circulação, o que desvaloriza a moeda.

- c) É quando cresce o preço das coisas.
- d) É quando o dono da loja decide subir os preços.

14. Pâmela pensa que não lhe pagam o suficiente pelo seu trabalho. O que você acha que ela deve fazer?

- a) Deveria falar com o seu patrão e pedir um aumento.
- b) Trabalhar mais horas para que lhe paguem mais.
- c) Conformer-se com o seu salário porque o governo decidiu quanto deve ganhar.
- d) Fazer bem o seu trabalho para que o patrão veja.

15. Inácio é médico do hospital e Manuel é jogador de futebol da seleção brasileira. Quem recebe mais dinheiro?

- a) Inácio, porque para ser médico se estuda mais do que para ser jogador.
- b) Inácio, porque ele trabalha porque gosta de ajudar as pessoas.
- c) Manuel, porque os bons jogadores de futebol são mais raros do que os médicos.
- d) Para Inácio e para Manuel pagam de acordo com as horas de trabalho.

16. As famílias decidem comer peixe e não carne durante a semana santa e sua mãe se queixa que os preços subiram. Por que isto aconteceu?

- a) Porque comer peixe é mais sadio e as pessoas gostam.
- b) Porque os pescadores se aproveitam das pessoas e cobram mais.
- c) Porque aumenta a procura do peixe e diminui a procura de carne.
- d) Porque a Igreja proíbe comer carne na semana santa.

17. Meu avô comprou um terreno há 50 anos e pagou por ele 20 mil reais. Ele está pensando em vendê-lo e não sabe quanto cobrar. Você acredita que o terreno agora vale o mesmo tanto?

- a) O terreno é o mesmo, assim, seu avô deve vendê-lo pelo mesmo preço que comprou.
- b) Depende do valor que tenha adquirido pela localização e pelas características do terreno.
- c) O avô é quem deve decidir se deve cobrar mais ou menos pelo terreno.
- d) Vale mais de 20 mil reais porque tudo tem subido de preço.

18. Camila ganhou na Sena. Ajude-a decidir o que deve fazer com o seu dinheiro:

- a) Poderia abrir uma caderneta de poupança a prazo no banco ou investir na Bolsa.
- b) Poderia levar seu dinheiro ao banco para guardá-lo.
- c) Comprar o que desejasse, porém guardar um pouco de dinheiro no cofrinho.
- d) Comprar tudo o desejasse para ela e sua família.

19. Por que temos que ter dinheiro para comprar o que precisamos?

- a) Porque é o meio de intercâmbio econômico mais eficaz.
- b) Porque é o meio para obter bens e serviços.
- c) Porque se não pagar podem levar você preso.
- d) Porque o governo obriga a pagar com dinheiro tudo o que se compra.

20. As notícias da televisão anunciaram que o custo de vida tem subido. Por quê isto acontece?

- b) Porque as pessoas têm aumentado os seus gastos.
- c) Porque a inflação é maior que o aumento dos salários.
- d) Porque agora custa mais viver.
- e) Porque o dinheiro antes valia mais que agora.

21. O que acontece se aumentar a quantidade de dinheiro em circulação?

- a) A moeda desvaloriza.
- b) O preço das coisas vai aumentar.
- c) Nós teremos mais dinheiro para comprar.
- d) O governo vai ter mais dinheiro para repartir com as pessoas.

22. Quando você compra um chocolate, você está pagando?

- a) Paga o custo de fazer o chocolate e o lucro da pessoa que o vende.
- b) Por que o dono da loja cobra.
- c) Paga o que custa para fazer o chocolate na fábrica.
- d) Paga o custo de fazer o chocolate, os impostos e o lucro.

ANEXO 4 - RELATÓRIO ESTATÍSTICO

Data: 16/Dez/2008

Objetivos

Descrever e comparar o escore do TAE entre sexos e níveis de escolaridade.

Verificar a relação entre os escores do TAE e a idade.

Metodologia Estatística

Análise descritiva com apresentação de tabelas de frequência absoluta (n) e relativa (%) para as variáveis categóricas e medidas de posição e dispersão para variáveis contínuas.

Como medida da consistência interna da escala foi aplicado o coeficiente Alfa de Cronbach. Este coeficiente é utilizado para verificar a homogeneidade dos itens do instrumento, ou seja, sua acurácia. Como regra geral a acurácia não deve ser menor que 0.80 se a escala for amplamente utilizada, porém valores acima de 0.60 já indicam consistência.

Para comparação de proporções foi utilizado o teste Qui-quadrado.

Para comparação de medidas contínuas ou ordenáveis entre 2 grupos foi utilizado o teste de Mann-Whitney e entre três ou mais grupos foi utilizada a ANOVA com transformação por postos.

Para verificar associação linear entre variáveis foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Valores próximos de -1 ou 1 indicam correlação negativa ou positiva, respectivamente. Valores próximos de zero não indicam correlação.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%.

Resultados

Quadro 1 - Análise descritiva geral.

Sexo				Período de estudo			
sexo	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	periodo	Frequency	Cumulative Percent	Frequency
F	105	57.38	105	d	10	5.46	10
M	78	42.62	183	m	15	8.20	25
				n	158	86.34	183

Série				Reagrupando escolaridade			
escol	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	nivelesc	Frequency	Cumulative Percent	Frequency
3	38	20.77	38	Fund 1	96	52.46	96
4	58	31.69	96	Fund 2	44	24.04	140
7	21	11.48	117	EM	43	23.50	183
8	23	12.57	140				
EM 1	26	14.21	166				
EM 3	17	9.29	183				

Idade (anos)						
Variável	n	média	desvio padrão	mínimo	mediana	máximo
idadec	183	36.2	14.6	15.0	36.0	70.0

Quadro 2 - Análise descritiva e consistência interna do TAE.

<p>1. O Sr. Raul está muito preocupado porque o preço de todas as coisas está subindo e ele pergunta: o que poderia ser feito para controlar o preço das coisas? O que você responderia?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>tae22_1</th> <th>Frequency</th> <th>Cumulative Percent</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>21</td> <td>11.48</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>65</td> <td>35.52</td> <td>86</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>97</td> <td>53.01</td> <td>183</td> </tr> </tbody> </table>	tae22_1	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	1	21	11.48	21	2	65	35.52	86	3	97	53.01	183	<p>2. Como se decide quanto dinheiro se deve fabricar?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>tae22_2</th> <th>Frequency</th> <th>Cumulative Percent</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>6</td> <td>3.28</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>48</td> <td>26.23</td> <td>54</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>129</td> <td>70.49</td> <td>183</td> </tr> </tbody> </table>	tae22_2	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	1	6	3.28	6	2	48	26.23	54	3	129	70.49	183
tae22_1	Frequency	Cumulative Percent	Frequency																														
1	21	11.48	21																														
2	65	35.52	86																														
3	97	53.01	183																														
tae22_2	Frequency	Cumulative Percent	Frequency																														
1	6	3.28	6																														
2	48	26.23	54																														
3	129	70.49	183																														
<p>3. Em seu bairro instalaram-se três livrarias que vendem materiais escolares. Você acha que cobrarão o mesmo pelos cadernos?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>tae22_3</th> <th>Frequency</th> <th>Cumulative Percent</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>25</td> <td>13.66</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>80</td> <td>43.72</td> <td>105</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>78</td> <td>42.62</td> <td>183</td> </tr> </tbody> </table>	tae22_3	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	1	25	13.66	25	2	80	43.72	105	3	78	42.62	183	<p>4. Sr. Pedro é dono de um banco e está muito preocupado porque o banco está tendo problemas econômicos. O que você acredita que aconteceria se o banco falisse?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>tae22_4</th> <th>Frequency</th> <th>Cumulative Percent</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>15</td> <td>8.20</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>100</td> <td>54.64</td> <td>115</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>68</td> <td>37.16</td> <td>183</td> </tr> </tbody> </table>	tae22_4	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	1	15	8.20	15	2	100	54.64	115	3	68	37.16	183
tae22_3	Frequency	Cumulative Percent	Frequency																														
1	25	13.66	25																														
2	80	43.72	105																														
3	78	42.62	183																														
tae22_4	Frequency	Cumulative Percent	Frequency																														
1	15	8.20	15																														
2	100	54.64	115																														
3	68	37.16	183																														
<p>5. O dono do mercadinho deve comprar pão para vender a seus clientes. Por quanto deveria vendê-lo?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>tae22_5</th> <th>Frequency</th> <th>Cumulative Percent</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> </tbody> </table>	tae22_5	Frequency	Cumulative Percent	Frequency	<p>6. Em uma loja no centro da cidade uma camisa custa R\$ 30, 00, e em uma loja que fica longe do centro a mesma camisa custa R\$ 20,00. Por que ocorre essa diferença de preço se é a mesma camisa?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>tae22_6</th> <th>Frequency</th> <th>Cumulative Percent</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> </tbody> </table>	tae22_6	Frequency	Cumulative Percent	Frequency																								
tae22_5	Frequency	Cumulative Percent	Frequency																														
tae22_6	Frequency	Cumulative Percent	Frequency																														

<table> <tbody> <tr><td>1</td><td>21</td><td>11.48</td><td>21</td></tr> <tr><td>2</td><td>87</td><td>47.54</td><td>108</td></tr> <tr><td>3</td><td>75</td><td>40.98</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	1	21	11.48	21	2	87	47.54	108	3	75	40.98	183	<table> <tbody> <tr><td>1</td><td>12</td><td>6.56</td><td>12</td></tr> <tr><td>2</td><td>70</td><td>38.25</td><td>82</td></tr> <tr><td>3</td><td>101</td><td>55.19</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	1	12	6.56	12	2	70	38.25	82	3	101	55.19	183																
1	21	11.48	21																																						
2	87	47.54	108																																						
3	75	40.98	183																																						
1	12	6.56	12																																						
2	70	38.25	82																																						
3	101	55.19	183																																						
<p>7. O que aconteceria se no Brasil fosse descoberta outra zona petrolífera?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_7</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>48</td><td>26.23</td><td>48</td></tr> <tr><td>2</td><td>61</td><td>33.33</td><td>109</td></tr> <tr><td>3</td><td>74</td><td>40.44</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_7	Frequency	Percent		1	48	26.23	48	2	61	33.33	109	3	74	40.44	183	<p>8. Como o dinheiro chega aos bancos?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_8</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>14</td><td>7.65</td><td>14</td></tr> <tr><td>2</td><td>49</td><td>26.78</td><td>63</td></tr> <tr><td>3</td><td>120</td><td>65.57</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_8	Frequency	Percent		1	14	7.65	14	2	49	26.78	63	3	120	65.57	183
Cumulative																																									
tae22_7	Frequency	Percent																																							
1	48	26.23	48																																						
2	61	33.33	109																																						
3	74	40.44	183																																						
Cumulative																																									
tae22_8	Frequency	Percent																																							
1	14	7.65	14																																						
2	49	26.78	63																																						
3	120	65.57	183																																						
<p>9. O pai de Catarina deve pagar impostos todos os meses. Porque deve fazê-lo?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_9</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>61</td><td>33.33</td><td>61</td></tr> <tr><td>2</td><td>60</td><td>32.79</td><td>121</td></tr> <tr><td>3</td><td>62</td><td>33.88</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_9	Frequency	Percent		1	61	33.33	61	2	60	32.79	121	3	62	33.88	183	<p>10. O que aconteceria se o presidente ordenasse repartir dinheiro todos os meses a todas as pessoas?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_10</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>33</td><td>18.03</td><td>33</td></tr> <tr><td>2</td><td>101</td><td>55.19</td><td>134</td></tr> <tr><td>3</td><td>49</td><td>26.78</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_10	Frequency	Percent		1	33	18.03	33	2	101	55.19	134	3	49	26.78	183
Cumulative																																									
tae22_9	Frequency	Percent																																							
1	61	33.33	61																																						
2	60	32.79	121																																						
3	62	33.88	183																																						
Cumulative																																									
tae22_10	Frequency	Percent																																							
1	33	18.03	33																																						
2	101	55.19	134																																						
3	49	26.78	183																																						
<p>11. O que deveria fazer o governo para solucionar a crise econômica?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_11</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>21</td><td>11.48</td><td>21</td></tr> <tr><td>2</td><td>41</td><td>22.40</td><td>62</td></tr> <tr><td>3</td><td>121</td><td>66.12</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_11	Frequency	Percent		1	21	11.48	21	2	41	22.40	62	3	121	66.12	183	<p>12. Se Aléxis tivesse sua própria fábrica dinheiro, comprasse uma fábrica de sorvete e pagasse com esse dinheiro, estaria se comportando bem ou mal (certo ou errado)?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_12</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>55</td><td>30.05</td><td>55</td></tr> <tr><td>2</td><td>83</td><td>45.36</td><td>138</td></tr> <tr><td>3</td><td>45</td><td>24.59</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_12	Frequency	Percent		1	55	30.05	55	2	83	45.36	138	3	45	24.59	183
Cumulative																																									
tae22_11	Frequency	Percent																																							
1	21	11.48	21																																						
2	41	22.40	62																																						
3	121	66.12	183																																						
Cumulative																																									
tae22_12	Frequency	Percent																																							
1	55	30.05	55																																						
2	83	45.36	138																																						
3	45	24.59	183																																						
<p>13. O que é inflação?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_13</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>46</td><td>25.14</td><td>46</td></tr> <tr><td>2</td><td>72</td><td>39.34</td><td>118</td></tr> <tr><td>3</td><td>65</td><td>35.52</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_13	Frequency	Percent		1	46	25.14	46	2	72	39.34	118	3	65	35.52	183	<p>14. Pâmela pensa que não lhe pagam o suficiente pelo seu trabalho. O que você pensa que ela deve fazer?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_14</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>17</td><td>9.29</td><td>17</td></tr> <tr><td>2</td><td>75</td><td>40.98</td><td>92</td></tr> <tr><td>3</td><td>91</td><td>49.73</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_14	Frequency	Percent		1	17	9.29	17	2	75	40.98	92	3	91	49.73	183
Cumulative																																									
tae22_13	Frequency	Percent																																							
1	46	25.14	46																																						
2	72	39.34	118																																						
3	65	35.52	183																																						
Cumulative																																									
tae22_14	Frequency	Percent																																							
1	17	9.29	17																																						
2	75	40.98	92																																						
3	91	49.73	183																																						
<p>15. Inácio é médico do hospital e Manoel é jogador da seleção nacional. Quem você acredita que recebe mais dinheiro?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_15</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>16</td><td>8.74</td><td>16</td></tr> <tr><td>2</td><td>77</td><td>42.08</td><td>93</td></tr> <tr><td>3</td><td>90</td><td>49.18</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_15	Frequency	Percent		1	16	8.74	16	2	77	42.08	93	3	90	49.18	183	<p>16. As famílias decidem comer peixe e não carne durante a Semana Santa, e sua mãe se queixa que os peixes subiram. Por que acontece isso?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_16</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>51</td><td>27.87</td><td>51</td></tr> <tr><td>2</td><td>79</td><td>43.17</td><td>130</td></tr> <tr><td>3</td><td>53</td><td>28.96</td><td>183</td></tr> </tbody> </table>	Cumulative				tae22_16	Frequency	Percent		1	51	27.87	51	2	79	43.17	130	3	53	28.96	183
Cumulative																																									
tae22_15	Frequency	Percent																																							
1	16	8.74	16																																						
2	77	42.08	93																																						
3	90	49.18	183																																						
Cumulative																																									
tae22_16	Frequency	Percent																																							
1	51	27.87	51																																						
2	79	43.17	130																																						
3	53	28.96	183																																						
<p>17. Meu avô comprou um terreno há 50 anos atrás e lhe custou cr 2.600,00. Está pensando em vendê-lo e não sabe quanto cobrar por ele. Você acredita que agora o terreno vale o mesmo?</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_17</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> </table>	Cumulative				tae22_17	Frequency	Percent		<p>18. Camila ganhou na "MegaSena", ajude-a a decidir o que deve fazer com o dinheiro.</p> <table> <thead> <tr><th colspan="4">Cumulative</th></tr> <tr><th>tae22_18</th><th>Frequency</th><th>Percent</th><th></th></tr> </thead> </table>	Cumulative				tae22_18	Frequency	Percent																									
Cumulative																																									
tae22_17	Frequency	Percent																																							
Cumulative																																									
tae22_18	Frequency	Percent																																							

<p>Frequency</p> <p>-----</p> <table> <tr><td>1</td><td>16</td><td>8.74</td><td>16</td></tr> <tr><td>2</td><td>78</td><td>42.62</td><td>94</td></tr> <tr><td>3</td><td>89</td><td>48.63</td><td>183</td></tr> </table>	1	16	8.74	16	2	78	42.62	94	3	89	48.63	183	<table> <tr><td>1</td><td>42</td><td>22.95</td><td>42</td></tr> <tr><td>2</td><td>78</td><td>42.62</td><td>120</td></tr> <tr><td>3</td><td>63</td><td>34.43</td><td>183</td></tr> </table>	1	42	22.95	42	2	78	42.62	120	3	63	34.43	183																																										
1	16	8.74	16																																																																
2	78	42.62	94																																																																
3	89	48.63	183																																																																
1	42	22.95	42																																																																
2	78	42.62	120																																																																
3	63	34.43	183																																																																
<p>19. Por que você tem que ter dinheiro para comprar o que precisa?</p> <table> <tr><td colspan="4">Cumulative</td></tr> <tr><td>tae22_19</td><td>Frequency</td><td>Percent</td><td>Frequency</td></tr> <tr><td colspan="4">-----</td></tr> <tr><td>1</td><td>36</td><td>19.67</td><td>36</td></tr> <tr><td>2</td><td>109</td><td>59.56</td><td>145</td></tr> <tr><td>3</td><td>38</td><td>20.77</td><td>183</td></tr> </table>	Cumulative				tae22_19	Frequency	Percent	Frequency	-----				1	36	19.67	36	2	109	59.56	145	3	38	20.77	183	<p>20. Nos noticiários da televisão dizem que tem subido o custo de vida. Por que acontece isso?</p> <table> <tr><td colspan="4">Cumulative</td></tr> <tr><td>tae22_20</td><td>Frequency</td><td>Percent</td><td>Frequency</td></tr> <tr><td colspan="4">-----</td></tr> <tr><td>1</td><td>22</td><td>12.02</td><td>22</td></tr> <tr><td>2</td><td>60</td><td>32.79</td><td>82</td></tr> <tr><td>3</td><td>101</td><td>55.19</td><td>183</td></tr> </table>	Cumulative				tae22_20	Frequency	Percent	Frequency	-----				1	22	12.02	22	2	60	32.79	82	3	101	55.19	183																		
Cumulative																																																																			
tae22_19	Frequency	Percent	Frequency																																																																

1	36	19.67	36																																																																
2	109	59.56	145																																																																
3	38	20.77	183																																																																
Cumulative																																																																			
tae22_20	Frequency	Percent	Frequency																																																																

1	22	12.02	22																																																																
2	60	32.79	82																																																																
3	101	55.19	183																																																																
<p>21. O que acontece se aumenta a quantidade de dinheiro circulante?</p> <table> <tr><td colspan="4">Cumulative</td></tr> <tr><td>tae22_21</td><td>Frequency</td><td>Percent</td><td>Frequency</td></tr> <tr><td colspan="4">-----</td></tr> <tr><td>1</td><td>35</td><td>19.13</td><td>35</td></tr> <tr><td>2</td><td>87</td><td>47.54</td><td>122</td></tr> <tr><td>3</td><td>61</td><td>33.33</td><td>183</td></tr> </table>	Cumulative				tae22_21	Frequency	Percent	Frequency	-----				1	35	19.13	35	2	87	47.54	122	3	61	33.33	183	<p>22. Quando você compra um chocolate, você está pagando:</p> <table> <tr><td colspan="4">Cumulative</td></tr> <tr><td>tae22_22</td><td>Frequency</td><td>Percent</td><td>Frequency</td></tr> <tr><td colspan="4">-----</td></tr> <tr><td>1</td><td>21</td><td>11.48</td><td>21</td></tr> <tr><td>2</td><td>34</td><td>18.58</td><td>55</td></tr> <tr><td>3</td><td>128</td><td>69.95</td><td>183</td></tr> </table>	Cumulative				tae22_22	Frequency	Percent	Frequency	-----				1	21	11.48	21	2	34	18.58	55	3	128	69.95	183																		
Cumulative																																																																			
tae22_21	Frequency	Percent	Frequency																																																																

1	35	19.13	35																																																																
2	87	47.54	122																																																																
3	61	33.33	183																																																																
Cumulative																																																																			
tae22_22	Frequency	Percent	Frequency																																																																

1	21	11.48	21																																																																
2	34	18.58	55																																																																
3	128	69.95	183																																																																
<p>Pontuação total classificada:</p> <p>1- 23 pontos: nível 1 24- 48 pontos: nível 2 49 -66 pontos: nível 3</p> <table> <tr><td colspan="4">Cumulative</td></tr> <tr><td>nível</td><td>Frequency</td><td>Percent</td><td>Frequency</td></tr> <tr><td colspan="4">-----</td></tr> <tr><td>nível 2</td><td>69</td><td>37.70</td><td>69</td></tr> <tr><td>nível 3</td><td>114</td><td>62.30</td><td>183</td></tr> </table>	Cumulative				nível	Frequency	Percent	Frequency	-----				nível 2	69	37.70	69	nível 3	114	62.30	183	<p>Pontuação total do TAE</p> <table> <tr><td>Variável</td><td>n</td><td>média</td><td>dp</td><td>mínimo</td><td>mediana</td><td>máximo</td></tr> <tr><td>total</td><td>183</td><td>50.4</td><td>5.6</td><td>36.0</td><td>51.0</td><td>65.0</td></tr> <tr><td>macro</td><td>183</td><td>29.1</td><td>3.5</td><td>20.0</td><td>29.0</td><td>38.0</td></tr> <tr><td>macrop</td><td>183</td><td>74.5</td><td>9.1</td><td>51.3</td><td>74.4</td><td>97.4</td></tr> <tr><td>micro</td><td>183</td><td>21.3</td><td>2.8</td><td>15.0</td><td>21.0</td><td>27.0</td></tr> <tr><td>microp</td><td>183</td><td>78.9</td><td>10.2</td><td>55.6</td><td>77.8</td><td>100.0</td></tr> </table>	Variável	n	média	dp	mínimo	mediana	máximo	total	183	50.4	5.6	36.0	51.0	65.0	macro	183	29.1	3.5	20.0	29.0	38.0	macrop	183	74.5	9.1	51.3	74.4	97.4	micro	183	21.3	2.8	15.0	21.0	27.0	microp	183	78.9	10.2	55.6	77.8	100.0				
Cumulative																																																																			
nível	Frequency	Percent	Frequency																																																																

nível 2	69	37.70	69																																																																
nível 3	114	62.30	183																																																																
Variável	n	média	dp	mínimo	mediana	máximo																																																													
total	183	50.4	5.6	36.0	51.0	65.0																																																													
macro	183	29.1	3.5	20.0	29.0	38.0																																																													
macrop	183	74.5	9.1	51.3	74.4	97.4																																																													
micro	183	21.3	2.8	15.0	21.0	27.0																																																													
microp	183	78.9	10.2	55.6	77.8	100.0																																																													
<p>Consistência interna</p> <p>Coeficiente Alfa de Cronbach = 0.700168</p> <p>Coeficiente Alfa de Cronbach excluindo itens:</p> <table> <tr><td>Deleted Variable</td><td>Correlation with Total</td><td>Alpha</td></tr> <tr><td colspan="3">-----</td></tr> <tr><td>tae22_1</td><td>0.395859</td><td>0.677820</td></tr> <tr><td>tae22_2</td><td>0.354371</td><td>0.684203</td></tr> <tr><td>tae22_3</td><td>0.100809</td><td>0.704033</td></tr> <tr><td>tae22_4</td><td>0.197868</td><td>0.695115</td></tr> <tr><td>tae22_5</td><td>0.374097</td><td>0.680237</td></tr> <tr><td>tae22_6</td><td>0.363740</td><td>0.681891</td></tr> <tr><td>tae22_7</td><td>0.010190</td><td>0.715474</td></tr> <tr><td>tae22_8</td><td>0.319550</td><td>0.685322</td></tr> <tr><td>tae22_9</td><td>0.062565</td><td>0.710847</td></tr> <tr><td>tae22_10</td><td>0.371530</td><td>0.680425</td></tr> <tr><td>tae22_11</td><td>0.372592</td><td>0.679892</td></tr> <tr><td>tae22_12</td><td>0.197099</td><td>0.696068</td></tr> <tr><td>tae22_13</td><td>0.312656</td><td>0.684939</td></tr> <tr><td>tae22_14</td><td>0.265053</td><td>0.689699</td></tr> <tr><td>tae22_15</td><td>0.189909</td><td>0.695929</td></tr> <tr><td>tae22_16</td><td>0.397916</td><td>0.676477</td></tr> <tr><td>tae22_17</td><td>0.358124</td><td>0.681905</td></tr> <tr><td>tae22_18</td><td>0.341811</td><td>0.682147</td></tr> <tr><td>tae22_19</td><td>0.191042</td><td>0.695783</td></tr> <tr><td>tae22_20</td><td>0.268751</td><td>0.689289</td></tr> </table>		Deleted Variable	Correlation with Total	Alpha	-----			tae22_1	0.395859	0.677820	tae22_2	0.354371	0.684203	tae22_3	0.100809	0.704033	tae22_4	0.197868	0.695115	tae22_5	0.374097	0.680237	tae22_6	0.363740	0.681891	tae22_7	0.010190	0.715474	tae22_8	0.319550	0.685322	tae22_9	0.062565	0.710847	tae22_10	0.371530	0.680425	tae22_11	0.372592	0.679892	tae22_12	0.197099	0.696068	tae22_13	0.312656	0.684939	tae22_14	0.265053	0.689699	tae22_15	0.189909	0.695929	tae22_16	0.397916	0.676477	tae22_17	0.358124	0.681905	tae22_18	0.341811	0.682147	tae22_19	0.191042	0.695783	tae22_20	0.268751	0.689289
Deleted Variable	Correlation with Total	Alpha																																																																	

tae22_1	0.395859	0.677820																																																																	
tae22_2	0.354371	0.684203																																																																	
tae22_3	0.100809	0.704033																																																																	
tae22_4	0.197868	0.695115																																																																	
tae22_5	0.374097	0.680237																																																																	
tae22_6	0.363740	0.681891																																																																	
tae22_7	0.010190	0.715474																																																																	
tae22_8	0.319550	0.685322																																																																	
tae22_9	0.062565	0.710847																																																																	
tae22_10	0.371530	0.680425																																																																	
tae22_11	0.372592	0.679892																																																																	
tae22_12	0.197099	0.696068																																																																	
tae22_13	0.312656	0.684939																																																																	
tae22_14	0.265053	0.689699																																																																	
tae22_15	0.189909	0.695929																																																																	
tae22_16	0.397916	0.676477																																																																	
tae22_17	0.358124	0.681905																																																																	
tae22_18	0.341811	0.682147																																																																	
tae22_19	0.191042	0.695783																																																																	
tae22_20	0.268751	0.689289																																																																	

tae22_21	0.232461	0.692601
tae22_22	0.137870	0.700759

Quadro 3 - Análise descritiva e comparações do TAE-N entre sexos.

sexo	Variável	N	Média	dp	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor (Mann-Whitney)
F	idadec	105	40.5	14.2	15.0	42.0	70.0	<0.0001
	total	105	50.5	5.2	37.0	51.0	62.0	0.7624
	macro	105	29.3	3.3	21.0	29.0	36.0	0.4708
	macrop	105	75.0	8.3	53.8	74.4	92.3	0.4708
	micro	105	21.2	2.6	15.0	21.0	27.0	0.6415
	microp	105	78.6	9.7	55.6	77.8	100.0	0.6415
M	idadec	78	30.4	13.2	15.0	28.0	66.0	
	total	78	50.2	6.2	36.0	50.5	65.0	
	macro	78	28.8	3.9	20.0	29.0	38.0	
	macrop	78	73.9	10.0	51.3	74.4	97.4	
	micro	78	21.4	3.0	16.0	21.0	27.0	
	microp	78	79.2	10.9	59.3	77.8	100.0	

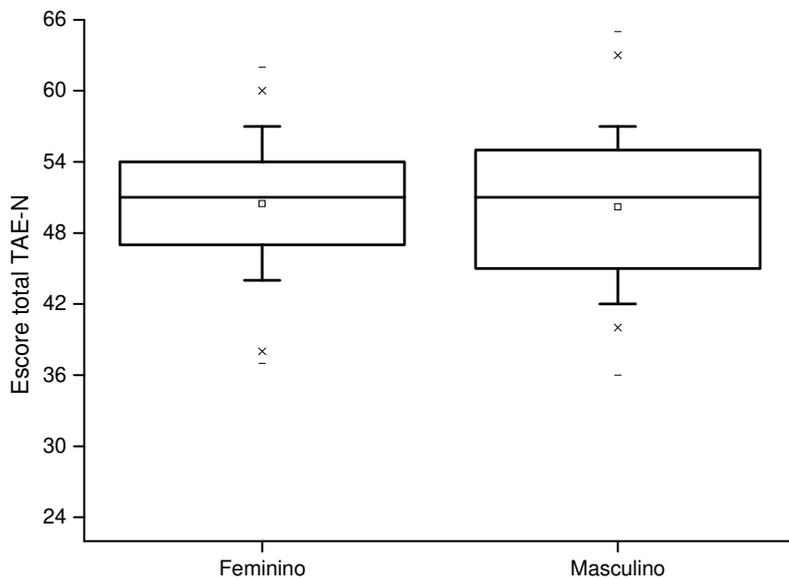
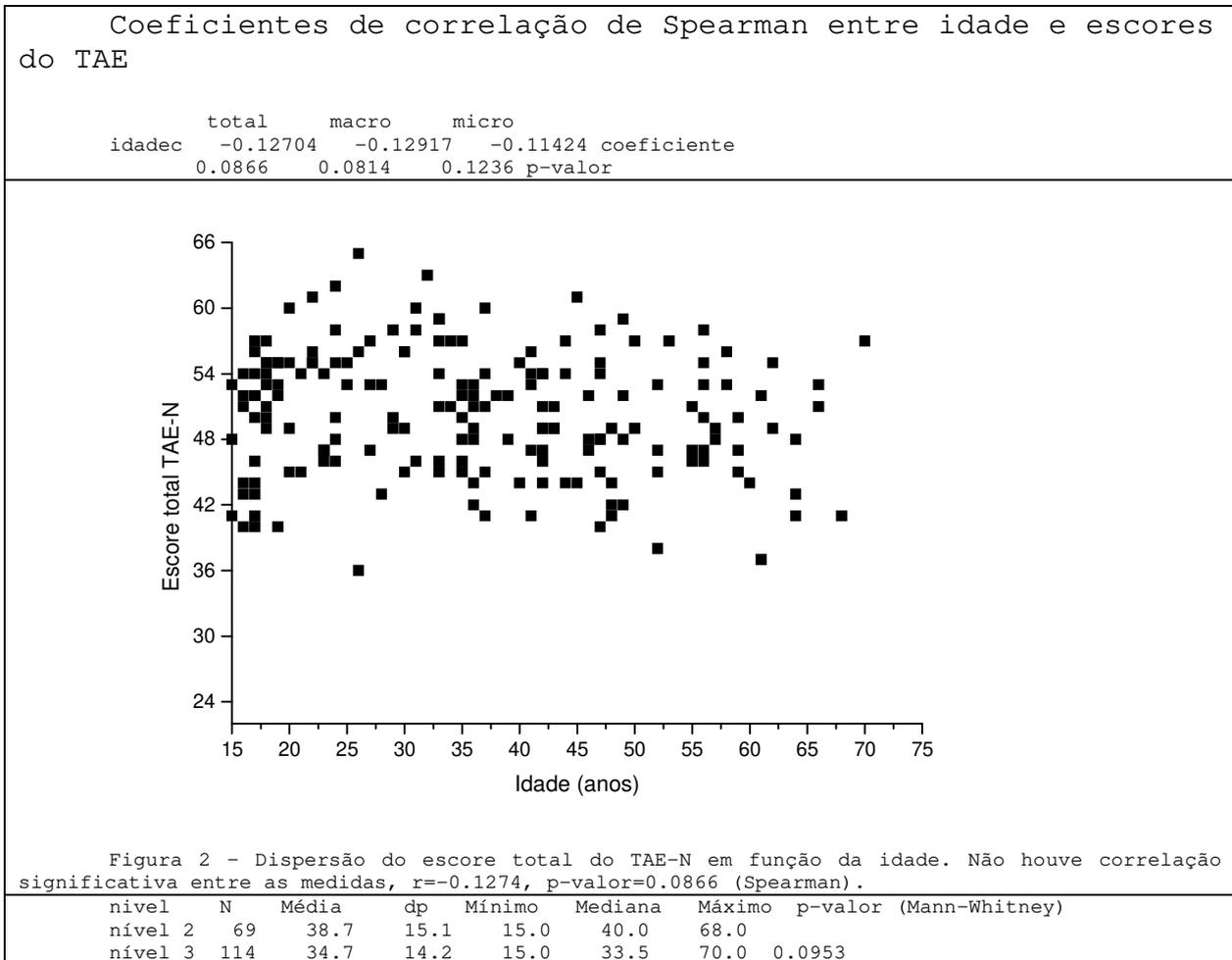


Figura 1 - Box-plot do escore total do TAE-N entre sexos. Não houve diferença significativa, p-valor=0.7624 (Mann-Whitney).

sexo	nível	Frequency	Percent	Row Pct	Col Pct	nível 2	nível 3	Total
F		39	66	105				
		21.31	36.07	57.38				
		37.14	62.86					
		56.52	57.89					
M		30	48	78				
		16.39	26.23	42.62				
		38.46	61.54					
		43.48	42.11					
Total		69	114	183				
		37.70	62.30	100.00				

-valor=0.8556 (Qui-quadrado)

Quadro 4 - Análise descritiva e associações da idade e TAE.



Quadro 5 - Análise descritiva e comparações do TAE-N entre níveis de escolaridade.

nivelesc	Variável	N	Média	dp	Mínimo	Mediana	Máximo	p-valor *
Fund 1	idadec	96	43.9	13.5	16.0	44.5	70.0	<0.0001
	total	96	48.5	5.0	37.0	48.0	59.0	<0.0001 (a)
	macro	96	28.1	3.1	21.0	28.0	35.0	0.0002 (b)
	macrop	96	72.1	8.0	53.8	71.8	89.7	0.0002
	micro	96	20.4	2.7	15.0	20.0	26.0	<0.0001 (c)
	microp	96	75.7	10.1	55.6	74.1	96.3	<0.0001
	Fund 2	idadec	44	27.7	11.7	15.0	24.0	57.0
Fund 2	total	44	52.5	6.0	40.0	52.0	65.0	
	macro	44	30.2	3.9	22.0	30.5	38.0	
	macrop	44	77.5	9.9	56.4	78.2	97.4	
	micro	44	22.3	2.6	16.0	22.0	27.0	
	microp	44	82.6	9.6	59.3	81.5	100.0	
EM	idadec	43	27.8	9.2	17.0	27.0	47.0	
	total	43	52.2	5.2	36.0	53.0	61.0	

macro	43	30.0	3.5	20.0	30.0	35.0
macrop	43	77.0	8.9	51.3	76.9	89.7
micro	43	22.2	2.4	16.0	23.0	26.0
microp	43	82.1	9.0	59.3	85.2	96.3

*ANOVA com transformação por postos
 Teste de tukey para comparações múltiplas
 (a) diferenças entre Fund 1 e EM ; Fund 1 e Fund 2
 (b) diferenças entre Fund 1 e EM ; Fund 1 e Fund 2
 (c) diferenças entre Fund 1 e EM ; Fund 1 e Fund 2

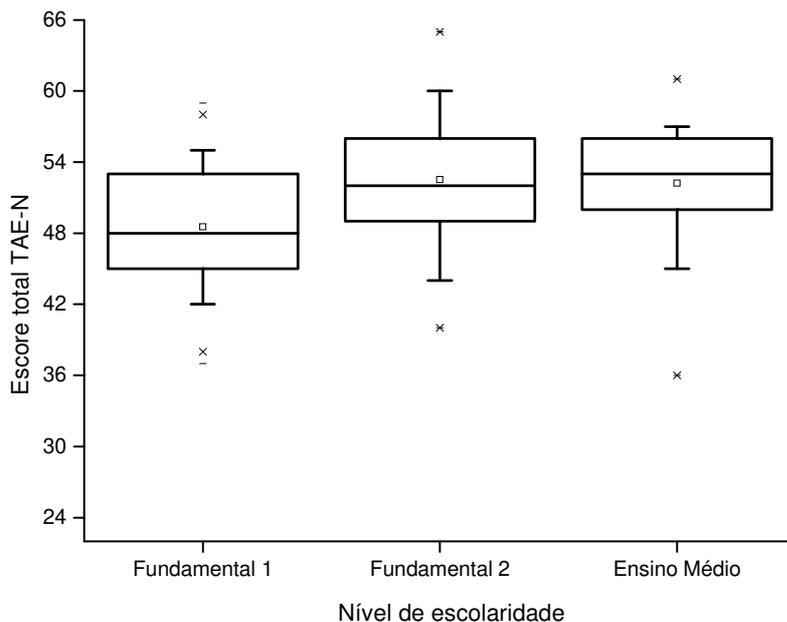


Figura 3 - Box-plot do escore total do TAE-N entre níveis de escolaridade. Houve diferença significativa, p-valor<0.0001 (ANOVA com transformação por postos). O nível fundamental 1 apresentou escores menores em relação aos outros níveis de escolaridade.

nivelesc	nivel		Total
Frequency	Percent		
Row Pct			
Col Pct	nível 2	nível 3	Total
Fund 1	49	47	96
	26.78	25.68	52.46
	51.04	48.96	
	71.01	41.23	
Fund 2	11	33	44
	6.01	18.03	24.04
	25.00	75.00	
	15.94	28.95	
EM	9	34	43
	4.92	18.58	23.50
	20.93	79.07	
	13.04	29.82	
Total	69	114	183
	37.70	62.30	100.00

p-valor=**0.0004** (Qui-quadrado) nível fundamental 1 com maior percentual de nível 2 na pontuação do TAE