

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ECONÔMICO EM
CRIANÇAS: avaliação e intervenção em classes de 3^a e 4^a séries do Ensino
Fundamental**

Autora: Regina Magna Bonifácio de Araújo
Orientadora: Prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis

CAMPINAS – SÃO PAULO
Novembro, 2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ECONÔMICO EM CRIANÇAS:
AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CLASSES DE 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Autor: Regina Magna Bonifácio de Araújo
Orientador: Profª Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Regina Magna Bonifácio de Araújo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30 de novembro de 2007

Assinatura:

Orly ZM de Assis
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Orly ZM de Assis

[Signature]

de Script

V.T.C.

Regina Vinde

© by Regina Magna Bonifácio de Araújo, 2007.

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

Ar15d	<p>Araújo, Regina Magna Bonifácio de</p> <p>O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças : avaliação e intervenção em classes de 3ª. a 4ª. séries do ensino fundamental / Regina Magna Bonifácio de Araújo. - Campinas, SP: [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação econômica. 2. Socialização – Aspectos econômicos. 3. Consumo. 4. Pensamento econômico. 5. Consumidores – Educação. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">07-558/BFE</p>
-------	--

Título em inglês : The development of children's economic understanding : evaluation and intervention in the class of the 3rd. And 4th. Grades of the elementary school

Keywords : Economic education ; Socialization – Economics aspects ; Consumer ; Economic understanding ; Consumer – Education.

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis (Orientadora)
 Profa. Dra. Mariane Denegri Coria
 Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli
 Profa. Dra. Telma Pillegi Vinha
 Profa. Dra. Carmen Scryptori

Data da defesa: 30/11/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : reginaaraujo@umc.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ECONÔMICO EM
CRIANÇAS: avaliação e intervenção em classes de 3^a e 4^a séries do Ensino
Fundamental**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, por Regina Magna Bonifácio de Araújo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis (Universidade Estadual de Campinas).

CAMPINAS – SÃO PAULO
Novembro, 2007

Para Guto e Dudu

Agradecimentos

Agradeço a Deus, autor da vida, por me permitir chegar ao final deste trabalho e por me honrar com sua proteção e bênçãos. Durante estes cinco anos de doutorado, acumulei dívidas de gratidão que extrapolam minha capacidade de memória. Impossível citar todos, mas importante destacar algumas pessoas que tornaram esta tese uma realidade. Para começar,

À prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis, exemplo de dedicação e ética, com quem tive o privilégio de partilhar ricos momentos; por me receber como sua orientanda e pelo respeito ao processo de construção deste estudo.

À prof^a Dr^a Marianela Denegri Coria, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, por suas orientações e por sua amizade que abriram um novo horizonte na minha vida acadêmica. Com sabedoria e delicadeza fez críticas e apontou sugestões para a realização deste trabalho.

Ao Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, que me propiciou um ambiente favorável, com especial carinho e atenção por parte de colegas, numerosas demais para serem citadas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação pelo atendimento cordial e atencioso, esclarecendo e orientando nos inúmeros procedimentos administrativos desta jornada.

À Universidade Metodista de São Paulo, na pessoa do ex-reitor Prof. Dr. Davi Ferreira Barros, pelo incentivo e apoio e, em especial, à Vice-reitora acadêmica da UNIMEP Prof^a Dr^a Rinalva Cassiano Silva.

Ao Colégio Metodista e suas coordenadoras que receberam a pesquisa e auxiliaram nos procedimentos iniciais. A todas as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, as que participaram da investigação e as que, de longe, acompanharam o projeto e apresentaram sugestões.

Na fase inicial de coleta de dados, a colaboração das funcionárias do Colégio Metodista, Juliana Boava e Maria Fernanda, foi fundamental na marcação dos horários e no auxílio para a aplicação dos instrumentos.

Aos alunos que participaram da pesquisa e seus familiares por acreditarem no projeto e na importância da educação econômica no contexto da Educação Básica.

Ao economista e professor de Economia, Dr. Luís Carlos Toscano Júnior, que auxiliou na capacitação das professoras no início do projeto.

Aos parceiros anônimos, gerentes dos bancos e supermercados, artesões, proprietário da banca de revistas, diretores da gráfica e editora, dentre outros, que abriram suas empresas e doaram de seu tempo para receber os alunos, esclarecendo dúvidas e auxiliando na construção de conhecimentos.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul – IMES, pelo apoio e investimento nas apresentações da pesquisa no exterior.

À coordenadora e amiga, Célia Maria Haas, pelo incentivo e confiança depositada no meu trabalho.

Não podem ser esquecidas as participações de Helimar C. Machado, estatístico da Unicamp, que colaborou na preparação das análises estatísticas dos dados da pesquisa, da doutoranda Iane Leite, da Universidade Federal da Bahia, pelas trocas à distância, via Internet e a contribuição e sugestões dos membros da banca de qualificação.

A Dr^a Ana Cristina Ferreira, professora da Universidade Federal de Ouro Preto e grande amiga, pelo auxílio dado quando cheguei a Unicamp, pelas reflexões críticas apontadas no meu trabalho e, também, pelo apoio e encorajamento nos momentos de crise.

À Prof^a Ms. Miriam Resende Mendes, da Universidade Metodista de São Paulo, amiga e irmã, por me ouvir atentamente e me apoiar durante todo este período.

À futura nora, Adriana de Assis, que acompanhou o projeto desde seu início com curiosidade e escuta atenta e solidariedade.

Nenhum agradecimento é suficiente à contínua ajuda dos meus filhos Guto e Dudu. Ao Guto, mesmo premido pelo tempo, lendo em primeira mão o que era escrito e revisando, discutindo, perguntando, provocando e apoiando, como apenas os filhos são capazes de fazer. Ao Dudu, por sua colaboração e apoio diante das minhas ausências como mãe e amiga, em especial nos últimos dias.

Esta tese, como tudo o mais em minha vida nos últimos 25 anos, é para vocês.

“O que é dinheiro?” O pai repete devagar a pergunta abrupta, sem qualquer introdução ao assunto, como costumam ser as perguntas das crianças. Sua entonação é a de quem tenta avaliar até onde vai o interesse do garoto. “Dinheiro?”, certifica-se de novo, ganhando tempo para dar uma resposta que não fique aquém nem vá além da curiosidade do filho.

-É, o que é dinheiro, pai? – confirma o moleque. O pai, um magnata, não quer dar uma resposta qualquer ao herdeiro. Reflete. Acha por bem evitar conceitos; não, nada de sistemas monetários, mercados de capitais, meios de pagamento, taxas de câmbio, juros. Muito indigesto. Começa a falar em ouro, prata, cobre, mas logo simplifica referindo-se a moedinhas, dessas que a gente carrega no bolso. Isso é dinheiro.

-Ah, isso eu sei. Não é isso que estou perguntando. O que eu quero saber é o que é dinheiro, pai, de verdade.

Trecho de “A Aventura do Dinheiro”,

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar o pensamento econômico de crianças brasileiras, entre 9 e 11 anos, antes e após o desenvolvimento de um Programa de Educação Econômica. A principal relevância dessa investigação foi introduzir o estudo da formação do pensamento econômico em crianças, no contexto da pesquisa educacional no Brasil, trabalhando o tema a partir de um modelo de desenvolvimento das idéias econômicas, vinculado à perspectiva cognitivista e com influência do ambiente social e educativo. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira consistiu na tradução, adaptação e preparação do instrumento de medida, Escala TAE-N, desenvolvida e validada no Chile e replicada através deste trabalho no Brasil, com uma amostra de 132 crianças, alunos e alunas da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, da rede particular de ensino da cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo. Ainda nesta fase, foi realizada, numa amostra de 30 crianças, uma entrevista clínica sobre o tema, com o propósito de caracterizar os sujeitos envolvidos. Os resultados desta primeira etapa mostraram, tendo como parâmetro os Níveis de Desenvolvimento do Pensamento Econômico proposto por Denegri, que as crianças apresentavam um pensamento econômico primitivo, orientado para uma compreensão específica dos fenômenos econômicos e com uma capacidade de estabelecer relações e explicar a realidade econômica a partir de suas vivências e das informações que recebem do meio familiar, escolar e da mídia. Na segunda etapa, foi desenvolvido com as turmas um Programa de Educação Econômica, intitulado “Educando para o Consumo Consciente”, utilizando a metodologia de trabalho com projetos, numa perspectiva interdisciplinar e transversal. Na terceira e última etapa desta pesquisa, a Escala TAE-N foi novamente aplicada nos alunos. Verificou-se, nesta segunda aplicação, que todas as turmas apresentaram um aumento na média das pontuações, o que sinaliza um desenvolvimento na compreensão dos fenômenos econômicos. Os resultados indicaram, ainda, o crescimento igual nas diferentes idades e um melhor desempenho dos meninos em relação às meninas no espaço entre os tempos de aplicação da Escala. Em relação às turmas, todas apresentaram crescimento na segunda aplicação do TAE-N, embora em percentuais diferentes. As análises permitiram

tanto uma compreensão mais específica de como as crianças brasileiras compreendem o mundo econômico, quanto uma visão mais abrangente da importância de se trabalhar esse tema no âmbito das escolas de Educação Básica.

ABSTRACT

The objective of this paper was to investigate the economic thought of Brazilian children, between nine and eleven years old, before and after the development of an Economic Education Program. Its main relevance was to introduce the economic thought formation study in children in the context of educational research in Brazil, working on the theme in a development model of economic ideas connected to the cognitivist perspective and with influence of the social and educative environments. This research was developed in three stages. The first consisted on the translation, adaptation and preparation of the measure tool, TAE-N scale, developed and checked in Chile and tested through this research in Brazil, with a sample of 132 children, students of 3rd and 4th grades of the Elementary School, in a Private School in São Bernardo do Campo, São Paulo. Still at this stage, a clinical interview in a sample of 30 children was made with the purpose of characterizing them. The results of this first stage showed, by the parameters of the Development Levels of the Economic Thought, prepositioned by Denegri, that the children have presented a primitive economic thought, directed to a specific comprehension of the economic phenomena and with the capacity of creating relations and explain the economic reality from their own daily experiences and from the information they received from their familiar, school and media environments. The second stage was developed with the classes of an Economic Education Program entitled “Educando para o Consumo Consciente”, using the methodology of projects work, in a transversal and interdisciplinary perspective. Finally, at the third and last stage of this research, the TAE-N scale has been applied again on the students. It was verified that all the classes presented an increase in their medium scores, what signals a development in the economic phenomena comprehension. The results indicated an equal growth in the different ages analyzed and a better performance of the boys than the one of the girls, during the application of the Scale. In concern to the classes, all of them presented knowledge growth in the second application of TAE-N, although in different percentages. The analysis enabled a more specific comprehension of how the Brazilian children understand the economic world as well as more open view on the importance of working on this theme in the Elementary School environment.

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I: O PROBLEMA QUE DEU ORIGEM À BUSCA.....	09
1.1. A Formulação da Situação Problema	09
1.2. A Justificativa.....	11
1.3. Os Objetivos.....	14
CAPÍTULO II: O MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. A Representação do Mundo na Criança: um Enfoque Psicogenético.....	18
2.2. O Conhecimento Social.....	21
2.3. A Compreensão do Mundo Econômico.....	27
2.4. A Psicologia Econômica.....	39
2.5. A Socialização Econômica.....	46
2.5.1. Estudos sobre a Compreensão Econômica.....	47
2.5.2. Estudos sobre a Socialização Econômica.....	50
2.6. Educação Econômica.....	54
2.6.1. As Iniciativas de Educação Econômica.....	54
2.6.2. A Educação do Consumidor no Mundo.....	55
2.6.3. A Educação Econômica no Mundo.....	58
2.6.4. A Educação do Consumidor no Brasil.....	61
2.7. O Programa de Intervenção em Educação Econômica: “Educando para o Consumo Consciente”.....	68
2.7.1. Bases do Programa: Transversalidade e Interdisciplinaridade.....	69
2.7.2. O trabalho com projetos.....	72
CAPÍTULO III: A PESQUISA.....	75
3.1. A Metodologia.....	76
3.2. Os Participantes.....	80
3.3. Os Instrumentos.....	81
3.4. Os Procedimentos.....	83
3.5. O Programa de Intervenção.....	85
3.5.1. A Capacitação de Professores.....	86

3.5.2. O Desenvolvimento dos Projetos.....	90
3.5.3. A Avaliação.....	92
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	96
4.1. A Análise dos Dados.....	96
4.2. As Entrevistas Clínicas.....	97
4.3. A Escala de Alfabetização Econômica em Crianças – TAE-N.....	103
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados da Escala TAE-N.....	112
4.5. Os Projetos.....	122
4.6. A discussão dos Resultados.....	163
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183
ANEXOS.....	197

LISTA DE TABELAS

Capítulo II

Tabela 1 – Níveis do Pensamento Econômico (Denegri, 2002).....	35
--	----

Capítulo III

Tabela 2 – Variáveis Sócio-demográficas.....	80
--	----

Tabela 3 – Ações de Professores e Alunos (Denegri, 2000).....	88
---	----

Tabela 4 – Oficinas de Capacitação Docente.....	89/90
---	-------

Tabela 5 – Dinâmica de Sensibilização para o Programa de Intervenção.....	91
---	----

Tabela 6 – Classes e Temas do Programa de Intervenção.....	92
--	----

Capítulo IV

Tabela 7 – Análise de frequência das variáveis categóricas.....	104
---	-----

Tabela 8 – Análise de consistência interna da Escala TAE-N.....	105
---	-----

Tabela 9 – Análise descritiva e comparativa do escore total entre tempos Pré e Pós.....	106/107
---	---------

Tabela 10 – Comparação dos escores da Escala TAE-N.....	107
---	-----

Tabela 11 – Análise descritiva dos escores por idade.....	108
---	-----

Tabela 12 – Análise descritiva dos escores por sexo.....	109
--	-----

Tabela 13 – Análise descritiva dos escores por turmas.....	110
--	-----

Tabela 14 – Categoria Preços.....	113
-----------------------------------	-----

Tabela 15 – Categoria Quantidade de dinheiro a ser feita.....	115/116
---	---------

Tabela 16 – Categoria Banco.....	118
----------------------------------	-----

Tabela 17 – Categoria Salário.....	118
------------------------------------	-----

Tabela 18 – Categoria Impostos.....	119
-------------------------------------	-----

Tabela 19 – Categoria Inflação.....	120
-------------------------------------	-----

Tabela 20 – Categoria Crise Financeira.....	120
---	-----

Tabela 21 – Categoria Custo de Vida.....	121
--	-----

Tabela 22 – Categoria Geral.....	121
----------------------------------	-----

Tabela 23 – Resultado do desempenho por turma / projeto.....	167
--	-----

Tabela 24 – Desempenho Geral.....	173
-----------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relatório de Viagem (Embú).....	142
Quadro 2 – Receita da Técnica de Artesanato.....	144
Quadro 3 – Relatório Financeiro do Projeto Artesanato.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Capítulo IV

Gráfico 1 – Tendência do Conjunto de Dados e Dispersão dos Valores.....	107
Gráfico 2 – Análise descritiva dos escores por idade.....	108
Gráfico 3 – Análise descritiva dos escores por sexo.....	109
Gráfico 4 – Análise descritiva dos escores por turmas.....	111
Gráfico 5 – Desempenho dos alunos por variáveis.....	112
Gráfico 6 – Você já teve um Álbum de Figurinhas?.....	135
Gráfico 7 – Você já completou um Álbum de Figurinhas.....	135
Gráfico 8 – Figurinhas repetidas.....	135
Gráfico 9 – Colecionar outros álbuns.....	135
Gráfico 10 – Desempenho Geral.....	173
Gráfico 11 – Níveis e Tempo Pré.....	174
Gráfico 12 – Níveis e Tempo Pós.....	174

LISTA DE FOTOS

Capítulo IV

Foto 1 – Visita da colecionadora de moedas e cédulas.....	124
Foto 2 – Coleção de Moedas e Cédulas.....	125
Foto 3 – Palestra no Banco Central.....	126
Foto 4 – Museu do Banco Central (1).....	127
Foto 5 – Museu do Banco Central (2).....	127
Foto 6 – Livro de Literatura.....	128
Foto 7 – Palestra Gerente do Banco.....	128
Foto 8 – Visita ao Banco Real.....	128
Foto 9 – Turma e colecionadora de moedas e cédulas.....	129
Foto 10 – Álbum de Figurinhas.....	131
Foto 11 – Exposição Álbuns de Figurinhas (1).....	132
Foto 12 – Exposição Álbuns de Figurinhas (2).....	132
Foto 13 – Banca de Revista (1).....	133
Foto 14 – Banca de Revista (2).....	133
Foto 15 – Livro de Literatura.....	136
Foto 16 – Editora (1).....	137
Foto 17 – Editora (2).....	137
Foto 18 – Construção Capa.....	137
Foto 19 – Chegada Editora.....	137
Foto 20 – Turma com Álbuns.....	139
Foto 21 – Museu do Artesanato (Embú das Artes).....	140
Foto 22 – Artesão Embú das Artes.....	142
Foto 23 – Praça Embú das Artes.....	142
Foto 24 – Relatório Viagem (1).....	143
Foto 25 – Relatório Viagem (2).....	143
Foto 26 – Oficina de Artesanato (1).....	144
Foto 27 – Oficina de Artesanato (2).....	144
Foto 28 – Objetos de arame.....	145
Foto 29 – Artesão trabalhando.....	145
Foto 30 – Loja Embú das artes.....	146

Foto 31 – Laboratório de Informática (1).....	149
Foto 32 – Laboratório de Informática (2).....	150
Foto 33 – Laboratório de Informática (3).....	151
Foto 34 Laboratório de Informática (4).....	155
Foto 35 – Alunos do Projeto Supermercado.....	158
Foto 36 – Saída para trabalho de campo.....	158
Foto 37 – Alunos no Supermercado (1).....	158
Foto 38 – Alunos no Supermercado (2).....	160
Foto 39 – Alunos no Supermercado (3).....	160
Foto 40 – Palestra Supermercado.....	161
Foto 41 – Visita ao Depósito da COOP.....	161

LISTA DE ANEXOS

1. Carta à Escola.....	196
2. Carta aos Pais.....	197
3. Termo de Consentimento.....	198
4. Escala TAE-A.....	199
5. Escala TAE-N.....	203
6. Guia de entrevistas clínica para crianças.....	207
7. Questões orientadoras para entrevista clínica.....	208
8. Códigos preliminares para análises das entrevistas com crianças.....	209
9. Questionário de sondagem com as professoras.....	212
10. Roteiro orientador para a construção do projeto.....	213
11. Síntese do Projeto Artesanato.....	214
12. Síntese do Projeto A história do dinheiro.....	216
13. Síntese do Projeto Coleção de figurinhas.....	218
14. Síntese do Projeto O mundo da economia.....	220
15. Síntese do Projeto Consumir para bem viver.....	222
16. Ficha de Avaliação do Programa de Educação Econômica.....	224
17. Modelo de banner utilizado no projeto.....	227
18. Folder do Projeto O mundo da economia.....	228
19. Atividades do livro <i>A Formiga Emília e a Economia</i>	230
20. Entrevista com gerente de banco.....	232
21. Entrevista com proprietário da banca de revista.....	234
22. Entrevista com artesão.....	236
23. Atividades do Projeto O Mundo da Economia.....	238
24. Atividades do Projeto Consumir para bem viver.....	240

INTRODUÇÃO

“É improvável que uma comunidade moderna prospere se os seus assuntos financeiros forem conduzidos com vistas ao exclusivo interesse dos financistas, sem atentar para os efeitos produzidos sobre o restante da população”.

Bertrand Russel

Uma pesquisa é uma busca de compreensões sobre algo. Nessa busca orientamos por uma questão central que foca determinado fenômeno e que nos move em direção às nossas metas. E neste movimento construímos, desconstruímos, reinventamos e descobrimo-nos sujeitos históricos, responsáveis e éticos, que em sua busca assume o compromisso consigo mesmo e com o outro. A descoberta deste caminho é que nos faz pesquisadores e pesquisadoras.

Depois de concluir a graduação, por 15 anos as vivências práticas ocuparam todo o meu tempo. O desafio de compreender o fazer pedagógico me envolveu cada dia mais com o universo da Educação Básica e as buscas de conhecimentos que fundamentassem esse olhar restringiram-se a cursos breves e estágios supervisionados. Quando percebi a necessidade de um maior aprofundamento nas reflexões sobre a prática que fazia até então foi que optei por iniciar os estudos de Mestrado.

Por ter feito o curso do PROEPRE¹ e ter coordenado a implantação deste programa numa escola de Educação Infantil em Minas Gerais, com excelentes resultados, decidi que este seria o caminho para minhas investigações. Na pesquisa desenvolvida no Mestrado, o fenômeno focado referiu-se ao PROEPRE que, neste contexto, foi compreendido como uma inovação, e a questão orientadora foi sobre como a implantação deste programa foi percebida pelas professoras que vivenciaram sua prática e que influências ele trouxe para a prática pedagógica e para a vida de cada uma.

Para tal proposta, iniciei o estudo do programa e da história de sua implantação através de textos escritos e de uma entrevista com a autora do PROEPRE. Nesse sentido,

¹ Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criado pela prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis, coordenadora do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP.

minha fundamentação teórica básica foi buscada no próprio Jean Piaget para a compreensão dos fundamentos do programa e da forma como ele se organizava e se apresentava no dia-a-dia das salas de aula e, nas pesquisas de A. M. Huberman, para a compreensão das inovações em educação. Para a leitura dos textos vividos e apresentados pelas professoras, através de suas narrativas e histórias de vida, ancorei-me nos trabalhos de Bakhtin, Benjamin e Nóvoa. O momento da entrevista e as experiências que dela surgiram foram acolhidos num sentido dialógico como espaço de construção e reconstrução de sentidos.

Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de “coisa”. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e conhecido a título de “coisa” porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 1992, p.403).

Nesta pesquisa, destaquei as vozes das professoras, tornando-as importantes, pois o que temos observado é que muitos estudos têm sido feitos de e sobre o professor, mas poucos têm se preocupado em ouvi-lo. Benjamin nos ensina a importância da narrativa que evita explicações, mas que mergulha na vida do narrador, “que retira da experiência o que ela conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (1987, p.20).

Busquei nos textos de Benjamin e Nóvoa o alicerce para a construção teórica sobre narração e histórias de vida. Ouvir a professora, ouvir suas experiências repletas de vida. Entrar em contato com ela ... dialogar ... recuperar a história ... recuperar o sujeito. E este é um trabalho artesanal, como afirma o próprio Benjamin. Um processo dialógico onde os diferentes textos que constituem a realidade de vida pessoal e profissional de cada professora foram ouvidos. Um trabalho artesanal que buscou na reconstrução da experiência vivida por estas professoras, (re)contar a história de um programa de Educação Infantil e perceber as suas dimensões e o seu alcance.

Com as minhas pesquisas do Mestrado, iniciei em 1994 a minha participação nos Encontros do PROEPRE. Na edição de número XIV deste Encontro Nacional, em 1997, a palestra da Dra. Marianela Denegri Coria² despertou o meu interesse pelo tema da Socialização Econômica. A partir de anotações pessoais e do texto divulgado nos Anais do Encontro, iniciei minhas reflexões sobre a relevância dos conceitos e idéias apresentadas pela pesquisadora chilena para o nosso país. Deste primeiro contato até

² Marianela Denegri Coria é Doutora em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri; professora associada da Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile; investigadora e autora de inúmeras publicações sobre o Desenvolvimento do Pensamento Econômico.

2003, quando do meu ingresso para o doutorado, algumas questões permeavam meus pensamentos, tais como: o que pensam as crianças brasileiras sobre os fenômenos econômicos? Em que nível de alfabetização econômica elas se encontram? Qual o papel da escola neste processo? E foi em busca de respostas para essas questões que iniciei meus estudos, num esforço de compreender o que pensam as crianças do nosso país sobre alguns temas econômicos e qual o papel da escola na construção destes conceitos. Compreendo como Denegri, que “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” (Denegri, 1998, p.53). O projeto que ora apresento pretende proporcionar insumos para reflexões e debates sobre a área e permitir que possamos conhecer um pouco mais sobre as formas de representação do mundo financeiro, um dos pilares que sustentam o mundo social. Sobre este tema, também é importante que nos situemos.

A situação social e cultural na qual se inscreve o desenvolvimento do nosso país 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, se instalou através das novas tecnologias de comunicação e informação e alcançou todos os setores sociais, atingindo especialmente crianças e adolescentes. 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 a 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 no público infantil seu maior consumidor, as crianças são expostas a comerciais que criam desejos e incentivam o consumo. Como afirma Jameson (2001), “a cultura do consumo é de fato parte integrante do tecido social e dificilmente pode ser destrinchado dela” (p.27). Estas relações estabelecidas entre o cultural e o econômico são indicadoras da chamada “pós-modernidade”, hoje tão discutida quanto a globalização, e que marca o nosso presente histórico.

Vivemos um tempo de profundas desigualdades sociais, retratadas hoje em várias imagens e números. Segundo as Nações Unidas, no seu Relatório sobre o Desenvolvimento Humano:

O 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1986, para 60 por 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de frequentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola esteja desempregada ou subempregada.³

No Brasil a situação não é diferente. Em recente pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – sobre Orçamentos Familiares (Maio, 2004), os resultados mostraram que, em 30 anos, importantes mudanças ocorreram nos hábitos de consumo dos brasileiros. Alguns dados desta pesquisa nos levam a pensar sobre a importância de um programa de alfabetização econômica para as escolas de Educação Básica.

Um primeiro aspecto a destacar do relatório do IBGE relaciona-se ao fato de que 85% das famílias sentem alguma dificuldade para chegar ao fim do mês com seus rendimentos. Esta dificuldade não se diferencia muito entre as regiões urbana (32,2% afirmam ter muita dificuldade) e rural (26,1% afirmam ter muita dificuldade), e é maior entre as famílias com rendimento mensal de até R\$400,00, entre as quais mais da metade, 51,5% afirmam ter muita dificuldade.

Outro aspecto significativo diz respeito à despesa média das famílias brasileiras. Em quase todas as classes de rendimento, o valor médio das despesas é maior que o valor do rendimento. Nas classes cujos rendimentos chegam até R\$400,00, as famílias ganham em média R\$260,21 e gastam R\$454,70. Essa discrepância aponta para um provável endividamento de algumas famílias. O que não ocorre com as classes que têm o rendimento acima de R\$3.000,00. Essas famílias informaram que gastam, em média, menos do que recebem.

É importante também destacar que, entre as despesas que mais pesam para as famílias brasileiras, está a habitação, que representa 29,6% da despesa total, a

³ Citado por Minqi Li, “After Neoliberalism: Empire, social Democracy, or Socialism?”, *Monthly Review*, January 2004, p.21;

alimentação com 17,10% e o transporte, que compreende 15,19% do total. Estas despesas de consumo representam hoje 82,41% da despesa total média mensal familiar, mostrando um significativo aumento em relação há 30 anos, quando este valor era de 74,59%, conforme dados do IBGE. O restante das despesas é distribuído entre assistência à saúde, vestuário, educação, recreação e cultura, higiene e cuidados pessoais, serviços pessoais e despesas diversas⁴.

Mesmo compreendendo que estes dados não podem ser analisados fora de um contexto social e político, que define as distorções sociais encontradas em nosso país, eles podem nos alertar para a necessidade de termos indivíduos mais críticos e conscientes da sua realidade e capazes de agirem no sentido de buscar melhores condições de vida.

Diante destes quadros, que retratam tão bem a realidade do que está ocorrendo em nosso país e no mundo, surgem posições que buscam o enfrentamento. Uma dessas reações, que tem como objetivo “transformar a economia para que esta contribua para a construção de uma sociedade de solidariedade e de um desenvolvimento duradouro” (Rouillé d’Orfeuil, 2002, p.12), se caracteriza por experiências como o movimento das finanças solidárias ou economia solidária, hoje comum em várias regiões da Europa e que chega também ao Brasil.

Na abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em julho de 2004, István Mészáros apresentou suas idéias sobre o papel da escola na construção de um outro mundo, cuja referência seja o ser humano e que realize as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais necessárias, com vistas a uma ordem social qualitativamente diferente. Sua proposta de educar para além do capital, significa pensar uma sociedade que alcance este sentido, libertando o ser humano das amarras do determinismo neoliberal, num processo contínuo e emancipador. Para ele, “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2005, p.48).

Olhando o cenário atual, é possível afirmar que existiram alguns avanços: movimentos sociais e associativistas mais organizados e programas de defesa do consumidor atendendo à comunidade de uma maneira geral, embora controlados pelo Estado, como afirma Demo (2001). Entretanto, para ele, “os movimentos sociais não

⁴ A pesquisa Orçamento Familiar, realizada pelo IBGE e divulgada em maio de 2004, pode ser consultada no site www.ibge.gov.br.

tocam a raiz dos problemas, oferecendo evoluções em si pertinentes, mas superficiais”(p.10). Disso podemos inferir que algo mais precisa ser feito, que tenha o poder de impactar a sociedade e impulsionar o cidadão a uma consciência crítica sobre as formas de se organizar e de intervir, mesmo que de maneira alternativa, no mercado.

É para a formação desses novos atores econômicos que este trabalho se volta, na compreensão de que a melhoria de vida das pessoas acontece através da inclusão social, da consciência política e financeira e de uma ação reflexiva que leve a uma maior participação social. No entanto, é necessário que as ações formativas iniciem-se desde cedo através da construção de espaços diferenciados que fortaleçam a cooperação e a construção de relações econômicas mais conscientes, lembrando que as crianças são sujeitos sociais e históricos, portanto, marcadas pela complexidade e pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. Ações que levem à solução de questões que inquietam os que atuam na área: como a criança percebe os fenômenos financeiros? A partir de que idade ela é capaz de compreendê-los? Que fatores estão relacionados a esta compreensão? Qual o papel da família e da escola nesta aquisição? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seus contextos de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos, em direção a uma possível alfabetização econômica? Enfim, como ajudar as crianças a serem cidadãos mais conscientes do seu papel no mercado e do seu poder na constituição de uma sociedade mais solidária e justa?

De acordo com Denegri (2003b), o estudo da compreensão que a criança e o adolescente têm acerca da realidade econômica e dos conceitos sobre o uso, a origem e a circulação do dinheiro são importantes porque auxiliam na compreensão dos processos mais gerais por meio dos quais os sujeitos constroem um modelo coerente e organizado do mundo social em que vivem.

Também é importante destacar que compreender como as crianças e os adolescentes concebem a realidade econômica ajuda na construção de estratégias educativas para o desenvolvimento de programas de socialização ou alfabetização econômica, aspecto altamente relevante nos dias de hoje.

O presente trabalho será organizado contando com mais cinco capítulos que, na sequência, apresentam a discussão do problema que deu origem à pesquisa e os objetivos que se busca, a fundamentação teórica da tese com a revisão da literatura, o caminho metodológico escolhido, o programa de intervenção desenvolvido, os dados coletados com suas análises e algumas reflexões a título de conclusão.

No primeiro capítulo, procuraremos enfocar 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. Este capítulo ainda tratará, de forma detalhada, dos **OBJETIVOS** gerais e específicos desta investigação e deste trabalho. Ao definir esses objetivos, procuramos antecipar os resultados e processos esperados no trabalho investigativo, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos que pretendemos ver formados e explicitando valores e ideais que sustentam as concepções aqui expressas.

No segundo capítulo, apresentaremos o eixo que ligará os capítulos anteriores à investigação propriamente dita e seus resultados. Trataremos do **MARCO TEÓRICO** sobre a compreensão do mundo social e mais especificamente do mundo econômico, da socialização e da educação econômica. Este capítulo, além da revisão da literatura disponível sobre o tema, apresentará a conceituação de Psicologia Econômica em sua trajetória histórica e seus principais pensadores, assim como as linhas de pesquisas que atualmente têm ocupado esta área do conhecimento. Discutirá, também, os estudos referentes à socialização econômica 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 em crianças e adolescentes.

Enfim, após as descrições teóricas que ligam os capítulos um e dois, no capítulo três, enfatizaremos um ponto igualmente importante deste trabalho de pesquisa, ou seja a **METODOLOGIA**. Nele, buscaremos apresentar os instrumentos que serão aplicados e descrever os procedimentos utilizados, tanto em relação aos instrumentos, quanto em relação ao programa de intervenção. No futuro, tentaremos aperfeiçoar a pesquisa, dando continuidade às investigações, preferencialmente com um projeto de pós-doutorado, em que seja possível partir para a construção de uma referência nacional em Educação Econômica, que apontará para a orientação e implantação nas escolas de Educação Básica das discussões sobre o tema.

No quarto capítulo, os **RESULTADOS** serão apresentados através da análise dos dados coletados com os instrumentos de pesquisa e do programa de intervenção. O propósito inicial deste capítulo é trazer as discussões de cada questão apresentada nas escalas e na entrevista clínica, com apresentação detalhada dos resultados. Neste

momento, será abordado, de maneira descritiva, cada projeto desenvolvido nas classes que participaram do programa.

Por fim, traremos no capítulo cinco as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** do nosso estudo que pretende, através das discussões dos achados da pesquisa, indicar a relevância do papel da escola na formação de cidadãos consumidores mais críticos e socialmente responsáveis. Este último capítulo apresentará algumas reflexões que não se pretendem conclusivas, mas indicadoras de caminhos viáveis para a Educação Econômica, bem como recomendações de novas pesquisas na área.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA QUE DEU ORIGEM À BUSCA

1.1. Formulação da Situação Problema

“A construção do padrão de desenvolvimento a que aspiramos deve estar norteada pela noção de crescimento econômico que não perca de vista a preocupação com o equilíbrio ambiental e com a justiça social”.

(BRASIL/ IDEC)

Um dos problemas propostos por Jean Piaget em suas investigações e, também, considerado por ele como um dos temas mais difíceis na psicologia infantil é traduzido pela questão: “quais as representações do mundo que surgem espontaneamente nas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual?” (Piaget, 1977, p.5). Na busca de respostas que pudessem contemplar essa e outras questões afins sobre a forma como a criança apreende as informações do seu entorno, Piaget e seus colaboradores desenvolveram alguns estudos que revelaram que muito antes de se explicar às crianças sobre os fenômenos sociais, elas já possuem várias informações sobre eles e que essas construções vão ocorrendo a partir da interação entre o sujeito e o meio social, desde o seu nascimento. De acordo com Piaget, as trocas que a criança mantém com o meio social são de natureza diversa e modificam a estrutura mental do indivíduo conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

Em seu livro “A representação do mundo na criança”, Jean Piaget apresentou esta questão sob dois aspectos: o da modalidade do pensamento infantil e o da explicação na criança. O estudo dessas questões auxilia na compreensão de como a realidade é percebida pela criança. A forma e o fundamento do pensamento infantil se mostram cada vez que a criança entra em contato com os seus pares e com adultos. O conteúdo, ao contrário, se libera ou não se libera, segundo as crianças e segundo os objetos da sua representação (Piaget, 1977).

Sabemos que as crianças são seres ativos que constroem seus próprios conhecimentos e organizam-nos a partir das suas experiências e estruturas cognitivas. Desde o seu nascimento, elas estão em interação permanente com o outro e com o meio em que estão inseridas e, a partir dessas interações, elas constroem modelos explicativos do mundo. Entretanto, sua experiência com a realidade é distinta da dos adultos. Através das informações recebidas dos adultos, dos meios de comunicação de massa e das próprias observações, as crianças vão construindo as suas explicações para os diversos eventos sociais, políticos e econômicos. Esta é uma forma delas desenvolverem processos de socialização, que vão pouco a pouco inserindo-as no mundo.

Desta forma, importa conhecer não apenas como funciona o pensamento da criança, mas como ela constrói e cria os significados sociais, a partir das interações que estabelece com os objetos sociais que se transformam em objetos de conhecimento.

Nos últimos anos, vários pesquisadores têm se interessado em estudar como evoluem as idéias e explicações da criança acerca do mundo social e financeiro. Alguns desses estudos tiveram como ponto de partida os trabalhos de Jean Piaget. Como as crianças representam as realidades que as cercam, o que elas pensam sobre esta mesma realidade e como elas resolvem os problemas que enfrentam têm sido objeto de estudo de diversos autores como Furth (1980), Leahy (1983), Jahoda (1983), Berti y Bombi (1988), Delval (1989), Denegri (1993), entre outros.

Neste quadro, um tema tem despertado atenção de muitos pesquisadores: o conhecimento que as crianças e adolescentes têm sobre conceitos econômicos. As expressões “socialização econômica” e “educação para o consumo”, embora não sejam amplamente divulgadas e discutidas no Brasil, são hoje necessárias frente ao quadro econômico-financeiro e social que se apresenta em nosso país e no contexto mundial.

Conhecer, então, o que as crianças brasileiras pensam sobre os fenômenos econômicos, compreender como este pensamento evolui e como elas assimilam as informações e influências do meio, bem como discutir o papel da escola nos domínios da socialização e alfabetização econômica são os desafios que para si se coloca a autora desta pesquisa como problemas que a movem na busca de respostas. Para esta investigação específica e, também, para inaugurar a discussão deste tema nos meios acadêmicos, a formulação do problema desta tese pode ser assim expressa: o que pensam as crianças no Brasil sobre alguns conceitos econômicos e que contribuições um programa de educação econômica, inserido no projeto pedagógico escolar, pode trazer para esta comunidade?

1.2. Justificativa

*“O consumo é o único fim e propósito de toda a produção; e o interesse do produtor deve ser atendido até o ponto, apenas, em que seja necessário para promover o do consumidor”.*⁵
(Adam Smith)

A compreensão do mundo econômico, do uso do dinheiro como um instrumento que permite aos cidadãos de uma maneira geral adquirir bens e serviços, tem contribuído para definir, em grande parte, as características da sociedade moderna (Denegri, 1995b). É preciso reconhecer que a vida social do homem se expressa em função de movimentos que têm como um dos seus fundamentos os aspectos econômicos, como o uso do dinheiro e as relações que o sujeito estabelece com o seu entorno e que estão associadas a ele.

O ser humano, desde muito cedo, começa a se relacionar com esta realidade. De fato, desde os seus primeiros anos de vida, em suas experiências cotidianas, ele realiza um esforço constante para compreender as relações econômicas em que está inserido, construindo modelos explicativos que dêem conta dos processos vividos por ele.

Desta forma, os estudos que focam a compreensão que crianças e adolescentes têm da realidade econômica e os conceitos que eles possuem sobre o uso, origem e circulação do dinheiro têm uma importância capital para a compreensão de processos mais gerais através dos quais o sujeito constrói um modelo organizado do mundo social e de suas relações no interior deste mundo.

Este trabalho pretende contribuir com a discussão sobre o tema da socialização econômica, inserido num contexto mais amplo de compreensão do mundo social, apontando alguns aspectos do pensamento econômico de crianças brasileiras e sinalizando a importância deste estudo na sua formação e na conquista de melhores desempenhos num mundo social e econômico cada vez mais complexo e em constante transformação. Pretende, ainda, destacar o papel da escola neste processo, elaborando um modelo de intervenção capaz de dar conta da transversalidade presente no tema e na aquisição de hábitos, atitudes e valores necessários neste âmbito de compreensão.

⁵ Apud Edward J. Metzger, *Consumerism in the evolving future*, artigo publicado na obra coletiva coordenada por Paul N. Bloom e Ruty Belk Smith, *The Future of Consumerism*, Lexington Books, 1986. Tradução da autora.

A importância de um programa de intervenção relacionado à Educação Econômica se faz sentir em dois aspectos: primeiro, por discutir e apresentar uma metodologia mais adequada à inserção do tema na dinâmica escolar e, segundo, por considerar o espaço escolar, nos dias de hoje, como um elemento essencial na formação econômica de crianças e adolescentes, dada a ausência da família em relação ao seu papel no processo de educação econômica..

Neste contexto, a proposta de um programa de intervenção tem como meta evidenciar o papel da escola na educação do pensamento econômico de seus alunos e alunas, futuros cidadãos e cidadãs, comprometendo-se mais efetivamente com o que já é previsto em lei, ou seja, com o que afirma o art. 2º da LDB, ao considerar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996) como metas da educação nacional e, ainda, apontar como um de seus princípios a necessária vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (art.3º).

Por ser uma pesquisa inicial, ela se limita a um grupo específico de crianças, de uma determinada região, classe social e idade. A variável nível sócio-econômico não foi medida individualmente, sendo, neste trabalho, definida pelo tipo de estabelecimento de ensino que as crianças frequentam, ou seja, uma escola particular de grande porte da região do ABC⁶ paulista. Assim, este estudo está delimitado às variáveis acima apresentadas, embora a autora reconheça a validade de se ampliar a investigação a diferentes classes sociais e idades, em diferentes contextos sócio-econômicos.

Um aspecto importante e que precisa ser destacado refere-se às limitações do presente estudo, que serão apontadas a partir de algumas considerações. A primeira refere-se à ausência de bibliografia nacional. Não existem investigações nesta área no Brasil que possam ser tomadas como referências teóricas e que poderiam servir como contraponto na discussão dos achados desta pesquisa. Os poucos estudos existentes referem-se à compreensão que jovens e adultos têm dos fenômenos econômicos, as diferenças existentes nesta compreensão em relação aos locais onde vivem e o papel da mídia na formação do pensamento econômico. Esses estudos, de reconhecido valor acadêmico e social, auxiliaram na composição da história do tema em terras brasileiras, mas não contribuíram de maneira direta com a presente investigação.

⁶ A região de São Paulo denominada de ABC, hoje compreende as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Riacho Grande e Ribeirão Pires. Em alguns textos é possível encontrar a designação de ABCDMRR, que representa o consórcio formado por estas sete cidades.

A segunda reflexão necessária à compreensão deste trabalho refere-se à escolha da base teórica e, conseqüentemente, dos instrumentos de pesquisa. Optou-se pelos estudos desenvolvidos por Denegri, pesquisadora chilena, porque eles constituem investigações realizadas num contexto latino-americano, em realidades próximas às do Brasil e pelo fato de agregarem também dados já investigados em crianças colombianas e mexicanas. Foi considerada, ainda, a longa trajetória da pesquisadora nesta área bem como o fato de que a fundamentação teórica das pesquisas conduzidas por ela e seus colaboradores é abrangente e tem como base estudos desenvolvidos por renomados teóricos dos EUA, da Itália e da Inglaterra.

As pesquisas nesta área e a medição da alfabetização econômica na infância são estudos recentes, mas que já apresentam avanços significativos. Depois de realizar várias investigações, tendo como instrumento de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas para explorar a compreensão que crianças e adultos têm do mundo econômico, Denegri e sua equipe dedicaram-se à tarefa de elaborar um instrumento para avaliar a alfabetização econômica, através de medidas mais objetivas e sistematizadas do constructo, conferindo um caráter mais formal às investigações. Os resultados obtidos com a aplicação do teste em uma amostra de 1035 crianças chilenas, entre 10 e 15 anos, sugerem que o instrumento criado por eles (TAE-N) é apropriado e que pode ser utilizado para avaliar a alfabetização econômica, a partir do Modelo de Psicogênese do Pensamento Econômico.

Entretanto, é necessário considerar que, para a presente pesquisa, o teste foi traduzido para o português pela autora desta tese e que passou pela revisão de uma professora de Língua Espanhola e de dois estudantes de pós-graduação, uma chilena e um boliviano, residentes no Brasil. Assim, para uma utilização mais ampliada do mesmo serão necessárias outras revisões e um estudo mais detalhado da validade e consistência das questões propostas.

Considerando a abordagem utilizada na pesquisa, é importante destacar que a opção pela utilização de instrumentos quantitativos não exclui a necessária compreensão da importância de uma análise qualitativa dos seus resultados. Foi considerado neste estudo o tipo de análise que poderia ser feito a partir do uso destes instrumentos e o fato de que os mesmos não poderiam ser utilizados isoladamente, caso se pretenda compreender as representações, idéias e explicações das crianças sobre questões econômicas. É preciso complementar as informações quantitativas com investigações de natureza mais qualitativa, como observações e entrevistas semi-estruturadas.

Um último aspecto que merece ser destacado diz respeito ao fato de que o teste, mesmo apresentando uma certa facilidade em sua aplicação em função de seu formato, implica que as crianças tenham um domínio razoável das habilidades de leitura e escrita para a sua execução, o que, se não observado, pode comprometer o desempenho tanto de crianças com dificuldades de leitura e de interpretação, como de crianças mais novas. Este fato aponta para a necessidade de se pensar na construção de instrumentos diferenciados de acordo com a faixa etária e com o nível de desenvolvimento das crianças.

Enfim, espera-se com este estudo, contribuir com dados e informações sobre a conduta econômica das crianças brasileiras e a forma como elas compreendem o mundo da economia, bem como refletir sobre a importância do desenvolvimento do tema socialização econômica e educação do consumidor no âmbito das escolas de Educação Básica, um assunto que necessita ser reconhecido como um Tema Transversal⁷ e incorporado ao projeto pedagógico institucional, dado a sua relevância na formação do sujeito.

Sabe-se que a compreensão do mundo econômico requer a construção de uma visão sistêmica do modelo econômico no qual todos estão inseridos e isto, sem dúvida, implica que adultos, jovens e crianças saibam manejar um conjunto de informações econômicas, isto é, que construam a compreensão de conceitos considerados essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades que os transformem, não apenas em consumidores mais eficientes, mas, principalmente, em cidadãos mais comprometidos com o seu entorno e com a construção de uma sociedade mais digna e justa para todos.

1.3. Os Objetivos

*“Quanto mais cada um cuidar do bem-estar dos outros, mais aumenta o bem-estar de todos”
(Sonia Kruppa)*

Definir com clareza e objetividade os propósitos deste estudo não foi tarefa fácil. Para indicar os objetivos desta pesquisa foi necessário um exercício de

⁷ Os Temas Transversais, um dos aspectos que compõe a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes na vida cotidiana, que devem ser inseridos nas áreas curriculares já existentes e incorporados ao trabalho educativo da escola.

concentração e desprendimento, pois o problema em foco apresentava aspectos que, embora não diretamente relacionados ao ponto central, constituíam matéria de interesse para a própria pesquisadora e necessário à sociedade de uma maneira geral.

O principal objetivo do presente estudo e que nesta tese pretende-se considerar como exploratório, é permitir à investigadora e aos que compartilham do interesse pelos temas relacionados à psicologia econômica e à educação econômica um maior conhecimento de como esses processos ocorrem em crianças brasileiras, tendo em vista a ausência de estudos nesta área em nosso país e a relevância do assunto.

A presente investigação busca, também, desenvolver e avaliar o Programa de Intervenção “Educando para o Consumo Consciente” em uma mostra de crianças da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, avaliando as possíveis mudanças no nível de alfabetização econômica dessas crianças, decorrentes da aplicação do mesmo. O principal indicador do êxito ou fracasso do Programa será a mudança nos níveis de alfabetização econômica das crianças, durante o período de 9 meses, tempo que compreende do início ao término do programa.

As metas pretendidas para o momento podem ser apresentadas duplamente. Inicialmente desejamos avaliar o nível de alfabetização econômica de uma amostra de 132 crianças entre 9 e 11 anos de idade, estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, através 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 crianças brasileiras 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 e idade como referência. A segunda meta da pesquisa é avaliar os efeitos de um Programa de Educação Econômica no nível da alfabetização econômica dessas crianças, compreendendo como os conhecimentos econômicos circulam no espaço escolar e o processo de construção de sentidos acerca deste tema, por parte de professores e alunos.

Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa podem ser assim resumidos:

Objetivos Gerais:

- Identificar o nível de alfabetização econômica de uma amostra de 132 crianças brasileiras, entre 9 e 11 anos, estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino

Fundamental, antes e após o desenvolvimento do Programa de Intervenção “Educando para o Consumo Consciente” com este mesmo grupo de crianças;

- Avaliar, através do desempenho dessas crianças nos testes, os efeitos de um programa de Educação Econômica, que apresente como características o trabalho com projetos, numa perspectiva interdisciplinar e transversal.

Objetivos específicos:

- Avaliar e comparar a compreensão que crianças brasileiras têm de alguns fenômenos econômicos tomando a variável gênero como referência;
- Avaliar e comparar a compreensão que crianças brasileiras têm de alguns fenômenos econômicos tomando a variável idade como referência;
- Analisar e comparar o desempenho de cada turma, participante da pesquisa, na escala TAE-N, antes e após a aplicação do programa de intervenção;

CAPÍTULO II

O MARCO TEÓRICO

*“O conceito deve ser considerado como
mediação para compreender a realidade”.*
(Paulo Freire)

O que se pretende neste capítulo é dialogar com alguns autores e temas com a intenção de explicitar as ferramentas teóricas utilizadas na construção desta tese. O ponto de partida é o entendimento de que a teoria deve se constituir como uma ferramenta e não como uma camisa de força, que aprisione aquilo que será investigado e estudado. Para tanto, como apontado por Freire na citação acima, o marco teórico que será utilizado neste estudo servirá como instrumento que contribuirá para a análise dos achados da pesquisa, a compreensão das construções realizadas pelas crianças e seus movimentos e dos saberes evidenciados nas relações como o tema e com a sociedade.

Também é importante apresentar um esboço da fundamentação teórica que orientará este estudo porque o mesmo permitirá claramente compreender a formulação do problema, os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras da investigação, o enfoque dado aos procedimentos metodológicos, bem como a definição e organização do projeto de intervenção.

Uma revisão da literatura específica sobre o tema também será mostrado neste capítulo com apresentação mais detalhada dos estudos realizados sobre Conhecimento Social, Compreensão do Mundo Econômico, Socialização Econômica e Educação Econômica. 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. Os estudos a respeito da Psicologia Econômica, enquanto área de estudo e, mesmo, disciplina acadêmica, são importantes e serão tratados também neste capítulo.

Dar-se-á destaque, ainda, à Educação Econômica, enquanto proposta pedagógica, destacando seus fundamentos e concepções, bem como as práticas existentes no Brasil e em alguns países da Europa e da América. A referência aos diferentes

programas e modelos de Educação Econômica foram tomados como balizadores do programa desenvolvido nesta pesquisa.

2.1. A Representação do Mundo na Criança: um Enfoque Psicogenético

“As concepções de mundo, as idéias e os valores que as pessoas compartilham entre si e que ensinam a seus filhos e alunos não são dádivas do céu; são construídas na teia cotidiana de relações e interações. São invenções do homem, são construções sociais”.
(Alberto Tosi Rodrigues)

A presente tese pretende valer-se tanto das contribuições fundamentais do quadro teórico piagetiano para a compreensão de como a criança se apropria das informações sociais, discutindo especificamente as interações que ela estabelece com o mundo econômico, quanto dos teóricos aqui apresentados e que fundamentaram as suas investigações nas concepções de Jean Piaget.

Não se fará aqui uma apresentação detalhada da teoria de Piaget. Serão apresentados apenas alguns pontos essenciais do seu estudo que nesta investigação se colocam como estruturadores das idéias acerca do desenvolvimento do pensamento econômico e que precisam ser destacados.

Ao tomar a teoria de Jean Piaget como ponto de partida, faz-se necessário destacar inicialmente a compreensão que o autor expressa sobre o direito à educação, condição apontada por ele como essencial para uma vida social de qualidade.

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que assegurar a cada um a capacidade de ler, escrever e contar. É garantir a toda criança o inteiro desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição de conhecimentos e valores morais correspondentes ao exercício de suas funções, até a adaptação à vida social atual (1976, p. 34).

Piaget destacava o interesse da sociologia para com as questões da epistemologia não apenas porque esta representa uma forma de conhecimento que merecia ser mais investigada, mas também porque compreendia que “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” (1973, p. 17).

De que forma a criança compreende o mundo? Como se constrói seu olhar para as diferentes relações que ela estabelece com os mais variados fenômenos? Que compreensão as crianças têm dos processos sociais? O que sabem sobre o funcionamento das instituições? Essas, dentre outras, são algumas das questões que orientaram e motivaram o mestre genebrino em sua pesquisas.

Para ele, as crianças são naturalmente ativas, agem sobre objetos e fenômenos, descobrem e dão sentido ao seu mundo, protagonizando construções de sentido para tudo que as cercam. Ao agir, elas constroem e reconstróem suas estruturas mentais e assim vão assimilando informações cada vez mais complexas, ampliando suas representações sobre o mundo social. As crianças podem ter idéias ou explicações que pouco ou nada têm que ver com as que o meio lhe proporciona; o que não significa que elas inventem a realidade. O que Piaget aponta, com seus estudos, é que o processo de construção das representações não são cópias da realidade, mas sim inferências realizadas a partir das interações que elas estabelecem, ou melhor dizendo, das assimilações que elas fazem do meio.

Não é correto afirmar que a teoria de Jean Piaget é apenas cognitiva e que ele não fez referência à influência dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Seu livro *A representação do mundo na criança* (1977) iniciou o debate nesta área, abordando as explicações que as crianças dão aos fenômenos naturais e sociais que as rodeiam. Através das pesquisas e estudos apresentados neste livro, Piaget (1977) concluiu que as estruturas da inteligência não nascem com as crianças, mas, ao contrário, vão sendo construídas por elas, na interação que estabelecem com o meio físico e social. Para ele, as trocas com o meio social acontecem de maneira diversa, de acordo com os estágios de desenvolvimento, e interferem na estrutura mental do ser humano.

Assim, no estágio sensório-motor⁸, entre o nascimento e até a criança atingir aproximadamente 2 anos⁹, ela já está recebendo diferentes influências sociais. As relações de cuidado, higiene, lazer, os comportamentos de afeição e proteção que recebe dos adultos reforçam algumas condutas e inibem outras, fazendo com que as crianças, pouco a pouco, construam representações do meio em que estão inseridas, do que é certo ou errado, do que agrada ou não as pessoas com as quais convivem.

⁸ Piaget compreende que o desenvolvimento humano é dividido em quatro períodos amplos, que funcionam de maneira integrada e num processo contínuo. Eles são: Sensório Motor, de 0 a 2 anos; Pré-operacional, de 2 a 7 anos; Operações Concretas, de 7 a 11 anos e Operações Formais, de 11 a 15 anos.

⁹ É importante destacar que as idades são referências e que elas não determinam a entrada ou a saída da criança de um determinado estágio.

Com o surgimento da linguagem e da capacidade de representação, após os dois anos, essas relações são ampliadas pela consciência do outro, ou de outros, que pensam e agem de maneiras diferentes. Esse estágio é caracterizado por um pensamento mais intuitivo e egocêntrico, em que mesmo percebendo o outro, as crianças não são capazes de descentrarem e, conseqüentemente, de considerarem pontos de vista diferentes dos seus. Suas relações com os adultos têm como base o respeito unilateral e a obediência que emergem da compreensão do adulto como aquele que detem a verdade e que não deve ser desobedecido. Com isto, as influências sociais não são coordenadas e nem auxiliam na compreensão objetiva da realidade.

O desenvolvimento da capacidade de considerar os diferentes pontos de vista e do pensamento de reciprocidade, que surgem quando as estruturas de inteligência se coordenam e se organizam em operações lógicas, tornam as crianças aptas a estabelecerem relações de cooperação, ampliando, assim, sua vida social. No último estágio estudado por Piaget, o estágio das operações formais, que acontece por volta dos onze a quinze anos, as estruturas do pensamento lógico estão totalmente desenvolvidas tornando os jovens mais eficazes em suas relações sociais. O amadurecimento das estruturas cognitivas colabora com a formação de um pensamento mais científico, auxiliando na solução de problemas complexos, desenvolvendo capacidades e habilidades que permitem aos jovens raciocinar a respeito das relações sociais, das condições sociais em que vivem e de formular hipóteses, teorias e projetos para as questões que emergem da sociedade.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento de todo ser humano está subordinado a dois fatores. O primeiro, relacionado às questões da hereditariedade e das adaptações biológicas e o segundo, aos aspectos da transmissão e interação sociais. Este último fator, conforme apontado no parágrafo anterior, desempenha um papel importante na formação do comportamento e da vida intelectual do indivíduo e sua constituição inicia-se no berço, acompanhando a criança durante todo o seu crescimento. Piaget valorizava os efeitos construtivos da vida social e acreditava que, mesmo nascendo imerso num universo social, a criança não é ainda um ser social no mesmo nível que um adolescente ou um adulto. É necessário um longo processo de socialização para que o organismo se transforme; um processo que deve considerar o fato de que as crianças adquirem os conhecimentos do ambiente social do mesmo modo que adquirem os conhecimentos do ambiente físico e que o meio social atua sobre elas do mesmo modo que atua o meio físico. “O ser humano, do nascimento à vida adulta, é objeto de pressões sociais” (Piaget,

1977, p.158). Sua vida é transformada por essas influências e elas transformam sua inteligência mediadas pela linguagem, pelo 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 a criança tenha as noções operatórias, ou seja, que ela tenha desenvolvido as noções de conservação, seriação e de lógica de classe. Tais noções, afirma Denegri (2006a), são pré-requisitos para que as crianças resolvam 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 a criança construa sistemas de classes e que compreenda as relações e transformações muito além daquilo que é simplesmente perceptível.

Por outro lado, algumas investigações têm demonstrado que a aprendizagem de conceitos econômicos, em crianças com aproximadamente 10 anos, impacta no seu desenvolvimento em situações de vida cotidiana (Berti, Bombi & De Beni, 1986; Berti, 1993). A reflexão sistemática sobre os problemas econômicos encontrados no dia-a-dia da criança influencia o desenvolvimento do pensamento em geral e contribui com a construção de uma noção de sociedade e de economia como produto das dinâmicas sociais críticas e pró-ativas (Denegri, 2006a).

2.2. O Conhecimento Social

Um outro mundo é possível. É preciso construí-lo passo a passo, de um lado, experimentando alternativas, de outro, negociando(...)
(Rouillé d'Orfeuil)

Em relação a outros aspectos do desenvolvimento infantil, a representação que as crianças têm do mundo social é um tema pouco desenvolvido e que, nos últimos anos, tem chamado a atenção de pesquisadores e estudiosos, de diferentes correntes teóricas, que, reconhecendo nesta área a importante presença multidisciplinar que dialogue com os aspectos cognitivos, afetivos, culturais e históricos, auxilie as crianças e jovens a construir um modelo organizado do meio social ao qual pertencem.

Desde que nasce e durante todo o seu desenvolvimento, a criança vai formando uma representação dos diferentes aspectos da sociedade. Embora o tipo de sociedade determine essa influência, o que ocorre com a criança é que ela não aprende por mera transposição e reprodução; ela constrói a partir de elementos, quase sempre fragmentados, que recebe do meio.

A construção de modelos que auxiliam na compreensão do mundo à sua volta e, neste mundo, a compreensão das relações sociais, é uma tarefa que, desde cedo, a criança enfrenta e para isto ela necessita relacionar diferentes informações acerca das pessoas, das interações que se estabelecem entre elas, dos papéis sociais desempenhados individualmente por essas pessoas, das normas e valores que regem as condutas, do que é proibido em cada cultura, das crenças e valores de cada sociedade e de como funcionam suas instituições.

À compreensão deste processo se tem dedicado numerosos estudos nos últimos anos, com abordagens construídas a partir de diferentes perspectivas teóricas e de forma interdisciplinar, para ela concorrendo a compreensão dos aspectos cognitivos, afetivos, culturais e históricos. Entretanto, a curiosidade pela compreensão desses fenômenos não é recente.

O primeiro estudo nesta área foi identificado por Charlotte Buhler e relatado no livro *Manual de Psicologia da Criança* (Buhler et al., 1964). Ela registrou que Monroe, um pesquisador norte americano, em 1899, realizou uma investigação, através da aplicação de questionários em duas mil crianças, a qual chamou de “A consciência social das crianças”. Nesta pesquisa, ele investigou o que as crianças pensam sobre as qualidades que devem ter um amigo, sobre as agremiações e clubes de crianças e como elas gastavam o dinheiro da mesada. Após esse primeiro estudo, muito pouco foi feito na área nos anos seguintes e, embora os trabalhos publicados fizessem referência ao tema, não recebiam, naquela época, um título que os identificassem como um estudo sobre o desenvolvimento social da criança.

Hoje podemos identificar, de acordo com Delval (1989a) três linhas de trabalho sobre os estudos das representações do mundo e a construção do conhecimento social: uma linha de pensamento é representada pela posição construtivista, fundamentada nas concepções piagetianas, que afirmam que a criança constrói o seu próprio conhecimento com o auxílio dos instrumentos intelectuais que possui; outra linha de trabalho é destacada pelo enfoque dado pelos estudos tradicionais das representações sociais, estudo este iniciado por Dürkheim e conduzido pela sociologia francesa, cujos trabalhos

desenvolvidos com adultos sobre os aspectos sociais da representação recebem as contribuições de Moscovici, um expoente da atualidade; a terceira linha propõe um enfoque que se apoia na psicologia histórica-cultural, de inspiração vygotskyana e que enfatiza as influências ambientais e sociais na construção das representações na criança.

Esta pesquisa tem por base a linha construtivista, de concepção piagetiana e, portanto, serão abordados os trabalhos desenvolvidos por seus principais estudiosos sobre as representações sociais e do mundo econômico.

O conceito de representações sociais será, neste contexto, trabalhado como as concepções e conhecimentos que o sujeito constrói nas suas relações com objetos e eventos, concretos ou abstratos, e que orientam o comportamento e as ações deste sujeito. Compreendemos, também, que as investigações desenvolvidas sobre as representações sociais constituem uma importante ferramenta teórico-metodológica para as Ciências Sociais no estudo do pensamento e condutas de pessoas e de grupos, pois facilita a compreensão dos sistemas simbólicos que permeiam todas as interações ocorridas no seio da sociedade ou de um fragmento dela e para a Educação, auxiliando os educadores na definição de metas e estratégias curriculares.

Como destacamos anteriormente, a teoria de Jean Piaget situa-se na base das reflexões desenvolvidas e apresentadas por este estudo. Ao se interessar pelas discussões acerca de como evolui o pensamento social infantil, ou seja, pelas idéias que as crianças têm sobre a sociedade em que vivem, as relações que estabelecem e sobre como organizam diferentes aspectos de sua vida social, como os aspectos econômicos e políticos, Piaget realizou estudos sobre alguns destes temas, como a noção de família, as relações de parentesco, as idéias de país e o conceito de estrangeiro sem grandes pretensões teóricas. Entretanto, quando, na década de 70, começaram a surgir várias investigações nesta área, suas pesquisas tornaram-se marco teórico para a maioria dos que se dedicavam ao aprofundamento dos estudos sobre representações sociais.

Jean Piaget, ao estudar especificamente o processo de representação do mundo social por que passa a criança, definiu níveis de pensamentos associados às idéias que as crianças têm sobre o mundo exterior e que são relacionados aos níveis de desenvolvimento cognitivo¹⁰. Segundo Piaget (1926), os níveis de realismo intelectual, animismo e artificialismo mostram o universo ao qual a criança se adapta, o pensamento da criança e a sociedade adulta que influi neste pensamento. O realismo, definido por

¹⁰ Estágios de Desenvolvimento Cognitivo proposto por Jean Piaget e já apresentados na seção anterior. Uma maior compreensão deste tema pode ser obtida com a leitura de Wadsworth (1984), Battro (1976) e Mantovani de Assis (1982).

Piaget como uma interpretação da projeção em direção à realidade das representações mentais que a criança faz dos fenômenos vividos por ela, é uma característica do período operacional concreto, que ocorre em torno de 7 a 11 anos. No nível cognitivo denominado pré-operatório, que apresenta características como o animismo, a criança considera todas as coisas que a cercam como tendo vida e consciência, atribuindo a estas mesmas coisas e aos eventos uma dimensão mágica, fantástica e independente da ação humana. Já o artificialismo foi caracterizado por Piaget como uma etapa em que a interpretação cognitiva da criança está centrada na origem das coisas e, esta origem, ou seja, o processo criador, pode ser atribuído ao homem, a Deus ou a natureza. Todos esses capazes de criar e recriar de acordo com as suas próprias vontades e segundo suas próprias leis. É importante ressaltar que as características do pensamento sobre as questões sociais descritas acima precisam ser consideradas nos estudos do pensamento econômico das crianças.

O que se pode extrair desses fatos é que a vida social, na perspectiva piagetiana, é um dos fatores essenciais na formação do conhecimento e que o sujeito re-estrutura o que recebe através das transmissões sociais e mesmo dos processos formais de educação, acrescentando, coordenando e estabelecendo novas relações que vão enriquecendo o que é abstraído deste processo. A teoria de Piaget também considera que, no mundo dos objetos sociais, as conquistas são progressivas e dependentes das condições internas de assimilação dos esquemas, ou seja, o meio social não age do mesmo modo sobre as crianças e suas influências vão depender do nível de organização intelectual de cada uma.

Adotando as propostas e idéias que Piaget formulou sobre o tema, alguns autores têm se preocupado com o ensino das noções sociais, cujo objetivo deveria ser de proporcionar que os alunos compreendam o mundo em que vivem e o papel que todos, homens e mulheres, desempenham em seu meio, como evoluem as sociedades humanas, que obstáculos precisam vencer e como devem enfrentar as novas situações. J. Delval (1988), um desses pesquisadores, defende a posição de que, se a escola ignorar tais idéias prévias, dificilmente poderá conseguir que seus alunos adotem explicações científicas. Delval, além das pesquisas desenvolvidas sobre as representações sociais, desenvolveu, juntamente com Ileana Enesco e Marianela Denegri, estudos específicos sobre a compreensão que crianças e adolescentes têm do mundo econômico.

Delval (1989, 1994), em suas pesquisas, identificou cinco níveis de problemas que surgem na compreensão do mundo real. O primeiro nível é o conhecimento do

outro, que pode ser o conhecimento de outros indivíduos ou o conhecimento de nós mesmos. O segundo nível de problemas está representado pela compreensão das relações sociais mais restritivas, como a relação mãe-filho e as mais amplas. A compreensão das relações e o funcionamento dos grupos sociais mais extensos representam o terceiro nível de problemas. No quarto nível de problemas está a construção de um modelo de funcionamento institucional da sociedade pelo indivíduo. E, finalmente, o quinto nível que é formado pelo conhecimento moral e o desenvolvimento de valores, que cada indivíduo deve ter, construindo para isto os instrumentos cognitivos necessários. Percebe-se nesta descrição de Delval a interação que existe entre os processos pessoais e os processos sociais. A construção pessoal de cada indivíduo é importante e deve ser considerada na aquisição do conhecimento social. É através do trabalho construtivo de cada indivíduo, mediado por seus objetos e capacidades cognitivas, pelos adultos, pelos meios de comunicação de massa e pelas informações que a escola proporciona, que ele vai construindo os modelos que lhe permitirá compreender a realidade.

Nesta linha, Juan Delval (1989a) se ocupou especialmente em compreender como se realiza a construção dessas representações do mundo social, dos elementos que a constituem e os estudos existentes sobre esse tema em seus diferentes campos. Para esse autor, o que os indivíduos aprendem uns com os outros, é muito mais do que o que constroem por si mesmo, sozinhos. O que reforça o papel do meio social na formação dos indivíduos é a importância dos estudos sobre a gênese do conhecimento social.

De acordo com Delval, as crianças constroem modelos ou representações da realidade social em que vivem. Essas representações não são simples cópias do que falam e ensinam os adultos, mas sim construções pessoais e qualitativamente diferentes. Esses aspectos foram observados e discutidos pelo autor a partir das pesquisas realizadas com crianças na Espanha e no México. Essas investigações tiveram como tema, além de alguns conhecimentos da sociedade, a compreensão que essas crianças tinham da estratificação e da mobilidade social. Nas respostas às entrevistas realizadas, ele encontrou em cada sujeito uma unidade e uma coerência interna que representavam, também, uma certa coerência nas construções sociais. Esses fatos o fizeram concluir que essas construções correspondiam ao nível de desenvolvimento em que elas se encontravam. Delval (1992) afirma que

(...)en la construcción de las nociones sociales el sujeto esta modelando la realidade que tiene delante. Para ello sus instrumentos intelectuales por lo que es natural, si nos centramos en la forma de construcción, que sus

progresos sean relativamente independientes de los contenidos que modela (p.20).

Em seus estudos, Delval encontrou também explicações para o lento desenvolvimento da compreensão do mundo social ao identificar que as crianças participam pouco da vida política, não manejam o dinheiro como os adultos e tampouco são envolvidas nas discussões acerca do mundo do trabalho. Outro fato observado por ele é que as comunidades investigadas não se preocupam com um trabalho direcionado para as explicações dos fenômenos sociais e que não são fornecidas às crianças informações nesta área. Entretanto, ao comparar os resultados de sua pesquisa com as realizadas por Gustav Jahoda e por Berti e Bombi, ele percebeu que há obstáculos cognitivos que se opõem a uma compreensão maior por parte das crianças mais jovens, ou seja, das informações a que as crianças recebem do seu meio e das influências a que estão expostas, elas apenas assimilam aquilo que são capazes de compreender. Isto o levou a concluir que na construção das representações e explicações do mundo, as crianças são determinadas pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo e que a experiência direta tem um papel complementar na elaboração dessa compreensão.

O processo que leva a criança a transformar-se em adulto, inserido numa sociedade, não é, como afirma Delval (1989b), um acontecimento simples e que pode ser vivido de maneira superficial. De fato, a criança tem uma participação ativa neste processo de socializar-se e de construir a si mesma como um sujeito atuante e participante do grupo ao qual pertence. Para este autor, alguns componentes são importantes na formação das representações que a criança elabora sobre a realidade em que vive, que são as normas, os valores, as informações e as explicações.

As normas e valores são os reguladores da conduta da criança, definindo o que é desejável e o que não é do ponto de vista da sociedade. São transmitidos desde muito cedo e de forma bastante passiva pelos adultos. As informações também são recebidas dos adultos, por meio da escola ou dos meios de comunicação. O que não podemos esquecer é que por conta própria, a criança, ela mesma, também busca informar-se dos assuntos de seu interesse, em contato com a realidade e com seus pares.

As explicações e as respostas aos “porquês” das crianças estão quase sempre ausentes nas relações que elas vivem no universo adulto. Desta forma, elas são obrigadas a construí-las, com as ferramentas cognitivas que possuem e com o que assimilam do meio em que vivem. Assim constroem o conhecimento social e, mesmo imersa num mundo social, essa construção é típica da criança e distinta da do adulto com o qual

convive, pois suas estruturas cognitivas não são suficientes para que ela organize as informações que recebe e as articule e integre num sistema coerente.

Ser adulto, numa sociedade tão complexa e que passa por transformações cada vez mais rápidas, é um grande desafio para nossas crianças e jovens. Desafio que vai exigir delas um grande esforço cognitivo, para o qual a escola precisa estar atenta e preparada para atuar de maneira efetiva.

2.3. A Compreensão do Mundo Econômico

*“Si queremos cambiar el futuro,
debemos construir en el presente y ello
es una tarea especialmente de la educación”
(Marianela Denegri Coria)*

Aqui será apresentado, em linhas gerais, as bases do modelo cognitivo-evolutivo do desenvolvimento da compreensão do mundo econômico, proposto e avaliado por Denegri e colaboradores (1995c, 1998, 2003a) e as contribuições piagetianas na formulação deste modelo.

O ser humano, desde o seu nascimento, vai construindo, pouco a pouco, a sua identidade pessoal e social através de um processo de aprendizagem dos significados sociais. Ele procura construir modelos para explicar o mundo à sua volta e, através disto, compreender a realidade em que vive. Na composição desses modelos, o sujeito se utiliza de representações que faz a partir das relações que ele estabelece com as pessoas e com a sociedade, as interações e expectativas que ocorrem, e seus sistemas de crenças e valores.

Esta aprendizagem de acordo com 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 através da qual o indivíduo vai interpretando o seu ambiente” (1997). Afirma, ainda, que, embora a criança esteja inserida num meio social e em constante relação com ele desde o seu nascimento, suas experiências e construções são diferentes das de um adulto. Essas diferenças se devem tanto ao fato de que as suas relações com o meio são mais reduzidas e fragmentadas por não ter acesso e nem participar de todas as situações da vida social e política, quanto ao fato de que a criança ainda não possui todos os instrumentos

intelectuais desenvolvidos, não podendo assim organizar e articular as informações que recebe do meio.

Delval (1989) e Denegri (1997) afirmam que no processo de desenvolvimento da compreensão do mundo social existem dois âmbitos centrais que organizam todo o esquema global de representação social: a compreensão de ordem política e a compreensão de ordem econômica. Em torno desses eixos centrais, circulam outros, mais periféricos e que dependem uns dos outros na compreensão da organização social.

As investigações sobre socialização econômica desenvolvidas por Denegri, Furth, Jahoda, Delval e outros, têm focado seus esforços na compreensão que crianças e adolescentes têm dos conceitos econômicos. As pesquisas procuram mostrar que crianças e adolescentes não são sujeitos passivos diante das informações sobre economia. Pelo contrário, elas constroem ativamente conceitos e explicações sobre o mundo econômico à sua volta. Durante todo o tempo elas estão interagindo com as informações que recebem, sejam dos adultos com os quais convivem, sejam dos meios de comunicação. O fato é que essas informações formam as bases das condutas econômicas dessas crianças e adolescentes.

A compreensão do mundo econômico e do uso do dinheiro como um instrumento de acesso aos bens e serviços é básica nas relações que são estabelecidas hoje na sociedade moderna (Furth, 1980). A vida social do homem acontece imersa num sistema de instituições que são estruturadas basicamente em termos econômicos, sendo o uso do dinheiro e as relações que se estabelecem a partir dele, determinantes nas definições das relações pessoais e institucionais.

Desta forma, o estudo da compreensão que as crianças e adolescentes constroem sobre a realidade econômica e os conceitos que desenvolvem a partir desses temas têm um significado grande nos dias de hoje, pois podem servir para compreender os processos mais gerais por meio dos quais os indivíduos desenvolvem um modelo coerente e organizado do mundo social em que vivem e de suas relações.

Um número significativo das investigações produzidas sobre o assunto referem-se à compreensão de fenômenos micro-econômicos, mais pontuais e focalizados, como, por exemplo, o uso que a criança faz da mesada, qual a sua compreensão de lucro ou a compreensão que ela tem acerca dos processos de compra e venda (Berti e Bombi, 1981; Leiser, 1983, Delval et al., 1991, dentre outros). Mesmo reconhecendo a importância desses estudos e o avanço que eles trouxeram para as investigações em Psicologia Econômica, a área necessitava de uma modelo explicativo mais amplo, que

compreendesse os aspectos mais gerais do funcionamento de uma macro-economia. Elaborar esse modelo evolutivo da psicogênese do conhecimento econômico foi o desafio que chamou para si Denegri e seus colaboradores, ao desenvolverem uma linha de pesquisa em torno dessa temática e realizarem estudos amplos e sistematizados sobre diferentes aspectos nesta área.

Uma das primeiras investigações conduzidas por Denegri (1997) teve como objetivo estabelecer um processo de avaliação das representações que constroem crianças e adolescentes chilenos e espanhóis em torno do papel do Estado na economia e na forma global de conceitualizar o mundo econômico. Esta pesquisa foi desenvolvida em 1993, utilizando a entrevista clínica piagetiana com uma amostra constituída por 150 sujeitos espanhóis de 6 a 16 anos, de ambos os sexos e de nível sócio-econômico médio e 32 sujeitos chilenos de 6 a 13 anos, com características idênticas.

A necessidade de aprofundar suas investigações e de elaborar um modelo explicativo do processo de desenvolvimento dos conceitos econômicos conduziu a pesquisadora ao estudo de novas temáticas. Os Projetos Fondecyt 1970364 e 1030271¹¹, que têm como título, respectivamente, “El desarrollo de conceptos economicos en la infancia. Estudio evolutivo con niños y adolescentes chilenos” e “Socialización economica: un estudio descriptivo de las estrategias y practicas socializadoras y de alfabetización economica en familia de una ciudad multifinanciera”, revelam o alcance de suas pesquisas.

O primeiro, concluído em 2000, trabalhou com uma amostra de 500 sujeitos chilenos entre 6 e 18 anos, de nível sócio-econômico baixo, médio e alto, moradores de cidades multifinanceiras e com funcionamento financeiro limitado. As análises dos resultados da pesquisa foram feitas por nível de desenvolvimento, o que permitiu identificar três níveis sucessivos, com diferentes graus de estruturação e complexidade que as crianças mostravam nas explicações e na forma de conceber a economia. Esses níveis, chamados de Extra-econômico, Econômico Subordinado e Econômico Inferencial, e que serão apresentados posteriormente, devem ser considerados, segundo a autora, numa perspectiva mais heurística, como uma ferramenta de análise e de organização das informações de modo significativo. Os dados deste estudo foram comparados com os obtidos em amostras espanholas e colombianas (Denegri et al., 2000).

¹¹ Os Projetos Fondecyt são apoiados e financiados pelo Governo do Chile através do CONCYT – Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica;

O segundo projeto, iniciado em 2003, teve como objetivo descrever e avaliar as estratégias e práticas socializadoras utilizadas por uma amostra de 450 pais, de famílias da cidade de Temuco, Chile, para alfabetizar economicamente seus filhos, em função do nível de alfabetização econômica próprio, das atitudes frente ao endividamento e dos hábitos de consumo e do nível sócio-econômico e estrutura familiar. Nesta pesquisa foram utilizadas Escalas de avaliação do nível de alfabetização econômica (TAE-N e TAE-A), Escalas de hábitos e condutas de consumo, Escalas de atitudes frente ao endividamento e Entrevistas sobre socialização econômica. Os resultados desta pesquisa ainda não foram publicados.

Outra pesquisa, também integrante do Programa Fondecyt, está em andamento. Iniciada em março de 2006, tem como título “Yo y la economía: diseño, aplicación y evaluación do impacto de un programa de educación económica en escolares de 6° ano básico de Temuco”.

Alguns estudos nesta área foram desenvolvidos em adultos. Denegri, Palavecinos, Ripoll e Yañez (1999) realizaram uma investigação exploratória com o propósito de caracterizar o consumidor adulto da IX Região do Chile. A pesquisa foi feita com uma amostra de 240 sujeitos com idade entre 15 a 50 anos, utilizando entrevistas semi-estruturadas. Os resultados mostraram uma clara tendência para um consumo pouco reflexivo, que leva a resultados pouco eficientes. Este fato foi confirmado pelas falas dos sujeitos que afirmaram gastar mais do que deveriam e que têm a percepção de viverem numa situação financeira difícil. Os achados da pesquisa apontaram ainda diferenças quanto ao gênero. As mulheres aparecem como mais eficientes na organização das compras domésticas, fazem listas e priorizam certos produtos, atentas às necessidades. Os homens apareciam mais eficientes na organização das compras a crédito e de valores maiores.

Um outro estudo, também com adultos, foi organizado por Denegri e Palavecinos (2003), com o objetivo de descrever o grau de alfabetização econômica de mulheres e homens de diferentes profissões da cidade de Temuco, de estabelecer diferenças associadas ao gênero e de apresentar elementos que orientem propostas de intervenção que favoreçam o processo de alfabetização econômica numa perspectiva mais cidadã e que possa auxiliar no enfrentamento dos processo de exclusão. Foram entrevistados 60 adultos, sendo 30 homens e 30 mulheres, de classe média e média baixa. Os resultados mostraram que os participantes manifestaram uma compreensão básica sobre a circulação do dinheiro e a idéia de lucro como um elemento central na economia.

A maioria dos entrevistados apresentaram dificuldades na compreensão das relações entre emissão e circulação monetária e os processos produtivos. Apresentaram, também, um baixo nível na compreensão dos meios e mecanismos de funcionamento do Estado, evidenciando uma visão mais simplista e paternalista do papel do Estado. Neste tópico, as mulheres tendem a ver os processos econômicos, um campo tradicionalmente masculino, de forma parcial, sem serem capazes de compreendê-lo de maneira sistêmica. Enfim, os resultados apontaram para a complexidade do tema em questão, o que exige não apenas ferramentas cognitivas, mas também um maior acesso às informações sobre o mundo econômico.

A partir dos resultados destes trabalhos, Denegri construiu o Modelo de Psicogêneses do Pensamento Econômico, inspirado no enfoque cognitivo-evolutivo piagetiano, em que identifica as tendências evolutivas do pensamento de crianças e adolescentes sobre os eventos econômicos. Ela identificou, também, a existência de padrões de mudanças conceituais que caracterizavam uma construção progressiva. Nesse processo, diante dos fenômenos econômicos, apareciam novas explicações para uma mesma situação e desapareciam aquelas que não se relacionavam mais com esta nova maneira de pensar. Nas investigações feitas com crianças de diferentes lugares, inclusive de diferentes países, foi observada a repetição destes padrões. A autora e sua equipe terminaram por levar os sujeitos à aquisição de um pensamento mais sistêmico em relação aos conhecimentos do mundo econômico e que incorporam as várias relações que estão presentes numa situação econômica. Denegri concluiu, portanto, que existem três níveis diferenciados de concepções econômicas globais nos sujeitos e estabeleceu sua organização em sistemas conceituais.

O primeiro nível está subdividido e foi nomeado por Denegri de sub-nível 1A: “Pensamento Extra Econômico” e sub-nível 1B: “Pensamento Econômico Primitivo. De uma maneira geral, este nível apresenta como aspectos principais o predomínio de características extra econômicas: a incapacidade de considerar vários aspectos da realidade social, a dificuldade para estabelecer relações e para compreender processos e relações no mundo social e econômico, e a concepção de que o dinheiro é um instrumento ritual para o intercâmbio, livremente disponível para todos.

Neste nível é possível verificar nas crianças o total desconhecimento da existência de restrições tanto na vida social quanto na vida econômica; para elas o desejo é o único requisito para se alcançar qualquer objetivo. A realidade social e econômica é representada de maneira fragmentada e sem conexão; não há uma compreensão muito

clara das mudanças, pois o mundo social se apresenta numa perspectiva estática ou com mudanças súbitas.

Para Denegri (2002), as crianças neste nível têm dificuldades para separar o mundo das relações pessoais do âmbito social e institucional, que é próprio do mundo econômico. Há também uma tendência em aplicar as mesmas regras de reciprocidade nas explicações dos problemas econômicos e não há uma compreensão muito clara da noção de lucro, excluindo a idéia econômica de busca de benefícios. Enfim, as crianças no nível do Pensamento Extra-econômico têm um conceito pessoal de Estado, representado como uma figura concreta, que atua como pai e protetor de toda a sociedade.

O esforço que a criança faz para superar as contradições que surgem no dia-a-dia e, também, refletir sobre a realidade social marca o 2º nível, denominado de “Pensamento Econômico Subordinado”. Neste nível, a criança faz sua primeira conceitualização econômica da sociedade com a compreensão do conceito de lucro como idéia central do fazer econômico, reelaborando conceitos numa estrutura mais integrada. Ocorre também a primeira separação entre as relações pessoais e as relações institucionais econômicas.

Outros aspectos que marcam este nível é a compreensão da existência de restrições na realidade social, a incorporação de preceitos morais numa conceitualização global da sociedade como um espaço regido por leis necessárias para o seu funcionamento e o entendimento do Estado como um espaço institucional encarregado da organização, regulação, distribuição de recursos e controle de todo o funcionamento social e econômico.

Algumas dificuldades também marcam este nível. Dentre elas a pouca clareza que as crianças têm dos mecanismos de financiamento do Estado e as dificuldades para compreender as interrelações entre os processos econômicos complexos e para realizar inferências sobre processo que não são visíveis para elas.

Denegri denominou o 3º nível de “Pensamento Econômico Inferencial”. Neste nível há uma mudança na forma global dos adolescentes conceituarem os processos sociais, pois eles já desenvolveram uma capacidade de hipotetizar sobre o mundo econômico e, a partir daí, conseguem estabelecer relações entre os processos, sistemas e ciclos numa visão mais sistêmica. Os sujeitos, neste nível, são capazes de compreender as diferentes determinações dos processos econômicos e sociais e possuem uma reflexão mais avançada acerca da realidade social e das variáveis que operam nas mudanças sociais e econômicas. Há uma valorização ideológica das mudanças, dos ciclos e das

políticas econômicas, e um maior entendimento do papel do Estado e de suas formas de funcionamento.

Os níveis apresentados por Denegri precisam ser compreendidos dentro de uma perspectiva heurística e devem ser usados como uma ferramenta para a análise e compreensão do desenvolvimento e para a organização das informações coletadas numa pesquisa de uma maneira mais significativa. Espera-se que, ao analisar as respostas de um sujeito, se observe a coerência e organização interna de seu discurso e as associações que ele faz na compreensão dos fenômenos econômicos. Os sujeitos são únicos e não se ajustam de forma exata a um modelo ideal, podendo ser observadas respostas que mostrem uma transição entre um nível e outro de pensamento. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das características de cada nível.

Nível		Descrição Geral
	Sub nível 1A	<ul style="list-style-type: none"> - O dinheiro é somente um meio ritual que acompanha a ação de obter os bens. - O dinheiro provém de fontes místicas (Deus), de procedimentos relacionados à sorte (loteria, encontrar uma mina) ou de situações irreais (o troco recebido na loja). - O dinheiro se fabrica em um ato livre que pode ser realizado por qualquer pessoa que possua a máquina necessária para isto. - As pessoas não recebem restrições para a emissão monetária e se isto acontece, é em relação ao tipo de material. O dinheiro pode ser comprado diretamente da fábrica de dinheiro e pode ser sacado do banco sem restrições de quantidade porque há uma fonte inesgotável de dinheiro. - A determinação do valor do dinheiro é explicada com argumentos, com histórias, e como uma decisão autônoma e arbitrária dos fabricantes. - Não existe a idéia de circulação. O dinheiro é repartido diretamente pela fábrica, a Casa da Moeda ou basta ir buscá-lo na fábrica ou no banco. - Não se compreende a conexão entre trabalho e remuneração.

<p>Nível 1 Pensamento Extra-econômico</p>	<p>Sub nível 1B</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desaparece a alusão a fontes místicas ou fantásticas para explicar a origem do dinheiro. - Há uma indiferenciação entre as relações estritamente pessoais e as relações institucionais, aplicando-se a ambas os critérios de estrita reciprocidade. - A idéia de que o dinheiro se fabrica é compartilhada pela totalidade dos sujeitos neste nível. Em alguns casos aparece uma idéia muito rudimentar acerca da necessidade de institucionalização da emissão monetária. - A institucionalização primitiva é representada pela idéia de que é necessário conseguir certas permissões do Presidente, Governador ou Prefeito para instalar uma fábrica de dinheiro, cumpridos, por sua vez, certos requisitos morais e de qualidade do produto. - Há ainda a compreensão de que os governantes (Presidente, Governador e Prefeito) podem ser donos das fábricas de dinheiro e atuar como um pai protetor que define o valor do dinheiro, cuida que se faça o suficiente para todos e que se reparta igualmente. - O exercício das funções dos governantes é altruístico e não requer remuneração. A função do Presidente e de outras figuras institucionais é repartir o dinheiro e não o de usá-lo para si mesmo. - Existem critérios muito concretos para explicar a relação entre dinheiro e trabalho: a maior quantidade de trabalho relaciona-se com a maior remuneração, sem importar a qualidade ou a hierarquia ocupacional. - Há uma compreensão muito rudimentar sobre a circulação do dinheiro, em que ele sai das fábricas de dinheiro para o banco e do banco para os lugares onde as pessoas trabalham. Os salários provêm diretamente da fábrica de dinheiro para os trabalhadores, por isto não são pagos pelo Presidente ou por outra pessoa semelhante. - O banco possui a missão de ser uma caixa forte onde se guarda o dinheiro para mantê-lo a salvo; com isto se estabelece uma nova regra: para sacar dinheiro do banco deve haver um depósito prévio. Os depósitos permanecem parados no banco e o dinheiro que se devolve ao cliente, quando este vai retirá-lo, é o mesmo que previamente depositou.
<p>Nível 2 Pensamento Econômico Subordinado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Há um esforço para superar as contradições e reflexões acerca da realidade social e reelaborar os conceitos em uma estrutura mais integrada. - Inicia-se uma reflexão unida a referentes concretos e acessíveis, com dificuldade para realizar inferências. - Construção de uma primeira conceitualização econômica da sociedade com a compreensão do conceito de lucro como eixo central do fazer econômico e, também, se estabelece a primeira separação entre o âmbito das relações pessoais e as que compõem o institucional e econômico. - Compreensão da existência de restrições e resistências na realidade social. - Forte incorporação de preceitos morais em uma conceitualização global da sociedade como regida por leis necessárias para seu funcionamento e para o bem comum, que devem ser aplicadas rigidamente pelo Estado. - Descreve as funções do Estado como um ente institucional encarregado de toda a organização, regulação, distribuição de recursos e controle de todo o funcionamento social e econômico. - Escasso nível de compreensão dos meios e mecanismos para o 	

	financiamento do Estado. - Baixa valorização da iniciativa individual e social para se alcançar as mudanças sociais; ausência de interpretação ideológica das mudanças dos ciclos econômicos. - Bom momento para uma educação econômica formal, organizada a partir das próprias experiências.
Nível 3 Pensamento Econômico Inferencial	- Mudança na forma global de conceitualizar os processos sociais com o surgimento de ferramentas conceituais próprias da lógica formal. - Requer um acesso a informações mais complexas acerca do mundo econômico: importância de uma educação econômica mais ampla. - Capacidade de hipotetizar acerca do mundo econômico e estabelecer relações entre processos, sistemas e ciclos em uma conceitualização sistêmica. - Compreensão da múltipla determinação dos processos econômicos e sociais e reflexão avançada sobre a realidade social e as variáveis que operam nas mudanças sociais e econômicas. - Valorização ideológica das mudanças, ciclos e políticas econômicas. - Conceitualização ampla e despersonalizada do papel do Estado e compreensão do papel dos impostos em seu financiamento. - Alta valorização da iniciativa individual e social para alcançar mudanças sociais e como fator de influência cidadã nas políticas econômicas.

Tabela 1: Níveis do Pensamento Econômico (Denegri, 2002)

A pesquisa desenvolvida por Denegri, além de indicar características do pensamento econômico de crianças e adolescentes, apontou também para a relevância do tema frente à tendência atual para a educação do *Espírito Empreendedor* e para a necessidade da construção de ferramentas pedagógicas e de avaliação que ajudem no processo construtivo da realidade econômica e social.

Outro aspecto da realidade social, também estudada por Denegri (1998b), foi o das desigualdades sociais. A partir de um amplo estudo desenvolvido com crianças chilenas entre 6 a 18 anos, ela construiu um modelo de desenvolvimento para essas idéias que se aproxima do modelo geral do desenvolvimento do pensamento econômico. 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 a desigualdade social, que lhe permite explicar este fenômeno social” (pag.46).

O modelo organizado por Denegri identifica a existência de três níveis de desenvolvimento das representações sobre a pobreza e a desigualdade social.

No primeiro nível, a criança centra sua atenção nos elementos mais chamativos e perceptíveis como, por exemplo, a forma como as pessoas se vestem, para identificar

pobres e ricos. Ela acredita também que a riqueza pode ser obtida repentinamente e sem maiores dificuldades e que ser rico ou pobre depende da vontade individual. As crianças deste nível acreditam que qualquer trabalho serve para ganhar dinheiro e que as soluções para os problemas dependem de fatores pessoais voluntários como caridade.

No segundo nível, as crianças acreditam que a mobilidade sócio-econômica é um processo que acontece dentro de um determinado tempo e através de etapas. Acreditam também que existem restrições externas, mas consideram ainda as variáveis individuais como o principal fator explicativo. Neste nível, as crianças acreditam que o esforço individual e a educação e preparação prévia são determinantes para a promoção social e econômica, e definem ainda o Estado e as instituições sociais como os principais responsáveis pelas soluções para os problemas da pobreza.

Finalmente, no último nível, a criança aceita a existência de obstáculos individuais e sociais que dificultam a promoção sócio-econômica, 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. Neste nível, a criança já percebe a complexidade que existe nas relações entre os diferentes sistemas e o importante papel das ações de cidadania na busca da equidade.

Questões sobre a caracterização de ricos e pobres, sobre as mudanças de nível social, sobre as razões das diferenças sociais e de como resolver os problemas da pobreza, também, fizeram parte de uma pesquisa desenvolvida por Delval (1995), juntamente com Enesco, Navarro, Villuendas, Sierra e Peñaranda¹² com crianças e jovens, entre 6 e 16 anos, pertencentes à classe média baixa e média alta de Madri. A mesma pesquisa foi realizada, também, com crianças mexicanas de grupos sociais equivalentes e os resultados foram comparados. Numa primeira análise, os pesquisadores concluíram que os conceitos vão mudando com a idade. Somente após uma análise qualitativa foi possível compreender que os conceitos sociais são complexos e que estão relacionados entre si. Ainda, que não é suficiente falar em evolução de conceitos mais sim em compreensão do funcionamento dos sistemas de representações sociais que incluem os conceitos. Desta forma, não é possível falar em venda e dinheiro sem abordar os conceitos de lucro, trabalho, banco e hierarquia. Delval definiu os conceitos como instrumentos utilizados pelo sujeito para organizar a realidade em que vivem e estes compõem os sistemas, que são mais dinâmicos. Compreender os conceitos construídos

¹² Pesquisadores que, juntamente com Delval, conduziram a pesquisa mencionada (Enesco, Delval, Villuendas, Navarro e Sierra, na Espanha e Navarro e Enesco no México).

pelas crianças e jovens e como eles se organizam em sistemas auxiliam no entendimento das relações que são estabelecidas com o meio e das influências que recebem.

Juntamente com Denegri, Keller, Ripoll e Palavecinos, Delval realizou uma outra pesquisa sobre as idéias de pobreza e desigualdade social, e também investigou as explicações infantis atribuídas aos meios que as pessoas utilizam para sanar estes problemas (Denegri et al, 1998). Este estudo, uma vertente do Projeto Fondecyt¹³, foi feita com uma população de 240 crianças, de diferentes idades, todas matriculadas no sistema de ensino formal da região de Araucanía, no Chile. Foram escolhidas sete escolas, de três cidades diferentes, cidades estas consideradas como de funcionamento financeiro limitado. Com estes sujeitos foram realizadas entrevistas clínicas piagetianas, do tipo semi-estruturada¹⁴. Os dados coletados, depois de analisados, foram categorizados em três níveis de desenvolvimento da compreensão dos conceitos acima referidos.

É importante destacar que dessa pesquisa se formalizou os níveis globais de desenvolvimento das representações sobre a pobreza e a desigualdade social e que esses níveis foram discutidos em função da idade e do nível sócio-econômico dos sujeitos da pesquisa. Os resultados encontrados se aproximam dos obtidos em investigações similares realizadas em outros países e, a partir deles, é possível 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 das crianças. Concluiu-se, também, que a influência do nível sócio-econômico está relacionada com o ritmo evolutivo desta construção e com as representações características de cada extrato social, com os tipos de problemas cotidianos que cada criança enfrenta. A pesquisa deixa uma questão: como as soluções para a desigualdade social apontadas pelas crianças ora indicavam medidas assistencialistas e de elaboração de novas leis, ora centravam nas características pessoais como esforço e a superação individual, seriam essas concepções um reflexo do discurso dominante ou apenas uma representação imatura, consequência da pouca experiência social? O interesse demonstrado pelo resultado desses estudos e a expansão e crescimento das investigações em todo o mundo reforçam a complexidade do tema e apontam para os aspectos que carecem de pesquisas mais detalhadas.

¹³ Projeto sob o número 1970364 que investiga a psicogênese dos conceitos econômicos relacionados à origem e circulação do dinheiro e às idéias sobre pobreza e desigualdade social, numa amostra de 500 sujeitos, entre 6 e 18 anos, na Região IX, do Chile.

¹⁴ Criadas por Enesco, Delval et al e revisadas por Denegri.

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 sócio-econômicos diferentes, de países distintos. Investigou, também, temas ligados às idéias sobre a distribuição social da riqueza e estratificação sócio-econômica; a idéia de trabalho e sua relação com a remuneração, a hierarquia no trabalho, o prestígio ocupacional e as diferentes funções; as noções sobre o dinheiro e o circuito econômico, a compreensão dos conflitos sociais e das normas sociais.

Através deste trabalho, segundo a autora, pode-se conhecer, de maneira panorâmica, como se desenvolve o conhecimento da sociedade, as dificuldades que as crianças e adolescentes enfrentam na compreensão dos temas sociais e econômicos, as limitações e vieses que surgem neste processo.

Estudos realizados por Unesco et al. (1995) apontam algumas reflexões sobre as representações que crianças e adolescentes constroem sobre aspectos do mundo social. Embora sejam estudos realizados em países diversos e com crianças e adolescentes de meios sócio-culturais diferentes, eles indicam uma tendência. Existem poucas pesquisas com esta população, o que dificulta qualquer generalização e que motiva novas pesquisas nesta área.

As pesquisas desenvolvidas na área da socialização econômica por Denegri, Delval, Unesco, entre outros, apontam alguns caminhos. Primeiro, que é necessário ampliar esses estudos investigando outras comunidades e diversificando o limite cronológico. Segundo, que o mundo da infância apresenta dificuldades específicas e com diferentes conteúdos sociais que preocupam e chamam a atenção das crianças. Também apontam para o papel da escola na formação ética e de valores na infância que deve incluir as temáticas sociais e morais em seus currículos, através de uma concepção construtivista de aprendizagem, que utilize uma abordagem transversal, por meio da análise de conflitos individuais e/ou comunitários.

Assim, a presente pesquisa terá como suporte teórico central os estudos fundamentados na teoria piagetiana e os trabalhos desenvolvidos por Denegri e, também, será enriquecida por contribuições apresentadas por pesquisas desenvolvidas na área da socialização econômica e da psicologia econômica de outros teóricos e pesquisadores da atualidade.

A seção que descreverá o programa de intervenção desenvolvido com os sujeitos da pesquisa apresentará a fundamentação teórica da metodologia utilizada neste programa: a pedagogia de projetos, o trabalho interdisciplinar e com temas transversais.

2.4. A Psicologia Econômica

“A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real”.
(István Mészáros)

Nesta seção, será apresentado um breve histórico da Psicologia Econômica com a intenção de buscar fragmentos que indiquem a preocupação com os estudos e pesquisas voltados para a construção dos conhecimentos econômicos e para a análise das condutas do consumidor.

Certamente não houve a intenção de cobrir todo o pensamento dos autores que serão citados aqui, mas definimos por nomeá-los e apresentar algumas informações sobre os seus trabalhos, para enriquecimento deste estudo. A preocupação deste ítem consiste tão somente em destacar, numa diversidade bibliográfica, as diferentes temáticas e abordagens dos trabalhos desenvolvidos nesta área e a partir de quando seus autores iniciaram suas investigações.

A psicologia econômica é um ramo da psicologia que se ocupa do estudo do comportamento econômico, das variáveis que influem nas tomadas de decisões na área econômica e de como as pessoas compreendem o mundo econômico. De acordo com Denegri (2003), a psicologia econômica tem dois objetos: estudar e analisar como a economia afeta o comportamento dos indivíduos e como este comportamento afeta, por sua vez, a economia.

Enquanto disciplina, a psicologia econômica apenas nos últimos anos tem se desenvolvido de forma mais sistemática. Somente a partir de 1976 é que começaram a acontecer encontros entre estudiosos e pesquisadores que desejavam fazer a interface entre a psicologia e a economia.

Entretanto, algumas décadas antes, durante o século XIX, várias foram as tentativas de combinar a Psicologia e a Economia. Alguns pesquisadores investigaram a conduta econômica de indivíduos e de grupos e contribuíram com modelos teóricos. De acordo com Ferreira (2004), pode-se identificar na história da Psicologia Econômica algumas fases específicas.

O cientista social, filósofo e criminalista francês Gabriel Tarde marcou o início da primeira fase ao empregar o termo “Psicologia Econômica” pela primeira vez em 1881. Alguns anos depois ele lançaria os dois volumes do livro *La Psychologie Economique*, em que apresentou o homem como um ser social cujas interações formam a base para a Economia. Gabriel Tarde foi um dos primeiros a apresentar uma teoria psicológica das causas das condutas econômicas. Os estudos deste filósofo mostraram que a conduta econômica é o resultado de uma ação conjugada de duas causas psicológicas: o desejo e a crença. O consumidor é um ser feito de desejos e que acredita na utilidade agregada do desejo quando ele se concretiza; e o preço do que se deseja, em termos afetivos, é determinado pela intensidade do desejo e esta demanda reflete a força das crenças, isto é, das metas relacionadas com uma determinada época.

Neste mesmo período, Thorstein Veblen, economista e também cientista social norueguês, naturalizado americano, publicou o livro *A Teoria da Classe Ociosa*, obra de 1899, que abordou tópicos da psicologia econômica ao apresentar, de maneira crítica, o estilo de vida dos magnatas e novos ricos dos Estados Unidos. Ele chamou a atenção para as normas sociais e culturais que determinavam as mudanças econômicas, criticando o consumo como simples afirmação de status (Veblen, 1987). Seu trabalho teve ampla repercussão e levou Veblen a lecionar no Departamento de Economia da Universidade de Chicago e, em 1919, a fundar a New School for Social Research.

A segunda fase é marcada pelo debate entre as idéias de Veblen e F. H. Knight¹⁵, ambos da Universidade de Chicago. Veblen, em seu trabalho, deu ênfase aos usos e costumes sociais como fenômenos explicativo da atividade econômica e introduziu no mundo econômico algumas reflexões sobre o comportamento humano,

¹⁵ F.H. Knight, economista americano, natural de Chicago, presidiu o Departamento de Economia da Universidade de Chicago de 1920 a 1940, tornando-o um dos mais destacados da época.

dando a esta área uma melhor fundamentação psicológica. Ao contrário, Knight sustentava que a Economia não deveria tratar do comportamento humano, mas das relações universais existentes entre conceitos. Suas teorias adotavam o rigor da visão teórica da economia e, mesmo compreendendo o impacto social no comportamento humano e em sua evolução, ele se opunha às técnicas e conclusões mais empiristas. Neste período, fracassaram as tentativas de introduzir a Psicologia na Economia no meio universitário, como uma área de estudo, mas o debate dessas idéias continuaria em outros momentos e contextos.

Uma terceira fase surgiu no final dos anos 30, nos EUA, quando um novo modelo é apresentado por George Katona. Para Tuck (1978), George Katona foi o pioneiro no uso de investigações diretas sobre as expectativas e intenções dos indivíduos relacionadas às questões econômicas, estudando e prevendo as tendências. Considerado o pai da Psicologia Econômica nos Estados Unidos, este psicólogo húngaro-americano, autor do livro *Economia Psicológica*, desenvolveu um modelo de análise psicológica da conduta econômica que se transformou numa obra clássica, publicada em 1951, e que é, ainda hoje, considerada como referência obrigatória para aqueles que se dedicam ao estudo da conduta do consumidor. Katona, em seu modelo, incorpora à análise econômica clássica, as variáveis psicológicas, principalmente as relacionadas com atitudes e expectativas. Para ele, entre o estímulo econômico e as respostas existem variáveis psicológicas, principalmente que mediam o processo e que podem se apresentar como as atitudes prévias, o ambiente e sua percepção e as atitudes modificadas.

O modelo Katona apresentou os consumidores, não como receptores passivos do sistema, mas como membros ativos que influem neste sistema, tornando-o aberto e dinâmico. Em oposição ao modelo de Tarde, Katona numa perspectiva cognitiva, apresenta o consumidor como um sujeito ativo, em um lugar de destaque, protagonista do seu próprio desenvolvimento (Denegri, 2004).

Nos anos 60 e 70, na Europa, encontramos a quarta fase (Ferreira, 2004), marcada sobretudo pelo surgimento de inúmeras pesquisas e pela introdução da disciplina Psicologia Econômica em várias universidades. Em Estrasburgo, na França, Pierre-Louis Reynaud estudou os aspectos psicológicos do desenvolvimento econômico e apresentou o resultado de suas investigações nos manuais de Psicologia Econômica. Na Suécia, na Escola de Economia de Estocolmo, Karl-Erik Wärneryd iniciou a disciplina Psicologia Econômica e desenvolveu várias pesquisas sobre a conduta do consumidor em relação aos preços e à comunicação de massa. Em outros países europeus, como a

Inglaterra, Bélgica, Espanha, Áustria e Polônia, algumas universidades introduziram esta cadeira, ampliando assim o número de pesquisas e publicações na área.

Um nome que se destacou nas pesquisas desenvolvidas na década de 70 em Psicologia Econômica foi Paul Albou. Albou (1984) desenvolveu um modelo chamando de Modelo Ternário e o Gráfico Previsional, estruturados em duas bases: as contextuais e as psicológicas. As bases contextuais são representadas pelo contexto econômico, político e sócio-cultural de uma sociedade em particular, considerando-se a época histórica. As bases psicológicas são formadas por características afetivas, como os sentimentos; pelos aspectos cognitivos relacionados ao saber e ao conhecimento conceitual e pelos aspectos “conativos” que se referem às atividades humanas e, especificamente, pelas atividades econômicas. O modelo desenvolvido por Albou permitiu compreender como os aspectos psicológicos e os aspectos referentes ao contexto externo influenciavam as ações econômicas dos sujeitos.

Ainda na década de 70, Folke Ölander, professor de Psicologia Econômica na Escola de Administração de Aarhus, na Dinamarca, realizou vários estudos sobre políticas de consumo e meio ambiente. Na Universidade de Tilburg, Holanda, Gery Van Veldhoven, também professor de Psicologia Econômica, pesquisou o comportamento de poupar e a personalidade do consumidor e, na Universidade de Erasmus, em Rotterdam, a cadeira de Psicologia Econômica era ocupada por Fred Van Raaij, que coordenava as pesquisas sobre o comportamento do consumidor, a comunicação de massa e o meio ambiente. Raaij, hoje professor da Universidade de Tilburg, construiu um modelo teórico que se propunha integrar as variáveis econômicas e psicológicas. A este modelo, ele denominou de Modelo de Integração. Seus estudos levaram-no a incorporar novos elementos como o bem-estar subjetivo e a considerar a necessidade da retro-alimentação entre a conduta econômica e as condições do meio ambiente. O modelo de Raaij se destacou por considerar que a conduta econômica pode influenciar diretamente o meio econômico e por incorporar aspectos mais dinâmicos do que os apresentados até então, promovendo avanços significativos, principalmente em relação ao primeiro modelo, ou seja, o apresentado por Katona.

Lea, Tarpy e Webley (1987) não desenvolveram um modelo propriamente dito, mas construíram, através da organização de diversas tentativas teóricas em Psicologia Econômica, um quadro explicativo a que deram o nome de “Paradigma da Causalidade Dual”. Eles compreendem que a Economia, como a realidade social, exerce uma importante influência na conduta humana e, portanto, não pode ser estudada fora de seu

contexto, de maneira independente. Esses autores destacaram também que é necessário uma maior interface entre os economistas e os psicólogos, ampliando e aprofundando as questões discutidas até então, no sentido de ajudar as pessoas a obterem um maior controle sobre suas vidas e sobre suas condutas econômicas.

Com o crescimento da área em toda a Europa e América, várias universidades, a exemplo dessas pioneiras, criaram a cadeira de Psicologia Econômica, iniciando assim um novo momento que tem a sua marca em 1976 com o primeiro colóquio de Psicologia Econômica e, mais tarde, com a organização da IAERP – International Association for Research in Economic Psychology –, em 1982, na cidade de Tilburg, na Holanda. Essa associação, composta por acadêmicos e profissionais da Psicologia, Economia, Administração de Empresas e da área de Marketing, tem como compromisso o estudo dos mecanismos psicológicos que explicam os comportamentos econômicos bem como os efeitos psicológicos dos eventos econômicos. A IAERP promove anualmente conferências e encontros para a discussão de trabalhos e pesquisas nessa área¹⁶.

A IAERP mantém o *Journal of Psychology Economic*, que circula desde 1981, e com ele zela pelo trabalho interdisciplinar, característica do comportamento econômico. Este importante veículo busca apresentar as pesquisas desenvolvidas em diferentes países sobre os fenômenos econômicos e o impacto que estes podem trazer para o comportamento do ser humano. Pretende, ainda, cuidar de divulgar relatórios de pesquisas sobre o comportamento econômico, artigos que fornecem perspectivas teóricas para aplicações práticas, revisão de literatura e anúncios de reuniões, conferências e seminários, incentivando a troca de informações entre pesquisadores e educadores e promovendo a discussão e o debate dos temas relacionados à psicologia econômica.

Uma outra organização que reúne estudiosos da psicologia econômica é a SABE – *Society for the Advancement of Behavioral Economics*. Organizada na década de 80, “a SABE é uma associação de acadêmicos e consultores independentes que acreditam que a análise da atividade econômica deveria incorporar descobertas das ciências sociais (psicologia, sociologia, antropologia e ciência política), história, biologia e psicanálise” (Ferreira, 2004). A SABE organiza conferências bi-anuais e entre suas publicações encontram-se jornais e revistas na área, todas voltadas para estudos sobre economia

¹⁶ www.ex.ac.uk/iarep/ .

comportamental¹⁷, dos quais destacamos o *Journal of Socio-Economics* e o *Journal of Economic Psychology*.

Atualmente, a psicologia econômica está bem estabelecida em toda a Europa e possui centros de estudo e investigações em cidades como Inglaterra, Holanda, Áustria, Itália, França e Suécia. Vários livros têm sido publicados nas últimas décadas, registrando os avanços nas pesquisas e investigações, e documentando modelos teóricos significativos para a área.

No conceito e emprego do termo Psicologia Econômica, é preciso destacar que alguns autores consideram a psicologia econômica como um ramo da psicologia social. Em alguns lugares, recebe outras denominações como economia comportamental, psicologia do consumidor, sócio-econômica ou psicologia organizacional.

Esses movimentos e ações organizadas vêm mostrar o grande interesse que tem surgido nas últimas décadas sobre o assunto, embora exista ainda uma longa jornada a ser percorrida, especialmente no Brasil, onde existem poucos estudos envolvendo a psicologia e a econômica.

No nosso país, o tema ainda é pouco divulgado. Algumas pesquisas foram desenvolvidas pela Prof^a Dr^a Alice da Silva Moreira, da Universidade do Pará, que fez seus estudos na Inglaterra sobre o significado do dinheiro, na abordagem da psicologia social, com enfoque transcultural. Como resultado do seu trabalho, foi criado o LAPE – Laboratório de Psicologia Econômica, um espaço destinado ao estudo e pesquisa das questões relacionadas à Psicologia Econômica, cujo objetivo era investigar a compreensão da vida econômica cotidiana dos indivíduos a partir do enfoque da Psicologia Social (Moreira, 2002). O projeto LAPE abordou temas como o significado do dinheiro, o dinheiro na família, a socialização econômica, dívidas, impostos, consumo e trabalho. Dentre as pesquisas realizadas pelo LAPE destacamos “Dinheiro no Brasil: um estudo comparativo do significado do dinheiro entre diferentes regiões geográficas brasileiras”, em que a idealizadora do LAPE e Álvaro Tamoyo (UnB), através da utilização da Escala de Significado do Dinheiro, desenvolvida e validada no Brasil, com uma amostra de 760 sujeitos entre 14 e 58 anos, estudou e comparou os significados do dinheiro que predominam em diferentes regiões geográficas brasileiras, encontrando padrões diferenciados de percepção em cada região (Moreira, 2004).

¹⁷ www.usask.ca/economics/sabe .

Das pesquisas em curso desenvolvidas atualmente pelo laboratório, destaca-se a da doutoranda Iani Dias Lauer Leite, pela proximidade que guarda com o presente trabalho. Sob o título “Socialização Econômica: o aprendizado de conceitos econômicos e os comportamentos econômicos de crianças e adolescentes brasileiros”, a autora pretende verificar como ocorre o aprendizado de conceitos econômicos em crianças e adolescentes, como eles se comportam economicamente e que variáveis influem no aprendizado e no comportamento econômico desses sujeitos.

A Professora Vera Rita de Mello Ferreira, psicanalista e consultora na área de desenvolvimento profissional, mestra em Psicologia Social e membro do IAREP, vem desenvolvendo algumas investigações na área com o objetivo de traçar o percurso da psicologia econômica e da psicologia comportamental como disciplinas específicas além de buscar alternativas para ampliar esse campo de pesquisa.

Um dos estudos desenvolvido por essa professora vem tentando aproximações e perspectivas de trabalho entre a Psicologia, a Economia e a Psicanálise. Em sua análise, ela identifica a ausência de um aprofundamento no exame das questões propostas tanto pela Psicologia quanto pela Economia, bem como aponta as possibilidades de a Psicanálise contribuir de forma mais específica com essas duas áreas.

A Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO¹⁸, ao realizar em 2005 o seu 13º Encontro, abriu espaço para a discussão do tema. Foi ministrado um mini-curso sobre Psicologia Econômica pelos pesquisadores Vera Rita de M. Ferreira e Eric Calderoni. Apresentando-a como a ciência que estuda o comportamento econômico dos indivíduos reunindo Psicologia e Economia, os autores, através da história desta ciência, apontaram as principais teorias, bem como as aplicações dos conhecimentos desta área em fenômenos variados tais como a inflação e a influência da mídia nas decisões econômicas, mostrando a maneira como são tomadas as decisões sobre valores e a reação dos indivíduos à política econômica do país.

Um outro estudo foi desenvolvido por um grupo de professoras da Universidade Estadual Paulista, em Araraquara. Romanini, Godoy e Gardim replicaram uma pesquisa desenvolvida por Juan Delval, com crianças brasileiras, buscando caracterizar organização e mobilidade social para a criança através dos conceitos que as mesmas apresentam sobre rico e pobre. Utilizando o método clínico, este estudo foi desenvolvido com 9 sujeitos com idade entre 8 e 14 anos e os achados confirmam a existência dos

¹⁸ Anais do 13º Encontro Nacional da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social, 2005, UFMG, Belo Horizonte, MG.

mesmos níveis encontrados por Delval em crianças espanholas, quanto a evolução das noções de organização e mobilidade social. Mesmo com um número pequeno de sujeitos brasileiros investigados, as autoras confirmam

Que a noção de organização e mobilidade social existe na criança, porém ela não pode ser entendida da mesma forma que nos adultos. À medida que a criança vai crescendo e o tempo vai passando, suas noções vão sendo modificadas. (...) e não são dadas de imediato e sim construídas. (Romanini, Godoy & Gardim, 2004, p 139).

Macedo et all (2002) tem desenvolvido estudos sobre o consumo analisando historicamente as principais teorizações acerca desta temática. Este grupo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em seus estudos destaca as análises que se preocupam com efeitos da subjetividade advindos da sociedade de consumo; apresenta e analisa as primeiras contribuições para essa discussão em Marx e na escola de Frankfurt e discute os desenvolvimentos teóricos que buscam na Semiologia¹⁹ um apoio para a compreensão do comportamento consumista. Uma das conclusões iniciais desses pesquisadores destaca a importância da continuidade desses estudos e que considerem as suas múltiplas facetas: econômicas, políticas, históricas, sociais, culturais e psicológicas.

Todos esses estudos nos levam a concluir acerca da importância das pesquisas em Psicologia Econômica e a considerar a Educação Econômica essencial para a formação integral do sujeito, sendo este um elemento importante na educação para a cidadania. Muito embora este seja um tema relevante, o mesmo não tem sido tratado com destaque nos cursos de Psicologia e Pedagogia, em território brasileiro.

2.5. A Socialização Econômica

*“O homem é um ser com raízes espaço-temporais e cabe-lhe a transformação”
(Paulo Freire)*

Até aqui foram apresentados teóricos e pesquisadores pioneiros na área da psicologia econômica e que contribuíram de maneira significativa para a construção do marco referencial em socialização econômica que encontramos hoje. O que se pretende nesta seção é destacar alguns pesquisadores e seus mais recentes trabalhos, evidenciando os estudos sobre a compreensão econômica e sobre a socialização econômica. Será

¹⁹ Semiologia é a ciência que estuda os signos e sinais empregados em comunicação.

mostrado, com esta apresentação, as tendências atuais e as possibilidades de novas investigações discutidas por Berti & Bombi, Paul Webley, Marilyn Kourilsky, Lobo & Chaves, E. Flouri & A. Buchanan, David Leiser, Hans Furth, Gustav Jahoda, Sik Hung NG e Adrian Furnham.

A compreensão dos conceitos econômicos, que pode também ser definida como alfabetização econômica, corresponde aos elementos conceituais e práticos que permitem ao sujeito compreender várias atividades econômicas às quais está exposto diariamente (Yamane, 1997). A alfabetização econômica como ferramenta gera uma ampla participação pública no debate e no estabelecimento da política econômica, além de desvelar as causas estruturais dos problemas econômicos e sociais, criando alternativas políticas e estimulando ações comunitárias (Denegri et al, 2002).

Já a socialização econômica é definida como um processo através do qual os indivíduos aprendem a interagir com a sociedade, a partir da aprendizagem de conhecimentos, destrezas e estratégias necessárias na esfera econômica. E, apesar da importância que esses conhecimentos têm na vida em sociedade, são poucos os estudos que se preocupam especificamente com a socialização econômica nas diferentes etapas da vida e de como são adquiridos os conceitos e práticas que permitem o conhecimento e o uso adequado do dinheiro (Gunter & Furnham, 1998).

Para maior organização lógica, as pesquisas serão agrupadas e apresentadas em dois blocos, conforme descrito acima. Esses estudos centram-se nas investigações das formas como as crianças e os adolescentes pensam e compreendem o mundo e como interagem com a sociedade em que estão inseridos.

2.5.1. Estudos sobre a Compreensão Econômica

As noções econômicas constituem um dos eixos centrais da organização social. As crianças começam muito cedo a relacionar-se com a realidade econômica e a construir modelos explicativos que as aproximam cada vez mais do mundo adulto (Denegri, 1995a).

Existe hoje uma literatura significativa nesta área e quase todos os estudos se baseiam numa interpretação cognitiva do desenvolvimento. Um exemplo desta linha de pesquisa está nos trabalhos de Berti & Bombi. Elas partiram do estudo da compreensão que as crianças têm sobre dinheiro, realizada há 50 anos por Schuessler & Strauss (Webley, 1999), considerada a pesquisa mais antiga sobre o tema, em que crianças

foram entrevistadas, e identificou-se, a partir desta investigação, a existência de nove fases na compreensão que elas manifestaram do sistema monetário.

Berti & Bombi (1988) considerando esses estudos, entrevistaram crianças entre 3 e 8 anos sobre o uso do dinheiro em situações de compra e venda, identificando cinco níveis de respostas. Num primeiro nível, as crianças afirmam que o dinheiro é utilizado para comprar algo, mas não diferenciam entre notas e moedas diferentes. No segundo nível, elas reconhecem que nem todos os tipos de dinheiros podem comprar tudo. Para elas, notas servem para comprar coisas mais caras. Já as crianças que se encontram no terceiro nível compreendem que às vezes o dinheiro não é suficiente para comprar o que se deseja e pode-se comprar mais com 100.000 libras do que com 10.000 libras, iniciando aí uma transição para o nível quatro. Neste nível, prevalece a idéia de que para comprar algo é necessário uma quantia exata de dinheiro. Muito embora essa idéia varie de uma criança para outra, predomina a noção de dinheiro exato; poucas são as que compreendem que se pode pagar mais e receber uma quantia menor de troco. Finalmente, no quinto nível, as crianças entendem que existem diferenças de valor entre o dinheiro e o preço do produto ou bem que se deseja adquirir.

O grande mérito deste trabalho está no fato de que estudando crianças mais jovens, Berti & Bombi podiam ver o primeiro aparecimento das idéias econômicas. Os resultados encontrados pelas pesquisadoras italianas apresentaram uma idéia mais abrangente e satisfatória do que acontece no início da compreensão sobre o dinheiro e, na continuação desta pesquisa, elas compararam esses primeiros achados com os resultados encontrados um ano depois, entrevistando as mesmas crianças.

Paul Webley (2002), no texto *Children's understanding of economics*, apresentou suas conclusões sobre as investigações feitas acerca da compreensão das crianças sobre economia e os conceitos econômicos. Para Webley “os fenômenos econômicos acontecem em casa, na escola, no *playground*, enfim, as crianças são cercadas pela economia, embora elas não possam ver uma situação particularmente como econômica” (Idem, p.2). Com seus estudos, ele concluiu que o desenvolvimento cognitivo é importante para a compreensão das crianças de seu próprio comportamento econômico e que, tomar decisões orçamentárias sobre quanto gastar e sobre quando e como guardar o dinheiro para comprar um brinquedo desejado, exige uma certa habilidade de raciocínio lógico-matemático. Ele também reconheceu que existem outros fatores que influem nesta compreensão como as oportunidades de vivência de situações econômicas e a independência econômica favorecida com as mesadas. Um outro

resultado de suas pesquisas aponta para o fato de que é possível ensinar conceitos econômicos para crianças entre 7 e 11 anos de maneira formal, o que já vem sendo feito de forma informal pela televisão, jornais, revistas e outros meios.

Um importante estudo foi desenvolvido por Hans Furth (1980). Autor especializado na Psicologia do Desenvolvimento e professor na Catholic University Psychology Department, em Washington, Furth escreveu vários livros e artigos sobre as aplicações da teoria de Piaget à escola. As obras “Piaget na sala de aula” (Furth,1982) e “Piaget na prática escolar” (Furth,1979), esta última escrita em parceria com Harry Wachs, são exemplos de sua valiosa contribuição. Uma ampla investigação desenvolvida por Furth sobre a compreensão infantil do funcionamento da sociedade avaliou crianças entre 5 e 11 anos e mostrou a existência de estágios na compreensão global do fenômeno social. Outro aspecto apontado pelos estudos de Furth mostra que as idéias que as crianças têm sobre o mundo social são qualitativamente diferentes das idéias dos adultos e que estas idéias são construídas pelas crianças que organizam as informações e as experiências sociais vividas, dando a elas sentido e coerência, de acordo com as suas estruturas de inteligência.

Outro teórico que também desenvolveu estudos nesta área foi Gustav Jahoda. MSc e PhD pela *University of London*, Jahoda é membro de diversas entidades na área da Psicologia, como a *British Psychological Society*, *Royal Society of Edinburgh* e da *British Academy*. Suas principais pesquisas destacaram a influência da cultura na cognição e na percepção de crianças e adolescentes e os aspectos sociais do desenvolvimento cognitivo. Ele ainda apresentou estudos que caminharam em direção à elaboração de uma teoria cultural na psicologia e antropologia.

Nesta área, os trabalhos de Jahoda (1979, 1981, 1983 e 1984) investigaram o desenvolvimento das idéias que crianças e adolescentes têm sobre as negociações financeiras realizadas em ações de compra e venda e sobre o funcionamento dos bancos. Em sua pesquisa, ele entrevistou crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos, de diferentes níveis sócio-econômicos. Este trabalho teve um caráter transcultural, pois os sujeitos entrevistados eram de diferentes países: Escócia, Holanda e Zimbábwe.

As pesquisas de Jahoda mostraram que os conceitos econômicos estão interligados, constituindo assim um sistema complexo e articulado de conceitos. Elas também destacaram a importância das várias habilidades cognitivas dos sujeitos, o papel da transmissão social e a influência do nível sócio-econômico na formação das idéias econômicas.

Com a pesquisa “ Concepções das crianças sobre economia – a constituição de um domínio cognitivo”, o pesquisador David Leiser (1983) analisou a compreensão que 89 crianças israelitas, entre 7 e 17 anos, apresentavam sobre economia. A sondagem foi feita por meio de entrevistas e questionários, com perguntas que cobriam vários aspectos como: comércio, produção, greve, investimentos de capitais e as causas da inflação. Essas respostas analisadas serviram para que o autor organizasse as informações coletadas numa estrutura cognitiva. Desta forma, também foram conduzidos os estudos com estudantes adolescentes, em que foram investigados os vínculos causais entre cerca de vinte indicadores econômicos como salário, bolsa de valores, crescimento econômico, taxa de poupança, dentre outros. Os estudantes deveriam relacionar os indicadores, dois a dois, estabelecendo entre eles uma relação de causa, ou seja, o aumento de um levaria ao aumento de outro. Com esses dados, Leiser construiu um mapa conceitual, combinando as relações estabelecidas e evidenciando o que esses adolescentes compreendem dos fenômenos econômicos, permitindo ver de que maneira um campo semântico complexo, como a economia, ocupado por profissionais especializados, se transforma quando ele é assimilado por não especialistas.

2.5.2. Estudos sobre a Socialização Econômica

As definições utilizadas para apresentar o conceito de socialização econômica são várias e dentre elas destacamos a apresentada por Denegri, Iturra, Fernández, Palavecinos & Ripoll (1999), que a entendem como a aquisição, por parte das crianças, adolescentes e adultos, dos conhecimentos, crenças, valores, atitudes e condutas relacionadas como consumo e o funcionamento da economia.

De acordo com Carlson, Grossbart & Tripp (1990), a socialização econômica promove a compreensão das condutas de consumo, permitindo identificar e tornar mais claros os processos mediante os quais os indivíduos adquirem uma identidade como consumidor. Para Bombi (1996), este, além de ser um processo de crescimento cognitivo, constitui também um processo de aculturação.

As pesquisas têm mostrado que os pais são os educadores mais importantes da conduta de consumo, por serem os principais provedores do dinheiro; entretanto, elas têm mostrando também que as práticas educativas utilizadas por eles (os pais) nesta área são limitadas. Como outros hábitos familiares, as práticas de socialização econômica são do tipo informal e não sistemática (Denegri et al., 2002) e se iniciam na infância (Furnham & Lewis, 1986). A seguir, é necessário que se descreva alguns estudos sobre

socialização econômica, evidenciando o papel da família e apontando para um espaço que deve ser ocupado pela escola.

Uma das primeiras pesquisas desenvolvida nesta área foi realizada pela pesquisadora Marilyn Kourilsky (1981). Ela desenvolveu um interessante trabalho na área com o título “Socialização Econômica das crianças: atitudes com respeito a distribuição de remuneração”. Kourilsky investigou 1.485 estudantes, de 3º e 6º anos, avaliando as circunstâncias sob as quais as atitudes dessas crianças favoreciam a distribuição de remuneração de acordo com o princípio de produtividade, ou seja, a atribuição de remuneração em relação a algum comportamento positivo realizado pela criança. Metade dos estudantes fez parte de um grupo de controle, enquanto a outra metade participou do programa “Mini Sociedade”, em que os alunos vivenciaram situações de uma sociedade em instituições econômicas, sociais e políticas. Os resultados desta pesquisa sugeriram que a atitude das crianças na busca de uma maior equidade nas situações sociais aumentou de maneira favorável com a idade, mas que não ocorreu o mesmo com as conseqüências de suas decisões. Os alunos que participaram do programa tiveram melhor desempenho.

Os primeiros trabalhos sobre socialização econômica na família surgiram entre as décadas de 60 e 70 e a preocupação principal dos estudos desta época era compreender como as práticas de socialização econômica utilizadas pelos pais afetavam o conhecimento e a conduta das crianças em relação ao uso do dinheiro. As pesquisas desenvolvidas por Marshall & Magruder (1960) investigaram diversas hipóteses sobre este tema e definiram alguns princípios que podem melhorar o comportamento frente ao dinheiro. Dentre as conclusões apontadas por estes pesquisadores, está que se deve dar dinheiro às crianças para que elas gastem livremente, em forma de mesada, ou seja, de maneira regular em relação à frequência e ao valor. As pesquisas apontaram também para a necessidade de ajudar as crianças a poupar uma parte deste dinheiro, para que compreendam que os desejos não podem ser objeto de uma satisfação instantânea.

Feather (1991), na Austrália, em suas pesquisas identificou que a entrega ou não de dinheiro de forma regular às crianças, se relaciona com os valores éticos de cada família. Ele observou que aqueles pais que valorizavam a autonomia como um aspecto importante para seus filhos, tendiam a entregar a mesada mais cedo e de forma mais regular para uma auto-administração por parte de seus filhos.

Entretanto, Sonuga-Barke & Webley (1993), num amplo estudo em que utilizaram entrevistas com pais sobre suas práticas de socialização econômica,

concluíram que é expressivo o número de pais que não realizam nenhum esforço para ensinar seus filhos a utilizarem o dinheiro, apesar de declararem a importância de tal ato. Este estudo é significativo na medida em que mostra a fragilidade entre as atitudes e os valores declarados e as intenções reais de educação econômica.

Na China, Sik Hung NG (1999) vem desenvolvendo importantes estudos na área da socialização do consumidor. Em parceria com Fiona Cram, ela tem investigado o papel da família como contexto primário para a socialização econômica em crianças. Numa pesquisa transversal-cultural, os resultados apontaram para uma universalidade dos dados e informações encontradas sobre o conceito de propriedade, o uso do dinheiro como meio de troca e os preços. As autoras afirmaram, a partir dessas investigações, que as crianças devem adquirir habilidades apropriadas relacionadas ao consumo e desenvolver conhecimentos e atitudes para uma participação mais efetiva e consciente no mundo econômico adulto. Destacaram, também, que a socialização do consumidor é necessária para que as crianças aprendam a negociar com problemas práticos ainda em seu mundo infantil e que a família tem um papel de destaque nessas aquisições.

É preciso destacar, ainda, uma das pesquisas realizadas por Adrian Furnham (2000), com pais e crianças sobre o tema “mesada”. Por meio de um estudo realizado com 305 pais britânicos, entre 19 e 60 anos, utilizando questionários, ele investigou as atitudes e comportamentos desses pais relacionados às mesadas para as crianças. Furnham buscou examinar os fatores que determinavam as atitudes dos pais, suas convicções e valores quanto à prática da mesada. Estudos anteriores mostravam que crianças que recebem mesadas apresentam maiores habilidades como consumidores. Os resultados de Furnham mostraram que 88,4% apoiavam o uso de mesadas para as crianças e acreditavam que esta prática deveria começar por volta de 6 anos. Mostrou, também, que existe uma relação linear e próxima entre a idade e a quantia de mesada recebida pelos filhos. Porém, os dados apontaram que não há concordância quanto ao fato de que a mesada pode ser retirada como castigo; de que as crianças podem decidir sobre os seus próprios gastos e poupança e de que este dinheiro pode estar condicionado à realização de determinadas tarefas domésticas. Este estudo revelou ainda que as variáveis de convicção política e religiosa são fortes preditores de atitudes e convicções econômicas.

“As convicções, os comportamentos e os valores econômicos dos jovens” é o título do projeto desenvolvido por Flora Lobo e Dina Chaves (2002), pesquisadoras portuguesas, da cidade de Aveiro. Com o objetivo de aferir os hábitos, as práticas e as

opiniões pessoais de jovens acerca da forma como lidam com o dinheiro e com o crédito para financiar o consumo, Lobo & Chaves aplicaram um questionário escrito em uma amostra composta por 183 estudantes de duas escolas, uma secundária e outra de ensino superior, com jovens entre 15 e 25 anos. A pesquisa, realizada em 2002, apontou que os jovens são financeiramente dependentes dos pais, recebem e utilizam a mesada para a compra de roupas, calçados, alimentação, livros, revistas e transportes. Os jovens que participaram da pesquisa, em geral, pedem e emprestam dinheiros aos amigos e têm o hábito de depositar as suas economias em contas bancárias individuais.

Um outro estudo com adolescentes foi realizado por Eirini Flouri (2004), pesquisadora inglesa. Através de um questionário aplicado em 246 adolescentes, Flouri buscou compreender se a socialização econômica e os valores familiares poderiam prever atitudes materialistas nos adolescentes. Este estudo mostrou que o materialismo nos adolescentes está relacionado positivamente à influência dos colegas e da mídia e relacionado negativamente à influência da mãe, da experiência religiosa e da socialização econômica. A autora destacou com o seu trabalho que, apesar das limitações da pesquisa, os estudos sobre o materialismo na adolescência têm muito do que se beneficiar com as pesquisas sobre socialização econômica e que aproximações desta natureza são enriquecedoras para os estudos desta faixa etária. A autora realizou, também, um outro estudo investigando o materialismo em 2.218 crianças e adolescentes de escolas secundária britânicas e as influências do pai e da mãe, explorando a relação entre a educação dos filhos e o materialismo (Flouri, 1999).

Em parceria com A. Buchanan, Flouri (2002) fez um longo estudo longitudinal sobre a transmissão entre gerações das desvantagens sociais e econômicas. A preocupação que levou as investigadoras a esta extensa investigação foi o fato de que crianças pobres têm maior probabilidade de se tornarem adultos pobres, em especial aquelas sem moradia fixa, um exemplo extremo da desvantagem social. Elas acreditavam que, não apenas pela falta de acomodação, mas que esta privação está normalmente associada ao isolamento social e à pobreza econômica. O estudo de Flouri e Buchanan foi realizado com 17.000 crianças nascidas na Inglaterra, Escócia e País de Gales, numa semana específica do mês de março de 1958. A pesquisa investigou o papel do envolvimento dos pais, que geraram essas crianças e que viviam situações de desvantagem social e econômica, como a falta de moradia, o recebimento de benefícios oficiais e moradia subsidiada. Os dados coletados de 5.880 sujeitos mostraram que as mulheres que viveram experiências negativas no casamento apresentavam os indicadores

de desvantagens e que os homens, de famílias mais numerosas, apresentavam na vida adulta uma angústia psicológica relacionada com esses indicadores de desvantagens.

Sem dúvida, o tema da socialização econômica é complexo e necessita ser investigado. Mesmo porque, não existem estudos sistematizados nos países da América Latina, e do Brasil, em particular, que nos permitam conhecer o processo de socialização do consumo em nossa realidade nem os hábitos e condutas de consumo nas diferentes idades e nos diferentes meios sociais.

2.6. Educação Econômica

“La educación del consumidor parte del principio de que todas las personas, niños, jóvenes y adultos, deben llegar a ser consumidores críticos y estar bien informados acerca de costos y calidad de bienes y servicios, de mecanismos, instancias y procedimientos para hacer valer los derechos que les asisten, así como de las prácticas y condutas relativas al efecto de su comportamiento sobre el medio ambiente”.

(Juan Trímboli)

2.6.1. As iniciativas de Educação Econômica

Esta seção destina-se a construir o cenário sobre o qual se inscreve o Programa de Intervenção “Educando para o Consumo Consciente” aplicado nas turmas que participaram da presente pesquisa, a partir da compreensão do que tem sido desenvolvido no Brasil e no mundo e do que se compreende por Educação Econômica. Numa perspectiva diferente de grande parte dos programas de educação do consumidor existentes, este parte dos princípios de transversalidade e interdisciplinaridade para fundamentar o trabalho com projetos.

Compreende-se que a educação econômica, na Educação Básica, deve ser contemplada como um eixo transversal, impregnando todo o projeto educativo e se articulando com outros temas transversais, tais como Educação Ambiental, Saúde e Ética. Tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade fundamentam-se na complexidade e nas relações dinâmicas que constituem o real e as questões sociais,

auxiliando no tratamento dos conteúdos escolares e tornando-os significativos para a comunidade escolar.

Para contextualizar esta breve reflexão sobre as iniciativas em Educação Econômica, é importante que se inicie pela definição de alguns conceitos principais. O primeiro se refere ao próprio termo Educação Econômica que, no contexto deste trabalho, será apresentado como uma ação educativa que tem como objetivo fornecer às crianças e jovens, 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, responsáveis e solidárias.

As ações no âmbito da Educação Econômica compõem um cenário mais amplo e que se refere ao processo de Socialização Econômica, que é o processo de aprendizagem das formas de relacionamento com o mundo econômico; processo este mediado pela família, escola, nas relações com os pares e pelos meios de comunicação. É através desta socialização que os indivíduos aprendem a interagir com a sociedade e com os fatores econômicos que embasam as relações econômicas (Gunter & Furnham, 1998).

Já o termo Alfabetização Econômica será, neste contexto, discutido com a compreensão de que essa ação inclui o desenvolvimento de um conjunto de competências, atitudes e valores que permitem aos que por ela passam entender o mundo econômico mais próximo e suas relações com eventos mais globais que são por ele estabelecidas. Interpretar as situações que podem afetar direta ou indiretamente a vida financeira pessoal ou familiar e auxiliar nas decisões financeiras que precisam ser tomadas no dia-a-dia são também objetivos que se pretende alcançar com a Alfabetização Econômica. De acordo com Yamane (1997), a alfabetização econômica corresponde a aqueles elementos conceituais e práticos que permitem ao sujeito compreender as várias atividades econômicas a que está exposto diariamente. Ela é uma importante ferramenta para a participação pública, em especial nos debates sobre políticas econômicas.

De uma 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 do mundo, essas ações fazem parte do currículo escolar e iniciam-se na pré-escola, com programas específicos para que crianças e jovens desenvolvam uma postura crítica, coerente, responsável e solidária nas situações de consumo e para que, também, desenvolvam o espírito empreendedor através de uma relação saudável com o trabalho e a economia. Em outros países, as ações

restringem-se à educação do consumidor, desenvolvidas através de órgãos especializados, governamentais e não governamentais.

2.6.2. A Educação do Consumidor no Mundo

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, março de 1990), foi firmado um acordo geral para que sejam consideradas as necessidades básicas de aprendizagem e definidas as condições para a formação de crianças e jovens como cidadãos, nos diferentes âmbitos da sociedade, entre os quais, o do consumo, que tem ocupado de maneira crescente os espaços infantis (ONU, 1990).

A educação do consumidor já tem um caminho percorrido em nível internacional, entretanto, em muitos países, as ações ainda são tímidas e pouco expressivas. No ano de 1971, o Comitê de Ministros do Conselho da Europa assinou uma resolução em que recomendava aos governos adotarem medidas pertinentes para proporcionar às crianças e jovens uma formação que os colocassem como consumidores informados e conscientes de seus espaços. A resolução destacava ainda que os temas relacionados ao consumo deveriam ser introduzidos, na medida do possível, como matérias integrando o currículo escolar, tendo como uma de suas metas, desenvolver um espírito crítico nos alunos.

Simultaneamente, o Conselho da Europa propôs a realização de um programa piloto e formulou um conjunto de conteúdos que poderiam fazer parte de um projeto de educação do consumidor. Atualmente, a educação do consumidor está incorporada às práticas educativas formais e informais de todos os países desenvolvidos.

Em junho de 1993, os Ministros da Educação na América Latina se encontraram e firmaram um acordo de incluir a educação do consumidor no documento final da V Reunião do Comitê Inter-governamental do Projeto Principal de Educação. Neste documento, encontra-se destacado que a educação do consumidor, por sua importância, deve ser considerada nos planos educacionais regionais e que deve ser destinada a crianças, jovens e adultos.

Em países como o México, Argentina e Espanha a legislação educacional prevê a educação do consumidor como um direito de toda criança e adolescente, com o objetivo de desenvolver habilidades e conhecimentos que permitam, a cada cidadão/ã, situarem-se de maneira crítica, consciente e solidária frente ao consumo.

Na Espanha, a Educação do Consumidor é considerada tema transversal, definida por lei e presente em todos os âmbitos da educação básica e nas propostas de educação de adultos. Isto foi possível através da Reforma do Sistema Educativo e da

inclusão de disciplinas optativas que abordam o tema consumo como orientação profissional no segmento do ensino secundário (o que no Brasil, corresponde ao Ensino Médio).

Mesmo definida por lei, a Educação do Consumidor na Espanha não acontece de forma automática; ela se apresenta como ponto de partida para o caminho que leva a uma implantação real do tema nas aulas e nas formação de consumidores. As autoridades esperam que este seja um conteúdo transversal prioritário e que se integre ao Projeto Pedagógico de cada uma das unidades educativas, e que os professores sejam preparados nos aspectos formativos e didáticos. O projeto espanhol de Educação do Consumidor aponta como destinatários fundamentais e protagonistas prioritários dessas ações os professores e educadores em todos os âmbitos da educação, para quem a RED – Rede de Educação do Consumidor²⁰, deve se voltar.

Em Portugal, a Constituição da República, desde 1976, contempla as preocupações referentes à defesa do consumidor. Seus direitos foram garantidos em lei a partir de 1981, quando foi criado o Instituto Nacional de Defesa do Consumidor, hoje Instituto do Consumidor²¹, com autoridade pública e legitimidade processual na defesa dos interesses dos consumidores. Este Instituto, não apenas apoiou a introdução da Educação do Consumidor no currículo escolar, como vem acompanhando o desenvolvimento desta nova área de formação da cidadania através da definição de metodologias, produção e difusão de materiais didático-pedagógicos, apoio a experiências pedagógicas inovadoras e na formação de professores.

Desde 1986, quando o projeto iniciou-se com 90 escolas do ensino básico, vêm sendo estudadas novas formas de intervenção através de programas educativos, clubes de defesa do consumidor e da edição da revista “O Consumidor”. Em 1988, o programa já havia alcançado cerca de 400 escolas e realizado em 1992 o I Encontro Nacional de Professores sobre Educação do Consumidor, seguido, em 1995, pela segunda edição desse encontro. Hoje as bases de uma Rede de Educação do Consumidor²² já foram lançadas, num projeto piloto internacional, que envolve países do sul da Europa e recebe o apoio da Escola Europeia de Consumidores²³, com o objetivo de possibilitar o

²⁰ <http://www.infoconsumo.es/eecred/folleto/1presenta.htm>

²¹ Órgão da Administração Pública de Portugal que tem como missão promover e proteger os direitos dos consumidores www.ic.pt.

²² A Rede EC é um projeto que se integra à Rede Europeia de Educação do Consumidor, www.ic.pt, e conta com o apoio e reconhecimento da Comissão Europeia.

²³ A Escola Europeia de Consumidores, com sede em Cantabria, Espanha, tem como objetivos dinamizar a Educação do Consumidor, dentro e fora da escola, desenvolver cursos de formação de professores,

intercâmbio e a exploração comum de experiências de sensibilização dos consumidores, através do desenvolvimento de materiais formativos e de um fórum virtual na WEB da Rede de Educação do Consumidor, dinamizando a educação do consumidor dentro e fora das escolas.

A Rede de Educação do Consumidor em Portugal é um projeto que tem como objetivos prioritários coordenar esforços, partilhar recursos, elaborar materiais didáticos e fazer com que a informação flua entre os diferentes setores e organismos que compõem a rede para a promoção da educação do consumidor. Sua meta principal é conseguir que os consumidores sejam cada vez mais conscientes, críticos, solidários, responsáveis e comprometidos com o ambiente, conhecedores dos seus direitos e capazes de assumir as suas responsabilidades. O que será atingido com iniciativas como o estabelecimento de acordos de colaboração com organizações públicas e privadas, de Portugal e de outros países; a promoção de intercâmbios de experiências, recursos e materiais na área da educação e formação de consumidores entre as escolas; a criação de um banco de dados e um centro de recursos comuns para o apoio dessas atividades e o apoio de ações formativas que visam a consolidação da Educação do Consumidor no desenvolvimento curricular.

2.6.3. A Educação Econômica no Mundo

É importante destacar que, na atualidade, algumas tendências vêm influenciando os currículos de Educação Econômica no mundo. Dentre elas, a educação para a cidadania, que permanece como eixo central nos projetos escolares. Outra tendência é representada pela definição de padrões de competência para conhecimentos e habilidades que devem ter os estudantes em diferentes níveis de ensino; a educação econômica para países em desenvolvimento ou em transição econômica e/ou política também tem atraído o interesse de pesquisadores e estudiosos e, finalmente, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação e seu impacto nas aprendizagens em geral. Todos esses temas tem atuado como modelador dos enfoques curriculares e metodológicos nos programas de Educação Econômica.

Nos Estados Unidos, a partir de 1997, os currículos escolares desenvolvidos na maioria de seus estados, estabeleciam Padrões de Conteúdos Voluntários sobre Educação Econômica; esses padrões ofereciam orientações para a incorporação do tema na escola

elementar, média e secundária, através dos conteúdos de Matemática, Língua e Estudos Sociais (História e Geografia). O programa fixava, também, os conteúdos e o grau de importância que deveriam ser dados a cada uma das três áreas que o compunha: Economia de Mercado, que deveria corresponder a 45% do tempo destinado ao estudo; Economia Nacional, com 40% e Economia Internacional, representando os 15% restantes.

Em 2006, realizou-se em todo o EUA um estudo sobre o progresso educacional deste tema através de uma prova em que eram avaliados os três níveis de estudos definidos pelo programa. Paralelamente a isto, o Banco da Reserva Federal realizou estudos sobre Alfabetização Econômica em crianças e adultos, o que tem permitido a reorientação desses mesmos programas e a construção de novas iniciativas.

Outras iniciativas em território americano também têm suas ações destacadas no cenário nacional. O programa *Empresários do Futuro* representa um desses importantes movimentos. Ele reúne algumas centenas de projetos que buscam a educação formal de crianças e jovens sobre economia e finanças, patrocinando aulas de economia e administração de empresas. Esse programa, criado pelo governo, é desenvolvido por prefeituras, escolas e fundações e, além dos cursos curriculares e de considerável material de apoio para a “alfabetização econômica” fora da sala de aula, o governo oferece apoio financeiro à iniciativa empresarial do adolescente através de linhas de créditos para pequenos negócios (Buckles & Melican, 2002).

No Japão, o currículo educativo estabelece uma diferença em relação ao programa desenvolvido nos Estados Unidos. O enfoque curricular na educação econômica estabelecido para a educação primária prioriza o trabalho com situações reais e cotidianas vinculados à produção, indústria, distribuição e comércio.

Nesta perspectiva, o elemento chave é o desenvolvimento de estratégias de raciocínio econômico e de habilidades para conduzir ações econômicas básicas. Dentre os temas abordados neste programa, destaca-se o trabalho, as atividades produtivas do bairro e da cidade, os serviços públicos, a vida social e econômica, a proteção ao meio ambiente e a história do Japão e suas relações internacionais.

Para a educação dos jovens japoneses, o programa prevê a introdução de temas vinculados à estrutura econômica mais complexa, o conhecimento das atividades econômicas e suas relações com o mercado e o consumo e o estudo e análise do sistema econômico japonês. O destaque deste programa é a incorporação 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 sistema de ensino de 1989, o currículo passou a incorporar o tema “Compreensão da Economia e da Indústria” transversalmente nas disciplinas de História, Geografia, Matemática e Tecnologia. O modelo inglês enfatiza o conhecimento do funcionamento da empresa e os processos de tomada de decisão na organização das questões financeiras, tanto no nível empresarial quanto no nível pessoal. Um dos diferenciais deste programa reside no fato de introduzir estes estudos no início da vida escolar, num trabalho direcionado às crianças, através de experiências educativas vinculadas à criação de pequenas empresas escolares com a simulação de processos de produção, distribuição e comercialização (Waite & Smith, 1991).

Várias foram as experiências iniciadas nesta direção, em nosso continente, para a implantação da educação econômica nas escolas. O Chile tem explorado de maneira especial esta temática e oferecido às escolas, não apenas aportes teóricos, resultados de pesquisas multidisciplinares, desenvolvidas nas universidades, mas também materiais para que o tema seja trabalhado de maneira eficaz na educação de crianças e jovens.

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, que apontou 87 pontos, mostrou um desempenho abaixo da média internacional, que era de 100 pontos. Um outro estudo realizado pela OEA, em 2004, com alunos do Chile, Colombia, Portugal e Estados Unidos, entre 14 e 17 anos, mostrou que não existe entre os alunos chilenos e colombianos um nível mínimo de compreensão dos conceitos econômicos básicos. Entretanto, este estudo evidenciou como significativo no Chile, os recursos educativos disponíveis e o acesso à educação econômica sistematizada, destacando a importância da construção de um clima escolar que incentiva a busca de informações, a discussão e a vinculação com os problemas econômicos cotidianos.

Mesmo com a Lei nº 19.496, de 5 de junho de 1997, estabelecendo as normas de proteção aos direitos dos consumidores, com um forte enfoque preventivo e de regulação integral, o SERNAC - Serviço Nacional do Consumidor - só foi estruturado alguns anos depois. Através do seu Departamento de Educação, este serviço tem assumido a missão de promover, nas instituições e organizações chilenas, a preocupação com a educação do consumidor para um desempenho eficiente nas suas relações financeiras; incorporar os conteúdos da educação para o consumo no sistema educacional formal; oferecer às

organizações sociais recursos metodológicos para fomentar o exercício dos direitos dos consumidores e difundir, projetos próprios e de terceiros, o tema em questão (Moyano, 1999).

Nas escolas chilenas a educação econômica é trabalhada por um período de aproximadamente 20 a 22 semanas, num total de 12 anos de educação obrigatória (Domper, 2002). Sua organização curricular não possui um eixo temático, sendo seus temas trabalhados de forma isolada. No 5º ano, o tema é incorporado à unidade temática “Eu e a Vida Cotidiana”, com uma duração de 10 semanas. No nível que corresponde ao Ensino Médio, a educação econômica volta a ser contemplada na unidade didática “Organização Econômica”, planejada para ser desenvolvida no primeiro ano e que não volta a ser trabalhada em nenhum outro nível. Nas duas situações, não existe um modelo pedagógico de educação econômica que oriente a condução do tema no desenvolvimento das destrezas necessárias para que os jovens possam se conduzir de maneira mais efetiva no mundo do consumo.

Hoje, no Chile, percebe-se uma crescente preocupação com a Educação Econômica, não apenas das crianças e jovens, mas também de adultos. Inúmeras pesquisas e diferentes projetos têm conquistado no cenário nacional espaço para reflexão e debate, encontrando por parte da academia, apoio e incentivo.

2.6.4. A Educação do Consumidor no Brasil

No Brasil, a Educação do Consumidor é ato legal, formalizado pela Portaria Ministerial nº 678, em 14 de março de 1991. Em 11 de março, do mesmo ano, o Código de Defesa do Consumidor entrou em vigor, através da Lei nº 8.078/90, após um longo período de discussões, tendo em vista que a Constituição Brasileira de 1988 apresentou capítulos e artigos dedicados ao assunto.

Nos últimos anos, as ações do Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor, do Ministério da Justiça, têm procurado dar ao Código um papel mais amplo do que o de apenas proteger o cidadão nos seus direitos de consumidor. Em atuação conjunta com os estados e a sociedade civil, várias iniciativas têm surgido com o objetivo de fazer com que cada consumidor seja conscientizado de seus direitos. A Cartilha do Consumidor e a Campanha Tô de Olho são frutos deste movimento. Redigida em linguagem simples e acessível, a Cartilha²⁴ pretende dar ao consumidor as informações básicas necessárias à compreensão dos seus direitos no dia-a-dia. Já a

²⁴ www.mj.gov.br/dpdc/educacao ;

Campanha Tô de Olho, fruto do projeto “Formando hoje o consumidor de amanhã”, é direcionada especialmente aos estudantes com a finalidade de informá-los e conscientizá-los sobre os seus direitos e o seu papel na prática de um consumo sustentável. O site da Campanha propõe, de forma interativa e lúdica, uma aprendizagem de termos e conceitos que levam a um conjunto de informações organizadas com a finalidade de formar um consumidor mais responsável.

O Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, através do Instituto Nacional de Metrologia, Normatização e Qualidade Industrial – INMETRO –, desenvolve um interessante projeto na área com a Formação de Multiplicadores em Educação para o Consumo. Criado pela Diretoria de Qualidade do INMETRO, o curso objetiva treinar professores para que eles possam levar para as escolas conhecimentos relacionados ao direito do consumidor de forma transversal, ou seja, diluídos nos diferentes componentes da matriz curricular, garantindo assim a “formação mínima de um cidadão consumidor responsável, informado e apto para tomar adequadas decisões de compra”. O INMETRO espera, com esta ação, não apenas formar um consumidor “indutor de qualidade”. Como integrante do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor, o instituto pretende contribuir com o artigo 6º do Código de Defesa do Consumidor²⁵ proporcionando aos cidadãos acesso aos seus direitos básicos de educação e informação.

Criado para fortalecer o movimento dos consumidores do Brasil, o Fórum Nacional de Entidades Cíveis de Defesa dos Consumidores busca ser um espaço de articulação, troca de informações, apoio e ação conjunta entre as organizações sociais que atuam na defesa do consumidor. Este Fórum é composto por Associações, Institutos e Movimentos de consumidores e tem como uma de suas plataformas a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem na formação de um consumidor mais consciente e crítico.

Uma outra ação que merece destaque é o site interativo da MultiRio da Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura do Rio de Janeiro. Com o nome de Coleção GiraMundo, este espaço virtual de interação busca oferecer a pais e educadores informações e conhecimentos básicos em várias áreas do conhecimento. Um destaque especial deve ser dado ao Informativo nº5, de 2003, que trata especificamente da formação de crianças e jovens na perspectiva do consumo responsável. A partir da definição de conceitos básicos, as atividades são propostas com o objetivo de levar

²⁵ Este artigo trata dos direitos básicos do consumidor como o direito à proteção da vida e da saúde, de receber orientação sobre o consumo adequado e correto de bens e serviços, de liberdade de escolha de produtos e serviços, de receber proteção contra publicidade enganosa e abusiva, dentre outros.

crianças e adolescentes a serem sujeitos do processo econômico através de análises, críticas e debates das situações de direitos e deveres de todo cidadão.

À parte das ações governamentais, outras iniciativas surgiram, como a criação, em 1987, do IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor –, uma associação de consumidores, sem fins lucrativos. Este Instituto apresenta como missão promover a educação, conscientização e defesa do consumidor e da ética nas relações de consumo. Por meio de ações como a aplicação de testes e avaliações, a edição da Revista do IDEC e do Portal, os associados são atendidos, orientados e recebem informações sobre seus direitos como consumidores, não apenas os que participam do mercado, mas também os que por falta de recursos não têm acesso aos bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna e justa.

Em 1998, o IDEC iniciou um trabalho voltado para o tema consumo sustentável em parceria com a *Consumers International* e a Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Para este instituto, todos têm um papel pedagógico a desempenhar mostrando ao consumidor a relação que existe entre o consumo e a sustentabilidade.

O tema consumo sustentável foi introduzido nas atividades do IDEC não como mais um item de sua extensa agenda de trabalho na defesa do consumidor. Essa preocupação é uma decorrência natural da consciência do impasse em que nos encontramos: 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. Não haverá como garantir o direito de acesso universal sequer aos bens comuns” (IDEC, 1998, p. 11).

Como parte deste projeto, que envolve a capacitação de recursos humanos, testes e estudos, o IDEC publicou o Manual de Educação para o Consumo Sustentável, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente. Espera-se que ele insira o assunto na agenda escolar, motivando crianças e jovens a construir vínculos afetivos com a natureza, tomando decisões de consumo mais conscientes e responsáveis e participando da construção do próprio futuro.

Entre as intervenções na área de educação do consumidor, a Organização Não Governamental VIDA BRASIL - Valorização do Indivíduo e Desenvolvimento Ativo, criada em 1996, tem realizado importantes ações no nordeste brasileiro, em especial nas regiões que possuem os maiores índices de pobreza do país. Com o propósito de promover a valorização do indivíduo e a prática da cidadania entre os grupos excluídos da sociedade, esta ONG atua na educação, orientação, proteção e defesa do consumidor

de baixa renda. Suas ações têm como eixo central a organização, através do apoio e da instrumentalização, de associações comunitárias, oferecendo oficinas sobre direitos humanos e direitos dos consumidores para grupos de dona de casa, pais, escolas e comunidades de base.

Entretanto, é importante destacar que o esforço de todas essas iniciativas não tem modificado a realidade das escolas e seus currículos, ou seja, não tem contemplado a educação econômica de crianças e jovens. As informações e propostas apresentadas por estes programas não chegam nas salas de aulas de maneira mais efetiva, abrangente e sistematizada.

O tema da educação econômica não tem sido tratado com destaque pelos documentos oficiais, que estabelecem as políticas educativas no Brasil, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apenas destacam que as instituições que cuidam e educam as crianças de 0 a 6 anos devem buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os aspectos que compõem uma vida cidadã através de conteúdos básicos para a construção de conhecimentos e valores. Há neste documento ênfase na aquisição de conhecimentos sobre a vida familiar e social, o meio ambiente e a cultura, mas não faz nenhum destaque à formação do pensamento econômico nas crianças.

Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental não há nenhuma referência específica para a alfabetização econômica ou educação do consumidor, muito embora o documento contemple a necessidade de integrar as áreas de conhecimento com os aspectos da vida cidadã, entre eles a vida familiar, vida social, meio ambiente e cultura.

No Ensino Médio, as Diretrizes propõem, como uma de suas principais ênfases, o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, indicando os conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessários a um protagonismo responsável e a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável. Mesmo destacando o trabalho como o contexto mais importante da experiência curricular do Ensino Médio, como espaço do exercício da cidadania, como processo de produção de bens, serviços e conhecimento, o documento não traz nenhuma abordagem sobre os conhecimentos econômicos já construídos pelos adolescentes e que influem nas suas relações sociais e, em especial, nas suas relações com o trabalho.

Outro documento norteador da ação docente no nível do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidade mais específicas e igualmente básicas que preparem o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante transformação. Neste documento, o Ensino Médio é compreendido enquanto uma etapa que deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania, na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais, não apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que deve perpassar todos os aspectos da vida em sociedade (PCN para Ensino Médio,1998).

Dos documentos oficiais que orientam a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio são os que fazem referência a uma educação econômica, mesmo não traçando objetivos específicos ou definindo conteúdos para tal formação. Ele apenas destaca entre as competências que tem como metas desenvolver, “compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos-sociais, culturais, econômicos e humanos” e, ainda, “compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos”(Brasil,2000, p.25). O que podemos afirmar a partir da leitura do documento é que para uma ação que se pretende consciente e reflexiva, muito pouco é oferecido aos professores para que possam garantir que os jovens consigam traduzir os conhecimentos sobre a economia, dentre outros, em condutas de indagação, análise e protagonismo nas questões sociais, políticas e econômicas.

Algumas iniciativas estaduais precisam ser destacadas. A Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, por intermédio do Programa Consumidor-Meio Ambiente, lançou uma publicação com o propósito de auxiliar na educação do consumidor. O livro foi organizado como uma coletânea de importantes textos a respeito do tema "consumo sustentável". O texto central é de autoria da CI - *Consumers International* - organização não-governamental internacional que congrega entidades de defesa dos consumidores de mais de 80 países do mundo. De uma maneira extremamente didática, o livro aborda as idéias principais do tema e as encruzilhadas em que se

encontra a humanidade. Outro texto é de autoria do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – Nairobi - e seu grande desafio está na tentativa de conceituar a expressão "consumo sustentável". Este texto foi publicado nos anais de uma conferência a respeito do tema, realizada na Noruega nos dias 19 e 20 de janeiro de 1994. Os demais textos são capítulos da Agenda 21, importante documento para o país, que foi produzido coletivamente e discutido em várias partes do Brasil.

O livro pode assim servir de referência a todos aqueles que desejarem se introduzir nesta temática, desde entidades de defesa dos consumidores e do meio ambiente até pesquisadores. Um dos estímulos para a organização desta publicação foi o apelo da própria Agenda 21, documento produzido no encontro Rio 92. Em especial, o destaque é dado pelo seu capítulo 4º, no qual os países presentes, inclusive o Brasil, acordaram que:

O recente surgimento, em muitos países, de um público consumidor mais consciente do ponto de vista ecológico, associado a um maior interesse, por parte de algumas indústrias, em fornecer bens de consumo mais saudáveis ambientalmente, constitui acontecimento significativo que deve ser estimulado. Os Governos e as organizações internacionais, juntamente com o setor privado, devem desenvolver critérios e metodologias de avaliação dos impactos sobre o meio ambiente e das exigências de recursos durante a totalidade dos processos e ao longo de todo o ciclo de vida dos produtos. Os resultados de tal avaliação devem ser transformados em indicadores claros para informação dos consumidores e das pessoas em posição de tomar decisões (Agenda 21).

A proposta que se esboça na discussão atual é de compatibilizar desenvolvimento, defesa dos consumidores e do meio ambiente, mesmo porque um dos fatores de degradação do meio ambiente é a pobreza, a péssima qualidade de vida de grande número da população, e a idéia de um consumo sustentável passa necessariamente pelo acesso da população ao próprio consumo de bens e serviços.

Na realidade brasileira, é importante destacar a iniciativa de alguns escritores em trazerem para o público infantil as questões econômicas através da literatura. Mara Luquet, escritora e jornalista econômica, dedica uma de suas obras às crianças. *A formiga Emília e a economia* resgata, através de uma história divertida, os princípios básicos da economia e do mercado, as formas de investimentos, a globalização e a crise econômica. Relembrando o clássico *A Cigarra e a Formiga*, neste livro, a formiga Emília é uma pequena empresária bem sucedida, que apresenta à sua amiga, a cigarra Nara, uma cantora famosa, sua compreensão do mundo econômico. De maneira didática e criativa,

os conceitos econômicos são apresentados e um mini-dicionário de “economês” é encartado ao final do livro.

De Edson Gabriel Garcia, o livro *No mundo do consumo – a administração das necessidades e dos desejos* faz parte de uma coleção denominada “Conversas sobre Cidadania”, que tem como objetivo apresentar alguns temas transversais para a discussão dos alunos das séries iniciais da Educação Básica. Através de uma história atual, acontecida entre crianças de um escola, o autor desenvolve alguns conceitos econômicos, convidando o aluno a refletir sobre o seu dia-a-dia e discutir sobre gastos, dinheiro, necessidades básicas e solidariedade.

Para adolescentes, o livro *Rico ou pobre: uma questão de educação*, de Giovana Lavínia da Cunha Santos e César Sátiro dos Santos, procura mostrar que uma vida melhor, do ponto de vista financeiro, pode ser alcançada através da educação, mais especificamente da educação financeira, tema que se encontra ausente nas salas de aula das escolas brasileiras, segundo a autora. Numa linguagem simples e direcionada a jovens, pais e educadores, o texto mostra como buscar o equilíbrio financeiro, planejar o futuro e investir corretamente, além de dar noções de economia doméstica, poupança, investimento, princípios básicos de matemática financeira, trazendo fórmulas básicas e úteis para a tomada de decisões de compras e aplicações.

Mesmo sem estar integrado a uma proposta de educação econômica, essas iniciativas buscam, de alguma forma, contribuir com a formação de crianças e jovens para um mundo econômico, que requer de todos habilidades e estratégias de conhecimentos que não estão sendo contemplados pela educação formal.

A maioria dos modelos de educação econômica apresentados aqui confirma a importância de incorporar esse tema na educação formal de crianças e jovens. As pesquisas recentes corroboram com essa afirmativa ao demonstrar que os programas sistemáticos de educação econômica incorporados ao currículo mostram um impacto grande, não somente no nível dos conhecimentos adquiridos, mas também na conduta cotidiana dos estudantes, que além de passarem a possuir um conhecimento econômico mais amplo, demonstram atitudes positivas frente a situações de consumo, um uso racional dos recursos disponíveis e um maior compromisso na gestão da sua vida financeira.

Por isto, este trabalho espera, de alguma forma, contribuir para a promoção de um debate nacional sobre o lugar do consumo no currículo escolar, de maneira planejada e sistematizada. Espera-se, também, colaborar com o compromisso da escola, em

parceria com o conjunto da comunidade, na formação de sujeitos mais críticos e responsáveis do seu papel no mundo da economia.

2.7. O Programa de Intervenção em Educação Econômica: “Educando para o Consumo Consciente”

*“(...) 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)*

A Educação Econômica se apresenta, nos dias de hoje, como um dos grandes desafios deste novo século. Em primeiro lugar, porque todo ser humano é um consumidor, pois para satisfazer suas necessidades básicas ele precisa consumir. Em segundo lugar, 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 as responsabilidades de cada um, dando lugar, deste modo, ao consumidor consciente, responsável e solidário.

O Programa de Educação Econômica “Educando para o Consumo Consciente”, desenvolvido nesta pesquisa como intervenção, tem como base a educação do consumidor na perspectiva da formação do cidadão, comprometido com a sua comunidade e com os efeitos que o consumo pode provocar no mundo. Este programa, também, tem como preocupação a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis pela preservação do meio ambiente, pois, 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 precisa refletir sobre os impactos do consumo na degradação do meio ambiente. A construção do padrão de desenvolvimento a que aspiramos deve estar norteada pela noção de crescimento econômico que não perca de vista a preocupação com o equilíbrio ambiental e com a justiça social.

(IDEC, 2002, p.7)

Compreende-se que, com a mudança de atitudes frente ao consumo, com hábitos mais conscientes, que diminuam a pressão sobre os recursos naturais, pode-se reduzir os efeitos sobre o meio ambiente, construindo com ações diárias o futuro para as próximas gerações.

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. Este programa parte do princípio que consumidores conscientes podem influenciar a construção de um modelo de desenvolvimento economicamente viável, que se harmonize com o meio ambiente e promova uma melhor qualidade de vida para todos.

2.7.1. Bases do Programa: Transversalidade e Interdisciplinaridade

Várias pesquisas e estudos já demonstraram que as crianças e jovens da Educação Básica são capazes de desenvolver competências a partir de uma formação econômica sistemática. A maioria desses estudos tem vinculado as capacidades cognitivas e sociais às idades dos alunos e ao desempenho dos mesmos em programas de educação econômica. Também tem assinalado que as crianças podem identificar e compreender conceitos econômicos e aplicá-los aos problemas reais que acontecem no seu dia-a-dia (Kourilsky, 1987, 1993; Lawson & O'Donnell, 1986). Algumas investigações também mostraram que a reflexão sistemática sobre os problemas econômicos reais da vida cotidiana auxiliam no desenvolvimento das capacidades de raciocínio de uma maneira geral e na compreensão do mundo social (Wentworth & Schug, 1993).

Um estudo interessante sobre esses aspectos relacionou o impacto da intervenção educativa nos níveis de desenvolvimento das crianças e na sua compreensão dos problemas ambientais. Os resultados mostraram que os estudantes entre 10 e 12 anos

são os que mais se beneficiam de uma programa de educação econômica que integre conceitos sobre o mundo econômico, e a reflexão e aplicação dos mesmos na resolução de problemas do cotidiano. De acordo com as pesquisadoras que conduziram este estudo, isto ocorre porque essas crianças já possuem as estruturas cognitivas necessárias para relacionar informações e processos com o desenvolvimento do pensamento matemático, as estruturas cognitivas operacionais e uma capacidade de memória mais flexível e que permite estabelecerem relações entre as experiências passadas e as novas informações (Berti, Bombi & De Beni, 1986; Berti, 1993).

Desta forma, e a partir das pesquisas que confirmam que a formação econômica poderia ser implementada com sucesso a partir dos 10 a 12 anos, foi que o Programa de Educação Econômica “Educando para o Consumo Consciente”, sua estrutura e orientação metodológica, foi pensado para as séries finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Será mostrada, de forma breve, a compreensão adotada por este programa dos conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade, dando visibilidade à forma como os mesmos foram incorporados nas atividades. Em seguida, serão apresentados os princípios que orientam o trabalho com projetos e como os mesmos foram (re)lidos pelo Programa de Educação Econômica “Educando para o Consumo Consciente” para dialogar com a realidade dos sujeitos da pesquisa.

É do conhecimento geral que as crianças constroem seus conhecimentos a partir de idéias e conceitos que já têm formados e incorporados às suas estruturas cognitivas a partir de suas experiências com meio, em suas relações com outras crianças e com adultos, em situações de leitura dos acontecimentos em seu entorno social e mesmo de informações que recebem através dos meios de comunicação. Desta forma, qualquer estratégia pensada para alcançar os alunos na sua compreensão das questões econômicas precisa levar em consideração a necessidade de partir dos conhecimento que eles já têm construído sobre o tema.

Em se tratando de temas relacionados aos problemas sociais e que se pretende, de uma maneira transversal, oportunizar a aquisição de hábitos, atitudes e valores, é necessário pensar numa proposta que desenvolva uma atitude investigadora, numa perspectiva interdisciplinar.

Neste projeto, a interdisciplinaridade é compreendida como o diálogo entre as várias disciplinas que compõem uma área ou um currículo. Este novo modo de pensar representa, também, uma visão mais global do mundo, superando a fragmentação e a

atomização do conhecimento humano, na busca de uma compreensão melhor da complexidade da realidade que nos cerca. Compreende-se como Fazenda (1998) que as discussões sobre interdisciplinaridade “aponta-nos o papel antológico da educação como ciência multifolizada e pluridimensionada, em que a perspectiva da diversidade é requerida pela multiplicidade das perspectivas particulares”(p.11). No espaço escolar que assume esta pluralidade, o processo interdisciplinar representa, portanto, um importante papel na formação do indivíduo, dando-lhe uma nova consciência da realidade, mais interativa e abrangente, superando a dissociação das experiências escolares entre si e delas com a realidade social.

Assim, a prática interdisciplinar requer uma nova postura frente aos conceitos de integração e interação, ampliando-os e promovendo um diálogo destes com o contexto social. É preciso lembrar ainda que a “trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de um história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída” (Fazenda, 2001, p.15), promovendo a superação de uma visão restrita do processo educacional e ampliando a compreensão de sua complexidade.

Ao trazer para o programa “Educando para o Consumo Consciente” a dimensão interdisciplinar, buscou-se os princípios da coerência, da complexidade e do diálogo entre os saberes, os homens e a sociedade, desvelando e revelando através de ações e obras, o individual e o coletivo, numa ótica construtivista das concepções de ensino e aprendizagem.

De acordo com Lück (1994), a interdisciplinaridade “é o movimento a ser assumido e construído pelos professores – não podendo ser imposto a eles – levando em consideração a sua interação com os alunos, na condição de intermediar a (re)elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo” (p.15). Mesmo sendo um movimento recente, surgido no final do século, sua crescente necessidade mostra que a troca e a cooperação, características do trabalho interdisciplinar, estão cada vez mais presentes nas salas de aula, fundamentando ações e diminuindo resistências.

Um outro conceito importante utilizado neste trabalho é o da transversalidade. Inaugurado com a reforma educacional da Espanha, ele chegou ao Brasil na década de 90 e imediatamente foi incorporada pelos discursos acadêmicos e inserido nos documentos orientadores da Educação Básica organizados pelo Ministério de Educação. Tais documentos enfatizam que o “compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social

e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (Brasil, 1997, p.15). Desta forma, eles sugerem a inserção de temas relacionados às questões importantes da vida cotidiana às áreas já existentes na estrutura curricular da escola. Transversalidade, portanto, é esta nova maneira de organização do trabalho didático.

Segundo Rafael Yus (1998), os temas transversais “são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global de escola (p. 17).

A escola, responsável por educar as novas gerações com todos os problemas sociais que enfrenta, também tem a responsabilidade de formar indivíduos mais autônomos e críticos, capazes de construir um novo mapa conceitual, numa perspectiva de rede e de conexão, tanto nas relações quanto nos conteúdos. Desta forma se “considerarmos os conteúdos de ensino do ponto de vista das matérias transversais, isto é, como algo necessário para viver em uma sociedade como a nossa, a disposição de cada uma das outras matérias muda, (re)situa-se e adquire um novo olhar” (Moreno In Busquets et al, 1997 p. 39). Para esses autores e para essa pesquisa, o trabalho com os temas transversais deve impregnar toda a prática educacional, como verdadeiros núcleos de interesse, num tratamento global e interdisciplinar dos conteúdos.

Os temas transversais aparecem na estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997) abrangendo ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Essa organização busca favorecer a compreensão da realidade e da participação social, possibilitando que os alunos desenvolvam a capacidade de se posicionar frente às questões que interferem na sua vida e na vida da comunidade, intervindo de forma consciente e responsável, superando, com isto, as diferenças e concretizando a plenitude da cidadania.

Preocupados com a melhoria da sociedade e da humanidade, os temas transversais dão uma idéia de atravessamento, ou seja, de áreas de conhecimento que atravessam campos disciplinares (Araújo, 2003), contextualizados e voltados para os interesses e necessidades da comunidade, conectando a escola à vida dos seres humanos.

A dimensão da transversalidade inserida no programa “Educação para o Consumo Consciente” fundamenta-se nos princípios de autonomia, formação moral e ética, compromisso e participação social. Uma transversalidade vista não apenas como

mais uma contribuição para uma prática inovadora, mas como uma posição epistemológica do processo de ensino.

2.7.2. O Trabalho com Projetos

Para Araújo, “os projetos devem reconhecer o papel de autoria dos alunos e alunas e reforçar a importância da intencionalidade do trabalho docente para a instrução e formação ética”(2003, p.75). Tomamos essa reflexão como princípio orientador do Programa de Educação Econômica adotado por esta pesquisa, por acreditar que essa modalidade de trabalho educativo auxilia no desenvolvimento de uma atitude investigativa diante dos problemas sociais da comunidade e que permite o aporte de outros setores da aprendizagem, favorecendo o trabalho cooperativo entre os professores.

Na concepção do Programa de Intervenção desta pesquisa, acredita-se que o trabalho com projetos é o caminho mais adequado para a implantação dos pressupostos da interdisciplinaridade e da transversalidade no cotidiano das escolas. Esta é uma metodologia que permite uma estratégia rica para uma escola que coletivamente constrói o seu projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes de uma educação para a cidadania, para a vivência da democracia, tolerância e liberdade, e para a criatividade. Uma escola onde crianças e jovens possam encontrar o caminho para uma sociedade mais digna e justa, em que todos os brasileiros possam viver com qualidade. A idéia central do trabalho com projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de forma tal que, ao estudar, os alunos e alunas sintam a aprendizagem como algo concreto e contextualizado, e não abstrato e fragmentado. “Trata-se de mais que uma estratégia fundamental de aprendizagem: é um modo de ver o ser humano que aprende. Ele aprende pela experimentação ativa do mundo” (Brasil, 2003a, p. 14). Desta forma, ao aprender, os alunos vão construindo a consciência da necessidade da aprendizagem, tornando-se protagonistas deste processo.

Os projetos possibilitam que as disciplinas se articulem com o propósito de levar os sujeitos a analisar os problemas sociais e existenciais, contribuindo, assim, para uma solução por meio da prática concreta e contextualizada de alunos e professores. Considerada uma maneira inovadora de romper com as grades ou matrizes curriculares, os projetos oferecem uma forma ágil e participativa para os processos de ensino e aprendizagem, norteando as atividades escolares e permitindo um trabalho interdisciplinar e transversal, abrangendo todas as áreas do conhecimento e possibilitando diferentes relações sociais.

A metodologia de trabalho com projetos leva alunos e professores a buscarem o que lhes é significativo ao favorecer a criação de estratégias para a resolução dos problemas propostos, a elaboração de hipóteses através da pesquisa sobre o assunto escolhido e a construção do conhecimento. Neste contexto, alunos e professores passam a ter um papel mais ativo neste processo: os alunos se tornam mais conscientes do seu processo de aprendizagem e os professores adotam uma postura mais flexível e de pesquisador ao se defrontarem com os desafios e conflitos que surgem em cada aprendiz, a cada nova etapa.

A introdução do trabalho com projetos como estratégia pedagógica permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos, de suas necessidades e dos interesses cotidianos; e colocar os sujeitos da educação no centro do processo educativo, na tentativa de responder aos problemas sociais (Araújo, 2003, p.69).

Decorrente de tudo que já foi discutido sobre transversalidade e interdisciplinaridade neste capítulo, fica evidente a proposta de trabalho por meio de projetos para um programa comprometido com a formação de consumidores mais conscientes e críticos. O desafio que se apresenta é como encontrar no cotidiano escolar espaços para essa vivência? Como capacitar professores e professoras nesta nova estratégia pedagógica? Como envolver alunos e alunas na construção de um sentido para o conhecimento baseado nas relações que devem ser estabelecidas entre as pessoas e os fenômenos naturais e sociais?

São essas questões que a prática e a vivência do Programa de Educação Econômica procurou responder, construindo coletivamente sua caminhada num processo de idas e vindas na reflexão pedagógica, que será apresentado de maneira mais detalhada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

A PESQUISA

“Quem nós somos e como nos entendemos a nós mesmos, os outros e o mundo em torno de nós são partes implícitas e poderosas de toda a ação interpretativa”.
(Nakkula & Ravitch)

Neste terceiro capítulo, será apresentada a pesquisa desenvolvida neste programa de doutoramento e que dá sustentação às discussões teóricas aqui evidenciadas. As características gerais deste estudo foram definidas desde o primeiro capítulo: um estudo inicial, investigativo, sobre a educação econômica, buscando as relações entre o papel da escola e a formação do pensamento econômico nas crianças. Conforme salientada no primeiro capítulo, a posição teórica assumida foi a fundamentada no cognitivismo piagetiano, que entende o conhecimento como um processo de construção, realizado a partir da interação do sujeito com o meio. Entende-se, também, que as relações de causalidade entre escola e conhecimento serão sempre complexas e que precisam ser analisadas de diferentes áreas do saber.

Num primeiro momento, será abordado os aspectos metodológicos, apresentando informações que explicam sua escolha e orientação. Em seguida, serão apresentados os participantes, sujeitos desta investigação, bem como os instrumentos utilizados na busca de uma melhor compreensão do evento investigado.

Os procedimentos adotados também serão descritos com o objetivo de explicitar a caminhada realizada em campo pela pesquisadora. Por fim, será apresentada a proposta

de intervenção, neste trabalho denominado “Programa de Educação Econômica “Educando para o Consumo Consciente”, mostrando as bases de sua concepção, como ele foi desenvolvido e como foi avaliado.

3.1. A Metodologia

“Um método não é bom ou mau por si mesmo. Só pode ser julgado em função dos problemas que é chamado a resolver e que, por sua vez, são orientados por perspectivas epistemológicas mais ou menos explícitas”.
(Inhelder, Sinclair e Bovet)

No delineamento da pesquisa, na busca de informações e dados que a sustente, foi privilegiado um enfoque que integrasse as abordagens quantitativa e qualitativa como pressuposto teórico orientador deste estudo, por propiciar-se, assim, uma melhor apreensão da realidade a ser investigada, numa perspectiva de totalidade da compreensão dos processos estudados.

Reforçam essa assertiva as contribuições de Ludke & André, para quem “(...) cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”(1986, p.5). 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.

Para Selltiz, et. Al. (1987), a escolha de um método de pesquisa é fundamental para o pesquisador, pois é através desta escolha que ele define a direção que a interpretação de suas observações acerca do fenômeno que estuda seguirá. De acordo com esses autores, “cada método traça um caminho diferente e revela diferentes relações(...) Cada método de pesquisa fornece uma perspectiva diferenciada do mundo social, e alguns aspectos do mundo social só podem ser atingidos com um método”(p.34).

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 é a melhor opção, pois atende às necessidades do estudo acerca dos conhecimentos que as crianças têm do mundo econômico. Esses não são enfoques excludentes, mas para serem utilizados de maneira complementar é necessário ter clareza dos propósitos na sua utilização.

A metodologia de abordagem qualitativa se apresenta como uma investigação voltada à produção de dados descritivos, a partir da fala das pessoas ou da observação de suas condutas. São inúmeras as estratégias de investigação, pois, em educação, a investigação qualitativa assume várias formas e pode se inserir em vários contextos. Com a finalidade de compreender melhor o seu sentido, é importante destacar as considerações de Bogdan & Biklen:

Utilizamos a expressão “investigação qualitativa” como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (1994, p.16).

Esta abordagem, muitas vezes revestida de um fascínio especial representado pelo envolvimento do pesquisador com o ato de pesquisa, é também uma alternativa rigorosa, pois é necessário um estudo aprofundado desta modalidade de pesquisa, bem como de suas diferentes técnicas de coleta de dados e do contexto no qual está inserido o sujeito ou sujeitos da pesquisa. Neste tipo de pesquisa o que é visto não é percebido de maneira isolada, mas inserido numa região de fenômenos co-percebidos.

Não obstante as críticas apontadas a este paradigma, busca-se ampliar a perspectiva na compreensão do ser humano e de suas relações com o mundo, como indivíduo em sua totalidade e em seu próprio contexto, evitando assim a fragmentação causada muitas vezes pelas pesquisas que analisam uma parcela do pensamento do sujeito, ou que adotam um único ponto de vista.

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 se apresentam, em geral, de maneira experimental, hipotético-dedutiva e verificatória.

Sabe-se que as pesquisas de abordagem quantitativas aplicam-se à dimensão mensurável da realidade, pois elas se originam da visão newtoniana dos fenômenos e que buscam transitar com eficácia na caracterização da realidade e de sua compreensão. 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, os enfoques qualitativos e quantitativos não são incompatíveis; pelo contrário, eles estão intimamente imbricados e podem ser usados pelos pesquisadores, sem riscos de contradição ou de algum erro metodológico, afirma Santos Filho & Gamboa (2001), alegando ainda que os dados se complementam e encerram a totalidade conceitual que se busca na pesquisa.

Neste sentido, a clareza nas definições metodológicas são importantes, bem como a compreensão de que, como afirma Joel Martins, pesquisar é “ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez”(apud Fini, 1994, p.24).

Ao superar a dicotomia qualitativo / quantitativo, esta pesquisa busca a realidade enquanto vivida e o conhecimento desta realidade que deverá ser alcançado na interrelação dos dados coletados e analisados e na direção de que conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos, em suas múltiplas formas de análises.

Assim, esta investigação apóia-se na compreensão de que a melhor forma de realizar uma pesquisa é através 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 através de entrevistas e observações.

Diante do fato de que a subjetividade do pesquisador sempre está presente, mesmo nas pesquisas quantitativas, o melhor caminho a seguir é fazer uma triangulação de dados, para assim obter uma maior compreensão do problema em estudo. De acordo com Deslaurier (1991),

En ce qui concerne les sources d'information, trois éléments doivent être précisés lors de la structuration de l'action: la procédure d'échantillonnage, la localisation des sources d'information et le nombre de sujet. La procédure d'échantillonnage consiste à déterminer comment les sources d'information seront sélectionnées: s'agit-il d'un échantillonnage au hasard, stratifié, intentionnel? Différentes stratégies sont possibles tant sur le plan de la recherche quantitative que la recherche qualitative (...). (p.59)

Uma das vantagens de se trabalhar integrando as duas abordagens está na explicitação de todos os passos da pesquisa e na amplitude que esses passos podem alcançar. Outra vantagem se verifica na oportunidade de, ao usar análises quantitativas, que o pesquisador possa prevenir a interferência da subjetividade nas conclusões obtidas. Em resumo, pode-se dizer que ambas são de natureza diferenciada, não excludentes e podem ou não ser complementares uma à outra na compreensão de uma dada realidade, dependendo antes de tudo dos propósitos da pesquisa. Se a relação entre elas não é de continuidade, tampouco elas se opõem ou se contradizem. 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.

Como se pode notar a partir do exposto, as características metodológicas da presente pesquisa procuram buscar, a partir da integração das abordagens qualitativas e quantitativas, conhecer o pensamento econômico de algumas crianças brasileiras e compreender o alcance que um programa de intervenção pode ter na formação deste pensamento.

Para uma melhor compreensão do problema educativo acima apresentado, foram analisados os efeitos de um programa de intervenção pedagógica em seis grupos de crianças, alunos e alunas da Educação Básica, de uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo.

Para isto, esta pesquisa se utilizou de várias técnicas, entre elas a entrevista clínica, a aplicação de escalas e a observação e documentação de procedimentos. A conjugação de diferentes instrumentos é condição das pesquisas que procuram integrar diferentes abordagens, sem deixar de reafirmar o rigor, a riqueza e a abrangência da investigação aqui desenvolvida.

Como já destacado, os métodos e instrumentos de coletas de dados escolhidos para auxiliar na busca de respostas às questões de pesquisa, bem como para atingir os objetivos traçados neste estudo, foram criteriosamente selecionados e serão apresentados e discutidos ainda neste capítulo. Nas próximas seções, será detalhado o percurso da

pesquisa, caracterizando os sujeitos, os instrumentos e o programa de intervenção pedagógica.

3.2. Os Participantes

*“Não há dúvidas que as estruturas existem
e devem ser conhecidas, mas é a ação humana,
a interação social, que constitui o motor da história”
(Haguette)*

A pesquisa desenvolvida no presente projeto teve como participantes crianças entre 9 e 11 anos, alunos e alunas das turmas de 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental de um colégio de grande porte, da rede particular de ensino, do município de São Bernardo do Campo, São Paulo. As 05 professoras responsáveis por essas turmas, nesta mesma escola, participaram do Programa de Intervenção, mas aqui, não serão tomadas como sujeitos de investigação. Caracterizar essas crianças é um dos propósitos desta seção, bem como descrever os contatos estabelecidos com o grupo participante.

Uma carta foi encaminhada pela pesquisadora à escola (Anexo 1) e após a autorização concedida, as professoras foram convidadas a participar de uma reunião em que foi apresentado o projeto, seus objetos, sua fundamentação teórica e uma proposta de desenvolvimento. 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 pais, contendo um texto com breve explicação do projeto. Todas as famílias concordaram com a participação de seus filhos e filhas na pesquisa, evidência do total apoio ao desenvolvimento da investigação e do interesse pelo tema.

Ao todo foram 132 sujeitos que participaram da pesquisa e da aplicação do teste TAE-N e destes, 30 compuseram uma sub mostra, selecionada para as entrevistas clínicas. Os sujeitos estavam distribuídos em 06 turmas, sendo 03 classes de 3^a série e 03 classes de 4^a série do Ensino Fundamental, sendo 03 no turno matutino e 03 no turno

vespertino. Deste total, 69 crianças são do sexo feminino e 63 do sexo masculino, conforme quadro a seguir, que identifica essas variáveis e traça um retrato do coletivo dos sujeitos integrantes da pesquisa.

<u>VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS</u>		
SEXO		
SEXO	Frequency	Percent
MASCULIN	63	47.7
FEMININO	69	52.3
IDADE (anos)		
IDADE	Frequency	Percent
8	2	1.5
9	53	40.2
10	72	54.5
11	5	3.8
TURMA		
TURMA	Frequency	Percent
A	25	18.9
B	23	17.4
C	18	13.6
D	18	13.6
E	25	18.9
F	23	17.4

Tabela 2: Variáveis Sócio-Demográficas

Em todos os alunos foram aplicadas as Escalas de Avaliação do Pensamento Econômico-TAE-N, antes e após o desenvolvimento do Programa de Intervenção. Com o objetivo de conhecer e caracterizar os professores envolvidos na pesquisa e que atuaram no desenvolvimento do programa de intervenção, foram aplicadas igualmente nesses professores as Escalas específicas para adultos, o TAE-A. Os dados da Escala aplicada nos professores não serão utilizados na presente pesquisa como variáveis significativas para o estudo em curso; sua aplicação teve como objetivo fornecer maiores informações sobre o nível de conhecimento da equipe docente para a organização dos procedimentos de capacitação para o trabalho com o Programa de Educação Econômica.

3.3. Os Instrumentos

“Enveredar por novos caminhos considerados mais ajustados às necessidades de uma compreensão diferenciada do real não quer dizer apenas utilizar

outros tipos de instrumentos, mas sim transformar atitudes e perspectivas cognoscentes, sem abandonar o eixo da consistência explicativa”.
(Bernadete A. Gatti)

Dentro da abordagem quantitativa, optou-se por trabalhar com as Escalas de Avaliação do Nível de Alfabetização Econômica - TAE-N, proposta e desenvolvida por Denegri e colaboradores, que foi aplicado nas crianças. Da mesma autora, a Escala TAE-A, para adultos, foi utilizada na caracterização das professoras que participaram no desenvolvimento do Programa. As duas escalas, a de adultos e a outra para crianças, avaliam o nível de compreensão dos conceitos e de práticas econômicas necessárias para um bom desempenho econômico. De acordo com a idealizadora dessas Escalas, “se trata de uma avaliação de rendimento máximo, operacionalizada através 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”(Denegri, 2003).

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 (Denegri, 2006a). As questões do TAE-N apresentam situações problemas 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.

O “Test de Alfabetización Económica para adultos” - TAE-A - tem o seu fundamento na Teoria Clássica dos Testes e compreende as áreas de conceitos gerais de economia, microeconomia, macroeconomia e economia internacional. Essas áreas são as mesmas do TEL (Test of Economic Literacy), instrumento desenvolvido pela National Council of Economic Education, dos Estados Unidos, e um dos mais conceituados na área.²⁶

O TAE-A, para sua validação, foi aplicado numa mostra de 840 sujeitos em que as variáveis nível socio-econômico, idade e sexo foram controladas. As questões

²⁶ O TEL foi um instrumento inicialmente considerado pela equipe da Dr^a. Denegri por apresentar bons indicadores de confiabilidade e validade. Entretanto, a possibilidade de adaptá-lo e utilizá-lo foi descartada pelo fato deste teste ter sido desenvolvido para ser empregado apenas em estudantes e não em adultos.

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

Os resultados obtidos na análise das duas escalas, TAE-N e TAE-A, confirmaram-nas como instrumentos psicometricamente apropriados e viáveis para a sua utilização como Modelo de Psicogêneses do Pensamento Econômico, corroborando com a hipóteses de que “los cambios en las representaciones, ideas o explicaciones que los individuos manejan, responden a etapas de un proceso constructivo y, obviamente, progresivo en la construcción de estructuras de razonamiento económico cada vez más complejas”(Denegri, 2006a).

Nesta pesquisa, as Escalas foram traduzidas para a Língua Portuguesa e os termos e conceitos foram adaptados à realidade brasileira pela autora deste trabalho (Anexos 4 e 5).

Para a caracterização dos sujeitos foram utilizadas entrevistas clínicas, fundamentadas no modelo piagetiano, numa abordagem qualitativa, com a única finalidade de conhecer melhor o grupo de crianças que participavam da pesquisa e verificar sua compreensão de alguns conceitos econômicos, tomando como referência o modelo evolutivo da psicogênese do conhecimento econômico proposto por Denegri(1999).

O Método Clínico de Piaget utilizado nessas entrevistas é baseado em conversas abertas com as crianças com o propósito de compreender o seu pensamento; é um “procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (Delval, 2002, p.67). A essência deste método está nas intervenções que o pesquisador deve fazer, de forma sistemática, a partir das respostas dadas pelo sujeito, procurando conhecer o caminho percorrido pelo seu pensamento e esclarecendo o que é dito por ele. Sua escolha se deve ao fato de que, com este método, é possível identificar aspectos gerais nas idéias ou representações das crianças sobre muitos aspectos da realidade social e econômica, independentemente do que lhes tenham ensinado na família, na escola ou através dos meio de comunicação.

Nesta caracterização, o grupo de crianças foi entrevistado de acordo com um guia de entrevistas sobre socialização econômica para crianças (Anexo 6) e as questões orientadoras para entrevista clínica (Anexo 7), sugeridos por Denegri, destinados a avaliar as condutas econômicas das crianças, as informações que elas possuem e as

normas econômicas que elas têm adquirido na convivência com seus pais e outros adultos. Estes materiais também foi traduzidos e adaptados para a realidade brasileira pela autora desta pesquisa, responsável também pela sua aplicação.

3.4. Os Procedimentos

“Para compreender as ações das pessoas é necessário a identificação de seu mundo de objetos”.
(Haguette)

Os dados desta pesquisa foram coletados no período de 09 meses, sendo que as Escalas foram aplicadas no início da pesquisa, no mês de março e no final do ano, no mês de novembro, após o Programa de Intervenção. As entrevistas clínicas para a caracterização dos sujeitos foram realizadas apenas no início do período da pesquisa, aproximadamente 30 dias antes da aplicação das Escalas.

As Escalas foram aplicadas na sala de aula dos alunos pela própria pesquisadora, com a presença das professoras em classe, porém sem a intervenção das mesmas, exceto nas questões disciplinares. Os alunos tiveram tempo livre para a solução das questões propostas na Escala, porém sem comunicação entre eles. Na folha da frente de cada Escala foram registradas as iniciais do nome dos alunos e a data de nascimento, marcas estas que serviram para identificar os sujeitos quando da re-aplicação das escalas. As respostas aos testes foram preenchidas a lápis pela maioria dos alunos por ser o objeto de uso mais frequente dos mesmos.

As Entrevistas Clínicas também foram realizadas na escola, porém numa sala de aula desocupada, somente com a presença da pesquisadora e do(a) aluno(a). As respostas dos mesmos foram anotadas em um formulário próprio para a atividade (Anexo 8) e, posteriormente, elas foram transcritas para um quadro com o propósito de facilitar a construção e análise das categorias.

Com as professoras, foi feita uma sondagem por escrito (Anexo 9) sobre as experiências que as mesmas tinham com o tema Educação do Consumidor, se o tema era

trabalhado na escola e como era desenvolvido. A partir desta sondagem e dos resultados da escala TAE-A, foram organizados momentos de capacitação, com o objetivo de provê-las de informações e conhecimentos, tanto na área financeira / econômica, quanto no trabalho com a pedagogia de projetos.

As professoras participaram de duas atividades de capacitação antes do início do programa: uma realizada pela autora desta pesquisa, sobre a fundamentação teórica do projeto e o trabalho com a Pedagogia de Projetos, e a outra, através de uma palestra com o Dr. Luis Carlos Toscano Júnior, economista e autor do livro *Guia de Referência para o Mercado Financeiro* (Toscano Júnior, 2004), sobre “Mercado Financeiro e de Capitais”, com o objetivo de esclarecer conceitos que envolvem esses mercados, possibilitando o entendimento das atuais práticas de gestão de recursos, através de uma linguagem didática, a fim de aumentar o conhecimento científico das professoras e auxiliá-las no trabalho com as crianças. Durante todo o programa, encontros quinzenais foram organizados para acompanhamento do processo e capacitação continuada das professoras.

Todas as 06 turmas participaram do Programa de Intervenção sobre Educação Econômica, intitulado “Educando para o Consumo Consciente”. O programa se estendeu de março a novembro do ano de 2005, tempo este não definido anteriormente, mas que foi estabelecido de acordo com o interesse e motivação das turmas.

Ao longo do programa, as atividades desenvolvidas em cada turma foram filmadas, fotografadas e relatórios escritos pelos alunos foram colhidos. No encerramento do programa, uma apresentação foi organizada com a presença de toda a comunidade e dos familiares para compartilhar o que foi vivido e aprendido pelas crianças. O desenvolvimento do programa, sua fundamentação e estrutura, será melhor explicitado a seguir.

3.5. O Programa de Intervenção

*“É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana.”
(Moreno)*

O Programa de Educação Econômica “Educando para o Consumo Consciente” foi pensado como parte integrante desta pesquisa e seu objetivo era o de possibilitar aos alunos que participaram da investigação, o acesso aos conhecimentos econômicos e,

consequentemente, a reflexão e interação com os fenômenos financeiros após a 1ª aplicação da escala TAE-N. Na perspectiva de um processo permanente, suas atividades foram discutidas tomando como princípio a transversalidade, a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos, com a finalidade de oferecer aos alunos uma série de elementos cognitivos e procedimentais, de maneira global, seqüenciada e de acordo com o seu nível de desenvolvimento, para a formação de atitudes conscientes, críticas e solidárias frente ao consumo de qualquer bem ou serviço.

O programa também procurou mostrar a necessidade de se colocar o tema “Educação Econômica” no currículo escolar da Educação Básica, inserindo-o em todos os projetos pedagógicos, com material e metodologias adequadas a cada nível de ensino, a partir de suas fundamentações sociológicas, epistemológicas e psicopedagógicas.

Desde a sua concepção, ele se colocou no caminho da busca de respostas às questões do cotidiano escolar e da capacitação de professores, construindo-se coletivamente, repensando suas bases epistemológicas e metodológicas, na pluralidade de saberes e relações que compõem o dia-a-dia da escola. Enfim, considerando que a estratégia de trabalho com projeto “é um caminho promissor para a transformação dos tempos, dos espaços e das relações interpessoais dentro da sala de aula” (Araújo, 2003, p. 93).

O trabalho com projetos, no contexto deste programa, compreendeu o desenvolvimento de quatro etapas:

1ª . A problematização, ou seja, a definição de um problema ou questão que foi investigado e pesquisado pela turma;

2ª . O desenvolvimento do projeto, quando foram feitos o planejamento e a definição dos passos, dos recursos e procedimentos seguidos;

3ª . A sistematização do projeto, momento em que todos os passos e ações foram revistos, com o objetivo de tomar consciência do caminho percorrido, selecionando e organizando os conhecimentos construídos;

4ª . A avaliação, que ocorreu ao longo de todo o processo, com o objetivo de aprimorar e corrigir “rotas”, visando o crescimento de todos.

Tendo como características principais a flexibilidade e a contextualização, no trabalho com projetos, o professor foi um observador atento e constante de todo o processo, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e do projeto como um todo, intervindo e promovendo condições de interações mais saudáveis e significativas.

3.5.1. A Capacitação dos Professores

Partindo da compreensão de que a atuação docente é essencial no desenvolvimento dos processos de aprendizagem, este Programa tem como princípio a busca de uma transformação no papel do professor, daquele que apenas transmite informações, para o que motiva e planeja situações que desafiem a construção dos alunos. Também, daquele que ensina conceitos já formulados, para aquele que propõe problemas éticos, morais e sociais para que as aprendizagens sejam significativas e reconstruídas por quem as protagoniza.

O professor, em seu trabalho, deve proporcionar que o aluno viva situações em que ele seja o sujeito ativo de sua própria aprendizagem, assumindo seu novo papel, consciente do que aprende e de como aprende, do que deve fazer para buscar as informações de que necessita, organizando suas tarefas, colaborando com seus pares e capaz de auto avaliar-se. Neste sentido, a ação docente é decisiva para que os alunos deixem de ser sujeitos passivos neste processo, transformando-se naqueles que conduzem e participam de uma maneira mais efetiva do seu próprio desenvolvimento.

Também é indispensável que os professores reflitam, não somente em torno das problemáticas específicas relacionadas com a educação econômica, mas que igualmente tomem consciência de suas próprias atitudes e condutas como consumidores (Denegri, 2000), pois elas influenciam na formação das crianças e jovens com os quais trabalham.

O início do Programa de Intervenção em Educação Econômica se deu com uma atividade de sondagem realizada com as professoras, com o propósito de conhecer que tipo de trabalho elas desenvolviam com as crianças sobre o tema da economia (Anexo 9). Nesta sondagem ficou claro que as ações até então desenvolvidas pela escola, com as 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, não contemplavam uma proposta de educação econômica mais sistemática e que as atividades propostas em sala de aula auxiliavam muito pouco na formação de consumidores mais conscientes e críticos.

As questões financeiras são trabalhadas dentro de sala de aula através do cotidiano, com o dinheiro do lanche e a mesada que recebem. Numa determinada época do ano, realizamos a Festa da Matemática, onde eles irão vivenciar o uso do sistema monetário (moedas, cédulas) e o preenchimento de cheques em situações problemas de compra, venda, troco e prestações (Professora A).

No livro de História e Geografia, na unidade 5 “O trabalho no campo e na cidade” foram abordadas as questões de matéria-prima e as atividades econômicas envolvidas na

produção das cidades e do campo. Após esse conteúdo, fizemos algumas atividades sobre o comércio, com o objetivo de simular uma compra e venda, utilizando o feijão como substitutivo do dinheiro (Professora C).

Outro destaque importante a fazer nesta sondagem se refere ao fato de que essas atividades, em ambas as séries, aconteciam numa época pré-determinada pelo planejamento das professoras, nenhuma atividade de conhecimento e integração com o meio era desenvolvida e que os pais ou a comunidade não eram envolvidos nessas atividades.

Após este primeiro estudo, foi realizado um momento de capacitação da equipe envolvida no projeto, ação esta que se repetiu ao longo de todo o processo. A partir de uma perspectiva de formação continuada e em serviço, foram discutidas as metas do programa e as possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas pelos professores e as ações correspondentes, apresentadas pelos alunos.

Na definição das metas do programa ficou estabelecido que todas as ações seriam direcionadas para que ao final do mesmo as crianças:

- desenvolvessem as competências cognitivas que permitissem construir uma visão sistêmica do modelo econômico social no qual estão inseridas;
- aprendessem a operar com as informações econômicas específicas como a origem e circulação do dinheiro, ações de compra e venda, definição de preços e lucro, dívidas e inflação, impostos e o papel dos bancos;
- que fossem capazes de inferir, a partir de informações nem sempre explícitas, o que está acontecendo no mundo econômico e como esses acontecimentos interferem no cotidiano das pessoas e na tomada de decisões econômicas;
- desenvolvessem um sistema de valores que orientassem suas atitudes para uma ação com responsabilidade e auto-controle nas situações econômicas, destacando as ações de solidariedade e de compromissos com o meio ambiente.

Na discussão das ações, o quadro abaixo (Denegri, 2000) foi o ponto de partida para a compreensão da dinâmica do trabalho com projetos.

Ações do Professor	Ações do Aluno
Propor um tema central e seus objetivos de acordo com o programa vigente e ajudar os alunos a selecionarem temas específicos	Participar, mediante debate, na eleição do tema.
Selecionar conteúdos básicos e organizar a avaliação.	Apresentar sugestões para o desenvolvimento dos conteúdos, partindo

	de seus interesses e conhecimentos prévios.
Graduar os objetivos básicos e contribuir com a ordenação dos conteúdos numa primeira seqüência.	Destacar os conteúdos mais relevantes de acordo com o seu interesse.
Mediante o uso de organizadores prévios, expor as relações mais importantes entre os conteúdos.	Realizar as atividades prévias para assimilar e desenvolver as condutas prévias necessárias.
Contribuir com a elaboração de um roteiro de questões que atuará como eixo organizador para o desenvolvimento do projeto.	Elaborar uma lista pessoal de perguntas e participar da elaboração de um guia de trabalho com o grupo.
Propor atividades e destacar os procedimentos mais importantes que serão utilizados para desenvolvê-las.	Apresentar atividades e participar na elaboração do calendário e do esquema de informação do projeto.
Selecionar, elaborar, propor e facilitar a utilização de recursos e materiais para o desenvolvimento das atividades.	Apresentar recursos e materiais e contribuir com sua seleção e classificação.
Orientar, realizar correções, propor sínteses e recolher informações para a avaliação do processo dos alunos durante o projeto.	Realizar as atividades e fazer a auto-avaliação do seu processo de aprendizagem.
Coordenar a apresentação em comum dos trabalhos e contrastar a avaliação com a auto-avaliação.	Compartilhar seu trabalho com o resto do grupo comparando seus progressos e participar da elaboração do manual com o resumo do projeto.
Avaliar o projeto e elaborar um manual de revisão do mesmo, prevendo uma ligação com o próximo projeto.	Contribuir com a realização da avaliação final do projeto e propor a continuidade num projeto seguinte.

Tabela 3: Ações de Professores e Alunos (Denegri, 2000)

Numa etapa seguinte, foram apresentadas algumas sugestões de projetos e, através do seu estudo, foi possível conhecer a forma de estruturação deste tipo de trabalho, suas vantagens e limitações. Também foram discutidos alguns trabalhos específicos, que possibilitaram o desenvolvimento de ações nas perspectivas que fundamentam este Programa. Algumas dessas atividades, como as oficinas descritas abaixo, enriqueceram esses momentos de formação.

Oficina 1: Da Matéria-prima ao Produto
A meta desta oficina é percorrer todo o trajeto na fabricação de um determinado produto. As questões a serem colocadas para as crianças são: de que é feito este produto? De onde vem a matéria-prima? Que caminhos ela percorre? Que transformações ela sofre para chegar ao produto final?
Estudar todo o processo de fabricação de um produto que pode ser indicado pela professora ou definido pela classe. Neste estudo é interessante programar visitas e

entrevistas que auxiliem na compreensão do processo. Pode ser oferecida, ainda, uma oficina para a confecção do produto. Os conteúdos de Geografia e História podem auxiliar na contextualização do produto.

Oficina 2: Bens e Produtos

Esta oficina vem dar resposta à pergunta: para que serve o produto que estamos analisando?

Podem ser desenvolvidas atividades para comprovar se o bem ou produto cumpre sua função corretamente e se o faz durante muito tempo. Comprovar o nível de cumprimento da legislação vigente em matéria de identificação (etiqueta), materiais, durabilidade, periculosidade, etc. Comprovar se é duradouro e se não contamina.

Oficina 3: Mini Comércio

O propósito desta oficina é vivenciar uma situação de comércio em todos os seus aspectos: definição do tipo, investimento, estabelecimento de preços, de lucro, venda, financiamento, controle de estoque, etc.

Deve-se iniciar pela definição do tipo de comércio e, em seguida, deve-se estabelecer um planejamento das ações necessárias para a atividade. Neste estudo, concorrem todas as disciplinas, além de um plano de formação do espírito empreendedor, que deve contemplar a formação cidadã.

Oficina 4: Consumo e meio ambiente

Há muita contaminação ou deterioração próxima ao local onde vivemos? Como efetuar uma compra ecológica? Como podemos reciclar os produtos de uso e consumo cotidiano?

Esta oficina permite trabalhar conjuntamente este tema com a Educação Ambiental e pode também fazer uma ponte com os conteúdos de Ciências Naturais.

Oficina 5: Histórias e Teatro

Esta oficina deve ser especialmente utilizada para trabalhar com os conteúdos de Linguagem e Comunicação. A idéia é trabalhar com as crianças algumas histórias que falam sobre consumo para, através delas, desenvolver atitudes não consumistas, levando o aluno a refletir sobre suas reais necessidades.

Uma atividade complementar pode ser desenvolvida com a classe: proporcionar a invenção e criação de histórias pelas crianças. O professor pode dar sugestões ou apresentar algumas perguntas criativas, que orientem o conteúdo das histórias e, depois

da sua criação, propor uma dramatização e, até mesmo, a montagem de uma peça de teatro.

Tabela 4: Oficinas de Capacitação Docente

Os encontros para a capacitação docente, tanto os coletivos quanto os individuais, se transformaram em importantes instrumentos de formação, comunicação e capacitação sobre consumo e a educação do consumidor, suprimindo assim a ausência de materiais didáticos específicos sobre o tema.

3.5.2. O Desenvolvimento dos Projetos

A partir da compreensão de que “a organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento”(Brasil, 1997,p.61), a intervenção, através do Programa de Educação Econômica “Educando para o Consumo Consciente”, se estruturou e foi organizada, tendo em vista que, para que uma aprendizagem seja significativa, a criança precisa compreender sua função social e sua projeção na comunidade mais próxima.

Nesta perspectiva, acredita-se que os conhecimentos que serão construídos pelas professoras e pelos alunos devem ter, em primeiro lugar, uma projeção na própria escola, como um conjunto de conteúdos organizados, significativos e vinculados com as ações, tanto no interior da comunidade educativa quanto no seu entorno.

Durante a capacitação das professoras para o trabalho com o programa “Educando para o Consumo Consciente”, foram apresentadas, para as elas, técnicas de sensibilização e introdução do tema que incluíam relatos, gravuras e textos. Cada professora foi orientada a escolher o procedimento que melhor se adequasse à sua classe. Com isso, cada turma iniciou com uma dinâmica diferenciada, mas todas com o objetivo de sensibilizar para o início das discussões sobre consumo e de, através dessas discussões, sondar os conhecimentos prévios dos alunos e dos temas que despertavam maior interesse do grupo.

SÉRIE/CLASSE	DINÂMICAS
3ª série A	Oficina de artesanato
3ª série B	Ilustrações sobre situações financeiras
3ª série C	Exposição dos álbuns de figurinhas

4ª série A	Texto com situações problemas
4ª séries B e C	Texto com situações problemas

Tabela 5: Dinâmicas de Sensibilização para o programa de Intervenção

Após este momento inicial de sensibilização, um novo encontro foi organizado com as professoras, individualmente, com o propósito de, a partir das reações dos alunos à dinâmica de sensibilização, traçar alguns caminhos possíveis e estruturar o esboço do projeto. Para esta estruturação foi apresentado às professoras um modelo de ficha (Anexo 10), que deveria ser preenchido aos poucos, ao longo do processo e com a participação e colaboração efetiva dos alunos. Com a definição dos temas, cada classe iniciou o seu trabalho, de maneira diversificada, de acordo com a realidade e interesse de cada grupo de alunos. Os temas assim escolhidos estão apresentados no quadro a seguir:

.Turma/professora	Tema
3ª série A – profª ROS	Artesanato
3ª série B – profª MON	A história do dinheiro
3ª série C – Profª MAR	Coleções de figurinhas
4ª série A – Profª LUC	Consumir para bem viver
4ª série B e C – Profª ELI	O mundo da economia

Tabela 6: Classes e Temas do Programa de Intervenção

Os encontros professoras/pesquisadora aconteciam quinzenalmente, nos horários de H.T.P.²⁷, ora coletivo, ora individual, dependendo da necessidade do grupo e de cada professora. Os encontros coletivos eram utilizados para a partilha de experiências e informações, tornando pública a trajetória de cada classe. Estes momentos também foram utilizados para a discussão das dúvidas e dificuldades que surgiram durante o projeto. Nos encontros individuais, os detalhes de cada projeto foram tratados, assim como as formas de registros dos mesmos, a avaliação do desempenho de cada aluno, bem como a avaliação da classe como um todo e do desenvolvimento do próprio projeto e, ainda, a análise dos procedimentos e atividades desenvolvidas.

Com o início dos projetos, as professoras foram orientadas a registrar e documentar todos os passos e movimentos do grupo no projeto, o que se constituiu num

²⁷ O H.T.P., denominado Hora de Trabalho Pedagógico, é um espaço de capacitação, remunerado, oferecido pela escola quinzenalmente aos seus professores. Esse espaço foi cedido pela escola, para a realização da capacitação e acompanhamento das professoras, durante a realização do Programa de Intervenção.

rico e amplo acervo de fotos, filmes e atividades escritas. Este registro levou à construção de uma prática de reflexão, trazendo-a para espaços de discussão mais acadêmica, ultrapassando assim a simples constatação. O formulário para o registro dos projetos também foi preenchido durante o processo e, ao final, eles documentaram a trajetória de cada classe (Anexos 11, 12, 13, 14 e 15).

3.5.3. A Avaliação

Um projeto caminha a partir da avaliação que se faz de seu percurso. Assim, compreende-se que “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação” (Hoffmann, 1993, p.110) e que é necessário ter claro o que o aluno já sabe, o que ele agrega com o desenvolvimento do projeto e que estruturas ele modifica a partir das atividades vivenciadas.

A avaliação, enquanto prática essencial, inerente e indissociável do processo educativo, foi aqui pensada em dois aspectos: a avaliação do programa e a avaliação do desenvolvimento dos alunos quanto aos conhecimentos acerca do mundo econômico.

Compreende-se que a avaliação do projeto e do seu desenvolvimento deve atuar como recurso para auxiliar no progresso das crianças e que, a partir das informações oferecidas pelo processo avaliatório, o pesquisador e o professor podem compreender a forma como as situações de aprendizagem foram organizadas e verificar a necessidade de modificá-las. A avaliação do desenvolvimento do aluno deve explicitar o essencial aprendido pelo aluno, de modo a garantir a continuidade do trabalho, informando-o sobre seus avanços e suas dificuldades, orientando-o quanto aos investimentos que deverá fazer no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, o programa de intervenção constituiu-se como uma “aposta”, por se propor a avaliar as possibilidades das ações na área da socialização econômica, para se tornar o caminho mais promissor para o desenvolvimento de uma cidadania mais crítica e solidária. A concepção proposta pelo programa, aqui apresentado, sugeriu a superação dos modelos didáticos tradicionais, pré-estabelecidos e rígidos, reconhecendo o valor da construção coletiva e individual, da vivência, da avaliação e da correção de rotas ao longo do processo. Para tudo isto foi necessário um olhar sensível e permanente, tanto do pesquisador quanto do professor, e também de toda a comunidade envolvida no projeto, a fim de compreender como as crianças se apropriam das informações econômicas e respondem adequadamente às exigências do meio.

A avaliação procurou ser um instrumento participativo, funcionando como um meio de autocompreensão e gerador de debates acerca do que cada um aprendia e da caminhada de toda a classe, pois no processo avaliativo “o objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino” (Luckesi, 1995, p. 84). Também foi trabalhado, no contexto do programa de intervenção, os aspectos conceituais e atitudinais, priorizando o desenvolvimento dos alunos a partir do processo de assimilação ativa das informações e vivências em situações reais.

Os procedimentos avaliativos utilizados nesta pesquisa aconteceram no início do programa com a aplicação às professoras de um questionário, especificado anteriormente, com o propósito de fazer um diagnóstico da compreensão que as mesmas apresentavam sobre os temas consumo e educação do consumidor e sobre as práticas que a escola desenvolvia nesta área. Essas questões preliminares referiam-se, ainda, a como as informações financeiras eram trabalhadas na escola, em que época do ano e qual era o envolvimento das famílias. As informações obtidas neste primeiro momento foram agrupadas e analisadas, constituindo um marco referencial para o conhecimento da realidade pedagógica vivenciada pela escola e da compreensão que cada professora possui acerca deste trabalho.

Ao longo do projeto, a avaliação ocorreu através dos encontros individuais e de grupo, com o objetivo de informar e orientar as professoras para a melhoria do processo vivenciado pelo grupo. A análise regular dos resultados implicou na organização de todo o material, no estabelecimento de relações entre as informações que eram coletadas e a identificação de tendências e padrões relevantes para a compreensão do processo em curso. Esses momentos serviram também para a identificação do que era avaliado no programa, com que estratégias e com quais critérios. Também proporcionou a adequação de técnicas e instrumentos de ensino, bem como possibilitou a constante reflexão do professor sobre o processo em curso.

Ao final do Programa de Intervenção, todas as professoras responderam a algumas questões propostas pela pesquisadora (Anexo 16), com o objetivo de compreender o alcance dos projetos desenvolvidos, de identificar as contribuições que o mesmo ofereceu ao desenvolvimento dos alunos e de apontar os aspectos negativos do processo ou aqueles que trouxeram dificuldades no transcorrer do trabalho. Essas observações foram incorporadas no relato de cada projeto e serão apresentadas no próximo capítulo.

Com os alunos, além da avaliação oral, feita periodicamente, ao longo de todo o processo, foram feitos registros escritos das atividades e do livro paradidático escolhido e lido por eles, bem como foram organizados relatórios das visitas realizadas complementando com fotos e filmagens. No final do ano e, conseqüentemente, do programa, ainda como parte da avaliação do processo, cada turma decidiu pela melhor maneira de apresentar para a comunidade tudo o que aprenderam, comunicando os conhecimentos construídos. Todas as classes optaram por fazer uma apresentação em conjunto para as famílias dos alunos envolvidos no programa e cada sala, criativamente, organizou sua apresentação e um *banner* (Anexo 17) que ficou exposto na entrada do auditório, contendo uma síntese do projeto e fotos ilustrativas. A apresentação contou com teatro, jogral, relatórios de pesquisas organizadas pelos próprios alunos e a distribuição de um folder com orientações para o consumidor, montado e produzido pelos alunos de um dos projetos (Anexo 18).

Todos esses momentos foram analisados e compreendidos como parte do processo avaliativo do Programa de Intervenção. Entretanto, os resultados da efetividade do mesmo podem ser constatados através do desempenho dos alunos na segunda aplicação do TAE-N, que evidenciou um crescimento no número de respostas corretas às questões propostas, mostrando que houve assimilação e construção de novos conceitos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

“Na perspectiva da dialética, a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados, na construção do objeto”.
(Silvio S. Gamboa)

4.1. A Análise dos Dados

Por apresentar uma natureza qualitativa – quantitativa, esta pesquisa procurou combinar diferentes tipos de análises na interpretação dos dados. Na análise quantitativa, o estudo teve como foco a frequência com que apareceram algumas características do conteúdo, evidenciadas pela interpretação estatística das Escalas. Inicialmente, foi feita uma análise descritiva de todas as variáveis e, depois, uma comparação dos escores da 1ª e 2ª avaliação. Na comparação dos escores em relação às variáveis sexo, idade e turma, 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 formuladas numa área específica do pensamento econômico. Este estudo foi complementado pelas informações obtidas através das entrevistas, observações e relatórios apresentados por alunos e professores no transcorrer do Programa de Educação Econômica, num processo de categorização. Essas categorias reuniram um grupo de questões que tiveram como foco o mesmo tema econômico e que foram analisadas em

razão dos caracteres comuns evidenciados entre essas questões, observando-se não apenas a frequência das respostas, mas, igualmente, a pertinência e a objetividade das mesmas em relação aos outros achados da pesquisa.

Para a caracterização do grupo de sujeitos foi aplicada uma Entrevista Clínica, de fundamentação piagetiana, seguindo o modelo construído por Denegri (1999), conforme apresentado no capítulo anterior. A discussão dos resultados da pesquisa se iniciará por essas entrevistas.

4.2. Entrevistas Clínicas

Considerando a necessidade de caracterizar o grupo de alunos que participaram da pesquisa antes do início da mesma, foram realizadas entrevistas clínicas, semi-estruturadas e de orientação piagetiana, com um grupo de 30 crianças. Eles foram sorteados pelo número do Diário de Classe, numa representação de 05 alunos por turma. Foram apresentados a todos os sujeitos dois conjuntos de perguntas comuns e adaptadas à idade deles. O primeiro conjunto contendo questões relacionadas ao dinheiro: se eles recebem algum dinheiro, com que regularidade, que uso fazem dele e se têm poupanças. O segundo, contendo questões mais gerais acerca dos seus conhecimentos sobre a circulação do dinheiro, a função dos bancos e as relações entre trabalho e salário. Com essas questões, uma vez respondidas, era solicitada uma justificativa do sujeito, com o propósito de complementar e esclarecer os argumentos utilizados.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e suas respostas devidamente protocoladas, com identificação apenas da inicial do nome, da idade e sexo, preservando o anonimato dos sujeitos.

Serão apresentadas, inicialmente, as questões sobre as relações da criança com o dinheiro. A partir das entrevistas, foi possível identificar que apenas 10 crianças recebem mesada regularmente, sendo que 08 recebem algum dinheiro às vezes, 10 não recebem dinheiro dos pais e que, para 02 crianças, os pais sempre pagam as despesas. As respostas a essa questão mostraram que neste grupo de crianças a mesada não é uma prática comum, embora 2/3 delas recebam dinheiro dos pais com alguma regularidade.

Ao serem indagadas se recebem dinheiro em outras ocasiões, como no dia de Natal, no dia das crianças e no dia do aniversário, a maioria respondeu que sim (22 crianças), mostrando que essa é uma prática comum em nossa sociedade, ou seja, a de presentear as crianças com uma quantia em dinheiro. Dentre as pessoas que mais se

utilizam dessa prática estão os avôs, os padrinhos e, por último, os pais, conforme relatado pelas crianças.

A questão que investiga se as crianças realizam algum tipo de trabalho remunerado, apenas 9 responderam afirmativamente e 5 responderam que às vezes, explicando que fazem pequenos favores, para a mãe, o pai ou a avó, recebendo por esses préstimos. Dentre as tarefas citadas, as mais comuns foram: limpar o jardim, arrumar o quarto, ir ao mercado e passear com o cachorro. Pode-se observar que é pouco comum, neste grupo de crianças, a associação entre pequenos trabalhos a uma remuneração por sua realização.

A decisão do que fazer com o dinheiro que recebem foi respondida por 70% dos sujeitos desta investigação como sendo da criança sozinha. Cerca de 23% respondeu que são os pais que dizem como elas devem gastar o dinheiro e, apenas 2 crianças, afirmaram que decidem conversando com os pais. Este fato corrobora com o que pesquisas em diferentes partes do mundo têm demonstrado: os pais não se preocupam verdadeiramente com o comportamento de consumo de seus filhos e, muito menos, com a educação econômica deles. Mesmo tendo consciência da importância de tal ato, eles negligenciam essa função, não tendo claras as estratégias que deveriam utilizar para ensinar seus filhos a comprar e a poupar.

Um fato curioso, que foi observado neste grupo de crianças, diz respeito à participação das mesmas em atividades familiares que envolvem situações financeiras. Metade das crianças relatou que sempre acompanham seus pais às compras, sendo que a outra metade afirmou que acompanha às vezes. Nenhuma criança relatou não participar desses momentos e, os locais mais comuns foram o supermercado e o shopping. Duas crianças afirmaram acompanhar a mãe em todos os lugares.

Outro fator que auxiliou no conhecimento dos sujeitos e do seu universo financeiro diz respeito à poupança. Dessas crianças, um número expressivo, cerca de 55%, possuem poupança e os pais auxiliam e incentivam a mantê-la, sendo que apenas 9 crianças afirmaram que possuem uma caderneta de poupança e 7 guardam seu dinheiro num cofrinho, em casa. Conforme relatado pelas crianças, 24 pais ensinam a usar o dinheiro e apenas 14, ou seja, quase a metade dos participantes desta investigação, possuem pais que efetivamente pedem a seus filhos para poupar.

Há, nessas respostas, elementos característicos presentes nas ações que as famílias têm em relação à socialização econômica de seus filhos, mesmos não sendo essa intencional. A vivência de práticas de uso do dinheiro proporciona às crianças, bem

como a todas as pessoas, jovens e adultos, “ferramentas para entender o mundo econômico, interpretar os eventos que podem afetá-los direta ou indiretamente e melhorar suas competências para a tomada de decisões pessoais ou sociais” (Denegri, Palavecinos y Gempp, 2004).

As crianças envolvidas nesta pesquisa possuem boas condições de uma participação mais ativa em situações práticas de socialização econômica, pois pertencem a um meio sócio-cultural que favorece relações necessárias para essa aquisição. Sendo os pais, em primeiro lugar, aqueles que atuam e que possuem um papel instrumental importante nesta aprendizagem, é fundamental discutir a relação desta aprendizagem com a qualidade dos consumidores que se deseja formar e a consciência que se tem dessa formação.

Será apresentado, na seqüência, o bloco de questões que tratam de conhecimentos mais gerais acerca da origem e circulação do dinheiro e, associado às reflexões das questões anteriores, pretende-se uma análise do grupo de crianças desta amostragem, com a descrição do nível de desenvolvimento do pensamento econômico, de acordo com o modelo proposto por Denegri. Serão discutidas algumas categorias, aqui destacadas como significativas para o presente trabalho. É importante lembrar, entretanto, que, como afirma Delval, (1994b) “las etapas son formas, por supuesto, ideales, en el sentido de Max Weber, por lo tanto son construcciones hipotéticas que tienen que ser sostenidas por la información y reflejar cambios observables” (p.88).

A análise das respostas dadas pelos sujeitos mostrou que, do grupo de crianças selecionadas, 100% estão inscritas no nível 1, subnível B, do desenvolvimento do pensamento econômico, ou seja, as crianças entrevistadas se encontravam no Nível do Pensamento Econômico Primitivo, no período em que foram avaliadas, no início da pesquisa. Esses resultados confirmam o que foi encontrado por Denegri em pesquisas realizadas no Chile e na Colômbia, com crianças da mesma faixa etária, já mencionadas anteriormente e, também, os resultados encontrados na aplicação da Escala TAE-N.

Dentre as evidências que marcam a presença das crianças neste subnível, observa-se nelas certa organização nas informações que têm sobre os aspectos financeiros e, também, que é possível identificar a ausência de respostas que atribuem a fontes místicas ou mágicas os eventos nesta área. Nenhuma das crianças entrevistadas fez alusão a qualquer fenômeno fantástico para explicar a origem do dinheiro. Entretanto, para elas, ainda é muito difícil compreender o complexo funcionamento econômico e todo o processo de circulação do dinheiro e a sua origem. Isto se deve ao

fato de que as informações que essas crianças receberam até o momento de seus familiares, da escola e dos meios de comunicação não estão estruturadas e existem como ilhas isoladas e sem conexão (Denegri, 1999).

As respostas dadas pelas crianças mostram que a tendência cognitiva de centrar-se em apenas um único aspecto da questão ainda está presente nos seus argumentos e que existe certa dificuldade de estabelecer relações e compreender os processos. É possível verificar este fato através das contradições constatadas nas respostas das crianças diante das dificuldades de coordenar vários aspectos e de pensar no sistema econômico como um todo, fato este que mostra que as concepções que possuem sobre os eventos econômicos ainda estão distantes da realidade.

Observa-se na resposta de BMM (F, 10,4^a)²⁸, as dificuldades nesta compreensão, pois mesmo tendo clareza de alguns aspectos, outros são ignorados:

- O que o padeiro faz com o dinheiro que recebe?
- *Ele divide o dinheiro com cada um que trabalha na padaria, divide igualmente.*
- E o que as pessoas fazem com o dinheiro que recebem?
- Elas pagam as contas de água, luz e telefone, compram roupas e sapatos.*
- De onde vem este dinheiro?
- *Não sei?*
- Você sabe quem faz o dinheiro?
- *Não, também não sei.*
- E como o dinheiro chega até as nossas mãos?
- *Ah! As pessoas trabalham e ganham dinheiro. Tem outras que pegam no caixa eletrônico.*

Da mesma forma, outra criança, JSR (F, 10,3a), mesmo estabelecendo uma relação adequada entre o salário que o pai recebe e o seu trabalho, afirma que o dinheiro chega até nossas mãos através da iniciativa de uma pessoa que vai até o banco, retira o dinheiro, vende as coisas e dá para as pessoas o troco, forma esta identificada por ela para que se receba algum dinheiro. Também para AHM (F, 10,7a), para que o dinheiro chegue até as pessoas é preciso que os trabalhadores da Casa da Moeda primeiro coloquem o dinheiro no banco para que depois elas possam ir até lá para retirar. Essas são afirmações contraditórias para uma criança que compreende que um padeiro, ao vender o seu pão, deve, com o dinheiro recebido, pagar o salário das pessoas que trabalham na padaria e utilizar o restante para melhorar a loja e fazer mais pães.

Este fato comprova que as crianças neste nível ainda não conseguem diferenciar as relações estritamente pessoais das institucionais e sociais. O que elas fazem é aplicar

²⁸ Para a referência aos sujeitos da pesquisa foi utilizada uma sigla composta pelas iniciais do seu nome e, entre parênteses, a indicação do sexo (M para masculino e F para feminino) e da idade (ex.: 10,3a, dez anos e três meses, no dia da entrevista).

suas construções pessoais nos eventos sociais e na análise das questões institucionais, fazendo assim uma leitura “familiar” e próxima dos movimentos que ocorrem no interior da sociedade na qual estão inseridas.

Todas as crianças entrevistadas concordaram que o dinheiro é fabricado. Para a maioria das crianças o dinheiro é fabricado no banco, na Casa da Moeda ou numa fábrica específica de fazer dinheiro. Apenas uma criança não soube responder à pergunta e outra afirmou que o dinheiro vem da empresa em que as pessoas trabalham. Para apenas duas dessas crianças a distribuição do dinheiro é da responsabilidade do governador ou do prefeito, dando a esses personagens institucionais poderes de donos das fábricas e controladores do dinheiro que existem em circulação. Essa idéia ainda é, de acordo com Denegri et all. (1999), relacionada à institucionalização primitiva, em que há a compreensão de que os governantes (Presidentes, Governadores e Prefeitos) são os donos das fábricas de dinheiro e que atuam como pai protetor de todos, cuja função é, dentre outras, a de repartir o dinheiro igualmente com todos.

Mesmo tendo afirmado que o dinheiro é fabricado, nem todas as crianças tinham clareza do local onde tal fato ocorre, de quem responde pela quantidade que deve ser produzida e desconheciam ao trajeto feito pelo dinheiro, do momento da sua produção até chegar às mãos de quem vai comprar algo. Interessante observar que, de acordo com as respostas do TAE-N, para algumas dessas crianças é possível instalar uma fábrica de dinheiro, desde que se tenha permissão para tal.

Outro aspecto que representa uma característica deste nível e que foi observado nas repostas das crianças é o conhecimento de que o dinheiro deve ser obtido pelo trabalho através de um salário. As crianças cujos pais eram proprietários e não funcionários também reconheceram que eles recebem algo pelo serviço que prestam às pessoas ou que “as pessoas pagam para ele trabalhar”(LTB, F, 9a). Percebe-se, assim, que as primeiras relações entre trabalho e remuneração estão estabelecidas, mas ainda de maneira pouco clara e sem incluir os processos produtivos e, para alguns, com a compreensão de que o salário é pago pelo proprietário ao governo, que manda os bancos pagarem os trabalhadores.

Também não estão estruturados os conhecimentos que envolvem a compreensão acerca das diferenças salariais. Para todas as crianças deste estudo, os salários não são iguais para todo mundo e vão depender de algumas variáveis, como o tipo de empresa em que se trabalha, a quantidade de tempo que se dedica ao trabalho (cerca de 11 crianças afirmaram que recebem mais quem trabalha mais tempo), o esforço que se faz

para trabalhar mais e melhor e o tipo de trabalho. IAE (F, 10,5a), deu como exemplo o trabalho do vendedor e do faxineiro para justificar que trabalhos diferentes remuneram de maneiras diferentes, afirmando que quem deseja receber mais deve procurar outro tipo de trabalho.

Ainda sobre este tema, apenas uma criança afirmou existir relação entre o salário e o cargo que se ocupa no trabalho. Para ela, numa mesma empresa existem diferentes funções e a pessoa que quer receber mais deve trabalhar direito e pedir ao chefe para mudar de cargo. Percebe-se, com isto, o início da compreensão que existem relações de hierarquia no interior da sociedade e nas empresas. A relação entre salário e estudo foi estabelecida por três crianças, uma chegando a afirmar que era preciso ser inteligente para receber mais.

O que foi possível perceber nas respostas dessas crianças é que elas utilizaram critérios bem concretos para explicar as relações entre trabalho e remuneração, ou seja, na compreensão delas, para receber mais as pessoas apenas precisam trabalhar mais, trabalhar melhor, procurar uma empresa melhor ou um emprego que dê um salário maior. A palavra “esforço” foi empregada por algumas delas, relacionando-a a outro tipo de justificativa, como na resposta de RF (M, 11a), para quem “depende do trabalho, tem uns que pagam mais e outros que pagam menos. Tem que se esforçar para ser promovido e receber mais.”

Na resposta anterior, de RF, fica subtendido que alguém é responsável por esta promoção ou melhoria na remuneração, o que é claro na afirmação de BMM (F,10a), “o que faz uma pessoa receber mais ou menos dinheiro, é o dono da firma, depende dele, de quanto ele quer pagar”.

Um aspecto curioso surgiu na resposta de duas crianças ao estabelecerem relações entre trabalho e remuneração. Elas indicaram a presença da discriminação na definição dos salários. Para GMGF (M, 10a), “o preconceito faz receber menos, tem serviços que pagam mais do que outros” e para TRS (F, 10a), “as pessoas não recebem a mesma quantidade de dinheiro por que tem uns (chefe) que são racistas, aí branco recebe mais”. A presença de reflexões sobre valores e diversidade cultural nas relações de trabalho pode estar relacionada ao projeto pedagógico da escola que possui, como eixo articulador das disciplinas curriculares, os trabalhos sociais voluntários desenvolvidos com a comunidade local e os projetos sociais, dos quais participam alunos, professores e familiares.

Outra característica deste nível foi confirmada pelos sujeitos desta pesquisa, ou seja, a compreensão da função do banco e dos serviços que ele pode oferecer à comunidade. Entretanto, como pode-se verificar nas respostas dadas, essa compreensão ainda é bem restrita e desvinculada das atividades comerciais. As crianças identificam o banco como uma caixa-forte, onde o dinheiro é guardado, por uma questão de segurança, para pagar as contas e que pode, a qualquer hora, ser retirado por quem o depositou. A relação depósito / retirada foi estabelecida pelas crianças, ou seja, para todas é preciso ter dinheiro no banco para que o mesmo possa ser sacado, embora para algumas o dinheiro possa ter sido colocado pelo governador, independente de ser uma remuneração por um trabalho. A função de emprestar dinheiro para quem necessita foi apresentada por sete crianças e outras duas afirmaram que no banco é possível também fazer poupança.

Neste nível, as crianças ainda não compreendem que o funcionamento bancário é regido por leis do mercado e que há um custo em todas essas movimentações. Para elas, o dinheiro depositado é exatamente o que fica disponível para ser retirado, desconhecendo que o banco é também uma fonte de dinheiro. Outro fato que merece destaque é a compreensão de que nem todas as pessoas utilizam o banco. De acordo com as respostas, existem as pessoas que não usam porque não gostam e, para a maioria das crianças as pessoas pobres não podem usar o banco porque não têm dinheiro para deixar lá.

As informações obtidas nas entrevistas clínicas serão complementadas pelos dados encontrados na aplicação da escala TAE-N, na seção a seguir.

4.3. A Escala de Alfabetização Econômica em Crianças –TAE-N

A análise realizada com os dados da escala TAE-N teve como objetivos descrever a amostra de n=132 crianças, com relação aos dados sócio-demográficos e aos itens da escala de alfabetização econômica em crianças, nos momentos pré e pós-intervenção; analisar a consistência interna da escala de alfabetização econômica em crianças; comparar os escores da escala de alfabetização econômica entre os momentos pré e pós-intervenção²⁹ e descrever e comparar o escore da escala entre sexo, idade e turma da escola.

²⁹ Com o intuito de obter concisão, objetividade e clareza, optamos por substituir os termos pré-intervenção e pós-intervenção por pré e pós, respectivamente, nos trechos em que este uso pode ser aferido.

Quanto à metodologia estatística utilizada para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, turma), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas (com medidas de posição e dispersão – média, desvio-padrão, valores mínimo, máximo, e percentis (P25, P50 e P75)) das variáveis contínuas (idade e escore total da escala). Foram utilizados, ainda, os escores bruto, padronizado e em percentil da escala TAE-N.

Para análise da consistência interna da escala foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. É importante destacar que os valores de alfa acima de 0.70 indicam alta consistência interna, o que foi verificado na análise dos resultados.

Para comparação do escore total da escala entre os tempos pré e pós foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras relacionadas (*Signed Rank test*), devido à ausência de distribuição normal dos escores. Para comparar o escore total entre idade, sexo e turma escolar, e entre os tempos de coleta, foi utilizada a Análise de Variância para medidas repetidas (*ANOVA for Repeated Measures*). Para comparação entre os tempos foi utilizado o teste de perfil por contrastes (*Profile Test*) e para comparação entre os grupos foi utilizado o teste de Tukey.

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 7 apresenta as frequências e as estatísticas descritivas das variáveis coletadas para caracterização da amostra total. Na caracterização do sujeito, como já foi apontado no capítulo 3, tabela 2 (p.80), destacamos as variáveis sócio-demográficas utilizadas nesta pesquisa, que aponta o equilíbrio entre o número de meninos e meninas que participaram da investigação. Também é importante salientar que as crianças com idade entre 9 e 10 anos compuseram o maior grupo da amostragem desta pesquisa, sendo que do número total apenas 2 crianças com 8 anos e 5 com 11 anos completos participaram do processo, o que proporcionou um conjunto mais homogêneo e consistente para análise. Mesmo trabalhando com o conjunto de alunos, optou-se por diferenciar os sujeitos por turmas, para uma análise mais precisa do desenvolvimento do Programa de Intervenção em relação ao desempenho de cada turma.

<u>VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS</u>				TAENA7 Frequency Percent			TAENA18 Frequency Percent			TAENB6 Frequency Percent		
SEXO				-----			-----			-----		
SEXO	Frequency	Percent		0	49	37.1	0	25	18.9	0	8	6.1
MASCULIN	63	47.7		1	45	34.1	1	75	56.8	1	53	40.2
FEMININO	69	52.3		2	38	28.8	2	32	24.2	2	71	53.8
				TAENA8 Frequency Percent						TAENB7 Frequency Percent		

IDADE (anos) IDADE Frequency Percent ----- 8 2 1.5 9 53 40.2 10 72 54.5 11 5 3.8 TURMA TURMA Frequency Percent ----- A 25 18.9 B 23 17.4 C 18 13.6 D 18 13.6 E 25 18.9 F 23 17.4 <u>ESCALA DE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA (TAE-N) – TEMPO A (PRÉ)</u> TAENA1 Frequency Percent ----- 0 18 13.6 1 67 50.8 2 47 35.6 TAENA2 Frequency Percent ----- 0 28 21.2 1 69 52.3 2 35 26.5 TAENA3 Frequency Percent ----- 0 31 23.5 1 55 41.7 2 46 34.8 TAENA4 Frequency Percent ----- 0 24 18.2 1 76 57.6 2 32 24.2 TAENA5 Frequency Percent ----- 0 17 12.9 1 76 57.6 2 39 29.5 TAENA6 Frequency Percent ----- 0 23 17.4 1 57 43.2 2 52 39.4	0 17 12.9 1 85 64.4 2 30 22.7 TAENA9 Frequency Percent ----- 0 30 22.7 1 57 43.2 2 45 34.1 TAENA10 Frequency Percent ----- 0 20 15.2 1 58 43.9 2 54 40.9 TAENA11 Frequency Percent ----- 0 44 33.3 1 49 37.1 2 39 29.5 TAENA12 Frequency Percent ----- 0 31 23.5 1 73 55.3 2 28 21.2 TAENA13 Frequency Percent ----- 0 15 11.4 1 81 61.4 2 36 27.3 TAENA14 Frequency Percent ----- 0 33 25.0 1 42 31.8 2 57 43.2 TAENA15 Frequency Percent ----- 0 18 13.6 1 62 47.0 2 52 39.4 TAENA16 Frequency Percent ----- 0 40 30.3 1 47 35.6 2 45 34.1 TAENA17 Frequency Percent ----- 0 27 20.5 1 54 40.9 2 51 38.6	TAENA19 Frequency Percent ----- 0 32 24.2 1 74 56.1 2 26 19.7 TAENA20 Frequency Percent ----- 0 26 19.7 1 63 47.7 2 43 32.6 TAENA21 Frequency Percent ----- 0 23 17.4 1 94 71.2 2 15 11.4 TAENA22 Frequency Percent ----- 0 34 25.8 1 61 46.2 2 37 28.0 <u>ESCALA DE ALFABETIZAÇÃO ECONÔMICA (TAE-N) – TEMPO B (PÓS)</u> TAENB1 Frequency Percent ----- 0 19 14.4 1 42 31.8 2 71 53.8 TAENB2 Frequency Percent ----- 0 7 5.3 1 53 40.2 2 72 54.5 TAENB3 Frequency Percent ----- 0 18 13.6 1 65 49.2 2 49 37.1 TAENB4 Frequency Percent ----- 0 22 16.7 1 67 50.8 2 43 32.6 TAENB5 Frequency Percent ----- 0 17 12.9 1 45 34.1 2 70 53.0	0 42 31.8 1 43 32.6 2 47 35.6 TAENB8 Frequency Percent ----- 0 6 4.5 1 95 72.0 2 31 23.5 TAENB9 Frequency Percent ----- 0 44 33.3 1 56 42.4 2 32 24.2 TAENB10 Frequency Percent ----- 0 21 15.9 1 52 39.4 2 59 44.7 TAENB11 Frequency Percent ----- 0 50 37.9 1 36 27.3 2 46 34.8 TAENB12 Frequency Percent ----- 0 13 9.8 1 93 70.5 2 26 19.7 TAENB13 Frequency Percent ----- 0 10 7.6 1 68 51.5 2 54 40.9 TAENB14 Frequency Percent ----- 0 25 18.9 1 42 31.8 2 65 49.2 TAENB15 Frequency Percent ----- 0 12 9.1 1 69 52.3 2 51 38.6 TAENB16 Frequency Percent ----- 0 39 29.5 1 31 23.5 2 62 47.0
TAENB17 Frequency Percent ----- 0 19 14.4 1 30 22.7 2 83 62.9 TAENB18 Frequency Percent ----- 0 7 5.3 1 90 68.2 2 35 26.5	TAENB19 Frequency Percent ----- 0 25 18.9 1 62 47.0 2 45 34.1 TAENB20 Frequency Percent ----- 0 30 22.7 1 49 37.1 2 53 40.2	TAENB21 Frequency Percent ----- 0 3 2.3 1 65 49.2 2 64 48.5 TAENB22 Frequency Percent ----- 0 23 17.4 1 56 42.4 2 53 40.2	

Tabela 7. Análise de frequência das variáveis categóricas.

Na Análise de Consistência Interna da TAE-N, a tabela 8, a seguir, apresenta o coeficiente α de Cronbach que foi utilizado para medir a consistência interna da escala TAE-N nos tempos pré e pós-intervenção. Verifica-se alta consistência interna para a escala no tempo pós, e uma consistência intermediária no tempo pré.

Escala / Tempo	Nº de Itens	α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o Total*	α de Cronbach (após retirada dos itens)
TAE-N / Pré-Intervenção	22	0.657	Item 14	0.050	0.665
			Item 15	0.080	0.670
TAE-N / Pós-Intervenção	22	0.719	Item 12	0.033	0.728

Item 19 0.083 **0.735**

Tabela 8. Análise de consistência interna da escala TAE-N (n=132)

* correlação do item com o total do respectivo domínio, desconsiderando o item na soma total.

Para a Análise Comparativa entre Tempos Pré e Pós, a tabela 9, a seguir, apresenta uma análise descritiva do escore total da escala TAE-N, considerando os valores brutos, padronizados e percentis, assim como a comparação entre os tempos pré e pós-intervenção. Pelos resultados, verifica-se uma diferença dos escores entre os tempos (aumento da 1^a para a 2^a avaliação). Embora essa diferença não seja estatisticamente significativa, o aumento constatado sinalizou uma evolução na compreensão dos fenômenos econômicos abordados na escala aplicada, o que posteriormente será analisado conjuntamente com os dados coletados a partir do desenvolvimento do Programa de Intervenção.

ESCORE TOTAL BRUTO (TEMPOS PRÉ (A) e PÓS (B), e DIFERENÇA ENTRE TEMPOS)									
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	P25	P50	P75	MÁX	P-VALOR*
TOTALA	132	24.08	5.41	13.00	20.00	24.00	27.00	40.00	
TOTALB	132	27.47	5.81	15.00	24.00	26.50	32.00	40.00	
DIFTOT	132	3.39	7.14	-15.00	-1.00	4.00	8.00	20.00	P<0.001
ESCORE TOTAL PADRONIZADO (TEMPOS PRÉ (A) e PÓS (B), e DIFERENÇA ENTRE TEMPOS)									
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	P25	P50	P75	MÁX	P-VALOR*
PADRAOA	132	456.23	76.95	306.00	401.00	452.00	491.00	752.00	
PADRAOB	132	505.59	89.58	335.00	452.00	484.50	564.00	752.00	
DIFPADR	132	49.36	107.12	-287.0	-13.00	51.00	112.50	351.00	P<0.001
PERCENTIL DO ESCORE TOTAL (TEMPOS PRÉ (A) e PÓS (B), e DIFERENÇA ENTRE TEMPOS)									
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	P25	P50	P75	MÁX	P-VALOR*
PERCENA	132	36.45	25.76	1.00	15.00	34.00	53.00	98.00	
PERCENB	132	52.59	26.57	1.00	34.00	50.00	76.00	98.00	
DIFPERC	132	16.14	33.31	-61.00	-3.50	18.00	36.50	86.00	P<0.001

Tabela 9. Análise descritiva e comparativa do escore total entre tempos Pré e Pós

* p-valor referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação entre tempos Pré e Pós-Intervenção.

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

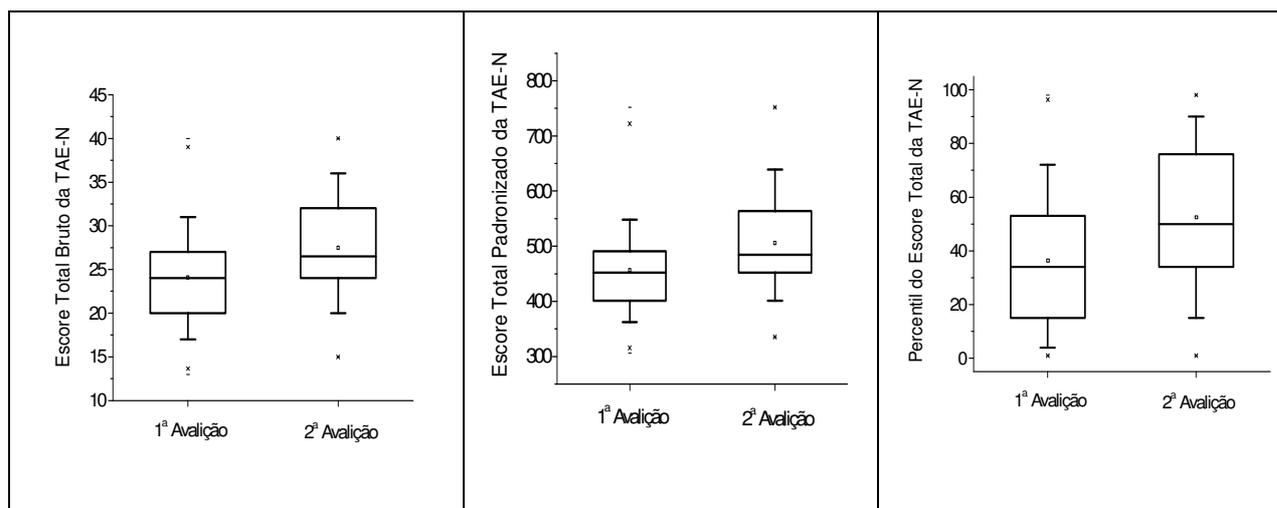


Gráfico 1: Interpretação do Boxplot

A Análise Comparativa e Evolutiva do Escore da escala TAE-N pode ser visualizada na tabela 10, 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 turma escolar, e entre os tempos de coleta. Pelos resultados, verificou-se uma diferença significativa dos escores apenas para Turmas (turma D com escore menor que turma F no tempo Pré), e entre as avaliações (tempo Pré com escore menor que tempo Pós).

Variáveis Independentes	Escore Total Bruto	Escore Total Padronizado	Percentil do Escore Total
Idade (8-9 anos vs 10-11 anos)	$F_{(1,124)}=2.16; p=0.144$	$F_{(1,124)}=2.38; p=0.126$	$F_{(1,124)}=2.30; p=0.132$
Sexo (Masculino vs Feminino)	$F_{(1,124)}=2.62; p=0.108$	$F_{(1,124)}=3.17; p=0.077$	$F_{(1,124)}=2.12; p=0.148$
Turma (A, B, C, D, E, F)	$F_{(5,124)}=2.55; p=0.031^a$	$F_{(5,124)}=2.56; p=0.031^a$	$F_{(5,124)}=2.65; p=0.026^a$
Tempos (Pré e Pós)	$F_{(1,124)}=29.28; p<0.001^a$	$F_{(1,124)}=27.65; p<0.001^a$	$F_{(1,124)}=30.06; p<0.001^a$
Interação Tempo vs Idade	$F_{(1,124)}=1.33; p=0.250$	$F_{(1,124)}=1.79; p=0.183$	$F_{(1,124)}=0.97; p=0.327$
Interação Tempo vs Sexo	$F_{(1,124)}=1.22; p=0.272$	$F_{(1,124)}=0.75; p=0.388$	$F_{(1,124)}=1.51; p=0.221$
Interação Tempo vs Turma	$F_{(5,124)}=1.28; p=0.276$	$F_{(5,124)}=1.43; p=0.219$	$F_{(5,124)}=1.19; p=0.316$

Tabela 10: Comparação dos escores da Escala TAE-N

Resultados das ANOVA's para medidas repetidas para comparação dos escores da TAE-N entre idade, sexo, turma escolar e avaliações/tempos

(a) diferença significativa entre Turmas (teste de Tukey) no tempo Pré ("Turma D" ≠ "Turma F"); e diferença significativa entre Tempos (teste de perfil): Pré ≠ Pós.

Nas tabelas 11, 12 e 13, apresentadas a seguir, podem-se visualizar essas mudanças em relação às variáveis e os tempos de aplicação da escala TAE-N. Em relação à variável idade, os alunos foram agrupados em dois blocos, sendo o primeiro representado pelas crianças com idades entre 8 e 9 anos e o segundo pelas crianças com idades entre 10 e 11 anos.

Os dois blocos apresentaram um desempenho melhor na segunda aplicação da escala, sendo que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os tempos

pré e pós de cada um dos blocos. Ambos apresentaram um crescimento regular, numa média de 15%, o que nos leva a considerar que o Programa de Intervenção influenciou o desempenho das crianças independente da idade.

Considerando os Níveis de Desenvolvimento do Pensamento Econômico proposto por Denegri, essas crianças apresentam pensamento econômico primitivo, orientado para uma compreensão específica dos fenômenos econômicos, mas com uma capacidade maior de estabelecer relações e explicar a realidade econômica a partir de suas vivências e das informações que recebem do meio familiar, escolar e da mídia.

Tabela 11 - Análise descritiva dos escores por idade

ANÁLISE DESCRITIVA DOS ESCORES POR FAIXA ETÁRIA (TEMPOS PRÉ (A) e PÓS (B))

IDADE	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX
8-9	TOTALA	55	23.13	5.31	13.00	22.00	37.00
	TOTALB	55	26.65	5.89	15.00	26.00	40.00
	PADRAOA	55	442.55	72.18	306.00	426.00	662.00
	PADRAOB	55	494.18	90.90	335.00	478.00	752.00
	PERCENA	55	32.51	25.50	1.00	23.00	93.00
	PERCENB	55	48.45	26.71	1.00	47.00	98.00
10-11	TOTALA	77	24.75	5.41	15.00	24.00	40.00
	TOTALB	77	28.05	5.72	15.00	28.00	40.00
	PADRAOA	77	466.01	79.20	335.00	452.00	752.00
	PADRAOB	77	513.74	88.32	335.00	505.00	752.00
	PERCENA	77	39.26	25.74	1.00	34.00	98.00
	PERCENB	77	55.55	26.25	1.00	59.00	98.00

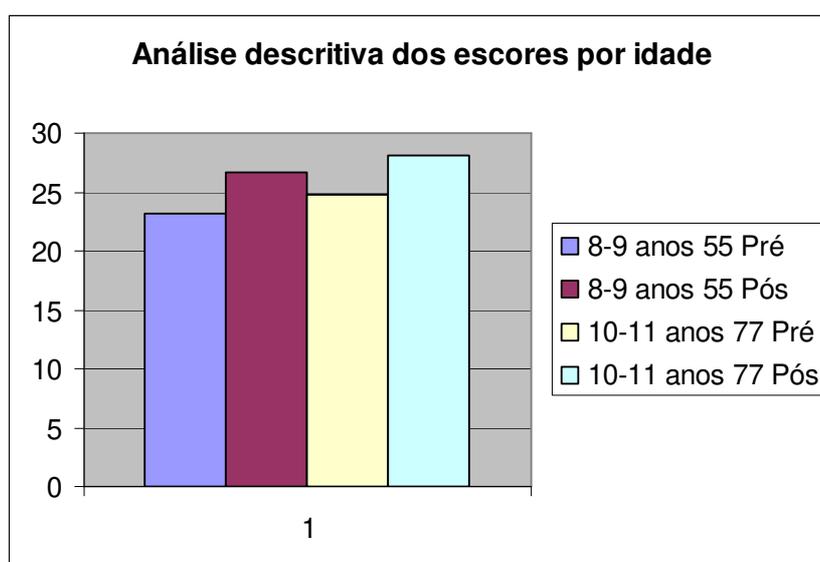


Gráfico 2: Análise descritiva dos escores por idade

A amostra, bastante equilibrada em relação à variável sexo, foi formada por 52,28% de meninas e 47,72% de meninos. O desempenho dos sujeitos desta pesquisa em relação a esta variável mostrou que os meninos, no tempo Pré, apresentaram um resultado inferior (22,83 de média) às meninas (25,22 de média). Igualmente, no tempo Pós da aplicação da escala, a média dos meninos (26,83) manteve-se abaixo da média das meninas (28,06). Entretanto, um ponto relevante e que precisa ser destacado é que os meninos, mesmo com médias inferiores às meninas, apresentaram um crescimento maior entre os tempos Pré e Pós, o que pode sugerir uma maior assimilação dos conceitos econômicos trabalhados no Programa de Intervenção.

Tabela 12 – Análise descritiva por sexo

ANÁLISE DESCRITIVA DOS ESCORES POR SEXO (TEMPOS PRÉ (A) e PÓS (B))

SEXO	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	
MASCULIN	TOTALA	63	22.83	4.90	13.00	22.00	35.00	
	TOTALB	63	26.83	5.20	15.00	26.00	39.00	
	PADRAOA	63	438.24	65.88	306.00	426.00	618.00	
	PADRAOB	63	493.94	76.22	335.00	478.00	717.00	
	PERCENA	63	30.73	23.75	1.00	23.00	87.00	
	PERCENB	63	50.00	24.75	1.00	47.00	97.00	
	FEMININO	TOTALA	69	25.22	5.63	15.00	25.00	40.00
		TOTALB	69	28.06	6.30	15.00	28.00	40.00
		PADRAOA	69	472.67	82.93	335.00	465.00	752.00
		PADRAOB	69	516.23	99.62	335.00	505.00	752.00
PERCENA		69	41.67	26.57	1.00	41.00	98.00	
PERCENB		69	54.96	28.10	1.00	59.00	98.00	

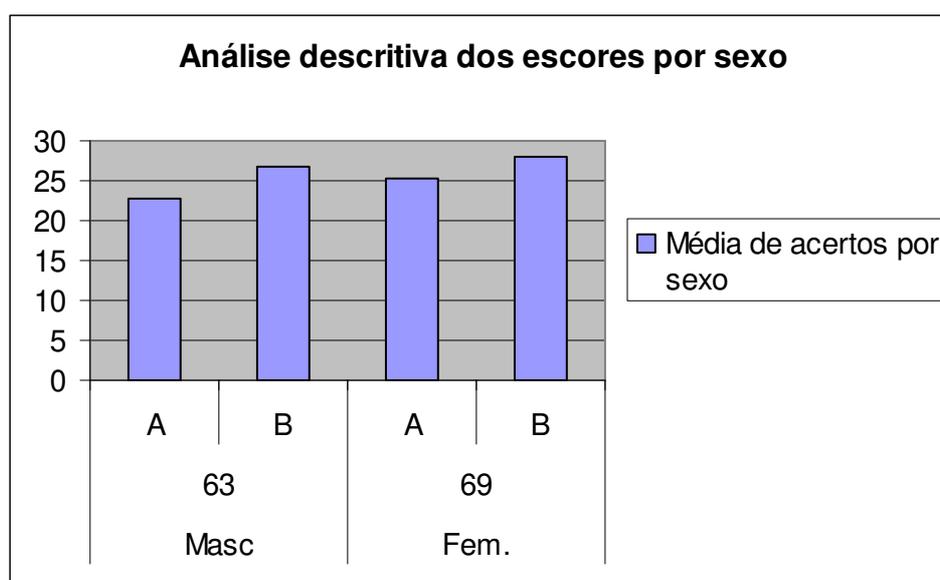


Gráfico 3: Análise descritiva dos escores por sexo

A tabela 13 apresenta a análise descritiva por turmas e com ela pode-se observar o desempenho de cada um dos grupos nos tempos Pré e Pós, identificando o crescimento que cada um aferiu após o Programa de Intervenção e podemos, também, estabelecer relações, comparando os resultados entre as turmas.

<u>ANÁLISE DESCRITIVA DOS ESCORES POR TURMA ESCOLAR (TEMPOS PRÉ (A) e PÓS (B))</u>								
TURMA	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	
A	TOTALA	25	25.20	5.83	15.00	25.00	37.00	
	TOTALB	25	29.08	6.81	15.00	29.00	40.00	
	PADRAOA	25	472.56	84.84	335.00	465.00	662.00	
	PADRAOB	25	533.28	109.49	335.00	519.00	752.00	
	PERCENA	25	41.68	27.47	1.00	41.00	93.00	
	PERCENB	25	60.08	28.98	1.00	64.00	98.00	
	B	TOTALA	23	23.09	4.88	15.00	22.00	34.00
		TOTALB	23	28.87	5.93	18.00	30.00	39.00
		PADRAOA	23	441.83	66.01	335.00	426.00	599.00
		PADRAOB	23	525.96	90.45	375.00	533.00	717.00
		PERCENA	23	31.39	23.61	1.00	23.00	84.00
		PERCENB	23	59.00	27.80	7.00	68.00	97.00
C		TOTALA	18	23.89	5.41	16.00	23.00	37.00
		TOTALB	18	25.67	5.96	15.00	26.00	37.00
		PADRAOA	18	453.67	76.67	349.00	439.00	662.00
		PADRAOB	18	478.72	86.17	335.00	478.00	662.00
		PERCENA	18	35.44	26.13	3.00	28.50	93.00
		PERCENB	18	44.61	27.54	1.00	47.00	93.00
	D	TOTALA	18	21.61	5.01	13.00	21.50	32.00
		TOTALB	18	24.56	3.65	18.00	24.50	32.00
		PADRAOA	18	421.78	66.26	306.00	420.00	564.00
		PADRAOB	18	460.11	48.57	375.00	458.50	564.00
		PERCENA	18	25.61	23.15	1.00	21.00	76.00
		PERCENB	18	38.44	19.22	7.00	37.50	76.00
E		TOTALA	25	23.20	5.48	16.00	22.00	33.00
		TOTALB	25	26.92	6.11	15.00	26.00	40.00
		PADRAOA	25	443.56	73.39	349.00	426.00	581.00
		PADRAOB	25	498.72	95.97	335.00	478.00	752.00
		PERCENA	25	32.68	27.01	3.00	23.00	80.00
		PERCENB	25	49.68	27.38	1.00	47.00	98.00
	F	TOTALA	23	26.87	4.70	21.00	26.00	40.00
		TOTALB	23	28.61	4.54	21.00	28.00	39.00
		PADRAOA	23	495.65	77.05	414.00	478.00	752.00
		PADRAOB	23	519.22	71.28	414.00	505.00	717.00
		PERCENA	23	49.17	22.19	19.00	47.00	98.00
		PERCENB	23	58.52	21.38	19.00	59.00	97.00

Tabela 13 – Análise descritiva por turmas

A turma que apresentou o melhor desempenho, turma F, com média de 26.87, não obteve um crescimento significativo em relação ao resultado das demais turmas. Seu desempenho entre os tempos Pré e Pós foi de 1.74 de aumento, número inferior à turma que obteve a menor média, turma D, com 21.61, no tempo Pré, e que no tempo Pós obteve média de 24.56, evidenciando um crescimento de 3.46. A turma que apresentou o melhor crescimento entre os tempos de aplicação da escala foi a turma B, com um crescimento de 5.78, superando a turma F no desempenho da segunda aplicação da escala.

Também é importante destacar os resultados alcançados pela turma A, que no tempo Pré obteve média 25.20 e no tempo Pós sua média subiu para 29.08, num crescimento de 3.88, sendo a turma que apresentou o melhor desempenho no tempo Pós.

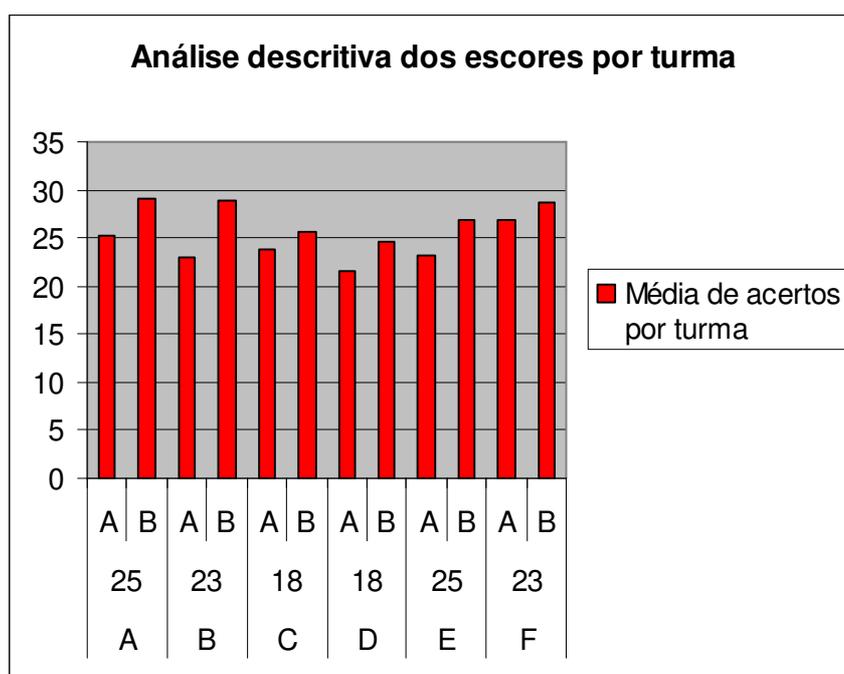


Gráfico 4: Análise descritiva dos escores por turma

Esses resultados serão apresentados e interpretados na discussão final e relacionados ao desenvolvimento dos projetos executados dentro do Programa de Intervenção, considerando tema e envolvimento da classe na condução do processo.

No desenho esquemático a seguir, a visualização do que acima foi apresentado numericamente mostra o desempenho dos alunos considerando as variáveis descritas em relação aos tempos Pré e Pós, na aplicação da escala.

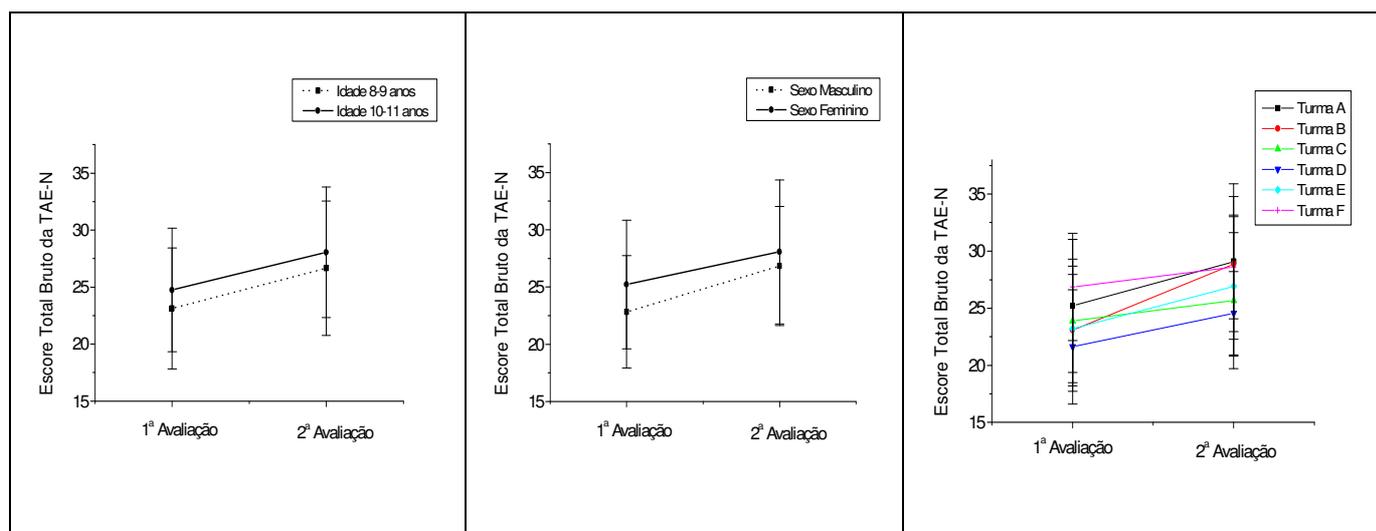


Gráfico 5: Desempenho dos alunos por variáveis

Na compreensão do comportamento das crianças em relação aos fenômenos econômicos é preciso considerar inúmeras variáveis, dentre as que foram apresentadas por esta pesquisa, pois o consumo além de ser um processo complexo, como lembra Denegri(1999), recebe a influência de fatores cognitivos, emocionais, atitudinais e motivacionais, fazendo com que o comportamento das crianças frente a esses eventos sejam pouco claros e, em algumas situações, até contraditórios.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados da Escala TAE-N por Questão

Para uma análise mais específica das questões, as mesmas foram agrupadas em cinco categorias, como se seguem: preços, origem e circulação do dinheiro, papel do banco, relação salário/trabalho e, finalmente um conjunto de questões que foram agrupadas e identificadas como questões diversas. O critério para a identificação das categorias foi o tema central de cada questão e seu objetivo. Na categoria questões diversas estão as questões relacionadas aos temas impostos, inflação, crise financeira, custo de vida e riquezas naturais de um país.

Com esta análise, procurou-se realizar uma leitura do desempenho do grupo de crianças participantes da pesquisa para uma compreensão maior acerca de como elas assimilaram esses temas e a influência do Programa de Intervenção em Educação Econômica neste processo. O resultado que será apresentado a seguir é referente ao desempenho das questões comparativamente no tempo Pré e Pós e uma breve discussão acerca de cada uma dessas categorias.

As questões relacionadas ao tema preços procuraram investigar: o que as crianças sabiam a cerca da existência de preços diferentes e dos fatores que contribuem para este fato; o conhecimento dos fatores que entram na composição dos preços de um produto; a compreensão das causas do aumento deste preço e das possibilidades de controle e do entendimento de que o tempo pode ser um fator de valorização ou desvalorização do preço de um produto.

Ao todo, foram sete questões que discutiram essa temática, sendo que duas delas abordavam o tema da diferença de preços aplicada num mesmo produto. Uma se referia aos preços de uma mesma mercadoria encontrada em duas lojas num mesmo bairro e a outra, se referia aos preços definidos para um mesmo produto em duas lojas distantes, uma localizada no centro da cidade e outra no shopping.

Questão 1: Controle dos preços			Questão 16: Aumento de preços		
Pontuação	Pré	Pós	Pontuação	Pré	Pós
0	18	19	0	40	39
1	67	42	1	47	31
2	47	71	2	45	62
Questão 3: Diferenças de preços			Questão 17: Tempo e Preço		
Pontuação	Pré	Pós	Pontuação	Pré	Pós
0	31	18	0	27	19
1	55	65	1	54	30
2	46	49	2	51	83
Questão 5: Definição de preços			Questão 22: Composição dos preços		
Pontuação	Pré	Pós	Pontuação	Pré	Pós
0	17	17	0	34	23
1	76	45	1	61	56
2	39	70	2	37	53
Questão 6: Diferença de preços					
Pontuação	Pré	Pós			
0	23	8			
1	57	53			
2	52	71			

Tabela 14: Categoria Preços

Nesta categoria, de uma maneira geral, as crianças apresentaram uma melhora na resolução das questões propostas na segunda aplicação do TAE-N. A questão 3, sobre o reconhecimento de que existem diferenças de preços, dentre as questões desta categoria, foi a que apresentou o menor crescimento na resposta considerada correta. O número de crianças que apresentou respostas incorretas diminuiu de 31 para 18, sendo que a

resposta com algum tipo de incorreção aumentou de 55 para 65 e a resposta correta cresceu apenas de 46 para 49, o número de acertos.

Na questão 6, ao considerar os fatores que contribuem para a diferença dos preços, as crianças apresentaram um crescimento no número de respostas corretas, deslocando de 52 para 71 e nas respostas incorretas, caindo de 23 para apenas 8 crianças que ainda não identificavam o que leva à diferença no estabelecimento do preços de venda de uma mercadoria. Da mesma forma, ao responder a questão nº 5, relacionada aos aspectos que estão envolvidos na definição dos preços de um produto, as crianças também mostraram um melhor desempenho passando a 70 questões corretas em relação a 39 na primeira aplicação. Nesta questão, as crianças que assinalaram a questão errada repetiram a mesma resposta na segunda aplicação do TAE-N, não apresentando nenhum crescimento neste aspecto.

A compreensão dos fatores que entram na composição dos preços de um produto foi o tema da questão 22, da Escala TAE-N. Nela, as crianças mostraram um desempenho melhor na segunda aplicação. Indagadas sobre o que pagamos quando compramos um chocolate, as crianças mostraram que compreendem que há um custo para se fazer algo e que este custo deve ser colocado no preço, além do lucro para quem vende. Assim, de 37 respostas corretas, este item na segunda aplicação subiu para 53, mostrando o que as crianças aprenderam com os projetos vivenciados.

A questão 16 relacionada aos fatores que causam o aumento dos preços também apresentou um melhor desempenho da primeira para a segunda aplicação do TAE-N, sendo que na primeira aplicação as crianças mantiveram-se divididas quanto ao fato de que o aumento da demanda provoca um aumento no preço, com valores próximos tanto para questões erradas, 40, quanto para questões próximas do acerto, 47 e questões totalmente certas, 45. Na segunda aplicação, a questão certa foi assinalada por 62 crianças. Já na questão sobre o que pode ser feito para controlar o preço das mercadorias (questão 1), o número de crianças que assinalou a questão errada manteve-se quase o mesmo, de 18 para 19, e o número de crianças que marcou a questão certa subiu de 47 para 71. A mesma melhora de desempenho aconteceu com o reconhecimento de que o tempo é um fator que interfere na definição do valor de uma mercadoria, que foi objeto da questão 17 que obteve uma melhora de 51 para 83 respostas corretas, apresentando, também, uma diminuição nas respostas erradas, caindo de 27 para 19, o que indica uma melhora no desempenho.

As crianças entre 6 e 10,11anos, conforme identificado por Denegri (2002), apresentam dificuldades para compreender a existência de processos, sejam eles temporais ou econômicos, que interferem na definição dos preços, provocando suas variações. Muitas crianças nesta idade acreditam que a variação de preços depende do desejo exclusivo do dono da loja e ignoram o papel do fabricante e daqueles que fazem a intermediação dessas vendas. Essas limitações acerca do processo de circulação do dinheiro e do valor atribuído aos produtos mostram que as crianças representam o mundo financeiro através de pequenos blocos de conhecimentos, isolados, fragmentados, sem nenhuma relação entre eles, o que os impede de ter uma visão de conjunto, um olhar sistêmico para a compreensão do ciclo de circulação monetária.

Conforme os quadros da tabela anterior, os números expressam um melhor desempenho dos alunos após o Programa de Intervenção, o que reforça a importância do estudo deste tema na Educação Básica e a necessidade de uma inserção maior das discussões sobre a educação econômica com as crianças.

O mesmo desempenho não foi encontrado em todas as questões relacionadas à categoria dinheiro. 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 a 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 uso do dinheiro e 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 15.

Questão 2: Quantidade a ser feita			Questão 18: Aplicação e uso		
Pontuação	Pré	Pós	Pontuação	Pré	Pós
0	18	7	0	25	7
1	69	53	1	75	90
2	35	72	2	32	35
Questão 8: Percurso			Questão 19: Função do dinheiro		
Pontuação	Pré	Pós	Pontuação	Pré	Pós
0	17	8	0	32	25
1	85	95	1	74	62
2	30	31	2	26	45

Questão 10: Aumento na circulação			Questão 21: Aumento na circulação		
Pontuação	Pré	Pós	Pontuação	Pré	Pós
0	20	21	0	23	3
1	58	52	1	94	65
2	54	59	2	15	64

Tabela 15: Categoria Dinheiro

Questão 12: Responsabilidade fabricação		
Pontuação	Pré	Pós
0	31	13
1	73	93
2	28	26

A questão 2 sobre quem decide a quantidade de dinheiro que deve ser feita apresentou um resultado melhor na segunda aplicação do TAE-N. Apenas 7 crianças continuaram afirmando que a quantidade de dinheiro a ser feita depende de quanto papel a fábrica possui e 72 crianças responderam que esta é uma decisão do Conselho do Banco Central e depende das variáveis econômicas do país.

A compreensão das crianças sobre o percurso que o dinheiro faz até chegar ao banco (questão 8) não apresentou crescimento entre os tempos Pré e Pós. O número de crianças que respondeu às questões intermediárias subiu de 85 para 95, o que significa que ainda não existe clareza sobre como o dinheiro chega aos bancos, muitas atribuindo este fato a uma ação do Governo ou simplesmente por que as pessoas deixam lá o seu dinheiro para ser guardado.

Igualmente, a questão 12 sobre a responsabilidade pela fabricação do dinheiro mostrou que para algumas crianças é possível ter a sua própria fábrica de dinheiro. De 28 crianças que responderam apontando a ilegalidade do ato na primeira aplicação, apenas 26 o fizeram num segundo momento. Como na questão anterior, as respostas intermediárias receberam a maior pontuação, crescendo de 73 para 93. Para a maioria dessas crianças é possível, com a autorização do Governo, ter a sua própria fábrica de dinheiro.

A questão 19 que se refere à função do dinheiro mostrou um equilíbrio nas respostas no tempo Pré, mas com um melhor desempenho no tempo Pós, o que mostra um avanço na compreensão de porque devemos ter dinheiro para comprar o que precisamos. Das 26 respostas corretas, no tempo Pré este número subiu para 45. Entretanto, quando indagadas sobre como ajudar uma pessoa a decidir o que fazer com o dinheiro que ganhou na SENA (questão 18), um número grande de crianças optou por

sugerir que ele seja todo guardado ou que uma parte seja usada e outra guardada, desconsiderando a resposta que sugere investimentos. O baixo desempenho nesta questão pode ser verificado pelo número de acertos, de 32 no tempo Pré para 35 no tempo Pós.

Finalmente, as duas últimas questões que abordaremos nas considerações sobre o tema dinheiro se referem às conseqüências do aumento do dinheiro em circulação. A primeira (questão 10) foi apresentada como uma ação governamental o que foi identificado por 58 crianças no tempo Pré e 52 no tempo Pós como algo sem maiores conseqüências e até como algo bom, pois haveria mais dinheiro para se fazer compras. Um número semelhante de crianças, 59, respondeu, na segunda aplicação da escala, que essa ação não seria boa, pois provocaria um aumento do dinheiro em circulação, o que levaria à desvalorização da moeda e à alta dos preços. Nesta questão, o desempenho no tempo Pós não foi significativamente melhor, mostrando pouco progresso nas respostas.

O mesmo não aconteceu em relação à questão que abordou diretamente os efeitos do aumento do dinheiro em circulação (questão 21). Na primeira aplicação, 23 crianças responderam que esta seria uma boa ação, pois assim as pessoas teriam mais dinheiro para comprar as coisas, entretanto, este número caiu para 3 no segundo momento. Já o número de crianças que respondeu que, com esta ação, a moeda seria desvalorizada, aumentou de 15 para 64 crianças. Essa resposta aponta na direção de uma melhor compreensão dos processos de circulação do dinheiro e do impacto que as variações que correm com o mesmo pode ter na sociedade.

Os resultados apresentados nesta categoria, de uma maneira geral, mostraram que as crianças investigadas possuem ainda uma compreensão pouco clara sobre os processos de fabricação e circulação do dinheiro, bem como dos efeitos que seu aumento ou diminuição podem provocar na sociedade. As respostas apontam para uma interpretação realizada pelas crianças que parte do seu próprio ponto de vista, considerando suas necessidades e os efeitos imediatos que o dinheiro pode trazer para suas vidas. Este conjunto de questões foi o que apresentou o menor desempenho do tempo Pré para o Pós, em toda a escala.

Em relação ao tema banco, a escala TAE-N apresentou uma única questão e que se refere ao que aconteceria caso esta instituição viesse a falir. Um número menor de crianças respondeu que o dono do banco deveria pedir mais dinheiro às fabricas. Este número se mantém próximos nas duas aplicações, de 24 para 22 no tempo Pós. As respostas que apontam para a necessidade de uma ajuda externa e mesmo as que indicam que os funcionários ficarão sem emprego representaram a maioria dos acertos e

apresentaram uma leve redução entre as aplicações. O número de alunos que manifestou sua preocupação com o que poderia acontecer aos clientes e sobre o fato do banco não poder realizar mais investimentos cresceu da primeira para a segunda aplicação da escala. Mesmo sendo um tema que interessa às crianças nesta faixa etária, o que foi confirmado pelas visitas e entrevistas feitas durante o Programa de Intervenção, foi possível perceber que elas possuem poucas informações sobre o funcionamento bancário e que algumas relações são mais complexas para o seu nível cognitivo.

Questão 4: Falência		
Pontuação	Pré	Pós
0	24	22
1	76	67
2	32	43

Tabela 16: Categoria Banco

Duas questões da escala TAE-N trazem informações sobre o tema salário em sua relação com o trabalho e os resultados apresentados nos tempos Pré e Pós não foram expressivos. A questão referente ao que se pode fazer para melhorar o salário recebeu um maior número de respostas que relacionam este fato à decisão do patrão e, portanto, a pessoa deveria pedir um aumento ou fazer bem o seu trabalho para que ele visse e assim o valorizasse (questão 14). Mesmo com uma redução de 33 para 25 crianças, ainda foi significativo o número de respostas que relacionou um melhor salário a uma quantidade maior de trabalho que deve ser feito por uma pessoa.

Já na questão 15 que objetiva compreender se as crianças têm clareza das diferenças salariais, o desempenho nas respostas foi inexpressivo no que se refere aos tempos de aplicação da escala, pois não houve crescimento na resposta considerada correta, chegando a ter um pequeno aumento nas respostas intermediárias, ou seja, nas questões que relacionam estudo e quantidade de horas trabalhadas a um salário maior.

Questão 14:Melhoria salarial			Questão 15: diferenças salariais		
Pontuação	Pré	Pós	Pontuação	Pré	Pós
0	33	25	0	18	12
1	42	42	1	62	69
2	57	65	2	52	51

Tabela 17: Categoria Salário

Em relação ao tema impostos, a questão 9, apresentada no TAE-N, procurou verificar a compreensão dos alunos sobre o porquê as pessoas devem pagar impostos. Neste caso, o desempenho das crianças não foi melhor no tempo Pós, mostrando que o número de crianças que apenas consideram que se deve pagar porque é obrigatório cresceu de 30 para 44 e que as crianças que relacionam o pagamento dos impostos à cidadania e a uma participação no crescimento do país diminuiu de 45 para 32. Um número considerável de crianças afirmou que os impostos se pagam com as contas de água e luz e que alguns já vêm descontados do salário de cada mês.

O tema impostos, embora seja do conhecimento das crianças desta faixa etária, não é bem compreendido por todas, pois em geral as famílias discutem pouco esses assuntos e a escola não contempla esse conteúdo em seu plano escolar, exceto para trabalhar alguns conceitos matemáticos. O fato é que as crianças constroem suas próprias idéias sobre como funcionam as coisas em sua volta e, ao confrontá-las com a realidade, se dão conta de que existem diferenças entre suas construções e o que de fato ocorre. Esse conflito leva as crianças a se adaptarem buscando hipóteses possíveis para explicar a realidade.

Questão 9: Porque pagar impostos		
Pontuação	Pré	Pós
0	30	44
1	57	56
2	45	32

Tabela 18: Categoria Impostos

Em relação ao tema inflação, o propósito da questão era investigar se as crianças compreendiam o conceito de inflação, através de uma questão direta. No momento de aplicação da escala, esta foi a questão que mais gerou dúvidas nos alunos. Mesmo assim alguns alunos conseguiram responder corretamente ou bem próximo do conceito correto. Do tempo Pré para o tempo Pós, as crianças apresentaram um desempenho melhor, diminuindo o número de questões incorretas, de 15 para 10 e aumentando o número de acertos, de 36 para 54 e mesmo das respostas que se aproximavam da correta, de 81 para 68.

Foi possível verificar no transcorrer do trabalho que as crianças conhecem o termo, o utilizam nas suas discussões, até porque este assunto é amplamente apresentado pela mídia e na família, mas que elas não o compreendem com exatidão, pois possuem

poucas oportunidades de debate e de vivenciar situações de aprendizagem em que precisam utilizá-lo.

Questão 13: Conceito		
Pontuação	Pré	Pós
0	15	10
1	81	68
2	36	54

Tabela 19: Categoria Inflação

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 as crianças identificavam que ações poderiam ser realizadas pelo governo para solucionar a crise financeira de um país. Sobre este tema, o número de crianças que respondeu que o governo deveria dar dinheiro aos pobres para resolver a crise foi considerável na primeira aplicação e aumentou em 13,63% na segunda. Já o número de crianças que respondeu que o governo deveria implementar novas políticas econômicas teve um aumento de 17,94% , mas não ficou inferior às respostas incorretas, mostrando a pouca compreensão que elas ainda possuem do assunto.

Novamente, percebemos que o tema é bem explorado no meio em que as crianças vivem, pela mídia ou pela família, mas que muito pouco é assimilado por elas, confirmando a dificuldade que apresentam para compreender as inter-relações entre processos econômicos complexos e não visíveis, o que pode ser explicado pela natureza do seu pensamento concreto. Nesta fase, de acordo com Denegri (2002), as crianças começam a refletir sobre a realidade social que as cercam, porém tendo como base referências concretas e acessíveis.

Questão 11: Papel do Governo		
Pontuação	Pré	Pós
0	44	50
1	49	36
2	39	46

Tabela 20: Categoria Crise Financeira

Sobre o tema Custo de Vida, a escala apresenta uma questão que busca verificar o que as crianças sabem sobre as causas da sua elevação, considerando que essas informações são anunciadas na televisão. A resposta considerada incorreta foi assinalada

por 26 crianças no tempo Pré e no tempo Pós este número aumentou para 30. Já a questão considerada correta, ou seja, cuja resposta associa o aumento do custo de vida ao fato de a inflação ser maior do que os salários, foi respondida por 43 crianças no tempo Pré e apresentou um crescimento de 23,25% no tempo Pós, passando a 53 respostas. As respostas consideradas intermediárias, aquelas que apresentam no seu conteúdo alguma informação correta, diminuíram, o que podemos creditar a um maior entendimento do assunto pelas crianças após a vivência do Programa de Intervenção.

Questão 20:Fatores influentes		
Pontuação	Pré	Pós
0	26	30
1	63	49
2	43	53

Tabela 21: Categoria Custo de Vida

Em relação a essas questões, pode-se entender que o desenvolvimento da compreensão dos fenômenos sociais não obedece apenas a uma acumulação de informações, experiências e definições culturais, mas que o mesmo se constitui como um processo qualitativamente diferente o modo pelo qual a sociedade adulta, via de regra, representa o mundo social e reflete sobre os eventos que ocorrem nele (Burriss, 1983).

Enfim, a última categoria da 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 1/3 dos alunos, entretanto este número apresentou uma leve diminuição no tempo Pós, o que pode ser verificado na tabela 22.

Questão 7:		
Pontuação	Pré	Pós
0	49	42
1	45	43
2	38	47

Tabela 22: Categoria Geral

A resposta que indica um aumento nas riquezas do país foi apontada por apenas 38 crianças no tempo Pré e apresentou crescimento relativo no tempo Pós, passando a 47; já o número de marcações considerando as respostas às alternativas com algum tipo de correção diminuíram de 45 para 43. Esta questão apresentou um nível de

complexidade considerável na sua compreensão, pois envolvia conhecimentos econômicos específicos e a capacidade de estabelecer relações entre eles. Entretanto, o desempenho de uma maneira geral foi bom, principalmente se considerarmos os tempos de aplicação, o pouco contato que as crianças possuem com temas desta natureza e a ausência de programas de Educação Econômica nas escolas de Educação Básica.

Na próxima seção, serão apresentados os projetos desenvolvidos como parte do Programa de Educação Econômica desta pesquisa. Esperamos, através destes relatos, tornar visível a participação e o envolvimento de cada turma neste processo e de quanto o mesmo influenciou a construção de conceitos e significados por parte dos alunos sobre o tema da economia. A descrição do processo vivenciado pelas turmas em cada projeto faz parte da análise dos resultados, pois, a observação do desempenho das crianças é um fator que precisa ser considerado na discussão dos resultados da pesquisa.

4.5. Os Projetos

Esta seção apresenta e discute os projetos desenvolvidos em cada uma das seis classes que participaram do Programa de Educação Econômica “Educando para o Consumo Consciente”. A partir do que foi descrito em cada projeto, é possível identificar a participação das crianças, as intervenções realizadas pelas professoras e as atividades que foram desenvolvidas dentro dos temas escolhidos.

A compreensão do mundo econômico e o desenvolvimento das habilidades para a administração eficiente do dinheiro são aspectos importantes da socialização nas sociedades modernas (Denegri, 2004). Isto requer que os indivíduos construam uma visão sistêmica do modelo econômico e social no qual estão inseridos, o que foi proporcionado pelo Programa desenvolvido com os sujeitos da pesquisa e que poderá ser conferido no relato dos projetos.

A abordagem desenvolvida em cada projeto teve como fundamento a idéia de integrar a alfabetização econômica e a educação do consumidor ao projeto pedagógico institucional, reconhecendo que este tema deve ser tratado transversalmente pelas disciplinas e áreas de estudo, em todos os segmentos e níveis da Educação Básica.

Outro aspecto que precisa ser considerado se refere ao fato de que a educação econômica deve ser uma opção assumida por toda a escola, o que proporcionará uma melhor integração da comunidade, tanto interna quanto externa, com o tema, conferindo

um maior significado às construções das crianças. Isto implica a incorporação progressiva de princípios orientadores para a ação docente e de novas estratégias de ensino, garantindo com isto a funcionalidade das aprendizagens e sua projeção social.

A descrição dos projetos que será apresentada a seguir segue um roteiro simples, que procura tornar evidente a sequência dos acontecimentos e o seu sentido nas construções das crianças. O mais importante nesta forma de registro foi garantir que a leitura conduzisse a uma reflexão sobre o Programa e os seus efeitos na sala de aula, dando destaque às construções individuais e coletivas daquele grupo de crianças, bem como a linguagem própria da qual os alunos se valem para expressar suas idéias.

Dividido em três momentos, que foram nomeados como **começo do projeto**, a **investigação** e a **conclusão do projeto**, o relato procura de maneira didática inserir uma organização e sistematização no registro para que sua análise possa auxiliar na discussão do tratamento dado ao tema e na avaliação de cada projeto que compõe o Programa. A sequência em que os projetos estão apresentados não obedece a nenhuma lógica pré-determinada. Para a ilustração de cada uma dessas experiências, serão utilizados fotos³⁰ e relatos, tanto de professores quanto de alunos.

PROJETO “A HISTÓRIA DO DINHEIRO”

O projeto “A história do dinheiro” ocorreu na classe da 3ª série do turno vespertino, da profª MON³¹. Esta classe era formada por 19 alunos, sendo 10 meninos e 9 meninas, com idade entre 9 e 10 anos. Este projeto, assim como todos que serão apresentados a seguir, começou no mês de março de 2005 e terminou em dezembro do mesmo ano. A professora, desde o início, colaborou muito para o sucesso do projeto, motivando os alunos, ouvindo-os e acompanhando-os nas suas buscas. Este foi um projeto que se encerrou no final do ano letivo, com o pedido dos alunos para continuarem as pesquisas, visitando a Bolsa de Valores. O grande interesse dos alunos pelo tema fez deste projeto uma experiência rica e dinâmica, acompanhada por várias visitas e entrevistas.

³⁰ As fotos utilizadas neste trabalho foram autorizadas pelos pais das crianças que participaram da pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos mesmos, de acordo com orientação do Comitê de Ética da Unicamp.

³¹ As professoras serão identificadas por letras, utilizando-se para a identificação as iniciais do nome de cada uma, para que se preserve o anonimato das mesmas.

Um dos maiores desafios deste projeto, comum aos demais, foi o de encontrar um modo de estimular os pais. É essencial que família e comunidade escolar se apoiem mutuamente a fim de oferecer um bom ambiente de aprendizagem. Toda a equipe trabalhou para transmitir essa crença aos familiares, através de reunião e de comunicados escritos. O envolvimento e apoio dos pais foi visível na participação de todos os alunos nos passeios e atividades extraclasse.



Foto 1

FASE I: COMEÇO DO PROJETO

O interesse das crianças pelo tema surgiu a partir de uma atividade proposta pela professora de análise de algumas figuras, todas relacionadas às questões econômicas. Uma ilustração que mostrava uma criança, possivelmente com a mesma idade dos alunos desta classe, segurando um cartão de crédito gerou a dúvida se criança desta idade poderia ter um. Das discussões em torno do assunto, o grupo decidiu pesquisar sobre a origem do dinheiro, sua produção e circulação e sobre as diferentes formas de pagamento.

Toda a classe, alunos e professora, definiram como metas do projeto:

- conhecer a história do dinheiro no mundo e no Brasil;
- identificar moedas e cédulas que circulam hoje no Brasil;
- conhecer como o dinheiro é feito;
- conhecer como o dinheiro circula e que forças controlam sua circulação e emissão;
- identificar as diferentes formas utilizadas hoje para o pagamento e que substituem o dinheiro;
- conhecer as casas que trabalham exclusivamente com dinheiro: bancos, casas de câmbio, financeiras;
- reconhecer as diferentes formas de investimento;

- tomar ciência dos direitos que todo cidadão tem ao realizar uma compra e ao aplicar seu dinheiro.

Depois de definir os objetivos a serem alcançados com este estudo, as crianças discutiram acerca das primeiras ações. Optaram por entrevistar uma colecionadora de moedas e cédulas e conhecer os diferentes tipos de dinheiro que circularam pelo país e pelo mundo. Juntamente com a professora, as crianças fizeram um levantamento de questões que gostariam de formular à colecionadora. Também trouxeram algumas moedas à classe para mostrar e falar do que sabiam a respeito. A colecionadora visitou a classe no dia 21 de março, levando moedas e cédulas, brasileiras e estrangeiras, fabricadas desde 1890. O material foi explorado pelos alunos, que fizeram várias perguntas, dentre as quais algumas foram respondidas, enquanto outras foram anotadas para futuras investigações.



Foto 2

A partir deste contato, as crianças discutiram as questões que ainda gostariam de investigar, os locais que gostariam de conhecer e definiram que o melhor caminho a seguir, inicialmente, seria visitar o Banco Central e o Museu do Dinheiro; depois conhecer um banco e, finalmente, entrevistar um gerente de banco. A turma, então, iniciou os contatos necessários para viabilizar as atividades e fez uma lista de perguntas que gostariam de fazer à equipe do Banco Central.

FASE II: INVESTIGAÇÃO

A turma preparou a visita ao Banco Central fazendo contatos para estabelecer como chegariam lá, definindo horário e espaços que poderiam conhecer. Uma autorização foi solicitada aos pais, que prontamente assinaram, permitindo a participação de seus filhos. A professora combinou com as crianças algumas regras para um bom comportamento no ônibus e no interior do Banco, em especial no espaço do museu e do

cofre. O objetivo era que as crianças tivessem tempo para percorrer todos os espaços acessíveis do Banco, conhecendo seu funcionamento e esclarecendo suas dúvidas.

A visita ao Banco Central foi dividida em três momentos. No primeiro momento, as crianças e professoras, ainda na entrada do Banco, receberam do responsável pela programação orientações sobre como seria a visita e sobre como todos deveriam se comportar em cada um dos espaços que seriam visitados. Depois, foram conduzidos a uma sala de projeção onde assistiram a dois filmes, produzidos pelo Banco Central, sobre a história do dinheiro e os cuidados que todos devem ter com as moedas e cédulas para sua conservação. O responsável pelo acompanhamento do grupo deu explicações sobre como identificar uma nota falsa e, em seguida, realizou algumas atividades práticas com os alunos.



Foto 3

Na segunda etapa da visita, todos foram conduzidos ao subsolo do Banco, onde fica o cofre central. Neste lugar, as fotos e filmagens são proibidas e nenhum material permaneceu com o grupo, durante a visita. As crianças conheceram as salas de contagem das cédulas, que são realizadas separadamente, de acordo com o valor e que é feita através de uma máquina; os depósitos onde são guardadas as cédulas, já embaladas; a sala onde ficam as moedas, também embaladas de acordo com seus valores; e a garagem por onde os carros fortes são abastecidos. Um agente do Banco Central acompanhou a visita, respondendo a todas as perguntas feitas pelos alunos e esclarecendo pontos importantes do trabalho desta equipe. Toda a visita foi realizada sob forte esquema de segurança, por se tratar do cofre do Banco Central e por serem medidas vivenciadas no dia-a-dia de todos naquela instituição bancária.

O terceiro momento, mais descontraído, foi um passeio pela história do dinheiro. No Museu, as crianças puderam ver moedas de todas as épocas e de todos os lugares, receberam mais orientações, puderam fotografar e filmar, e, na saída, cada uma recebeu

um kit com vários livros, folhetos explicativos e uma moeda comemorativa dos quinhentos anos do Brasil.



Foto 4



Foto 5

Os dias que se seguiram à visita foram utilizados para fazer o relatório individual. Cada criança relatou o que viu, o que aprendeu e do que mais gostou.

O nosso passeio foi ao Banco Central. Lá eu aprendi muitas coisas no passeio, como saber se o dinheiro é falso ou verdadeiro, pela marca d'água, pelas letrinhas minúsculas que estão em diversos lugares e, também, outras coisas que diferenciam as notas falsas das verdadeiras. (...) Gostei muito do passeio!

(Thaís, 3º C)

Lá no museu da moeda ficam muitas moedas, de muitos países. Lá tinha nota falsa de R\$3,00, era bonita mas não podia usar. Sempre quando você for comprar alguma coisa, se receber troco, olhe se a nota é falsa. (...) Mas a parte mais interessante foi a parte das notas de outros países. Eu saí ganhando, aprendi e sai com uma moeda antiga na mão.

(Lucas, 3º C)

Paralelamente, a professora propôs à classe a leitura de um livro sobre o tema, “A Formiga Emília e a Economia”, de Mara Luquet. Todas as crianças leram o livro e participaram de discussões sobre a história e os conhecimentos apresentados pelo texto, além de uma atividade escrita de interpretação (Anexo 21). Com essa atividade, as crianças discutiram como surgiu o dinheiro, como ele é valorizado, o que é crise econômica, as empresas financeiras e as formas de investimento e aplicação do dinheiro.

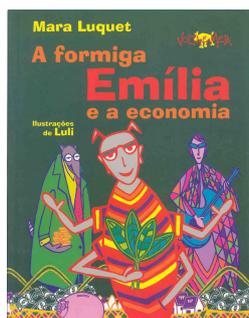


Foto 6

Outra oportunidade que as crianças tiveram para aprender um pouco mais sobre o dinheiro e o seu uso foi em uma entrevista realizada com uma gerente de agência que trabalha no Banco Real. Antes da entrevista propriamente dita, a professora reuniu-se com as crianças para pensarem sobre as perguntas que poderiam fazer e o que gostariam de aprender sobre o funcionamento de um banco.



Foto 7

Surgiram muitas oportunidades, durante a entrevista, para as crianças esclarecerem as dúvidas e aprenderem mais sobre a circulação do dinheiro e as funções de um banco. A conclusão desta atividade foi feita com uma visita ao Banco, orientada pela gerente e por outros funcionários da agência.



Foto 8

FASE III: CONCLUSÃO DO PROJETO

O projeto “A história do Dinheiro” permitiu que as crianças construíssem seu próprio conhecimento acerca de alguns conceitos econômicos e criarem suas próprias metas e áreas de investigação. Faltando apenas alguns dias para o encerramento do ano letivo, quando o grupo decidia como apresentar os resultados do projeto para a comunidade, eles ainda solicitaram à professora informações sobre Bolsa de Valores e Ações, manifestando o interesse em conhecer uma corretora de valores e entrevistar um profissional da Bolsa de Valores de São Paulo.

Com o projeto, as aptidões intelectuais e as atitudes das crianças foram influenciadas positivamente, o que era possível verificar pela linguagem utilizada por elas e pelo clima de constante investigação que passou a existir na classe.

Como atividade de encerramento, toda a classe apresentou os conhecimentos construídos durante o projeto à família e à comunidade escolar através de uma apresentação em Power Point, com fotos e informações. A apresentação foi planejada, preparada e apresentada pelas próprias crianças.



Foto 9

No relatório apresentado pela professora, ao final do projeto, ela avaliou que o trabalho com o tema foi mais fácil do que ela esperava e que não encontrou dificuldades na condução do mesmo. A classe se envolveu e, com criatividade, foi construindo as atividades dentro do interesse das crianças. Sobre a metodologia utilizada, ela destacou como aspecto positivo a avaliação e relatou que “o trabalho foi avaliado durante seu percurso. Essa avaliação funciona como instrumento para que o professor possa saber se o trabalho está sendo produtivo e como os alunos estão progredindo no tema e assim fazer as intervenções mais adequadas”(MON).

Para a professora, as crianças aplicaram um vasto espectro de seus conhecimentos e habilidades nas atividades desenvolvidas no projeto, utilizando outras informações e

trazendo para a classe informações de familiares e de pessoas da comunidade. Isto possibilitou que ela desenvolvesse uma melhor compreensão sobre como os projetos e suas estratégias mantêm as crianças envolvidas com suas próprias aprendizagens, criando um ambiente cooperativo e construtivo.

PROJETO “COLEÇÃO DE FIGURINHAS”

O Projeto Coleção de Figurinhas ocorreu na turma da 3ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino, da professora MAR. A turma é formada por 23 alunos, sendo 13 meninas e 10 meninos. O grupo de alunos é muito ativo e está sempre disposto a participar das atividades propostas pela professora. Outro ponto forte desta turma é o interesse dos pais pela vida escolar de seus filhos e a disponibilidade de estarem presentes nos eventos organizados pela escola.

FASE I: COMEÇO DO PROJETO

O Projeto Coleção de Figurinhas começou de uma forma interessante e com uma leitura, feita pela professora da turma, de um movimento que já existia entre os alunos. Desde o início do ano letivo, essa turma vinha demonstrando um interesse muito grande pelas coleções de adesivos, uma prática muito comum entre as crianças de 8 a 12 anos. Todos os dias, os alunos traziam para a escola as suas pastas com os adesivos e, durante o intervalo do lanche, eles formavam pequenos grupos para mostrar suas coleções e trocar entre si essas peças.

Em sala de aula, a professora iniciou uma conversa sobre essas coleções e, diante do interesse despertado por este tema, a turma decidiu estudar figurinhas, uma prática que também desperta o interesse dos adultos.

A partir da eleição deste assunto para estudo, a professora iniciou o programa de Educação Econômica com os alunos, buscando, nas possibilidades de discussão do tema coleções, a oportunidade de conhecer o que as crianças pensam sobre alguns conceitos econômicos e conhecer suas práticas econômicas.



Foto 10

O primeiro movimento da turma foi compreender o que eles iriam discutir sobre o tema e identificar o que poderiam aprender. Assim, toda a classe participou da formulação dos objetivos do Projeto e traçaram algumas linhas iniciais de ação.

Os objetivos contemplados pelo grupo foram:

- compartilhar experiências de colecionadores (as) de adesivos e figurinhas;
- identificar diferentes tipos de álbuns e como eles estão organizados;
- reconhecer o processo de comercialização dos álbuns;
- conhecer o processo de fabricação dos álbuns;
- conhecer o processo de montagem e venda de material gráfico como livros e revistas;
- vivenciar o processo de confecção e venda de um álbum de figurinhas;
- conhecer como o dinheiro circula e que forças controlam sua circulação e emissão;
- identificar as diferentes formas utilizadas hoje para o pagamento e que substituem o dinheiro;
- reconhecer as diferentes formas de investimento;
- tomar ciência dos direitos que todo cidadão tem ao realizar uma compra e ao aplicar seu dinheiro.

Depois de decidir quais seriam as metas do projeto, como primeira ação, a turma optou por realizar uma exposição de álbuns de figurinhas deles e de seus familiares. O planejamento da atividade envolveu todos os alunos dessa classe na definição do local, do dia de realização, dos recursos necessários para a atividade, da confecção do convite e de quem seriam os convidados. Os alunos foram distribuídos em subgrupos, de acordo com cada uma das tarefas mencionadas, pelas quais se responsabilizariam. No dia marcado, o envolvimento de todos era grande e os cuidados com o evento mostravam a responsabilidade deles alunos com o projeto.



Foto 11

Em seguida, uma investigação se iniciou com a exploração de todas as ferramentas associadas ao assunto. Neste projeto, a participação da professora foi fundamental, pois foi ela quem manteve o entusiasmo e o interesse da turma, além de auxiliar na construção de caminhos que levaram à novas descobertas.

Após a exposição, para a qual foram convidados todos os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola, a turma reuniu-se para uma avaliação e para programar a próxima atividade. Um relatório da exposição foi feito, individualmente, e cada aluno se encarregou de apresentá-lo aos colegas. Nesses relatórios eles destacavam suas observações acerca dos diferentes álbuns apresentados na exposição.

A seguir, o relatório de um dos alunos:

Esta exposição foi feita com álbuns e pastas de figurinhas. Cada criança levou o seu álbum ou pasta e podia levar a de seus pais também. Vieram várias salas [turmas de alunos de outras séries] na exposição para ver o que nos trouxemos. A maioria das crianças perguntou se o álbum estava completo, se eu gostava dos desenhos e quanto custava o pacotinho de figurinhas. Na exposição tinha álbuns muito diferentes, tinham alguns com figurinhas de cheiro, outros com figurinhas em 3D, com figurinhas brilhantes. Tinha até figurinhas que precisavam de cola para colar no álbum. Gostei de todos os álbuns que eu vi. Foi um sucesso! (MLG).



Foto 12

Algumas questões foram apresentadas pelos alunos, após a exposição e registradas para que pudessem servir de guia para o estudo:

Como os álbuns de figurinhas são construídos?

Quem define o assunto ou tema de cada álbum?

Em que local eles são pensados e feitos?

Como eles chegam até as bancas de revistas?

O que acontece com as sobras de álbuns e de figurinhas?

Quem determina os preços?

Os colecionadores conseguem concluir seus álbuns? Que dificuldades eles encontram?

As questões formuladas direcionaram as ações iniciais que foram organizadas de modo a contemplar cada uma delas e os objetivos propostos. Durante o projeto, as crianças fizeram sugestões de novas idéias para investigação, que foram inspiradas nas primeiras sugestões e que foram acolhidas pelo grupo, como, por exemplo, a idéia de realizar uma pesquisa com os alunos da escola sobre álbuns de figurinhas.

FASE II: A INVESTIGAÇÃO

As crianças interessaram-se pelo modo como se faz um álbum e pelo processo de distribuição do mesmo nos locais de venda. Diante da dificuldade de conseguir uma visita à fábrica de álbuns de figurinhas, o projeto iniciou-se com uma visita à banca de revista, acompanhada de uma entrevista com o proprietário da mesma.



Foto 13



Foto 14

No dia anterior ao da visita à banca de revistas, os alunos relacionaram as questões que gostariam de saber e decidiram que cada um faria uma pergunta e todos anotariam as respostas dadas. Também fizeram os preparativos habituais para uma saída

a campo, tais como: preparar o comunicado aos pais com bilhete de autorização e solicitar um segurança à direção da escola.

No dia da visita todos os alunos compareceram à aula e, acompanhados, foram até o Mercado Municipal, onde estava a banca escolhida para o trabalho. O proprietário havia sido consultado, anteriormente, sobre esta atividade e prontamente se dispôs a participar.

As crianças viram, tocaram, folhearam e conversaram informalmente com o dono da banca. As perguntas formuladas foram respondidas e muitas outras que surgiram no momento. Quando voltaram do passeio, era visível o entusiasmo das crianças.

De volta à escola, todos relataram por escrito o passeio, o que viram, o que aprenderam e o que mais chamou a atenção. Depois, a professora convidou alguns alunos a compartilhar do que registraram com toda a turma. O ato de registrar faz com que os alunos possam se apropriar daquilo que foi vivido de uma maneira mais significativa para ele, além de ser uma ótima atividade de escrita. Neste momento, a professora fez as intervenções adequadas tanto em relação ao tema, quanto em relação às questões ortográficas ou gramaticais.

No anexo 21, encontra-se a relação das perguntas formuladas ao proprietário da banca, com o nome de quem as formulou e suas respectivas respostas.

Após a visita à banca, os alunos decidiram iniciar uma pesquisa sobre álbuns de figurinhas com os demais alunos da escola. No planejamento dessa atividade, definiram os objetivos, os procedimentos e os grupos responsáveis pelas diversas etapas. O primeiro passo foi escolher quem seriam os sujeitos da pesquisa, pois a escola era muito grande e mesmo com o desejo de alguns de realizar o trabalho com todos, a professora ponderou que seria muito difícil e que eles levariam muito tempo fazendo a atividade. Desta forma, o grupo optou por realizar a pesquisa apenas com os alunos da 3ª e 4ª séries que, além de serem mais próximos deles, eram, também, seus amigos.

A turma foi dividida em grupos e a cada um foi designada uma tarefa: informar as demais turmas da pesquisa e fazer o convite, montar o formulário com as questões da pesquisa, executar a pesquisa, tabular as respostas. Juntos, os alunos criaram as perguntas e construíram os gráficos, cujos resultados podem ser conferidos a seguir.

Você já teve um álbum de figurinhas ?

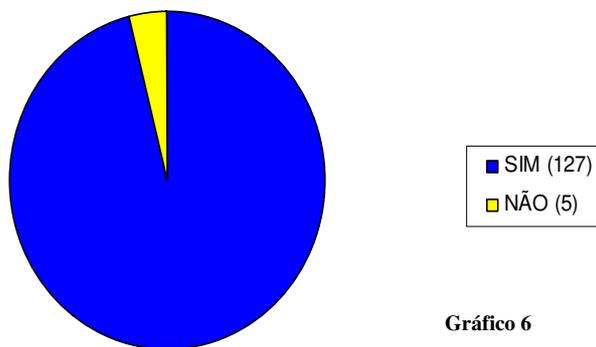


Gráfico 6

Você já conseguiu completar um álbum ?

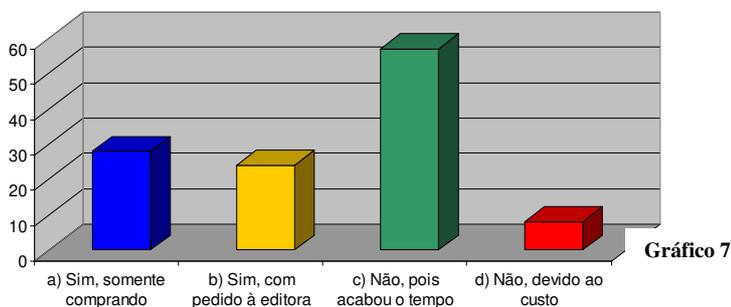


Gráfico 7

O que você fazia com as figurinhas repetidas ?

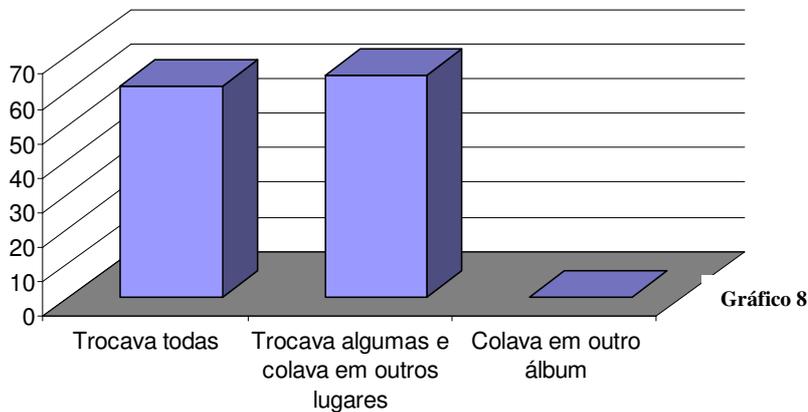


Gráfico 8

Você ainda pretende colecionar outros álbuns ?

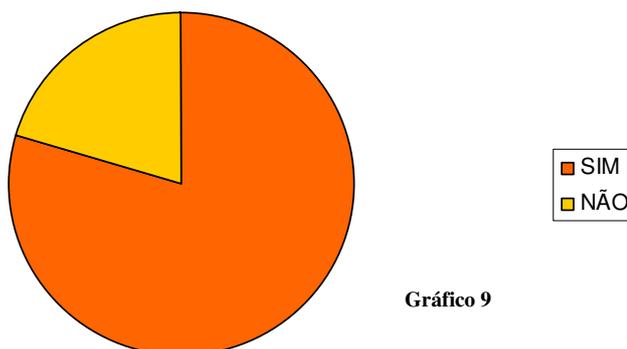


Gráfico 9

Com os resultados em mãos e os gráficos construídos, os alunos conversaram sobre os achados desta breve investigação e decidiram que eles deveriam compartilhar com todos os alunos, tanto os que participaram da pesquisa quanto os de outras séries. Assim, com a autorização da direção da escola, eles organizaram um painel, expondo os objetivos da atividade e os resultados encontrados. Também foram a todas as outras classes para apresentar o trabalho e convidá-los para verem o painel e conhecer os resultados da pesquisa.

Paralelo à investigação realizada, os alunos leram o livro “A formiga Emília e a Economia”. Este livro, lido por todas as turmas da 3ª série envolvidas no Programa de Educação Econômica, representou uma excelente oportunidade de trocas entre as professoras, entre alunos e entre as professoras e os alunos.

Algumas atividades escritas foram propostas com o objetivo de organizar os conceitos assimilados com esta leitura. Também, diariamente, ao final da aula, a professora conversava com os alunos sobre o livro, sobre o que eles estavam achando do texto, se estavam gostando e o que estavam aprendendo.

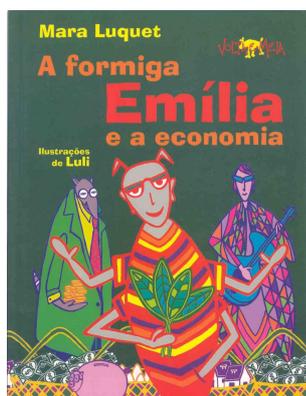


Foto 15

Um contato foi feito pela professora com a autora do livro, a pedido dos alunos, e, embora sensibilizada com o trabalho que estava sendo desenvolvido pela escola, ela não conseguiu em sua agenda um tempo para conhecer os projetos e conversar com as crianças sobre o que elas estavam lendo. Foi acertado com ela que no início do ano seguinte, ela faria uma visita à escola.

Um dos trabalhos realizados pela turma foi o de comparar os conceitos aprendidos com a leitura do livro e a realidade que eles estavam vivendo no Projeto Coleção de Figurinhas: os produtos vendidos, os recursos necessários para investir, lucro, poupança, inflação e o papel do banco. O que os alunos iam aprendendo era registrado no caderno, depois de compartilhado com o grupo.

A segunda visita realizada pelos alunos desta turma foi a uma editora, que mesmo não trabalhando com álbum de figurinhas, se colocou à disposição para esclarecer os alunos acerca dos processos gráficos de produção de livros, revistas e outros materiais.



Foto 16



Foto 17

Um dos pedidos da gráfica foi que os alunos fossem divididos em dois grupos, para que o trabalho da equipe responsável por acompanhá-los fosse facilitado. Antes de entrarem na gráfica, um funcionário tirava fotos do grupo, ainda no portão de entrada. Depois de percorrer todos os setores da gráfica, acompanhados por um guia que esclarecia sobre as diferentes ações necessárias para a produção de um livro, os alunos foram levados até a sala do diagramador que convidou a todos para produzir uma capa de livro. Utilizando a foto tirada no início da visita, os alunos participaram na definição de cenário, modelos, cor, fonte, estilo e título da capa que marcou a atividade daquele dia.



Foto 18



Foto 19

No retorno à escola, a professora propôs uma avaliação em que cada um pode compartilhar suas percepções. Foi interessante vê-los relatar a atividade, pois cada grupo participou de situações diferentes e, também, vivenciou experiências diferentes. A proposta seguinte feita à turma foi a de que eles deveriam registrar a visita, destacando o

que observaram e o que aprenderam com o passeio. Depois da tarefa realizada foi o momento de leitura do registro de cada um e, durante este processo, a professora fez algumas intervenções sugerindo que eles comparassem a produção de livros com a produção de álbuns, procurando levantar hipóteses quando à confecção destes últimos.

Os valores de produção e de venda dos livros foram comparados e, a partir do conhecimento dos preços de alguns álbuns, as crianças iniciaram uma discussão de qual seria o custo para a produção de álbum.

Os alunos foram capazes de trabalhar em equipe, levantando informações e buscando novos referenciais, mesmo diante da dificuldade que o grupo teve com a visita a uma editora de álbuns, o que não se concretizou até o encerramento do Programa.

FASE III: CONCLUSÃO DO PROJETO

O ano letivo estava se encerrando e era preciso concluir o projeto. Juntamente com a professora, as crianças decidiram fazer uma apresentação para os pais de tudo o que eles haviam pesquisado e aprendido com o trabalho realizado com o projeto. Planejar esta atividade foi outra oportunidade que as crianças tiveram para crescer enquanto grupo.

Ao trabalhar em conjunto, as crianças comunicam suas idéias livremente e aprendem a levar em consideração as idéias dos colegas. Com este projeto, elas passaram a pensar em si mesmas como equipe e construíram laços que poderão acompanhá-las mesmo fora da escola.

Depois de várias conversas, os alunos decidiram realizar o evento juntamente com as outras turmas e escolheram o dia da reunião de pais para fazer a apresentação, no auditório da escola, num momento especial antes da reunião. A turma organizou um *banner* com textos e fotos do trabalho e apresentou o projeto em forma de documentário, com apresentação no telão dos melhores momentos da atividade e dos resultados da pesquisa realizada por eles, sobre os álbuns de figurinhas. Com as famílias presentes, os alunos tiveram a oportunidade de falar de suas vivências e, especialmente, de tudo o que descobriram com o Projeto Coleção de Figurinhas.

Na avaliação da professora, a escolha do tema foi uma preocupação no início do projeto porque não estabelecia nenhuma relação com os temas que se esperava desenvolver no Programa de Educação Econômica. Entretanto, com o desenvolvimento das atividades, ela foi percebendo a motivação dos alunos, a facilidade com que eles estabeleciam relações com os temas econômicos e, por fim, os objetivos alcançados. Ela

considera importante a inserção de um Programa de Educação Econômica no Projeto Pedagógico da escola e aponta a metodologia de projetos como uma estratégia apropriada para um trabalho desta natureza.

Outro ponto destacado pela professora foi o de que é possível “adaptar a antiga Festa da Matemática, realizada anualmente na escola, aos parâmetros deste projeto e utilizá-la para o encerramento dos estudos com os alunos” (MAR). Também destacou a dificuldade que encontrou em marcar as saídas, sendo que uma das visitas não foi possível realizar e a realizada à banca de revistas foi transferida por várias vezes devido às chuvas. Mesmo assim, “os projetos são experiências significativas para as crianças, elas trabalham de maneira colaborativa e de acordo com o seu nível. Elas aprendem a trabalhar juntas a partir de metas que são estabelecidas por elas mesmas e aprendem a valorizar a contribuição de todos” (Idem).

É importante destacar que durante um bom projeto, os alunos são encorajados a, constantemente, rever seu próprio trabalho, a avaliar sua caminhada e seu pensamento, traçando novas metas se necessário. Os professores, durante os projetos, são os que buscam, sustentam e ampliam o interesse dos seus alunos enquanto a curiosidade dos mesmos se mantém pelo assunto e eles são capazes de formular perguntas que os conduzam às investigações.



Foto 20

PROJETO “ARTESANATO”

Este projeto foi desenvolvido em uma sala de aula da 3ª série do Ensino Fundamental do turno matutino, constituída por 25 crianças. A proposta surgiu a partir da experiência de uma aluna que começou a fazer pulseirinhas para vender na escola. Atenta aos movimentos da turma, a professora ROS logo percebeu que este seria um tema apropriado para o desenvolvimento do Programa de Educação Econômica. O fato

de vender alguma coisa confeccionada pelos próprios alunos despertou o interesse de todos e eles manifestaram o desejo de confeccionar algo para ganhar dinheiro. A professora, então, sugeriu que cada aluno pensasse sobre o que gostaria de fazer e trouxesse uma proposta para a sala. Eles trouxeram vários objetos que sabiam fazer e que poderiam ser feitos em uma oficina. A primeira seleção foi realizada com base apenas nos aspectos visuais. Desta seleção resultou a escolha de três objetos. A professora organizou as opções mostrando o custo de cada uma, o benefício (a utilidade) e o lucro que a classe teria com a venda do produto. Os alunos escolheram, por votação, fazer um vaso de cerâmica decorado, pois entre as opções esta era a que melhor lucro oferecia e a que apresentava uma melhor possibilidade de venda.

Desta forma, o projeto teve início e, como geralmente ocorre, a motivação de todos era muito grande.



Foto 21

O projeto Artesanato teve como objetivos, além de vivenciar com os alunos o processo de confecção e venda de um objeto, conhecer a origem do artesanato no Brasil e como vivem os artesãos hoje; também levar os alunos a compreenderem o processo de escolha e compra da matéria-prima e definição do valor de custo e do valor de venda do produto final, diferenciar os custos que envolvem uma produção artesanal de uma produção industrial, compreender o processo de circulação do dinheiro, conhecer as formas de pagamentos que podem ser efetuadas e o destino que pode ser dado ao produto das vendas, bem como compreender as diferentes formas de comércio.

FASE I: COMEÇO DO PROJETO

Uma vez definidos os objetivos, a professora compartilhou com os alunos as possibilidades de desenvolvimento do projeto. Num trabalho com a metodologia de projetos, o controle das atividades não está centrado no professor e passa a ser exercido

por toda a classe. Cabe ao professor orientar a interação do grupo, conduzir as discussões apresentando sua opinião, auxiliar na definição dos melhores caminhos, enfim, desempenhar seu papel de mediador da aprendizagem. Não é o professor que organiza e planeja as atividades para os alunos apenas executarem; todos são parceiros e sujeitos deste processo de aprendizagem, em que cada um contribui com o que sabe, com suas habilidades, em seu nível de desenvolvimento.

O plano é a espinha dorsal de qualquer atividade e, num projeto como este, ele rompe as barreiras disciplinares e propõe a interdisciplinaridade como forma de compreender e transformar a realidade vivida pelo grupo.

Dialogando com a Língua Portuguesa, com a História e a Geografia, o projeto foi se constituindo como o fio condutor, ligando essas disciplinas na construção de conhecimentos acerca do mundo social (representado pela cultura artesanal) e do mundo financeiro.

Depois da definição pela peça de artesanato, um vaso de cerâmica, o primeiro obstáculo vivido pela turma foi o financeiro: como conseguir o dinheiro para comprar matéria-prima? Após algumas discussões, definiram por pedir emprestado à direção da escola, que prontamente concordou em colaborar. Com o dinheiro em mãos, a turma saiu para a compra do material necessário e a encomenda dos vasos.

Enquanto aguardavam a chegada dos vasos, os alunos pesquisaram e descobriram que existia uma cidade, próxima à capital de São Paulo, que vivia do seu artesanato. A professora, então, sugeriu uma visita à cidade para conhecê-la e conversar com os artesãos que lá vivem.

Os trabalhos de campo são ricos no oferecimento de oportunidades de crescimento para os que deles participam; do momento de planejamento à realização do passeio, são inúmeras as atividades que envolvem a construção, cooperação e articulação de habilidades e conhecimentos.

As questões que seriam investigadas na cidade de Embu das Artes foram formuladas pelos alunos, com a orientação da professora, levando em conta as dúvidas, curiosidades e interesse de cada um. A partir de seus conhecimentos prévios, crenças e experiências, a turma definiu os caminhos a seguir em suas explorações, descobertas e apropriações de novos conceitos. A viagem foi planejada, os locais de visita foram definidos e os contatos com um guia e restaurantes foram feitos com a participação de todos e buscando ter, com o evento, o mínimo custo possível.

Após a viagem, cada criança fez o seu relatório, incluindo nele um breve relato financeiro, descrevendo o quanto gastou, com o que gastou, se para uso pessoal ou presente, se conseguiu algum desconto em suas compras e com que valor voltou para a escola. A seguir, um dos relatórios:

Nome: J. F. A.

1. Quanto você levou? **R\$ 20,00**
2. Marque o nome e o preço dos produtos que você comprou:

Produto	Valor	Valor Pago
Chaveiro	R\$ 3,00	R\$ 3,00
Sela	R\$ 3,50	R\$ 3,00
Estatueta de cavalo	R\$ 6,00	R\$ 4,00
Porta chaves	R\$ 10,00	R\$ 8,00
3. Quanto você gastou? **R\$ 18,00**
4. Quanto você conseguiu de desconto? **R\$ 4,50**
5. Sobrou dinheiro? Quanto? **Sim, sobrou R\$ 2,00**

Quadro 1 : Relatório da viagem a Embu das Artes

No dia seguinte à visita, a turma fez uma exposição dos objetos comprados no passeio e uma apresentação dos relatórios individuais. Os alunos conversaram sobre o que viram e sobre as pessoas com quem fizeram contato, procurando sistematizar as informações obtidas e os conhecimentos construídos. A professora procurou incitá-los os alunos a tomar consciência das dúvidas que existiam antes e das conquistas feitas, ao mesmo tempo em que os auxiliava a gerenciar o próprio desenvolvimento.

Alguns conceitos foram trabalhados como: valor de venda, desconto, troco, lucro. Na avaliação final da turma, o passeio foi considerado muito interessante, eles aprenderam muito e, o que mais chamou a atenção foi o fato de conhecerem uma outra realidade, diferente da que eles vivem.



Foto 22



Foto 23

Durante esta fase inicial, o interesse dos alunos sobre o tema artesanato foi explorado de diversas maneiras. Demorou algum tempo até que uma investigação mais profunda e intensa tivesse início e a classe se apropriasse do projeto de uma maneira mais significativa.

Sobre o tema econômico, a professora percebeu, desde o início, que o conhecimento prévio dos alunos era limitado. Assim, durante todo o tempo, ela procurou esclarecer conceitos, relatar experiências e solicitar anotações e registros de tudo o que era conversado em sala.



Foto 24



Foto 25

Em conversa com outra professora da mesma série, ROS tomou conhecimento do Livro “A formiga Emília e a economia” e sugeriu a leitura do mesmo para toda a classe, o que foi feito no transcorrer do projeto, enquanto aconteciam as oficinas de artesanato. A partir desta leitura, foram realizadas algumas atividades escritas de compreensão dos conceitos apresentados pela autora do livro.

FASE II: INVESTIGAÇÃO

Esta fase iniciou-se com a realização das oficinas de artesanato. De posse da matéria-prima necessária, os alunos iniciaram a confecção dos vasos. Nos momentos de oficina, que foram realizadas no mesmo espaço da sala de aula, o grupo conversava sobre cada material utilizado, sua origem, seu preço no mercado, seu valor para compra unitária e para compra em atacado e, principalmente, sobre o que fariam com as sobras e aparas, procurando evitar o desperdício.

Essa conversa sugeriu a preocupação com o meio ambiente, tema relacionado ao consumo de uma forma direta e conseqüente.



Foto 26



Foto 27

Após duas semanas, e com os vasos prontos, a classe iniciou os preparativos para a venda dos mesmos. Definiram o preço de venda, prepararam um cartão de apresentação do produto para a divulgação na escola e dividiram os vasos entre os alunos para que cada um vendesse um, o que poderia ser feito na família. Com apenas três dias todos os vasos foram vendidos, o que deixou a todos muito empolgados. Como a procura por mais vasos foi grande e não seria possível atender à demanda, as crianças optaram por distribuir entre os interessados um folheto com orientações de como fazer o vaso.

Projeto Artesanato
Turma: 3ª série A – Professora Rosangela

Técnica “Decaupage”

Material:

- Vaso de cerâmica
- Cola Branca
- Pincel
- Guardanapo decorado

Etapas:

- passar a cola com o pincel no vaso;
- colocar o papel meio amassado e apertar levemente até forrar todo o vaso;
- deixar secar bem;
- depois de seco passar uma demão de cola para impermeabilizar.

Quadro 2 : Receita da técnica de artesanato

Um outro assunto surgiu com a venda dos vasos: como é o dia-a-dia de um artesão? Quanto ele ganha por dia com o seu artesanato? Quem compra a matéria-prima para ele? Ele sempre vende no mesmo lugar? Em que outros lugares vendem-se artesanatos? Como é o artesanato em São Bernardo do Campo?

Diante de todas essas questões, a professora sugeriu que a classe convidasse um artesão para visitar a escola e conversar com eles. Depois de algumas pesquisas,

encontraram um artesão que expõe o seu produto na praça central da cidade e que aceitou o convite para conversar com os alunos e ensiná-los a sua arte.

A turma organizou as perguntas que gostaria de fazer ao artesão e se preparou para receber o convidado. Das questões formuladas, os alunos fizeram o registro com as respostas dadas pelo entrevistado (Anexo 22).

A oportunidade de estar com o artesão foi bastante explorada pela professora. Os alunos, no primeiro momento, conversaram com ele, fizeram suas perguntas e depois tiveram uma demonstração de como confeccionar objetos com arames coloridos. Ao fazer peças simples, o artesão foi ensinando pequenas manobras e procedimentos, o que foi repetido por alguns alunos. Toda a turma pôde, também, conhecer as diferentes peças que compõem o conjunto de objetos que freqüentemente são colocados à venda para a comunidade.



Foto 28



Foto 29

As crianças desenvolveram três áreas principais de interesse durante a Fase II do projeto. A primeira focalizou os conhecimentos sobre o artesanato e de uma maneira particular em São Paulo e São Bernardo do Campo. Elas continuaram a ler livros sobre o assunto e a trazer para a sala de aula recortes de jornais sobre o tema. Além disso, colocavam no mural da sala, tudo o que era pesquisado.

A segunda área de interesse foi a dos conhecimentos específicos acerca dos temas econômicos. Com a leitura do livro e os momentos de sistematização conduzidos pela professora, os alunos foram pouco a pouco se apropriando de conceitos e termos que não utilizam habitualmente, mas que passaram a fazê-lo com propriedade. Era comum presenciar nos corredores do colégio, e mesmo na cantina, diálogos sobre preços, descontos e lucros. Elas também aprenderam mais sobre o comércio, salários e bancos através dos próprios questionamentos e de textos que começavam a circular na classe

trazidos pelos próprios alunos. Uma aluna trouxe para compartilhar com seus colegas uma matéria divulgada por um jornal da região sobre como as famílias ensinam os filhos a administrar as contas, tendo a sua família como exemplo desta administração financeira doméstica.

A terceira área de interesse das crianças foi mais técnica. Adquirir conhecimento sobre como transformar uma peça de barro num bonito vaso de cerâmica, despertou nas crianças o interesse pelas artes de uma maneira geral e o desejo de aprender outras técnicas, não apenas em peças de barro, mas de gesso, madeira, papel etc. As crianças de fato trabalharam com criatividade e elas queriam repetir esse momento. O pedido foi encaminhado à professora de artes, que se comprometeu a planejar algumas oficinas com a turma.

Quando o enfoque dado ao conhecimento é de natureza transversal e interdisciplinar, sua construção se transforma num processo coletivo e compartilhado, em que todos os envolvidos são agentes e protagonistas de seu próprio desenvolvimento.



Foto 30

FASE III: CONCLUSÃO DO PROJETO

O Projeto Artesanato, que se estendeu de março a novembro, chegava ao final. Faltava agora definir o que seria feito com o lucro da venda dos vasos e como a turma apresentaria os resultados de suas pesquisas à comunidade.

Para a definição do primeiro item, a professora sugeriu que as crianças pensassem no que gostariam de fazer e apresentassem as suas propostas no dia determinado por ela. A primeira questão que foi definida é que o dinheiro não seria repartido e que eles buscariam uma alternativa de uso comum. No dia marcado, todos apresentaram sugestões e a mais votada foi aquela apresentada com uma maior riqueza de detalhes. Um dos alunos visitou um clube, próximo à sua casa, pesquisou preços de ingresso,

alimentação e transporte trazendo tudo anotado e com sugestões para a solução de pequenos impasses como o fato de que com o gasto de transporte, o valor necessário para o passeio seria superior ao que eles tinham. A idéia foi aplaudida por todos e de todos recebeu votos. Assim, com a ajuda dos pais para o transporte e com os descontos conseguidos com os comerciantes das casas de lanche do clube, toda a turma passou um dia agradável no clube.

Programa de Educação Econômica Relatório: Projeto Artesanato Turma: 3ª série	
Vasos Confeccionados ⇒ 32	
Vasos vendidos por R\$6,50 cada um	
Total R\$ 208,00	
Duas pessoas concederam um desconto de R\$ 0,50 cada uma. Então o total recebido foi de R\$ 207,00.	
Gasto com material	
Vaso R\$ 0,80 cada	total R\$ 25,60
(02) Guardanapos R\$ 1,99 cada	total R\$ 3,98
(cola foi oferecida pela escola)	total R\$ 29,58
Total das vendas menos o custo com o material	
R\$ 207,00	
R\$ 29,58	
R\$ 177,42	
Lucro R\$ 177,42	
Esse valor vai ser utilizado em benefício dos 26 alunos.	
Fizeram a opção de passar uma manhã no clube MESC.	
Vão organizar com as mães que puderem levar de carro e utilizar o dinheiro para a entrada e alimentação.	

Quadro 3: Relatório Financeiro do Projeto Artesanato

As crianças, durante todo o projeto, freqüentemente refletiam sobre suas pesquisas e faziam pequenas anotações, juntamente com sua professora. No início, seus comentários eram breves e continham apenas algumas reflexões sobre o que tinham realizado e do que mais gostaram. À medida que o projeto foi acontecendo e seus conhecimentos foram ampliando, elas foram se tornando mais observadoras. A forma como escreviam refletia o que estavam descobrindo e isto foi observado na apresentação final aos pais.

Os alunos optaram por relatar todo o projeto, passo a passo, toda a caminhada feita. Eles escreveram e a apresentação contou com a participação de todos os alunos. Como parte culminante do trabalho, as crianças mostraram as fotos de cada etapa do projeto e colocaram em exposição um *banner* com as informações principais.

Na avaliação da professora: “foi muito bom trabalhar com os alunos o tema do consumo, pois vivemos em uma economia cada vez mais complexa, onde a informação e a consciência de seus direitos são os melhores mecanismos para proteger os consumidores de atitudes abusivas”. Sobre o projeto ela argumentou que ele “pode auxiliar os alunos a fazerem escolhas certas, com consciência crítica e plena autonomia, e assim, tentar minimizar o consumismo” e, por sua importância para a sociedade, a professora sugeriu que ele deve ter início na Educação Infantil.

Os projetos se constituem em formas eficazes de atender às necessidades dos alunos, pois oferecem um tipo de experiência que se assemelha com mais proximidade à natureza da criança e de como ela aprende. Há muitas oportunidades no trabalho com projetos para que as crianças apliquem estratégias de aprendizagem, de utilização de noções já assimiladas e de trabalho cooperativo.

PROJETO “O MUNDO DA ECONOMIA”

O projeto “O Mundo da Economia” aconteceu com duas turmas de 4ª séries da escola em que o Programa de educação Econômica estava sendo desenvolvido, uma do turno vespertino, 4ª A, e outra do turno matutino, 4ª B. As turmas eram formadas por 18 e 23 alunos respectivamente e tinham a mesma professora. A partir de uma mesma dinâmica³², escolhida e proposta pela professora ELI, as crianças das duas turmas demonstraram o mesmo interesse em discutir o código do consumidor e em realizar um trabalho de investigação e pesquisa pela internet. Desta forma, a professora relatou para cada uma das classes o interesse comum e os alunos decidiram trabalhar em equipe, unindo as duas turmas. Diante da dificuldade, por estarem em turnos diferentes, eles sugeriram uma caixa de correio, em que iam mantendo a comunicação e informando os progressos de cada grupo. O projeto desenvolveu-se de março a novembro de 2005.

³² Atividade de resolução de problema utilizada para sensibilizar as crianças e introduzir o tema.

FASE I: COMEÇO DO PROJETO

O trabalho se iniciou a partir de um texto, contendo uma atividade para a resolução de uma situação problema e que foi apresentado aos alunos, em que a personagem passava por uma determinada situação como consumidora.

Rodrigo acompanha sua mãe ao supermercado para algumas compras. Ele observa os vários produtos que estão em oferta. Um produto chama a atenção de Rodrigo: são oito iogurtes, reunidos em uma bandeja e embalados juntos. São de vários sabores e pareciam gostosos. A mãe de Rodrigo concorda em comprar os iogurtes. Ao chegar em casa e abrir a embalagem, Rodrigo verifica que a data de validade dos iogurtes marcam justamente o dia da compra. A mãe de Rodrigo e ele conversam sobre o assunto e decidem reclamar no supermercado com o vendedor ou com o dono. Decidem, também, reclamar no PROCON.

A partir deste texto os alunos discutiram a situação vivida pelos personagens e decidiram conhecer um pouco mais os assuntos relacionados à economia, em especial sobre o consumidor, seus direitos e deveres.

Como objetivos, a professora, juntamente com as duas turmas, definiram:

- ampliar o vocabulário matemático-financeiro (o significado das palavras banco, cheque, inflação, poupança, salário, mesada, débito, crédito etc.);
- refletir sobre o que faz uma pessoa se tornar um consumidor crítico;
- identificar os impostos cobrados e para que servem;
- compreender o papel do banco e suas operações;
- conhecer os direitos e deveres dos consumidores;
- identificar o que é desejo e o que é necessidade.

Depois de discutir com os alunos as diferentes possibilidades de ações, o projeto teve início com uma pesquisa que deveria ser feita por todos sobre o que os pais pensavam sobre o problema resolvido em sala de aula e que documentos e material informativo eles poderiam trazer para a sala e compartilhar com os colegas.



Foto 31

FASE II: INVESTIGAÇÃO

Uma das ações definida pelo grupo foi a construção de um dicionário eletrônico sobre economia, em que eles iriam registrando os conceitos aprendidos. Assim, a professora fez a reserva do Laboratório de Informática, para que semanalmente eles pudessem criar o dicionário e ir completando-o a partir dos estudos e pesquisas realizadas.

Discutir os temas inflação, poupança, salário, crédito, débito, direitos, deveres, dentre outros, foi uma constante em sala de aula. Diariamente, um tempo no final do dia era separado para as discussões sobre o tema. Era importante que o assunto fosse bem explorado e debatido antes de iniciar o trabalho no Laboratório, o que não demorou muito a acontecer, em função da grande expectativa dos alunos.

Com as pesquisas pelos sites relacionados ao tema do consumo as crianças além das aprendizagens específicas, desenvolveram habilidades tais como autonomia na busca pela internet, criticidade na escolha dos textos que seriam compartilhados com a turma, utilização dos recursos do Windows tais como selecionar, copiar, gravar, abrir pastas etc. Para este trabalho, o grupo contou com um estagiário de informática, que atuou como monitor nas aulas.



Foto 32

Como referência para as construções, as crianças usaram livros informativos e o Código de Defesa do Consumidor, fornecidos por especialistas na área e por alguns pais. Algumas fotos de documentários foram extraídas da Internet.

Cada aluno criou no computador uma pasta e nela foi guardando os textos e ilustrações que considerava mais interessante. Nesta fase, a professora auxiliou orientando sobre o que guardar para futuras atividades e o monitor ensinava como guardar de uma maneira mais adequada e com economia de espaço.



Foto 33

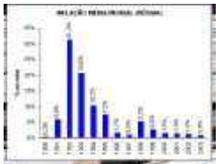
Depois de algumas aulas utilizadas para a pesquisa e discussão das informações trazidas pelos alunos, a classe decidiu por organizá-las num dicionário. Este documento teria o mesmo padrão para todos e seria colocado na pasta individual de cada aluno. Os textos e ilustrações de cada termo seriam produzidos e escolhidos pelos alunos, com a supervisão da professora. A seguir, um dos trabalhos produzidos:

Colégio XXXXXXXX

Nome: M.C.A

Vamos construir um glossário explicando o significado de cada uma das palavras. Você pode escrever o que pensa, usando suas palavras. Após a construção, faça uma pesquisa, amplie seus conhecimentos e aproveite para criar um desenho para cada termo.

	<p>Banco é onde guardamos nossos dinheiros, no banco fazemos empréstimos, seguro de vida, mas por todos esses recursos pagamos. Fazemos cartão de crédito e temos uma senha. Com esse cartão podemos compra várias coisas como: roupas, comidas, etc... Mas temos um limite de crédito, ou seja, temos uma quantidade de dinheiro no cartão e não podemos gastar mais do que aquele valor porque se não eles cancelam o cartão.</p>
---	---

 <p>CHEQUE</p>	<p>Nós temos uma conta no banco, a partir dessa conta temos um cheque, quando vamos comprar algo podemos comprar com cheque e podemos comprar em várias vezes, ou seja, podemos pagar de mês em mês como por exemplo: vou pagar em 2 meses, ou seja, estou pagando durante 2 meses.</p>
 <p>DINHEIRO</p>	<p>Para ganharmos dinheiro temos que trabalhar; para cada tipo de trabalho recebemos uma quantidade de dinheiro.</p>
 <p>INFLAÇÃO</p>	<p>Desequilíbrio econômico caracterizado pelo crescimento anormal dos meios de pagamento em relação às necessidades de consumo</p>
 <p>MESADA</p>	<p>Nem todos têm mesada.</p> <p>Mesada é um dinheiro que os pais dão para o filho, A quantia que ele ganha é para os seus gastos no dia-a-dia ou guarda para comprar algo de alto valor ou mesmo que não seja de alto valor guarda para o seu futuro quando por exemplo acho algo que quero comprar e já tenho dinheiro em mãos.</p>

	<p>É quando guardamos dinheiro para o nosso futuro. Guardamos em cofre ou, até mesmo no banco, podemos ter uma poupança.</p>
	<p>As pessoas trabalham e, a partir desse trabalho, ganham um salário, ou seja, ganham uma quantia de dinheiro pelo que trabalharam.</p>

Durante o projeto, as crianças ficaram motivadas a conhecer como pensam as outras crianças da escola sobre o tema poupança e o que elas fazem quando ganham dinheiro. A professora discutiu com elas como isto poderia ser feito e o grupo decidiu por fazer uma pesquisa de opinião, envolvendo os colegas de outras turmas e séries. Após a definição dos objetivos da atividade, ou seja, “para quê desejamos ter essas informações?”, das estratégias que seriam utilizadas e da divisão dos alunos em grupos de trabalho, a pesquisa teve início; o que mobilizou as duas turmas e toda a escola nesta ação.

O formulário, apresentado a seguir, foi utilizado na investigação:

Aluno (a): R.V.B.

Data: 24/10/05

Pesquisa de opinião

Entrevistado: LCD

Idade: 10 anos

1. Você recebe mesada?

Sim

Não

Às vezes

2. Você costuma economizar o dinheiro que ganha dos adultos?

Sim

Não

Às vezes

Não costumo ganhar dinheiro

3. Como você costuma gastar seu dinheiro?

R: Eu costumo gastar o dinheiro comprando coisas que eu quero ou que preciso.

A professora também criou na Internet o seu espaço de comunicação com os alunos. Através dele ela enviava pequenas mensagens, sugeria sites interessantes sobre o assunto e propunha atividades como as descritas no anexo 23, que teve como objetivo trabalhar alguns valores importantes na formação de um consumidor mais crítico e responsável.

Este projeto ajudou as crianças a aprenderem em conjunto. A realização da pesquisa, as atividades no Laboratório de Informática, os momentos de compartilhar o que foi pesquisado, aconteceram como uma resposta ao interesse delas pelo tema da economia e do consumo. Outras questões foram geradas, especialmente depois que a pesquisa na Internet foi se ampliando. Entretanto, a professora foi conduzindo as turmas na discussão dos temas, priorizando os assuntos relacionados ao projeto e deixando alguns para futuras investigações.

As crianças produziram muito e o envolvimento delas com o assunto foi bastante expressivo, o que pode ser observado no relatório a seguir. Este documento foi elaborado por toda a classe, individualmente, e compartilhado numa roda de discussão.

Nome: L. G. T.

Série: 4ª C

Depois de estudarmos, pesquisamos sobre consumo, inflação, mesada, entre outras coisas, registrei aqui tudo o que aprendi durante este período.

Eu aprendi que nós temos muitos direitos e deveres também. Aprendi que no mundo da economia tem palavras que devemos conhecer seu significado, como:

INFLAÇÃO: É quando abaixa o preço ou aumenta o preço (por exemplo : o sabão em pó esta custando 7,00 reais depois de uma semana ele custa 5,00 reais, ou quando o sabão em pó custa 5,00 e aumenta para 7,00 reais.)

I.P.T.U: Imposto para Territórios Urbanos

I.P.V.A: Imposto para Veículo Automotivos

I.P.I: Imposto de Produtos Industrializados = água, esgoto e outros.

TELEFONICA: Imposto do telefone = a pagar as ligações que nós damos e as ligações a cobrar.

LUZ: Imposto da luz =que nós gastamos quando a luz fica ligada.

ÁGUA: Imposto de água =é a água que nós gastamos quando nós tomamos banho, escovamos os dentes, lavamos o quintal, lavamos os carros e outras coisas.

Quando nós vamos ao supermercado e compramos algum produto com a validade que não esta vencida e chegamos em casa abrimos o produto e este está estragado, nós temos o direito de ligar para o PROCON e reclamar do produto e falar qual foi o supermercado que a gente comprou. O supermercado troca o produto ou dá outra coisa no lugar do produto trocado.

Também tem outra situação, quando vamos comprar uma câmera digital em alguma loja e eles não dão uma nota fiscal temos que reclamar diretamente a eles ou reclamamos no PROCON, até dar a nota fiscal para você.

Se não der, tente falar com a polícia ou o PROCON (que nem eu tinha falado antes).



Foto 34

FASE III: CONCLUSÃO DO PROJETO

Na fase final do projeto, os trabalhos das crianças foram expostos. Um mural foi colocado no corredor da escola e nele as atividades desenvolvidas pelas duas turmas.

Os trabalhos revelaram que haviam aprendido muito e que outros temas ainda precisariam ser estudados. Como atividade de culminância, as crianças convidaram seus pais para uma apresentação no auditório da escola onde eles tiveram a oportunidade de apresentar o que estudaram, como estudaram e de entregar um *folder* com orientações sobre atitudes que toda pessoa deve ter para se tornar um consumidor mais crítico e consciente. O *folder* também foi distribuído entre todos os alunos da escola (Anexo 18).

Um ponto forte neste projeto foi a maneira como as famílias se envolveram com as atividades, participando com o envio de materiais e auxiliando nas pesquisas, o que reforçou o interesse das crianças durante todo o processo.

Na avaliação final feita pela professora, sobre a possibilidade de inserção do tema no Projeto Pedagógico da escola, ela destacou que “o tema como proposta de trabalho foi ótimo, porém é preciso inseri-lo em todas as séries, pois acredito que o desenvolvimento de uma postura cidadã não acontece num momento específico do aprendizado e sim desde as séries iniciais” (ELI). Avaliou ainda o tema como uma boa escolha por parte das turmas, o que possibilitou a assimilação dos conteúdos trabalhados e manteve o interesse dos alunos pelo assunto. Relatou, também, que a documentação do projeto possibilitou avaliar com precisão o processo pelo qual passavam os alunos e ajudou a monitorar o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades de cada um.

O envolvimento e a participação dos familiares foi um outro fator destacado por ela, o que fortaleceu os vínculos da escola com a comunidade. Compartilhar as

produções com os pais, levar para casa suas pesquisas foram atividades que mantiveram a motivação do grupo.

Em relação à Festa da Matemática, a professora relatou que essa festa “era um acontecimento esperado por todas as crianças, porém os objetivos não condiziam com um Programa de Educação Econômica, mas que podemos direcioná-la para isto, tornando-a um momento de conscientização para um consumo crítico e consciente, ou seja, um bom consumo” (ELI).

PROJETO “CONSUMIR PARA BEM VIVER”

Este projeto, que no dia-a-dia da turma recebeu o nome de Projeto Supermercado, foi desenvolvido na classe da 4ª série A, do turno vespertino, com a profª. LUC. Esta turma, formada por 25 alunos entre 10 e 11 anos, era constituída por 12 meninos e 13 meninas.

FASE I: COMEÇO DO PROJETO

A partir de uma atividade proposta pela professora de discussão de uma situação, os alunos se envolveram com o tema e resolveram conhecer melhor a realidade dos supermercados. Neste contexto, a professora introduziu o tema do consumo e trabalhou conceitos econômicos básicos que foram surgindo a partir do desenvolvimento do projeto.

A atividade teve início com o convite da profª LUC para que a turma lesse o relato de um fato ocorrido em um supermercado.

Rodrigo acompanha sua mãe ao supermercado para algumas compras. Ele observa os vários produtos que estão em oferta. Um produto chama a atenção de Rodrigo: são oito iogurtes, reunidos em uma bandeja e embalados juntos. São de vários sabores e pareciam gostosos. A mãe de Rodrigo concorda em comprar os iogurtes. Ao chegar em casa e abrir a embalagem, Rodrigo verifica que a data de validade dos iogurtes marcam justamente o dia da compra. A mãe de Rodrigo e ele conversam sobre o assunto e decidem reclamar no supermercado com o vendedor ou com o dono. Decidem, também, reclamar no PROCON.

A partir deste enunciado e de uma breve apresentação oral feita pela professora, os alunos se posicionaram registrando por escrito suas opiniões sobre as decisões de

Rodrigo e sua mãe. Pretendia-se levantar propostas de atividades que poderiam ser desenvolvidas através de investigações e pesquisas, além de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do trabalho. Os registros mostravam posições divergentes entre as crianças. Para algumas, como é o caso de VJA(F, 10,3) a culpa era de Rodrigo e sua mãe que não prestaram atenção,

Os supermercados têm vários planos: deixam os produtos que vencem por último no fundo da prateleira; deixam a placa de PISO MOLHADO para que as pessoas andem devagar e olhem as prateleiras com mais atenção e não existem relógios para ninguém ver a horas e ir embora. Rodrigo e sua mãe não deveriam reclamar por que eles deveriam ter visto a realidade no ato da compra.

Para outros alunos, como NRP (M, 10,9), a família tem o direito de reclamar.

Primeiro eu iria para o PROCON para reclamar do supermercado, depois iria ao supermercado com os produtos e reclamaria com o vendedor e depois com o dono. Eles estão certos por que o supermercado não deve vender coisas com o prazo de validade em cima da hora. Eu acho um desrespeito com o consumidor.

Com esta atividade e a partir das discussões que surgiram em sala de aula, o projeto foi pensado e compartilhado com a turma. Todos ficaram animados com a idéia e rapidamente partiram para as ações, que tiveram como objetivos:

- promover a discussão e estimular situações de trabalho em grupo;
- exercitar a capacidade de argumentação e crítica dos alunos;
- promover a investigação das necessidades básicas de consumo;
- sensibilizar para a necessidade de investigar as condições de higiene dos estabelecimentos;
- identificar a função dos rótulos;
- promover a discussão sobre validade dos produtos e código de barras;
- entender as diferenças entre preço de custo e preço de venda;
- conhecer o que é estoque;
- entender o que é lucro e prejuízo;
- compreender o que seja consumir para o bem-viver e para a solidariedade;
- conhecer como o dinheiro circula e que forças controlam sua circulação e emissão;
- identificar as diferentes formas utilizadas hoje para o pagamento e que substituem o dinheiro;
- tomar ciência dos direitos que todo cidadão tem ao realizar uma compra.



Foto 35

Dentre as ações iniciais, as crianças começaram por listar tudo o que sabiam sobre supermercados. Mesmos os assuntos mais polêmicos, e que elas não tinham certeza se o que sabiam era verdadeiro ou não, foram registrados para que posteriormente eles pudessem ser esclarecidos. A curiosidade dos alunos era grande e muitos trouxeram folhetos e reportagens sobre o tema, o que foi compartilhado e estudado por toda a turma.

Como as dúvidas com algumas questões persistiam, eles decidiram visitar um supermercado e, além de conhecer o espaço, entrevistar um gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Planejaram a visita, fizeram a solicitação a alguns supermercados e receberam a confirmação de um supermercado de grande porte e que possui uma rede de lojas no Estado de São Paulo.

Antes da visita, os alunos organizaram uma seleção de perguntas que seriam formuladas ao gerente e, também, foram informados de alguns procedimentos que deveriam ter dentro do estabelecimento durante a atividade.

FASE II: INVESTIGAÇÃO



Foto 36



Foto 37

Uma das exigências da empresa era a de que nenhuma foto poderia ser tirada no interior da loja e que os alunos deveriam ser organizados em grupos de seis para a visita e que cada grupo seria acompanhado por um funcionário do supermercado.

Durante a visita, ficou evidente o interesse e a responsabilidade dos alunos com o projeto e com o que estavam aprendendo. Observando, esclarecendo as dúvidas e anotando o que viam e ouviam, as crianças ficaram por duas horas no supermercado.

No retorno, elas registraram as observações que fizeram, organizaram as respostas às perguntas feitas aos funcionários e gerente e, juntas, escreveram um relatório da visita, descrito a seguir.

No dia vinte e nove de junho, nos alunos da 4ª série B, do Colégio X, fomos visitar o supermercado COMPRE BEM. Chegando lá, nos dividimos em grupos de 6 alunos cada e fomos observar tudo o que era comercializado.

No setor de frutas e hortigranjeiros notamos que as frutas e legumes embalados eram mais caros do que as que estavam sem embalagem e descobrimos que era por que o preço da embalagem vem embutido no valor do produto. Descobrimos que é mais econômico comprar o produto quando ele não está embalado.

Descobrimos que mudar os produtos de lugar é uma técnica de venda, pois “obriga” o consumidor a andar pelo supermercado.

Este supermercado não trabalha com estoque de produtos, estoque é dinheiro parado, como nos disse o gerente do supermercado. O fornecedor recebe do sistema um aviso dizendo que a mercadoria já foi vendida pela metade, aí ele se encarrega de repô-la.

Conhecemos o que é venda casada, que é uma outra estratégia de colocar, por exemplo, pacotes de salgadinhos perto de refrigerante, sugerindo que a pessoa ao comprar um também leve o outro.

Existe também a venda sazonal que consiste num oferecimento extra de um produto, aproveitando a época (páscoa, festa junina, etc).

Também conhecemos as chamadas ilhas, que são espaços chamados de gôndolas, em que os produtos são colocados e que ficam no meio do corredor.

Esta é uma outra estratégia para forçar a venda e chamar a atenção do cliente. Nas gôndolas, os produtos são agrupados pela cor, sabor e pelos mais vendidos.

Estes ocupam um espaço maior.

Aprendemos que os avisos de promoção ficam no início de cada corredor, para o consumidor olhar as prateleiras e ao procurar pelo produto, olhe os outros.

Faltando 15 dias para o produto vencer, ele é retirado das prateleiras e colocado nas ilhas, em promoção e com um aviso que é para ser consumido rapidamente, pois está prestes a vencer.

Outra estratégia de venda é não ter relógios pendurados no mercado, assim o consumidor não irá se preocupar com o tempo.

Produtos dirigidos às crianças são colocados na parte mais baixa das prateleiras, na altura da cabeça delas, para facilitar o acesso.

Ficamos sabendo que todos os produtos têm código de barra, que é código universal e ajuda o proprietário a ter mais controle do que tem na loja e do que vende. Isso por que as barras armazenam informações sobre o produto no computador. Cada loja pode colocar um preço diferente nos produtos, ainda que tenham o mesmo código de barras, já que cada loja vai ter seu sistema de computadores, com informações diferentes. Se o preço viesse automaticamente

embutido no código, as lojas nunca poderiam alterá-los nem fazer uma liquidação ou promoção, por exemplo.

Gostamos muito do passeio e da visita e aprendemos muito com o que vimos. Principalmente, descobrimos que existem muitas formas de fazer as pessoas comprarem mais e que precisamos ficar atentos para não comprar o que não precisamos e nem comprar errado, com a data de validade vencida.

(Alunos da 4ª série B)



Foto 38

Após a visita ao supermercado COMPRE BEM, a turma decidiu por conhecer outro supermercado para comparar as informações obtidas. Optaram por conhecer um que tivesse estoque e que fosse diferente. A professora então sugeriu que eles fossem visitar um supermercado que fazia parte de uma Cooperativa. Todos concordaram e quiseram saber mais sobre o que era uma cooperativa.

Com uma pesquisa feita na Internet, eles encontraram algumas informações e conheceram algumas cooperativas. Descobriram também que bem perto da escola existia o supermercado da COOP (Cooperativa de Produtos da Rhodia Têxtil e Química). Os alunos escreveram para o diretor uma carta solicitando uma visita e foram prontamente atendidos. Marcaram o dia e iniciaram os preparativos para o passeio.

Fizeram um levantamento do que gostariam de saber e conhecer nesta Cooperativa e que comparações precisariam fazer com o supermercado que já conheciam.



Foto 39

Nesta visita, os alunos puderam assistir a uma palestra que contou sobre a formação desta Cooperativa, visitaram o estoque e lá conversaram com o conferente, funcionário responsável por avisar quando o produto está acabando e, ainda, conheceram o açougue, a padaria e as dependências do supermercado. Para a visita eles recebiam toucas higiênicas e foram alertadas sobre a importância dos cuidados que se deve ter com os alimentos para sua conservação e higiene.



Foto 40



Foto 41

Após a visita à COOP e já na escola, os alunos prepararam um relatório em que puderam registrar tudo o que observaram e aprenderam e, em especial, as conclusões a que chegaram, comparando os dois supermercados.

Do registro escrito elaborado pelos alunos após as visitas, destacamos:

Os dois estabelecimentos visitados têm o mesmo propósito: vender produtos de qualidade e os preços podem variar. Assim devemos cuidar para:

- Antes de ir ao supermercado, fazer uma lista de tudo o que precisa, dessa forma evitando gastos desnecessários;
- ficar atento à disposição dos produtos nas prateleiras. Supérfluos e itens mais caros estão, normalmente, sempre ao nosso alcance;
- dar prioridade aos alimentos essenciais;
- ter cuidado com as promoções, nem sempre elas são tão vantajosas como parecem;
- estar sempre atento à data de validade dos produtos;
- reclamar quando necessário. Reclamar não é tolice: é um dever social;
- os nossos direitos como consumidores só tem utilidade se exercido no dia-a-dia.

Durante todo esse processo de visitas aos supermercados, a turma trabalhou, orientada pela professora, com o livro “Rico ou pobre: uma questão de educação”, dos autores Giovana Lavínia da Cunha Santos e César Sátiro dos Santos (Santos & Santos, 2005). Após a leitura do livro, foi organizado um debate em sala de aula sobre os pontos mais importantes e os que mais trouxeram dificuldades de compreensão. A partir daí, a

professora propôs uma série de atividades impressas, algumas para serem realizadas em sala e outras para serem feitas juntamente com a família. Essas atividades estão relacionadas no Anexo 24.

FASE III: CONCLUSÃO DO PROJETO

Com a proximidade do final do ano letivo, a professora sugeriu que a turma deveria pensar em como concluir o que havia estudado e de que forma poderiam relatar tudo o que aprenderam e para quem fariam esse relato. Após discussão, ficou decidido que eles apresentariam para os pais, um relato do que aprenderam, em forma de teatro e que procurariam transformar esta atividade num espaço de conscientização da importância de consumir bem, para viver melhor.

A professora orientou a formação dos grupos, auxiliou na definição das tarefas e dos encaminhamentos. A peça com o título “Consumir para o Bem Viver” foi toda escrita pelos alunos e contou com a ajuda da professora na revisão ortográfica do texto. Os ensaios também foram acompanhados por ela, entretanto, no dia da apresentação, toda a condução dos trabalhos foi feita pelos alunos.

Na opinião da professora, no Projeto Supermercado, como em alguns outros projetos que ela já tinha desenvolvido, sua participação foi de co-aprendiz, pois “ajudar as crianças a aprender e dar significado ao seu processo e aprendizagem é ajudar a ver o mundo com admiração, com curiosidade; partilhei de cada momento, de cada construção, e isto estabeleceu um novo olhar para mim frente às questões econômicas e frente ao trabalho com a metodologia de projetos”(LUC).

4.6. A discussão dos resultados

O propósito desta investigação foi conhecer o nível de alfabetização econômica de uma mostra de 132 crianças brasileiras, entre 9 e 11 anos, estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e identificar os efeitos de um Programa de Intervenção em Educação Econômica, neste mesmo grupo.

Nesta seção procuraremos contrastar e relacionar cada um dos objetivos específicos apontados nesta pesquisa com os resultados obtidos, tanto na Escala TAE-N quanto no Programa de Intervenção, vislumbrando possíveis aportes para a compreensão do pensamento econômico infantil das crianças estudadas e construindo as bases que permitam consolidar um programa mais abrangente de Educação Econômica para a Educação Básica.

Finalmente, esperamos apresentar uma síntese dos aspectos mais relevantes dessa investigação, que respondam aos objetivos gerais, evidenciando 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 que as crianças avaliadas têm de alguns fenômenos econômicos, tomando como referência a questão do gênero. Poucos estudos têm se dedicado a investigar as relações entre essa compreensão e os gêneros, mesmo esta categoria aparecendo em muitas pesquisas como uma variável significativa.

Ao realizar uma análise do pensamento econômico em crianças colombianas, Denegri(2002) apresentou resultados que mostraram que os meninos alcançaram um nível maior que as meninas na compreensão da realidade econômica e que permaneceram por menos tempo em categorias de respostas menos complexas.

Esse fenômeno não foi evidenciado pela presente pesquisa que apontou um desempenho inferior dos meninos em relação às meninas na primeira aplicação da Escala (Tempo Pré) mas, identificou um crescimento maior nos meninos entre as duas aplicações, o que sugere uma maior assimilação dos conceitos econômicos trabalhados no Programa de Intervenção, por parte dos meninos.

Ao analisarmos o conteúdo das questões que apresentaram o maior número de acertos, observamos que elas não são comuns entre meninos e meninas. Essas últimas apresentaram mais respostas corretas na questão 6 (seis), tanto no tempo Pré, quanto no tempo Pós, questão essa que tem como objetivo a identificação de fatores que definem a diferença de preços de um mesmo produto, de uma loja para outra.

Já os meninos, em relação à questão mais acertada, apresentaram diferenças no tempo Pré e Pós. Na escala aplicada antes do Programa de Intervenção, eles obtiveram o maior número de acertos na questão 15 (quinze), que solicita a identificação de quem recebe o maior salário, um médico ou um jogador de futebol e os motivos dessa diferença. Após o Programa, ou seja, no tempo Pós, a questão mais acertada foi sobre quem e em que circunstâncias decide-se quanto dinheiro deve ser feito no Brasil, questão 2 (dois) na Escala.

Em relação aos meninos, mais que nas meninas, se observou uma grande curiosidade nas atividades e pesquisas realizadas sobre a circulação do dinheiro, sua origem e sua história e sobre as situações de compra e venda. De acordo com relatos das professoras e dos próprios alunos este foi o tema mais interessante e, que por sua vez, manteve os alunos mais motivados com as situações promovidas pelo Programa de Intervenção.

A questão que apresentou o maior número de respostas erradas foi comum entre meninos e meninas e entre os tempos de aplicação das escalas, exceto para as meninas no tempo Pré. Antes do Programa de Intervenção, para as meninas, a questão que apresentou o maior número de respostas distantes da considerada correta, foi a que propunha a compreensão da relação entre a demanda e os preços de uma determinada mercadoria, questão 16 (dezesesseis). Essa relação não foi bem assimilada pelas meninas, resultado este modificado após o Programa de Intervenção. Assim, no tempo Pós para as meninas, igualmente nos dois tempos para os meninos, a questão 11 (onze) foi a que mais apresentou respostas erradas e seu conteúdo dizia respeito ao papel do governo na busca de soluções para a crise econômica do país. Este, como já apontado anteriormente, além de ser um tema complexo é pouco discutido com crianças e adolescentes, tanto na família quanto na escola.

É importante destacar que o número de questões que foram respondidas com algum tipo de erro, tanto para os meninos quanto para as meninas, foi bem menor no tempo Pós do que no tempo Pré, o que mostrou um crescimento na compreensão dos conceitos econômicos. Também, merece destaque o fato de que os meninos tiveram um progresso maior, aumentando o número de questões com respostas corretas no tempo Pós.

O resultado apresentado pelos meninos, que demonstrou uma melhor assimilação dos conceitos econômicos e um crescimento em relação às meninas após o desenvolvimento do Programa de Intervenção é um fenômeno que merece ser

investigado com mais profundidade e com um maior número de crianças brasileiras, levando-se em consideração, também, o meio sócio-econômico e a idade dos mesmos.

A tendência a uma maior compreensão dos conceitos econômicos por parte dos meninos foi discutida por Wosisnki (1990), para quem este fenômeno se deve ao fato de que a aprendizagem do manejo do dinheiro, na sociedade de uma maneira geral, é mais estimulada nos homens do que nas mulheres. A diferença na educação entre meninos e meninas persiste nos dias de hoje, em que se enfatiza um papel mais ativo e produtivo para os homens, também nas atividades econômicas, como foi apontado por Stace (1987) e Denegri (1998). Para esses autores, tal situação é reflexo dos padrões tradicionais paternalistas e autoritários que sustentam as ações educativas, tanto nas famílias quanto nas escolas. Às meninas são atribuídas tarefas mais voltadas para os espaços internos, sendo limitadas as possibilidades de exploração do mundo externo, enquanto nos meninos são incentivadas ações que os coloquem em contato com o meio e a eles, desde muito cedo, são transmitidas mensagens que reforçam a sua responsabilidade econômica com a família.

Denegri (Idem) enfatiza a importância de estudos desta natureza nos dias atuais, em que a situação econômica das famílias de diferentes níveis sócio-econômicos exige que a mulher desempenhe outras tarefas e, em muitos casos, que ela participe do mercado de trabalho, assumindo também o papel de provedora.

O segundo objetivo definido pela pesquisa procurou avaliar o desempenho dos sujeitos envolvidos tomando como referência a idade. Para a análise dos resultados desta investigação em relação à esta variável, os sujeitos foram organizados em dois grupos. No primeiro estão as crianças entre 8 e 9 anos e, no segundo grupo estão as crianças entre 10 e 11 anos. É importante destacar que a seleção dos sujeitos para a pesquisa foi realizada a partir de sua inserção nas turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da escola convidada e não pela idade. Desta forma, o número de sujeitos com idades próximas aos limites, ou seja 8 e 11 anos, foi pequeno em relação à maioria que concentrava-se no grupo com idades entre 9 e 10 anos. Para essa referência estamos considerando as idades no início do projeto.

A hipótese inicial era a de que as crianças menores alcançariam mesmos pontos na Escala TAE-N do que as crianças maiores, tendo em vista sua capacidade cognitiva. De acordo com Denegri (1999), a atividade construtivista na infância é desenvolvida pela criança a partir dos elementos que ela recebe de seu ambiente social, os quais seleciona e

reestrutura de acordo com as possibilidades do seu aparato cognitivo, realizando uma tarefa pessoal e que, em nada se assemelha a uma assimilação passiva.

Nesta investigação, tanto as crianças do grupo de 8-9 anos, quanto as de 10-11 anos mostraram uma boa assimilação dos conceitos econômicos trabalhados no Programa de Intervenção. O crescimento apresentou valores próximos nos dois grupos, sendo que o grupo de crianças com idades menores apresentou um progresso um pouco maior do que as crianças mais velhas. No primeiro grupo (8-9 anos) as crianças saíram de uma média de 23,13 no tempo Pré para uma média de 26,65 no tempo Pós, representando um crescimento de 15,2%. No segundo grupo (10-11 anos) o crescimento foi de 13,3%, pois de uma média de 24,75 as crianças foram para uma média de 28,05.

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 ao Programa de Intervenção, considerado adequado para os dois blocos de idade, pois mostrou um crescimento igual nas duas faixas etárias, o que pode também ser confirmado na avaliação do desempenho das turmas, feito pelas professoras. Assim, podemos afirmar em relação ao Programa de Intervenção que sua estrutura participativa e interdisciplinar facilitou a assimilação e a interação de todas as crianças que dele participaram, e que foi confirmado nas falas das professoras que constam dos relatórios apresentados no capítulo anterior.

O terceiro objetivo da pesquisa propõe uma compreensão do desempenho de cada turma, analisando-o e comparando-o antes e após a aplicação do Programa de Educação Econômica. É importante observar que ao analisarmos o desempenho das turmas como um todo, verificamos que todas apresentaram melhores resultados na resolução das questões da Escala no tempo Pós, o que constitui um aspecto relevante ao considerarmos a importância de um programa de Educação Econômica para a Educação Básica. Entretanto, existem diferenças no desempenho de cada turma que precisam ser discutidas tomando como referência o próprio projeto e o desenvolvimento dos alunos em relação a ele. Na primeira aplicação da Escala as turmas apresentaram uma média de desempenho que variou entre 21,61 e 26,87 respectivamente para as turmas D e F. Na segunda aplicação esses números mudaram para 24,56 o resultado menor, para a turma D e 29,08, o resultado maior para a turma A, o que mostrou crescimento que pode ser relacionado a uma maior assimilação dos conceitos econômicos, entre os alunos, com o desenvolvimento do Programa de Intervenção.

Se tomarmos cada turma para uma análise mais detalhada perceberemos que a turma que iniciou com a maior média não foi a que obteve o maior crescimento e a turma que iniciou com a menor média, manteve-se no tempo Pós, ainda com a menor média, embora apresentasse crescimento. A discussão dos resultados de cada turma, será relacionada com os temas e as atividades que foram desenvolvidas no Programa de Intervenção, nos parágrafos a seguir. Esta discussão pode ser visualizada na tabela 23, que consolida as informações sobre os projetos e as turmas.

Resumo do Desempenho das Turmas

Turma	Série	Nº alunos	Tema do projeto	Média Pré	Média Pós	Crescimento
A	4a	25	O mundo da Economia	25,02	29,08	15,40%
B	4a	23	Consumir para bem viver	23,09	28,87	25%
C	3a	18	História do dinheiro	23,89	25,67	7,40%
D	3a	18	Coleção de Figurinhas	21,61	24,56	13,60%
E	3a	25	Artesanato	23,02	26,92	16%
F	4a	23	O mundo da economia	26,87	28,61	6,50%

Tabela 23: Resumo do desempenho das turmas

A turma B foi a que apresentou o maior crescimento (25%) em relação aos tempos. Sua média inicial não foi a mais expressiva (23,05), mas alcançou, no final, 28,87 de média, o que sinalizou um desempenho significativo na compreensão das questões propostas pela Escala. Formada por 23 alunos, sendo 10 meninas e 13 meninos, da 4ª série do Ensino Fundamental, com idades entre 9,10 e 11 anos, a turma optou por trabalhar com o tema “Consumir para o bem viver”, estudando o Supermercado, sua estrutura, seus mecanismos de vendas e suas obrigações em relação ao consumidor e à qualidade dos produtos que vende. Com este tema como referência, o projeto proporcionou a discussão dos conceitos econômicos propostos pelo Programa de Intervenção.

Os alunos realizaram visitas a dois supermercados, entrevistaram os gerentes responsáveis e conheceram o depósito de um dos supermercados que, além de armazenar os produtos, possuía uma panificadora. Registros, relatórios e sínteses foram organizados pelos alunos, documentando todo o processo e revelando os conhecimentos assimilados. Além dos conceitos econômicos previstos no Programa, os alunos investigaram ainda questões relacionadas a embalagem de produtos, data de validade, posição das mercadorias nas lojas, ofertas e lançamentos de novos produtos. Complementado pela leitura do livro indicado pelo Programa e por atividades criadas pela própria professora,

o estudo dos temas econômicos nesta turma acompanhou o das demais, enriquecido pelas experiências e vivências *in loco*.

O mesmo ocorreu com a turma E, a segunda turma que obteve o maior crescimento, ou seja, 16%, sendo que no tempo Pré ela alcançou 23,20 de média e, após o Programa de Intervenção, sua média subiu para 26,92. Constituída por 25 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, com 10 meninas e 15 meninos, com idade entre 8,06 e 10,05 anos, este foi um dos grupos mais envolvidos e que maior autonomia conquistou com a realização do projeto, conforme relato da professora.

O tema “Artesanato”, desenvolvido por esta turma, despertou o interesse dos alunos, pois, além de toda a sua riqueza cultural e histórica, ele trouxe para a sala de aula as discussões acerca do comércio, do ato de comprar e vender, do lucro e das formas de negociação, o que foi debatido pelos alunos e vivenciado através de uma oficina específica de artesanato. Este projeto, também, foi acompanhado por visitas e entrevistas, reatualizando e fortalecendo não apenas os conteúdos mas os hábitos, valores e atitudes em relação ao assunto. Neste projeto, também foi possível contemplar o ensino enquanto inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade (um segundo tema que emergiu a partir do projeto). Questões sociais foram amplamente discutidas, não apenas com a professora e os colegas em sala de aula, mas com os artesões da própria localidade onde se situa a escola e, igualmente, com os artesões da cidade de Embú das Artes, local de um dos trabalhos de campo.

Artes, comércio, trabalho e sociedade foram temas que moveram alunos e professora, do início ao fim deste projeto, superando uma visão compartimentada e cartesiana do conhecimento, dando um sentido social ao ensino, contribuindo com a alfabetização econômica dos envolvidos no projeto, bem como, com a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e solidários.

Dois vivências foram significativas na caminhada desta turma. Uma aconteceu no início do projeto, com a oficina de artesanato, em que os alunos coletivamente, participaram de todo o processo, ou seja, definiram o tipo de artesanato que seria confeccionado, compraram a matéria prima, determinaram o valor de venda e as estratégias de divulgação. A segunda experiência significativa ocorreu no final do projeto com a definição do que fazer com o resultado financeiro da venda dos artesanatos confeccionados na oficina. Novamente, de forma coletiva, a turma pesquisou a melhor maneira de aplicar o dinheiro, apresentou sugestões, discutiu as propostas que mais

interessavam ao grupo e que agregava o maior número de benefícios e decidiu por um passeio comemorativo do término do projeto.

Dentre as turmas que apresentaram melhor desempenho, as turmas B, D e E possuem uma característica comum: todas realizaram várias atividades extra-classe e tiveram um envolvimento grande com a comunidade, interagindo com as pessoas que viviam ou trabalhavam no entorno da escola. Estes são aspectos que, possivelmente, promoveram um maior envolvimento dos alunos com o projeto e, conseqüentemente, com o tema. Mas seriam eles facilitadores da compreensão dos conceitos econômicos? Podemos afirmar que os projetos com atividades mais ativas e interativas promoveram o crescimento nos resultados dos testes nestas turmas?

De certa forma, essas atividades auxiliaram na assimilação de conceitos e na estruturação dos conhecimentos sobre o tema, mas, o desempenho de duas turmas, C e A, não responde a essas questões de maneira afirmativa, tornando-a válida na análise de todo o Programa de Educação Econômica.

Próximo ao resultado da turma E encontra-se a turma A, da 4ª série, com 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos, com idades entre 10,01 e 10,11 anos, no início do projeto. A turma A desenvolveu o projeto juntamente com a turma F, de outro turno mas sob a orientação da mesma professora e com o mesmo tema: “O mundo da economia”. Numa dinâmica com os alunos sobre um caso real ocorrido no supermercado, eles optaram por trabalhar com o tema da defesa do consumidor, investigando o que existe na legislação e o que é trabalhado nos órgãos públicos sobre este tema, utilizando os meios virtuais, ou seja, a informática e todos os seus recursos, em especial, a internet. Com a pesquisa, eles organizaram um glossário com os principais conceitos econômicos, leram e discutiram sobre um livro que aborda as questões da economia e construíram um folheto explicativo, que foi distribuído na comunidade.

O envolvimento e a participação das crianças das turmas A e F, foi avaliado pela professora como positivo. Entretanto, os números mostraram uma diferença significativa. A turma A apresentou um crescimento de 15,4%, saindo de uma média de 25,20 no tempo Pré para uma média de 29,08 no tempo Pós. A turma F, foi a que apresentou o menor crescimento, mesmo com uma média inicial alta, ou seja, de 26,87. No tempo Pós, essa turma registrou uma média de 28,61, indicando um crescimento de apenas 6,5%. Apresentando características diferentes das demais turmas, pois essas turmas trabalharam virtualmente e sem atividades extra-classes e de estudo do meio, os relatos escritos pelos alunos e o desempenho que se pode aferir a partir das atividades

realizadas mostram uma boa assimilação do objeto de estudo. Entretanto, a avaliação da turma F, feita pela professora a partir do Programa de Intervenção, não coincide com os resultados apresentados pela aplicação da Escala no tempo Pós, nesta classe.

Formada por 23 alunos da 4ª série, sendo 8 meninas e 15 meninos, essa turma (F) obteve um dos índices de crescimento mais baixo entre os grupos que participaram do projeto. Mesmo trabalhando em conjunto com outra classe, dialogando e trocando as experiências vivenciadas no projeto, os alunos não obtiveram um resultado melhor na segunda aplicação da Escala.

O movimento que foi registrado nas turmas A, B e E não ocorreu nas turmas C e D. Apresentando, também, um dos menores crescimentos entre os tempos Pré e Pós, os alunos dessas turmas discutiram o conteúdo proposto pelo Programa de Intervenção, em projetos que, como os demais, atendiam o interesse e a necessidade de cada turma.

No projeto “Coleção de Figurinhas”, desenvolvido pela turma D, os alunos apresentaram no tempo Pré uma média de 21,61 e no tempo Pós, a média de 24,56, registrando um crescimento de apenas 13,6%. Essa turma era formada por 18 alunos, da 3ª série do Ensino Fundamental, sendo 14 meninas e 04 meninos. A partir de situações vividas em sala de aula pelos alunos de troca de figurinhas e coleções de gravuras, o tema foi proposto e acolhido por todos. A turma teve a oportunidade de visitar uma banca de revista e entrevistar o proprietário, assim como, de conhecer uma gráfica e todos os processos envolvidos na construção de livros e revistas. Algumas atividades foram realizadas na escola como a exposição de álbuns de figurinhas e uma pesquisa entre os alunos sobre os tipos de álbuns, motivos que movem o desejo de fazer uma coleção, o que explica o fato de alguns álbuns serem completados e outros não e, ainda, se fariam novamente outra coleção.

Embora a diversidade de atividades e o envolvimento dos alunos, segundo relato da professora, o projeto foi marcado por uma série de eventos que alteraram o ritmo do mesmo. A escola teve dificuldades com o agendamento das visitas; duas gráficas/editoras cancelaram a ida dos alunos e não disponibilizaram outra data, o passeio à banca de revistas foi adiado por duas vezes devido às condições instáveis do tempo, não permitindo a saída da escola com os alunos. Todos esses acontecimentos comprometeram de maneira significativa o desenvolvimento do projeto e, em avaliação com a professora, a mesma afirmou que esses fatos podem ter influenciado também no desempenho dos alunos na realização dos testes.

A turma C, que também apresentou um crescimento pouco expressivo, era formada por 18 alunos da 3ª série, sendo 9 meninas e 9 meninos, com idades entre 9,04 e 10,07 anos. Na aplicação da Escala no tempo Pré, eles apresentaram uma média de 23,89 e no tempo Pós, esta média subiu para 25,67, indicando um crescimento de 7,4%. Embora um crescimento pequeno em relação à outras turmas, este grupo de alunos desenvolveu um projeto interessante e, ao final do mesmo, os alunos solicitaram a sua continuidade, discutindo algumas áreas que não foram alcançadas pelo estudo.

Os alunos da turma C escolheram estudar a “A história do dinheiro”, a partir da discussão se crianças podem ou não ter cartão de crédito. De acordo com o relato da professora e que pode ser conferido na descrição do projeto apresentada no capítulo anterior, o interesse e a motivação da turma foi o mesmo em todo o processo. Foi observado desde o início um envolvimento muito grande, por parte dos alunos, com o tema. A professora, a partir daí, propôs atividades que levassem os alunos a conhecer espaços e pessoas que pudessem contribuir com informações e relatos no sentido de complementar, esclarecer e acrescentar informações aos conhecimentos prévios que os mesmos já possuíam sobre dinheiro, na perspectiva de que são os sujeitos que constroem explicações para dar sentido à realidade e sistematizar as informações adquiridas.

Sobre o tema, é importante destacar que, desde muito cedo, ele está presente na vida do ser humano, gerando grande curiosidade e que, rapidamente, as crianças, mesmo as mais novas, aprendem que com o dinheiro elas podem adquirir as coisas e satisfazer suas necessidades.

Dois momentos significativos do projeto, apontado não apenas pela professora, mas registrado nos relatórios dos alunos foram a visita que eles receberam de uma colecionadora de moedas e o passeio que fizeram ao banco Central, que incluiu uma excursão aos cofres do banco.

O projeto foi marcado por outras saídas e contatos com profissionais, como a visita a um Banco comercial e as entrevistas com a gerente deste banco e um atendente de caixa, buscando processos educativos ricos e ajustados aos interesses dos alunos e às necessidades educativas do Programa de Intervenção e da Escola. A ênfase dada ao protagonismo do aluno, tanto na escolha do tema, quanto na definição das atividades e procedimentos, tornou possível a síntese entre o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades éticas, afetivas e sociais, o que foi observado e registrado nos textos produzidos ao longo do projeto.

Com a diversidade dos projetos e a variedade de fatores que influíram em cada um, e esta era a proposta deste programa de Intervenção, ou seja, vivenciar na perspectiva do trabalho com projetos, nas dimensões interdisciplinar e transversal, os conteúdos econômicos; não foi possível precisar com exatidão o que determinou o crescimento mais acentuado de uma turma em relação a outra. Entretanto, algumas considerações acerca do trabalho com projetos precisam ser destacadas:

- É preciso reconhecer que o conhecimento é intransferível e que, por ser construído a partir das ações do sujeito sobre o mundo em que ele vive, ele (o conhecimento) torna-se constitutivo do próprio sujeito.
- Essa construção pressupõe uma participação intensa e reflexiva dos sujeitos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, espaço em que ele pode dialogar com seus pares, questionar o cotidiano e os conhecimentos científicos.
- Atividades sugeridas e propostas pelos alunos demonstram seu protagonismo, condição necessária dos processos de construção do conhecimento.
- Projetos, como estratégias para a construção dos conhecimentos, pressupõe decisões, escolhas e vivências que incorporam a abertura para o novo, para o possível, além de articular os diferentes tipos de conhecimentos.
- Vivências, trabalhos de campo, contatos com pessoas de outros espaços e fora do ambiente escolar enriquecem os projetos, promovendo uma compreensão mais ampla dos fenômenos investigados, reconhecendo o papel de autoria de alunos e alunas, e desenvolvendo neles a confiança, a autonomia, a iniciativa, a criatividade e a identidade.
- O professor, neste contexto, deve ser capacitado não apenas no conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas, igualmente, na construção de estratégias para o trabalho com projetos e no acompanhamento do grupo, na construção dos espaços e das relações interpessoais.

Num trabalho cuja proposta básica está ancorada na crença e no respeito à construção do sujeito é preciso considerar todos os fatores que podem influir nesse processo. Na tarefa de aprofundar a análise do desempenho das turmas e, dada a característica da metodologia de projetos, torna-se difícil precisar as variáveis que intervêm de maneira significativa no desempenho dos alunos.

Entretanto, o crescimento apontado nos resultados da Escala TAE-N e os relatos de professores e alunos avaliando os projetos, credenciam e validam a inserção da Educação Econômica na Educação Básica, como uma ação educativa que consolida hábitos, atitudes e comportamentos mais conscientes e críticos frente ao consumo, o que se pode constatar na visão geral dada pelo quadro a seguir, que identifica o desempenho dos alunos em relação aos Níveis de Alfabetização Econômica, propostos por Denegri.

Tabela dos Níveis de Alfabetização Econômica

	PRÉ	PÓS
Nível 2	21	50
Nível 1p/2	6	5
Nível 1	98	76
Nível 0p/1	2	0
Nível 0	5	1
Total	132	132

Tabela 24: Desempenho Geral

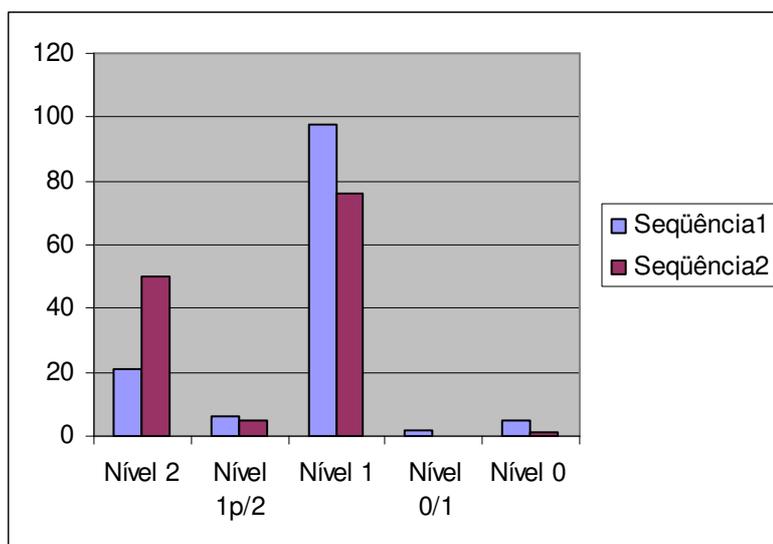


Gráfico 10: Desempenho Geral

Mesmo a maioria dos alunos permanecendo no nível 1, ou seja, alunos que marcaram a maioria das suas resposta com pontuação 1, o que corresponde ao Nível de Pensamento Extra-econômico, subnível 1B; pode-se observar um aumento significativo dos alunos que foram deste nível para o Nível 2, Pensamento Econômico Subordinado. Também, pode-se verificar uma diminuição no número de alunos no Nível 1, subnível 1A.

Nos gráficos a seguir, a visualização do desempenho das turmas por tempo de aplicação da escala TAE-N:

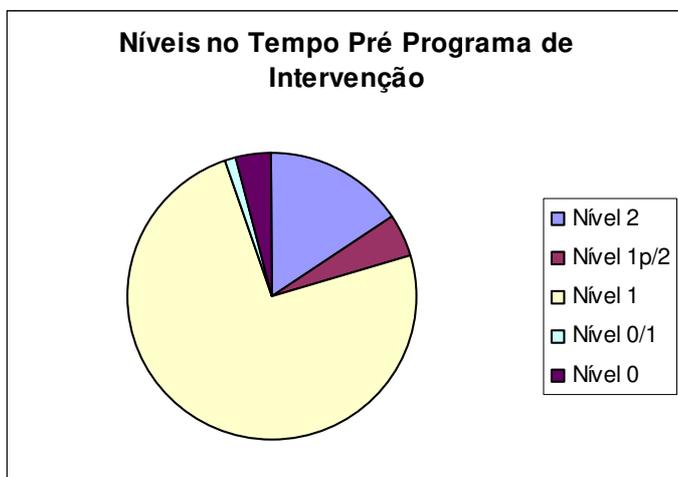


Gráfico 11. Níveis e Tempo Pré



Gráfico 12: Níveis e Tempo Pós

Os próximos passos precisam ser dados no sentido de buscar aperfeiçoar a metodologia do programa, em especial na capacitação dos professores para o trabalho com o tema e com a metodologia de projetos, tornando sua implantação possível em larga escala e promovendo um acompanhamento e avaliação mais efetivos.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A construção do padrão de desenvolvimento a que aspiramos deve estar norteada pela noção de crescimento econômico que não perca de vista a preocupação com o equilíbrio ambiental e com a justiça social”
(BRASIL/ IDEC, 2002)*

Na permanente busca do homem pelo bem estar, 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 o comércio entre as pessoas. Neste mundo não interessa a origem dos produtos que serão consumidos ou mesmo as conseqüências que o seu uso pode trazer para o meio ambiente, mas a sua marca, o que tem se tornado cada vez mais em um símbolo para as comunidades. Todos são partes deste mercado e estão envolvidos com ele diariamente, em cada ato que realizam, em cada ação executada no dia-a-dia. E este mercado, se apresenta a cada dia com novas oportunidades, novos convites, o que tem promovido, igualmente, mais dificuldades no enfrentamento desses desafios e na tomada de decisões sobre o consumo.

O primeiro aspecto a ser apresentado situa-se num nível mais abrangente. Inicialmente é importante destacar que a tomada de decisões acerca do que consumir pode ter efeitos significativos sobre o equilíbrio do planeta. Desde 1950, observa-se um crescimento exponencial da população e, conseqüentemente, do consumo.

O Relatório Planeta Vivo, do Fundo Mundial para a Natureza, divulgado no encontro realizado em 2002, mostrou que o consumo já superou a reposição dos recursos naturais em 20%, ou seja, este percentual é consumido dos estoques naturais não renováveis, o que configura uma crise mundial que poderá reduzir drasticamente a qualidade de vida no nosso planeta até 2033 (WWF-Brasil, 2006).

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, um aumento da poluição, com o acréscimo de substâncias tóxicas no ambiente. Desta

forma, não é possível imaginar 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 segundo aspecto dessas reflexões evidencia o fato de que, é possível observar nos dias de hoje, que os consumidores estão cada vez mais expostos a uma infinidade de fatores que procuram condicionar o seu comportamento para um consumo orientado para determinadas marcas e necessidades. Esse condicionamento, que acompanha o ser humano desde o seu nascimento, é observado nas circunstâncias em que nasce, na comunidade em que cresce e, durante sua infância, quando as suas escolhas são escolhas de seus pais, que já estão influenciadas. Todas essas influências vão marcando a criança e formando o seu comportamento futuro. Somam-se a isto as influências dos vizinhos, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação, da publicidade e da moda.

Desta forma, quando se fala de consumo, não está sendo abordado 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 a decisão que as pessoas têm tomado em relação ao que consumir tem sido absolutamente isenta e consciente ou se influenciada por fatores que não estão necessariamente de acordo com os seus interesses e necessidades. Lamentavelmente, o avanço das tecnologias, as possibilidades de contar com um maior número de informações e o fácil acesso a todo tipo de mercadorias estão a favor daqueles que cuidam para que os consumidores se inclinem e que estejam propensos a determinadas idéias, preferências, valores e costumes.

O que se observa é que os consumidores estão freqüentemente indefesos, que assumem um papel passivo e até indiferente frente aos problemas de consumo. E, ainda hoje, em todas as sociedades, sendo o consumo o último elo da cadeia produtiva, 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.

Felizmente, nos dias atuais, a proteção e a promoção dos direitos do consumidor têm ganhado maior espaço em nosso país, como um tema relevante e emergente. Este fato é consequência do entrelaçamento de um conjunto de fatores, entre os quais se destaca a visível situação de desproteção 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. Existem freqüentes problemas em

relação à qualidade e segurança de bens e serviços, ao qual se soma a ausência de informações indispensáveis aos consumidores, como datas de vencimentos de produtos perecíveis, contra-indicações em caso de medicamentos, condições de crédito e garantias e a presença de um estilo publicitário abusivo e distorcido que estimula um consumismo que é, por essência, limitante do desenvolvimento do ser humano.

Por essas razões, o consumidor deve constituir-se no foco da atenção de toda a sociedade, que deve pensar em educá-lo e capacitá-lo para que exerça seu papel com pleno conhecimento, consciência e habilidade, cuidando da sua sobrevivência e do planeta, além de garantir que seus direitos e interesses sejam respeitados. Para isto, a educação econômica se constitui na forma viável para que o indivíduo adquira as destrezas, conhecimentos e a compreensão que necessita para desenvolver atitudes de tomada de decisões sensatas e benéficas, buscando obter a máxima satisfação e utilização dos recursos, avaliando as alternativas do mercado, compreendendo seus direitos e responsabilidades, em especial com o meio ambiente, e posicionando-se e enfrentando de maneira adequada o sistema de mercado em que está inserido.

Por que devemos nos preocupar com a Educação Econômica nas escolas?

Das respostas possíveis a esta pergunta, a primeira coloca-se a partir dos resultados da presente pesquisa. Os efeitos de um Programa de Educação Econômica sobre o desenvolvimento do pensamento econômico em crianças são reais e corroboram com o processo de alfabetização nesta que é uma área tão importante quanto desconsiderada nos meios educacionais.

É preciso lembrar, também, que uma das funções do processo de socialização da escola é a formação cidadã de cada aluno e aluna para que possa intervir na vida de sua comunidade. Assim, a escola deve promover nas crianças e jovens 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 cabem dúvidas de que o lugar para a educação econômica é também na escola e que, mesmo não se constituindo como um conteúdo a ser inserido no currículo, necessita 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 e que deve ser tratado por todas as disciplinas, de forma

interdisciplinar e por meio de projetos. O tratamento transversal outorga, diferentemente de sua inserção no currículo, um maior dinamismo e, portanto permite refletir a realidade do contexto escolar.

Assim, a Educação Econômica, no contexto da Educação Básica:

- é muito mais que ensinar alunos e alunas a comprar um produto de maneira correta e que satisfaça suas necessidades e desejos;
- é desenvolver habilidades e promover a aquisição de conhecimentos que auxiliem na tomada de decisões em situações de consumo;
- é compreender o impacto do consumo em diferentes espaços e a partir de diferentes pontos-de-vista, numa dimensão pessoal e em relação ao meio ambiente;
- é promover a defesa dos direitos dos consumidores e mostrar-lhes suas responsabilidades.

A essas considerações, que não se pretendem finais, mas iniciadoras de um novo caminho na educação das crianças e jovens brasileiros, alguns aspectos serão destacados como contribuições futuras.

A presente pesquisa iniciou um debate acerca da importância do conhecimento de como se forma o pensamento econômico nas crianças. Esta foi uma pesquisa exploratória e inicial acerca de um tema novo, mas emergente nos dias atuais. Novas pesquisas devem ser incentivadas, que envolvam um número maior de sujeitos, pertencentes a níveis sócio-econômicos diferentes e em idades diferentes, fazendo assim uma ampla investigação acerca do tema.

Os resultados da Escala TAE-N no tempo Pós, marcadores do desempenho das crianças em relação aos conceitos econômicos trabalhados no Programa de Intervenção, embora estatisticamente pouco expressivos, sinalizam um avanço nas construções dos conhecimentos desta área, indicando a importância e a possibilidade de um trabalho semelhante a este em toda a Educação Básica.

Outro aspecto refere-se ao Programa de Educação Econômica, que mesmo apresentando resultados positivos nas turmas envolvidas na pesquisa, precisa ser amplamente debatido e apresentado em outras realidades, num processo de divulgação e de sensibilização dos órgãos públicos quanto a sua necessária aplicação nas escolas de Educação Básica. Sua estrutura e as estratégias de acompanhamento e avaliação precisam ser revistas, bem como, sua inserção no Projeto Pedagógico institucional. Para

isto, serão apresentadas algumas considerações sobre idéias que podem orientar a Educação Econômica nas escolas.

Como marco geral é importante considerar o consumo como uma problemática social. Ao considerá-lo assim, discutindo e pensando conjuntamente com a sociedade, reconhecemos algumas questões que precisam ser consideradas na construção de caminhos possíveis para a educação econômica de crianças e jovens. É preciso reconhecer que a abundância de produção faz com que se ofereçam, para ser consumidos, uma quantidade infinita de produtos tendo em vista por um lado os avanços tecnológicos e por outro o crescimento de mercados integrados. 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.

A introdução de novas técnicas de comercialização, incluindo o comércio eletrônico, tem servido para ampliar o mercado, introduzindo na vida cotidiana, novos espaços de compra, mais prático e rápido. Também a expansão dos meios de transporte e de comunicação, que tem grande repercussão na massificação do consumo, é responsável pela dispersão de pessoas e produtos, permitindo a conquista de novos mercados.

A revolução dos meios de comunicação social, pois a sociedade de consumo é impensável sem o desenvolvimento destes, também representa um aspecto importante na problemática vivenciada pela sociedade atual. Além disto, a socialização de bens e serviços, antes impossível a uma grande maioria, se converte em uma necessidade sentida por ela. E, por fim, a aparição do ócio como produto de consumo, resposta a todos os avanços identificados acima, concebe novas formas de vida e de conduta que determinam a disponibilidade de tempo livre, que em muitos casos representa um tempo para o consumo.

Assim sendo e considerando essas questões é preciso reconhecer a importância de um consumo consciente e, ao mesmo tempo, a fragilidade do consumidor neste processo. Com a evolução dos meios de produção, já sinalizado anteriormente, tem sido configurada uma oferta cada vez maior e mais sofisticada diante da qual o consumidor encontra dificuldades para compreender as possíveis diferenças existentes entre as diferentes marcas de um mesmo produto, e isto o obriga a tomar decisões com base em razões diferentes do conhecimento do produto e dos seus efeitos sobre o meio ambiente. Por outro lado, o mercado é pouco transparente e aporta pouca ou nenhuma informação ao consumidor para que ele possa escolher com liberdade e consciência.

Todas as técnicas de marketing e os mecanismos empregados pela sociedade de consumo estão encaminhados de modo a orientar as decisões do consumidor para a compra de um determinado produto que ao produtor interessa vender. Neste sentido, independente dos critérios de vendas e dos benefícios econômicos, o que torna oportuno que o consumidor atue de forma irracional, impulsiva, sem critério e sem capacidade crítica.

A partir dessas considerações, é preciso reconhecer as características das reações de consumo para pensar em ações que possam efetivamente atuar na formação de pessoas mais críticas e conscientes do seu entorno. Há necessidades primárias ou básicas que temos que satisfazer para subsistir e há outras que a sociedade gera em relação a melhoria da qualidade de vida e que aparece como problemática que essas necessidades induzidas nos levam a desejar muitos produtos que as nossas disponibilidades econômicas não nos permitem comprar. Neste contexto, preocupa a quantidade de pessoas que ainda não podem satisfazer suas necessidades básicas. Apenas para citar um exemplo, a fome pode atingir 1 bilhão de pessoas, ainda nas primeiras décadas deste século.

O modelo de desenvolvimento põe também em evidência as repercussões negativas do consumo no meio natural. O esgotamento dos recursos naturais, a degradação do meio ambiente, a crescente escassez de matérias primas, alimentos e recursos energéticos são alguns dos fatos provocados pela produção massiva de objetos que tem sido utilizado pelos consumidores.

Ainda, o sistema econômico e social ligado à sociedade de consumo se revela injusto. Assim, enquanto um número considerável da população não tem satisfeitas as suas necessidades mínimas, em outros setores da sociedade impera o desejo de superar o eventual nível de bem-estar através da constante expansão da capacidade de consumir. E, tudo isto acontece sem o contraponto das ações, sejam dos órgãos governamentais sejam da sociedade civil, no intento de superar este desequilíbrio.

Os planos educativos em direção a uma Educação Econômica para a população, em especial para as crianças e jovens, devem ser incumbência do Governo Nacional, através de ações definidas pelo Ministério de Educação para os estados e municípios, num programa de difusão pública. Além disto, deve fomentar a criação e funcionamento de associações de consumidores e 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 Básica, encontrem nesta área, apoio e sustento de toda a sociedade.

A formação do consumidor deve se iniciar ainda na Educação Infantil e seu programa deve se dar no sentido de fazer conhecer, compreender e adquirir habilidades que o ajude 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 acerca dos perigos que podem derivar do consumo de produtos e da utilização de serviços e motivá-lo para que desempenhe um papel mais ativo que regule, oriente e transforme o mercado, através de suas decisões.

No âmbito da escola, considerando a prática do professor, é preciso partir das construções já realizadas pelo aluno/a que lhe permita 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 pensar de seus alunos, de modo que permita elaborar explicações sobre a realidade cada vez mais desenvolvidas e que compreendam algo mais que o seu entorno imediato, promovendo a participação num clima de interação social, que favoreça o juízo crítico e responsável, através de metodologias, como o trabalho com projetos.

Ao selecionar os conteúdos que integrarão a formação do consumidor é preciso considerar, além dos que são básicos para uma alfabetização econômica, a estrutura e o funcionamento da sociedade de consumo com seu sistema de produção, os mecanismos de marketing e publicidade, bem como o funcionamento e uso de serviços públicos. A conduta do consumidor e dos usuários, seus hábitos consumistas, erros e mitos e os aspectos que envolvem a tomada de decisões nas compras, também, devem se constituir em temas para estudo. Igualmente, selecionar conteúdos que definem o comportamento consumerista, ou seja, a busca, análise e interpretação de informações, a compreensão dos direitos de reclamação, a realização de análises comparativas, a atenção a uma alimentação equilibrada e saudável. Por fim, as consequências do consumo na vida de cada um e do planeta deve ser pauta desta ação educativa, que destaca a qualidade de vida, a deterioração do meio ambiente e da saúde e a escassez de matérias primas.

De acordo com o *Relatório do Desenvolvimento Humano* (ONU, 2005), convivemos com tragédias que são previsíveis, evitáveis e menos visível do que foi a tragédia do Tsunami, ocorrida em dezembro de 2004. A morte de mais de 1.200 crianças por hora, longe dos olhares dos meios de comunicação, que equivale a três tsunamis por mês, atinge a cada cidadão e a sociedade de uma maneira geral, mas são as crianças, os

cidadãos mais vulneráveis do mundo, que sofrem com esta situação. As causas são, na maioria das situações, a pobreza em que vive grande parte da população do nosso planeta. Destaca o relatório que, “com a tecnologia, recursos financeiros e o saber acumulado de hoje, o mundo tem as condições necessárias para ultrapassar a privação extrema. Todavia, enquanto comunidade internacional, permitimos que a pobreza destrua vidas numa escala que minimiza o impacto do tsunami” (p.14).

Há cerca de sete anos, 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 infecto contagiosas e a promoção de uma nova parceria mundial afim de se alcançar os 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 que pode ser iniciada com ações simples como a implantação de Programas de Educação Econômica nas escolas de Educação Básica, buscando envolver a todos, independente 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 e todas 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBOU, P. **La psychologie economique**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.
- 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, 27-46, 1991.
- ALVAREZ, J. y ALVAREZ, N. **El consumo va a la 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.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).
- BANNISTER, R. y MONSMA, C. **Classification of concepts in consumer education**. Monograph 137, Cincinnati: South-Western Publishing Company, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas, v. 1, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGER, P.& LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. Londres: Pergamon, 1967.
- BERTI, A. **European Journal of Psychology of Education**. Vol. VIII, n° 2, 183-193, 1993
- BERT, A. E. & BOMBI, A. S. **The development of the concep of money and its Valve: a longitudinal study**. Child Development, Cambridge University Press, 1981
- BERTI, A. E. & BOMBI, A. S. **The child's constructuion of economics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BERTI, A. E., BOMBI, A. S. & DE BENI, R. **The development of economic notions: single sequence or separate acquisitions?** Journal of Economic Psychology, 7, 415-424, 1986
- BERTI, A.E. & GRIVET, A. **The development of economic reasoning in children from 8 to 13 years old: price mechanism**. Contributi di Psicologia, 3, III, 37-47, 1990.
- BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

- BOMBI, A. Social factors of the economic socialization. In: LUNT, P. & FURNHAM, A. (Eds.) **Economic socialization: the economic beliefs and behaviors of Young people.** (pp. 183-201). London: Edgard Elgar, 1996.
- BONNER, P. **Consumer competency: a national status report.** ERIC Digest n° 1 ED351612, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL/UNESCO/CONSED. **Conferência Mundial sobre a Educação para todos.** Tailândia, Jomtien, 1990.
- BRASIL. **Lei n° 8.078, de 11 de setembro de 1990. Código de defesa do consumidor.** Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- RASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencias curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parecer n° 15 de 1° de junho de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: CNE/CEB, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. **Consumo sustentável: manual de educação.** Brasília: Consumers International/MMA/IDEC, 2002.
- BRASIL. **Aprendendo com projetos.** MEC / Secretaria de Educação à Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: MEC/USP, 2003.
- BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SETEC, SEED, 2003, v.6.
- BRASIL. **Agenda 21 brasileira: ações prioritárias.** 2.ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

- BUCKLES, S. & MELICAN, C. **Assessment Framework: 2006 National Assessment of Educational Progress in Economics**. National Assessment Governing Board, 2002. <http://www.nagb.org/framework/economics>.
- BUHLER, Charlotte; SMITTER, Faith; RICHARDSON, Sybil et al. **Manual de Psicologia Educacional**. São Paulo: EB, Editora do Brasil, 1964.
- BURRIS, V. **Stages in the development of economics concepts**. Human Relations, n.9, pp. 791-812, 1983.
- BUSQUET, M; CAINZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M. y SASTRE, G. **Los temas transversales. Claves de la formación integral**. Santillana, Madri, 1993
- CARLSON, L. & GROSSBART. **Parental style and consumer socialization**. Journal of Consumer Research, 15, 77-94, 1988.
- CARLSON, L. & GROSSBART. **An investigation of mother's communication orientation and patterns**. Advances in Consumer Research, v. 17, pp. 804-812, 1990.
- CASTORINA, A. **La herencia y las promesas de una tradición de investigación**. Manuscrito sin publicar, 1995.
- CUMBRE DE LAS AMÉRICAS. **Organización de estados americanos**. Documentos de Trabajos, 1999.
- DELVAL, J. **La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza**". In: HUARD, F. (coord.). **Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica**. Madri: Narcea, 1988.
- DELVAL, J. La construcción de la representación del mundo social en la infancia. In TURIEL, E.; ENESCO, I. & LINAZA, J. (Orgs) **El mundo social en la mente infantil**. Madri: Alianza Univ., 1989a.
- DELVAL, J. **La representación infantil del mundo social**. In: TURIEL, E.; ENESCO, I. & LINAZA, J. (Orgs.) **El mundo social en la mente infantil**. Alianza. Madri, 245-328, 1989b.
- DELVAL, J. **El constructivismo y la adquisición del conocimiento social**. Universidad Autónoma de Madri, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, nº 36, 5-24, 1992.
- DELVAL, J. **Stages in the child's construction of social knowledge**. Em: M. Carretero & J. F. Voss (Eds.) **Cognitive and instructional processes in history and the social sciences**. Hillsdale. N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 77-102, 1994.
- DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- DELVAL, J., SOTO, P.; FERNANDEZ, T.; DEAÑO, A.; GONZALEZ, E.; GIL, P. & CUEVAS, M. T. **Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciências sociais, Lãs nociones de economia y poder.** Informe multicopiado. Universidad Autônoma de Madri, Instituto de Ciências de la Educación, 1971.
- DELVAL, J. & ECHEITA, G. **La comprensión em el nino del mecanismo de intercambio econômico y el problema de la ganância.** *Infância y Aprendizage*, 54, 71-108, 1991.
- DELVAL, J. & ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación.** Madri: Alauda, Anaya, 1994a.
- DELVAL, J., ENESCO, I. y NAVARRO, A. **La construcción del conocimiento económico.** In M. J. Rodrigo (ED.) **Contexto y desarrollo social.** Madri: Ed. Síntesis, 1994b.
- 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.
- DEMO, Pedro. **Cidadania pequena: fragilidades e desafios do associativismo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).
- DENEGRI, M. **Estudio piloto para el desarrollo de una entrevista acerca del desarrollo de las ideas en torno al origen y circulación del dinero.** Manuscrito no publicado. Universidad Autónoma de Madri. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España, 1993a.
- DENEGRI, M. **Conceptualizaciones infantiles acerca del origen del dinero.** Manuscrito no publicado. Universidad Autónoma de Madri. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España, 1993b.
- DENEGRI, M. **El desarrollo del concepto de dinero: su función, acuñación y circulación.** Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madri, 1995a.
- DENEGRI, M. **El desarrollo de les ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: Estudio exploratorio.** *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, nº 9, Enero-Abril, 47-62, 1995b.
- DENEGRI, M. **El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños y adolescentes.** Ediciones Universidad Autônomo de Madri. España. ISBN: 84-7477-555-8, 1995c.
- DENEGRI, M. **Psicogénesis de las ideas en torno a la relación Estado – Economía.** In: GUZMÁN, L. (Ed.) **Exploraciones en Psicología Política I.** Universidad Diego Portales: Santiago de Chile, 1997.

- DENEGRI, M. **La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescencia.** In: FERRO, Jesús, & AMAR, José (Ed.) **Desarrollo Humano. Perspectiva Siglo XXI.** Ediciones UNINORTE, Colombia, 1998a.
- 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. UNICAMP. Faculdade de Educação. Laboratório de Psicologia Genética. Campinas, 1998b.
- DENEGRI, M. **La construcción del mundo social en la mente de los niños: desafío para la educación inicial.** Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. INUCAMP. Faculdade de Educação. Laboratório de Psicologia Genética, Campinas, 1999.
- DENEGRI, M. **Educar a los consumidores del siglo XXI.** Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. UNICAMP. Faculdade de Educação. Laboratório de Psicologia Genética. Campinas, 2000.
- 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. UNICAMP, Faculdade de Educação, Laboratório de Psicologia Genética. Campinas, 2003.
- DENEGRI, M. **Introducción a la psicología econômica.** Artículo da revista eletrônica PsicologiaCientífica.com. Capturado da internet em 28/3/2004. www.psicologiacientifica.com/articulos
- DENEGRI, M. **Medición de la alfabetización econômica em niños: una aplicación del modelo de crédito parcial.** Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera. En prensa em Revista Psykle. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006(a).
- DENEGRI, M. **Construcción de un teste de alfabetización económica para adultos (TAE-A).** Departamento de Psicología, Universidad de la Frontera. En prensa em Revista Interamericana de Psicología, 2006b.
- 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 psicométricas.** Artículo en prensa, 1997b.
- DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M. & YÁÑES, V. **Escala de actitudes hacia el endeudamiento: propiedades psicométricas.** Artículo de prensa, 1997c.
- DENEGRI, M.; DELVAL, J.; RIPOLLI, M.; PALAVENCINOS, M. & KELLER, A. **Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia.** Boletín de Investigación Educativa, Vol. 13, pp. 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**. Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, 1999a.
- DENEGRI, M.; ITURR, R.; PALAVENCINOS, M. & RIPOLLI, M. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco, 1999b.
- DENEGRI, M.; DELVAL, J.; PALAVENCINOS, M. KELLER, A. & GEMP, R. **Informe final Proyecto Fondecyt N° 1970364**. Fondecyt, Santiago, 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 (en prensa), 2003.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative. Guide pratique**. New York: McGraw-Hill, 1991.
- DIAZ BARRIGA, F.; AGUILAR, J.; HERNANDEZ, G. CASTEÑEDA, M. ; DIAZ, N.; HERNANDEZ, S. MURA, L & PEÑA, L. **Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómicos bajo**. Revista de Psicología Social, 7, 175-193, 1992.
- DOMPER, M. **Que aprendem de economia nuestros niños em el colégio?** Serie Informe Econômico N° 151. Instituto Libertad y Desarrollo. Santiago, Chile, 2004.
- ENLER, N & OHANA, J. **Studying social representations in children: just old wine in new bottles**, G. M. Breackwell y D. V. Canters (Eds.) **Empirical approachesto social representations**. Nueva York. Oxford University Press, 1993.
- ENLER, N., OHANA, J & DICKINSON, J. **Children's representations of social relations**. En G. Duveen y Lloyd (Eds) **Social representations and the development of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 47-69, 1990.
- ENESCO, I. & Del OMO, C. **La comprensión infantil de normas sociales**. Madri: C.I.D.E., 1988.
- 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, Ileana. **A representação do mundo social na infância**. Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. UNICAMP. Faculdade de Educação. Laboratório de Psicologia Genética. Campinas, 1995.

- ENESCO, Ileana. **A representação do mundo social na infância.** Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. UNICAMP. Faculdade de Educação. Laboratório de Psicologia Genética. Campinas, 1995.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998 (Coleção Práxis).
- FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Vera Rita de Mello. **Psicologia econômica: história e perspectivas de trabalho.** Texto apresentado na Semana de Psicologia – Universidade Ibirapuera – São Paulo. Capturado na Internet em 02/3/2004.
- FINI, M. Working the hyphens: Reinventing self and other. In Qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds). **Handbook of qualitative research.** London: Sage Publications, 1994.
- FLOURI, Eirini. **Exploring the relationship between mother's and father's parenting practices and children's materialist values.** Journal of Economic Psychology. Oxford: Elsevier, 2004.
- FLOURI, Eirini. **An integrated model of consumer materialism: can economic socialization and maternal values predict materialistic attitudes in adolescents?** The Journal of Socio-economics. Exeter: Elsevier Science Inc., 1999.
- FLOURI, Eirini. & BUCHANAN, Ann. **Childhood families of homeless and poor adults in Britain: a prospective study.** Journal of Economic Psychology. Oxford: Elsevier, 2002.
- FEATHER, N. T. **Variables relating to the allocation of pocket money to children: parental reasons and values.** British Journal of Social Psychology, 30, 221-234, 1991.
- FOX, K. F. **What children bring to school: the beginnings of economic education.** Social Education, 42, 478-481, 1978.
- FURNHAM, A. **Parental attitudes to pocket money/allowances for children.** London: Department of Psychology, University College London, 2000.
- FURNHAM, A. & ARGYLE, M. **The psychology of money.** London: Routledge, 1998.
- FURNHAM, A. & LEWIS, A. **The economic mind. The social psychology of economic behavior.** Brighton: Weatsheaf Books, 1986.
- FURNHAM, A. & THOMAS, P. **Adult perceptions of the economic socialization of children.** Journal Adolescence, 7, 217-231, 1984.
- FURNHAM, A. & THOMAS, P. **Pocket money: a study of economic education.** British Journal of Developmental Psychology, 2, 205-212, 1984.

- FURTH, H. **The Word of grown-ups. Children's conceptions of society.** Nova York: Elsevier North Holland, 1980.
- FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.
- 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.** 4ª Ed. Trad. Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.
- FURTH, Hans G. & WACHS, Harry. **Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral.** Trad. Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1979.
- GARCIA, Edson Gabriel. **No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos.** São Paulo: FTD, 2001 (Coleção Conversas sobre Cidadania).
- GAUDÊNCIO, Paulo. **Men at work: como o ser humano se torna e se mantém produtivo.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Gente, 1999.
- GERMAIN, C. **Interdisciplinarité et globalité: remarques d'ordre épistémologique.** Revue des Sciences de l'Éducation. XVII (1), pp.142-152, 1991.
- GODFREY, N. A penny saved. **Teaching your children the values and life skills they need to live in the real world.** New York: Simon & Schuster, 1995.
- GOLDSTEIN, B. y OLDHAM, J. **Children and work: A study of socialization.** New Brunswick: Transaction Books, 1979.
- GREEN, D. Hayden. **The role of consumer education in the general education of all students.** Kyoto Conference on Consumer Education, Japan Academy of Consumer Education, Kinjo Gakuin University. Unpublished speech, 1985.
- 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, vol 11(4) 495-513, 1990.
- HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese.** Trad. Sérgio da Costa Borbae Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- HOFFMAN, M. **Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect.** In: J. Flavell e J. Ross (orgs,) **Social cognitive development.** Cambridge University Press, 1981.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio – Uma perspectiva construtivista.** 9. ed. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1993.

- IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares – P.O.F.**, Maio de 2004. www.ibge.gov.br
- INFANTE,P.; ITURRA, R.; LARRAÍN, C.; MAULÉN, Z.; RÍOS, H. & SÁNCHEZ, G. **No se consume en el consumo. Educación para el consumo: educación para la vida.** Santiago CPEIP, 1996.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H. & BOVET, M. **Apprentissage et structures de la connaissance.** Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- INMETRO. **Projeto Educação para o Consumo.** Portal do Consumidor. www.inmetro.gov.br/consumidor
- JAMESON, Frederic. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- JAHODA, G. **The construction of economic reality by some Glaswegian children.** European Journal of Social Psychology. 1979, 9, 115-127.
- JAHODA, G. **The development of thinking about economic institutions: the bank.** Cahiers de Psychology Cognitive, 1981, 1, 55-73.
- JAHODA, G. **European lag in the development of an economic concept. A study in Zimbabwe.** British Journal of Developmental Psychology, 1983, 1, 113-120.
- JAHODA, G. **The development of thinking about socio-economic systems.** The Social Dimension, vol. I, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- KATONA, G. **Psychological economics.** New York: Elsevier, 1975.
- KERR, M. & CHEADLE, T. **Allocation of allowances and associated family practices.** Children's Social and Economic Education, 2, 1-11, 1997.
- KNAPP, John P. **The benefits of consumer education: a survey report.** Michigan Consumer Education center, Eastern Michigan University. ED 329772, 1991.
- KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.) **Economia solidária e educação de jovens e adultos.** Brasília: INEP, 2005
- KOURILSKY, Marilyn. **Economic socialization of children: attitude toward the distribution of rewards.** University of California, Los Angeles: The Journal of Psychology, 1981, 115, 45-57.
- KOURILSKY, Marilyn. **Effective teaching.** Glenview, IL: Scott, Foresman & Co, 1987.
- KOURILSKY, Marilyn. **An integrated teacher education model for enhanced economic literacy of primary teachers.** Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association. Atlanta, April, 12-16, 1993.
- LANGREHR, F. W. **Consumer education: does it change students' competencies and attitudes?** Journal of Consumer Affairs, 13, 41-53, 1979.

- LASSARRE, D. **Consumer education in French families and schools.** In: P. Lunt & A. Furnham (Eds.), **Economic socialization.** Pp. 130-148. Cheltenham: E. Elgar, 1996.
- LAWSON, I. & O'DONNELL, M. **Identifying factors that influence the learning of economics: a sixth-grade case study.** Journal of Economic Education, 17 summer, 177-186, 1986
- LEA, S. **Assesing the psychology of economic behavior and cognition. Social psychology of political and economic cognition.** Surrey University Press, U.K., 1992.
- LEA, S.; TARPY, R. M. & WEBLEY, P. **The individual in the economic: a survey of economic psychology.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- LEA, S. **Psychological factors in consumer debt: money management, economic socialization and credit use.** Journal of Economic Psychology 16, 681-701, 1995.
- LEA, S. **The evolutionary biology of economic behavior. Essays on economic psychology.** Hermann Brandstätter y Werner Güth (Eds.). Springer-Verlag. Berlin, 1994.
- LEA, S.; WEBLEY, P. & LEVINE, R. **The economic psychology of consumer debt.** Journal of Economic Psychology 14, 85-119, 1993.
- LEAHY, R. L. **The development of conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisons of rich and poor people.** Child Development, 52, 523-532, 1981.
- LEAHY, R. L. **Development of the conception of economic inequality: explanations, justifications and concepts of social mobility and change.** Development Psychology, 1983, vol 19, no. 1, 111-125.
- LEISER, D. **La reconstruction psychologique des liens causaux en macroéconomie.** Université Ben-Gourion, Israel, s/d.
- LEISER, D. **Children's conceptions of economics: the constitution of a cognitive domain.** Journal of Economic Psychology, v. 4, pp. 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, vol 11(4) 591-631, 1990.
- LOBO, Flora & CHAVES, Dina. **As convicções, os comportamentos e os valores econômicos dos jovens.** Aveiro, Portugal: Cetelem, 2002.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).
- LUNT, P & FURNHAM, A. (Eds). **Economic socialization, the economic beliefs and behaviours of young people.** Cheltenham: E. Elgar, 1996
- LUQUET, Mara. **A formiga Emília e a economia.** São Paulo: FTD, 2001.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.** Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP/FE, 1976.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 2a. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.
- MARSHALL, H. & MAGRUDER, L. **Relations between parent's money education practices and children's knowledge and use of money.** Child Development, n.31; pp253-284, 1960.
- MATURANA, H. y SIMA, N. **Formación humana y capacitación.** Inicef-Dolmen, Santiago, 1995.
- MAYER, R.N. y BELK, R. **Acquisition of consumption stereotypes by children.** Journal of Consumer Affairs, 16, 307-321, 1982.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005
- MOREIRA, Alice da Silva. **Dinheiro no Brasil: um estudo comparativo do significado do dinheiro entre as regiões geográficas brasileiras.** Estudos de Psicologia, 2002, 7(2), 379-387.
- MOREIRA, Alice da Silva. **LAPE- Laboratório de Psicologia Econômica.** www.cpgp.ufpa.br/lape , 2004.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação.** São Paulo: Ática, 1997.
- MOORE, R. y MOSCOCHIS, G. P. **Role of mass-media and family in development of consumption norms.** Journalism Quarterly, 60, 67-73, 1983.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Vozes: Rio de Janeiro, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MULTIRIO. www.multirio.rj.gov.br/portal

NAVARRO, A. **Dasarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconômica: comparación entre sujetos mexicanos y espanholes.** Tesis Doctoral inéd. Universidad Autônoma de Madri. 1994.

NAVARRO, A.; ENESCO, I.; SOTO, P. & DELVAL, J. **La concepción de la pobreza en niños y adolescentes espanholes.** Revista Del I.R.I.C.E., marzo, n° 6, pp 81-112, Rosário, Argentina, 1993.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLMO, C. Del .**El desarrollo de la noción de jefe: funciones y remuneración.** Tesis Doctoral inéd. Universidad Autônoma de Madri, 1994.

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

ONU. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2005.** Nova York, EUA: Nações Unidas, 2005. www.undp.org/undp/hdro

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien. Jomtien, Tailândia: Nações Unidas, 1990.

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

PIAGET, Jean. **A Equilibrarão das Estruturas Cognitivas: Problema Central Desenvolvimento.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1976.

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

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1977.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro, R.J.: Livraria José Olympio Editora, 1978

PINTO, João Roberto Lopes. **Economia solidária: um elogio à associação em tempos de crise.** Rio de Janeiro, RJ: IUPERJ, 2004 (Tese de doutorado).

ROMANINI, M. G.; GODOY, P. A. & GARDIM, A. **Organização e mobilidade social em crianças.** São Paulo: Anais do 2º Congresso Internacional de Educação Infantil e Séries Iniciais, 2004, p. 139.

ROUILLE D'ORFEUIL, Henri. **Economia cidadã: alternativas ao neoliberalismo.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- SÁNCHEZ-IMIESTA, T. **La construcción Del aprendizaje en el aula.** Buenos Aires: Editora Magistério Del Rio de La Plata, 1995.
- SANTOS, G.L.C & SANTOS, C. S. **Rico ou pobre: uma questão de educação.** Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. S. (org.) **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).
- SELLTIZ et all. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** São Paulo: Ed. Herder, 1965.
- SIERRA, P. **El desarrollo de la noción de trabajo en niños y adolescentes.** Tesis Doctoral inéd. Universidad Complutense de Madri, 1994.
- SIERRA, P. & ENESCO, I. **El desarrollo de la noción de trabajo y prestigio ocupacional.** TARBIYA, n° 3. Revista Del I.C.U.A.M., 1993.
- 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. Vol(2), pp. 1-33, 1987.
- TOSCANO JÚNIOR, Luis Carlos. **Guia de referência para o mercado financeiro.** São Paulo: EI-Edições Inteligentes, 2004.
- TRÍMBOLI, Juan. **Educación del consumidor – Realidad y perspectives.** Oficina para América Latina y el Caribe de Consumers International. Chile, 2004.
- TUCK, M. **Como escolhemos: psicologia do consumidor.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.
- VEBLEN, Thorstein. **A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições.** 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- VILLAOSLADA, M. **El origen de las nociones acerca de la riqueza y la pobreza.** Tesis Doctoral em preparación. Univerdidad Autónoma de Madri.
- YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 4ª edição. São Paulo: Editora Pioneira, 1996.
- WAITE, P. & SMITH, S. **Integrating economics into the curriculum: teaching ideas from England.** The Social Studies. Mar/Apr. vol.82, n°2, 67-73, 1991.
- WARD, S. **How children learn to buy.** Beverly Hills, CA: Sage, 1977.

- WEBERING, Suzana Iglesias. **Conhecendo a realidade da Economia Solidária: o mapeamento de empreendimentos.** Anais do II ENEDS, Rio de Janeiro, RJ, 16 e 17 de novembro de 2005.
- WEBLEY, P. & NYHUS, E. **A dynamic approach to debit.** TMR Progress Report no 1 Tilburg: Center, Tilburg University, 1999.
- WEBLEY, P. **Children's understanding of economics.** In BARRETT, M & BUCHANAN-BARROW, E. (Eds.). **Children's understanding of society.** Psychology Press, 2002.
- WEBLEY, P. **The economic psychology of everyday life: becoming an economic adult.** Documento de trabajo. Universidad de Exeter, Inglaterra, 1999.
- WENTWORTH, D. & SCHUG, M. **Fate vs choices: what economic reasoning can contribute to social studies.** Social Studies, jan/feb, vol.84, p.27, 1993.
- WOSINSKI, M. & PIETRAS, M. **Economic socialization of Polish children in different macro-economic conditions.** Special Issue: Economic socialization. Journal os Economic Psychology, vol. 11(4), 515-528, 1990.
- W.W.F – Brasil. **Relatório Planeta Vivo 2006.** Estados Unidos: Global Footprint Network, 2006.
- 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 Economics Education, Malmö, Sweden: Edge Hill University College IACSEE, pp.101, 1997.

WWW.sies.mte.gov.br

ANEXO 1 – Carta à Escola



UNICAMP

LPG-FE/ OF.Nº.

Campinas, 12 de abril de 2004

Senhor (a) Diretor(a),

O Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP está realizando, em convênio com a Universidade de La Frontera, Temuco - Chile uma pesquisa que tem por objetivo descrever e analisar as estratégias e práticas socializadoras utilizadas por crianças entre 9 e 11 anos. Para isso faz-se necessário obtermos de Vossa Senhoria a devida autorização para que possamos entrevistar alguns alunos(as), matriculados nesse conceituado estabelecimento de ensino, antes e após desenvolver um programa de Educação para o Consumo.

Esse trabalho será realizado de outubro de 2004 a novembro de 2005, através de técnicas e instrumentos de coleta de informação (escalas e entrevistas), para que se possa fazer uma caracterização do alunado desta escola sobre a compreensão do mundo econômico e, a partir dos dados obtidos, confrontar com os resultados da pesquisa que será realizada simultaneamente no Chile, na cidade de Temuco.

Considerando o importante papel que têm as pesquisas que investigam a compreensão que as crianças fazem do mundo social e de como os educadores podem intervir de forma a favorecer a construção dessas idéias pelas crianças de diferentes idades, 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 aos Pais



UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação – Laboratório de Psicologia Genética

Campinas, 01 de outubro de 2004

Senhores Pais,

CONSUMIR PARA VIVER OU VIVER PARA CONSUMIR.

Que tipo de atitude desejamos para os nossos(as) filhos(as)?

É tentando responder a estas questões que o Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, através do Programa de Pós Graduação, estará realizando uma pesquisa junto aos alunos da 2ª. e 3ª. séries do Ensino Fundamental desta escola.

Nossa intenção é coletar informações que possibilitem descrever e analisar as estratégias e práticas socializadoras utilizadas pelas crianças nas situações relacionadas à orientação econômica, bem como desenvolver um programa de Educação para o Consumo.

Vivemos numa sociedade onde todos, crianças e adultos, são constantemente influenciados pela mídia no sentido de atender aos apelos do consumo desenfreado. Muitas vezes nos surpreendemos com tantas solicitações de compras (roupas de marca, o tênis da moda, os salgadinhos, a mochila diferente, a bicicleta etc.) e temos dificuldades em lidar com estas situações. O que fazer para que nossos filhos se tornem conscientes em suas relações com o consumo?

Portanto, a sua participação nessa pesquisa é muito importante pois contribuirá, inicialmente, para a construção de um diagnóstico para saber o que as crianças pensam sobre estes assuntos e, posteriormente, para a construção de estratégias educativas que possam auxiliar na formação de pessoas mais conscientes na administração dos próprios recursos, apresentando um novo comportamento frente aos apelos incosequentes do consumo e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equilibrada em meio a globalização.

Considerando o importante papel que têm as pesquisas que investigam a compreensão que as crianças fazem do mundo social e de como os educadores podem intervir de forma a favorecer a construção dessas idéias pelas crianças de diferentes idades, 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).

Para confirmar a participação do(a) seu(sua) filho(a), você deverá responder o formulário anexo e assinar o termo de consentimento.

Atenciosamente,

Profª. Ms. Regina Magna Bonifácio de Araújo
Doutoranda do LPG-FE/UNICAMP

ANEXO 3
Termo de Consentimento



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação – Laboratório de Psicologia Genética

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: *SOCIALIZAÇÃO ECONÔMICA: O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ECONÔMICO EM CRIANÇAS: AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CLASSES DE 2ª. E 3ª. SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL*”.

Objetivo: Coletar informações que possibilitem descrever e analisar as estratégias e práticas socializadoras utilizadas pelas crianças para enfrentarem a realidade do consumo, para o desenvolvimento de um projeto de intervenção em Educação para o Consumo.

Procedimento de coleta de dados: aplicação da Escala de Avaliação do Nível de Alfabetização Econômica e entrevista com as crianças.

O desenvolvimento dessa pesquisa segue as normas previstas na resolução nº196/96 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cep@head.fcm.unicamp.br.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa desenvolvida pela equipe do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP em parceria com o Colégio Metodista, unidade São Bernardo do Campo, sob a coordenação da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis e da Profa. Ms. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Autorizo meu(minha) filho(a) a participar deste estudo.

Assinatura dos responsáveis

Data: __/__/____

Instituição escolar: Colégio Metodista – Unidade São Bernardo do Campo		
Nome do pai:	Data nascimento: __/__/__	
Nome da mãe:	Data nascimento: __/__/__	
Endereço:	Bairro:	Cidade:
Telefone:		
Número de filhos: ()		
Nome(s) do(s) filho(s):		
1-	sexo M () F ()	Data nascimento: __/__/__
2-	sexo M () F ()	Data nascimento: __/__/__
3-	sexo M () F ()	Data nascimento: __/__/__
Outras pessoas residem na casa? () sim () não Quantas? () Grau de parentesco:		
Responsável pelo sustento da família: () pai () mãe () Outros () Grau de parentesco:		

Preencher e devolver para a escola até o dia 15 de outubro de 2004.

ANEXO 4
Escala TAE-A

TAE-A

(Versão reduzida e traduzida para o português)

A seguir, você encontrará 56 perguntas destinadas a avaliar seus conhecimentos gerais sobre economia. Cada pergunta apresenta quatro alternativas, das quais somente uma é correta. Leia com atenção cada pergunta e assinale a alternativa correta com um X.

Responda todas as perguntas.

Lembre-se que a informação é confidencial e será utilizada unicamente para fins estatísticos.

1. Quem paga o IPC?
 - a) O consumidor final
 - b) O produtor
 - c) O distribuidor
 - d) Ninguém

2. Um exemplo de bem econômico é:
 - a) Uma casa
 - b) Uma praça
 - c) A balança de pagamentos
 - d) As importações

3. Quando é o momento propício para se obter um crédito imobiliário?
 - a) Quando as taxas de juros e as comissões bancárias são baixas.
 - b) Quando existe inflação
 - c) Quando o banco oferece.
 - d) Quando o Banco Central baixa a taxa de juros.

4. Que tipo de cheque é mais seguro?
 - a) Nominal e cruzado
 - b) Ao portador
 - c) Nominal
 - d) A ordem de

5. Se a carne de boi dobra de preço e o preço do frango se mantém, as pessoas provavelmente comprarão:
 - a) Mais frango e menos carne de boi
 - b) Mais frango
 - c) Mais frango e a mesma quantidade de carne de boi
 - d) Nem frango, nem carne de boi.

6. Se o preço de uma matéria prima como o petróleo aumenta, isto gerará:
 - a) Aumento dos custos de produção das empresas.
 - b) Desemprego.
 - c) Expansão Econômica.

- d) Inflação
7. Se acontecer uma alta na Bolsa de Valores brasileira, quem se beneficiará?
- Somente os empresários, já que aumenta o valor dos títulos de suas empresas.
 - Principalmente os proprietários dos títulos de ações, através dos dividendos.
 - Toda a população, seja através do FGTS, ou pelo impulso que a bolsa dá na economia.
 - As bolsas de valores estrangeiros.
8. Qual é a consequência imediata do crescimento econômico?
- A expansão do emprego, o volume comercial e o consumo na economia nacional.
 - Aumento da qualidade de vida de população.
 - Na distribuição de renda e o volume comercial.
 - Expansão do PIB
9. Qual é o momento propício para comprar dólares?
- Quando a moeda nacional está desvalorizada.
 - Quando a moeda nacional está valorizada.
 - Em momentos de incerteza.
 - Em momentos de necessidade.
10. O preço de um bem ou serviço é fixado por:
- A oferta e a demanda do bem ou serviço
 - O mercado
 - O índice de preços ao consumidor.
 - O Governo
11. O que é um crédito?
- Uma operação em que se pede um empréstimo a uma casa comercial para pagamento posterior.
 - Utilização dos fundos de outra pessoa em troca de promessas de devolvê-los mais os juros correspondentes.
 - Concessão de uma permissão dada por uma pessoa à outra para obter a posse de algo.
 - Uma troca em que uma das partes entrega de imediato um bem ou serviço e recebe, mais tarde, o pagamento correspondente mais os juros devidos.
12. Entre as possíveis causas da deflação podemos encontrar:
- Uma baixa na demanda agregada.
 - Diminuição do intercâmbio comercial.
 - Um aumento da demanda sobre a oferta e diminuição da quantidade de moeda circulando.
 - Diminuição da quantidade de moeda circulando e diminuição do intercâmbio comercial por uma falta de demanda.
13. O conceito exemplar de cambio se refere:
- Preço de intercâmbio de uma moeda de um país com a de outro.
 - Divisa que serve para realizar transações com o resto do mundo.
 - Comissões cobradas pelas Casas de Câmbio.
 - Preço do intercâmbio da moeda e a divisa que permite realizar transações internacionais.

14. Um dos primeiros sinais de recuperação econômica é:
 - a) Diminuição do emprego.
 - b) Diminuição dos estoques acumulados nas empresas.
 - c) Uma redução do nível dos preços.
 - d) Um aumento da demanda ou consumo interno.

15. Que política econômica você utilizaria para combater a recessão?
 - a) Um incremento nos impostos
 - b) Flexibilidade do mercado
 - c) Uma baixa nas taxas de juros.
 - d) Um incremento na oferta de dinheiro.

16. Um aumento na quantidade de dinheiro existente na economia gerará:
 - a) Possível desabastecimento
 - b) Deflação
 - c) Inflação
 - d) Alta nas taxas de juros

17. O que acontece quando as taxas de juros baixam?
 - a) É bom para pedir empréstimo.
 - b) É bom para pedir empréstimos e fazer poupança.
 - c) É bom para pedir empréstimos e é ruim para fazer poupança.
 - d) É bom para investir com financiamento bancário.

18. Quando sabemos que nos encontramos num processo deflacionário?
 - a) Quando existe um processo sustentado e generalizado de diminuição de preços de um país.
 - b) Quando existe um processo que diminui a produção do produto interno bruto.
 - c) Quando existe um fenômeno social que promove o aumento do custo de violência.
 - d) Quando o IPC ficar negativo.

19. Em que momento se emite um bônus Título do Governo?
 - a) Quando se buscam financiamentos nacionais no estrangeiro.
 - b) Quando o risco país é baixo.
 - c) Quando há guerras no exterior.
 - d) Quando existe um déficit fiscal.

20. O sistema econômico brasileiro é do tipo:
 - e) Capitalista ou de mercado
 - f) Federalista
 - g) Social de mercado
 - h) Misto

21. Se aumentarem as divisas, qual será a principal consequência para a economia brasileira?
 - a) As exportações aumentam
 - b) Aumenta a oferta de divisas para o país.
 - c) As exportações diminuem.
 - d) As importações diminuem.

22. O dinheiro líquido é formado por:
- a) Notas e moeda.
 - b) Notas, moedas e conta corrente.
 - c) Cadernetas de poupança.
 - d) Moeda estrangeira.
23. Qual é a unidade de medida mensal utilizada para medir o PIB anual?
- a) IPC
 - b) IPVA
 - c) IPTU
 - d) PNB

ANEXO 5
Escala TAE-N

TAE-N

(Versão reduzida e traduzida para o português)

Este é um questionário para conhecer o quanto você sabe sobre dinheiro e as compras. Você encontrará várias perguntas, cada uma com 4 respostas. Você deve escolher a que parece a mais certa e fazer um círculo na letra correspondente.

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 quebrassem?
 - 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?
- e) O Brasil teria mais petróleo.
 - f) Aumentaria as riquezas do país, porque haveria mais dinheiro no país.
 - g) A pessoa que é dona do terreno onde o petróleo foi encontrado ficaria milionária.
 - h) 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.
 - f)
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 6

Guia de entrevista clínica para crianças, traduzido.

1. Você recebe dinheiro para seus gastos?
2. Que quantidade?
3. De quanto em quanto tempo recebe dinheiro?
É uma mesada ou você recebe dinheiro quando necessitas?
4. Você recebe dinheiro em outras ocasiões além da mesada? Em que ocasiões?
5. Você recebe dinheiro:
No Natal?
No aniversário?
No dia da criança?
Quando tem bons resultados na escola?
Quando se comporta bem?
Quando ajuda em casa?
6. Você faz algum trabalho que recebe dinheiro por ele?
7. O que você faz com o dinheiro que recebe?
8. Você decide sozinho o que vai fazer com o dinheiro ou você pede opinião de seus pais?
9. Você faz poupança? Como você poupa?
10. Seus pais pedem a você para poupar?
Eles ajudam você a poupar?
Como eles te ajudam?
11. Para que você poupa?
12. Quanto dinheiro você tem na poupança?
Para que pensa usá-lo?
13. Você empresta dinheiro a seus amigos?
14. Você pede dinheiro emprestado para os seus amigos?
15. Seus pais ensinam você a usar o dinheiro?
Como eles têm ensinado?
Que coisas eles têm ensinado a você?
16. Você acompanha seus pais nas compras? Em quais lugares?
17. Você ajuda os seus pais a comprar algo?
O quê?
De que forma você ajuda?

ANEXO 7

Questões orientadoras para a entrevista clínica

1. Onde podemos comprar algo, por exemplo, pão?
2. O que usamos para comprar pão?
3. Quem define o preço do pão?
4. O que o padeiro faz com o dinheiro que recebe pelo pão que vende?
5. Você sabe para que serve o dinheiro?
6. De onde vem o dinheiro?
7. Quem faz o dinheiro?
8. Como o dinheiro chega às nossas mãos?
Como podemos conseguir dinheiro?
9. Como é gente rica?
10. Como é gente pobre?
11. Como você é, pobre ou rico?
12. O que causa a pobreza? Porque há gente pobre?
13. O que faz uma pessoa rica?
14. O que uma pessoa pobre deve fazer para ficar rica?
15. Para que servem os bancos?
16. Todas as pessoas usam os bancos?
17. Como eles usam o banco?
18. Seu pai trabalha? Onde?
Ele recebe um salário? Por quê?
O que ele faz com o salário que recebe?
19. Todas as pessoas que trabalham recebem a mesma quantidade de dinheiro?
Por quê? O que faz uma pessoa receber mais ou menos dinheiro?

ANEXO 8

**Códigos preliminares para análise
das entrevistas com crianças**

1. Você recebe dinheiro para seus gastos?

- a. sempre
- b. às vezes
- c. só quando peço
- d. meus pais pagam os meus gastos
- e. não me dão dinheiro

2. Que quantidade?

1. R\$5,00 a R\$10,00
2. R\$10,00 a R\$20,00
3. R\$20,00 a 50,00
4. Mais de R\$50,00
5. Não recebo dinheiro

3. De quanto em quanto tempo você recebe dinheiro?

1. Semanal
2. Quinzenal
3. Mensal
4. Não recebo dinheiro

4. Você recebe dinheiro em outras ocasiões além da mesada?

Sim Não

5. Você recebe dinheiro:

No Natal	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
No aniversário	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
No dia da criança	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Quando tem bons resultados na escola	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Quando se comporta bem	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Quando ajuda em casa	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

6. Você faz algum trabalho que recebe dinheiro por ele?

Sim Não

7. O que você faz com o dinheiro que recebe?

1. compro balas, chocolates e outras coisas gostosas
2. guardo num cofre
3. guardo no banco
4. ajunto para comprar roupa e outras coisas mais caras
5. gasto com passeios e diversões
6. compro presentes
7. compro objetos escolares
8. não me dão dinheiro

8. Você decide sozinho o que vai fazer com o dinheiro ou você pede opinião de seus pais?

1. decido sozinho
2. decido conversando com meus pais
3. meus pais me dizem em que gastar

4. não recebo dinheiro

9. Você faz poupança? Como você poupa?

Sim Não Às vezes

Como você poupa?

1. em um cofre
2. em uma caderneta de poupança
3. meus pais guardam pra mim
4. não poupo
5. não me dão dinheiro

10. Seus pais pedem a você para poupar?

Sim Não

Eles ajudam você a poupar?

Sim Não

Como eles ajudam?

1. lembrando
2. levando-me ao banco
3. guardando o dinheiro para mim
4. não poupo
5. não recebo dinheiro

11. Para quê você poupa?

1. para comprar um brinquedo
2. para comprar uma roupa
3. para comprar presente para alguém
4. para passear ou viajar
5. não poupo
6. não recebo dinheiro

12. Quanto dinheiro você tem na poupança?

1. menos que R\$50,00
2. entre R\$50,00 e R\$100,00
3. entre R\$100,00 e R\$200,00
4. entre R\$200,00 e R\$500,00
5. mais de R\$500,00
6. não tenho poupança

13. Você empresta dinheiro a seus amigos?

1. para comprar lanche no colégio
2. para comprar material escolar
3. quando saímos e eles não têm
4. não empresto meu dinheiro
5. não tenho dinheiro para emprestar

14. Você pede dinheiro emprestado para os seus amigos?

1. para comprar lanche ou doces na escola
2. quando preciso comprar algum material escolar
3. quando saímos e não tenho dinheiro

4. não peço emprestado
5. peço mas não me emprestam

15. Seus pais ensinam você a usar o dinheiro?

1. não
2. só quando for maior
3. quem usa o dinheiro são meus pais
4. eles têm me ensinado desde pequeno

Como eles têm ensinado?

1. ensinam-me a comprar e receber o troco
2. ensinam-me a ver os preços e a comprar
3. ensinam-me a pesquisar e comparar os preços
4. ensinam-me a comprar mais barato
5. ensinam-me a buscar o que tem melhor qualidade
6. conversam comigo sobre o bom uso que devo fazer do dinheiro
7. não tem me ensinado.

16. Você acompanha seus pais nas compras?

1. sim, sempre
2. sim, às vezes
3. não

Em que lugares?

1. supermercado
2. shopping
3. feiras
4. açougue
5. farmácia
6. padaria

17. Você ajuda os seus pais a comprar algo?

1. sim, sempre
2. sim, às vezes
3. quase nunca
4. não ajudo

O quê?

1. compras do mês
2. pão e leite
3. roupas
4. brinquedos
5. em várias coisas

De que forma você ajuda?

1. só acompanho
2. ajudo a escolher
3. ajudo a ver os preços e comparar
4. ajudo a carregar
5. não ajudo

ANEXO 9
Questionário de Sondagem para Professoras

PROJETO: “O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes da 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental.”

Preencha as questões abaixo:

1. Como as questões relacionadas às informações financeiras são trabalhadas por você com seus alunos?
2. Em que época do ano?
3. Essas informações eram relacionadas a uma disciplina específica ou a mais de uma? A quais?
4. Eram feitas atividades de campo? Quais? Com que objetivos?
5. Os pais eram envolvidos nestas atividades? Se sim, de que forma?
6. Como você avalia o conhecimento sobre as questões financeiras, adquiridas pelos seus alunos após o trabalho?
7. Como você avalia o trabalho com as informações financeiras desenvolvidas por você junto aos alunos da Educação Básica?
8. Que mudanças você acredita que possam ser feitas no desenvolvimento de atividades sobre as questões financeiras?

ANEXO 10

Projeto: Educação do Consumidor

Professora	
Série / Turma	
Turno	
Nº. De alunos	

Tema: _____

Origem do Projeto:
Objetivos:
Possibilidade de ações:
Orientações para o projeto:
Material:
Bibliografia:
Contatos necessários:
Etapas previstas:

ANEXO 11

Programa Educação Econômica

Professora	Rosângela
Série / Turma	3 ^a .
Turno	Manhã
No. De alunos	27

Tema: Artesanato

<p>Origem do Projeto:</p> <p>Este projeto surgiu a partir da experiência de uma aluna que começou a fazer pulseirinhas para vender na escola. Este fato despertou o interesse de toda a classe e os alunos manifestaram o interesse em confeccionar coisas para ganhar dinheiro. Eles trouxeram vários objetos que sabiam fazer. A primeira seleção foi feita com base apenas nos aspectos visuais. Desta seleção resultou em três objetos. A professora organizou as opções mostrando o custo de cada uma, o benefício (a utilidade) e o lucro que a classe teria com a atividade. A classe escolheu fazer um vaso de cerâmica decorado, pois entre as opções esta era a que melhor lucro oferecia e a que apresentava uma melhor possibilidade de venda.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar com os alunos o processo de confecção e venda de um objeto; • Compreender o processo de fabricação e de escolha da matéria prima; • Participar das ações de compra da matéria prima, definição de valor de custo e de valor de venda, definição de lucro; • Conhecer a origem do artesanato no Brasil e os primeiros artesões (índios); • Diferenciar a produção artesanal da produção industrial.
<p>Possibilidade de ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de cerâmica • Visita a uma feira de artesanato • Entrevista com um artesão • Visita a uma indústria
<p>Primeiras ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compra da matéria prima para a confecção do vaso • Confecção do vaso em oficina de arte • Venda dos vasos • Visita à cidade Embu das Artes
<p>Orientações para o projeto:</p> <p>O projeto deve seguir o interesse da turma e durar enquanto o interesse for mantido. Deve-se dar especial atenção para as questões levantadas pelos alunos e compartilhá-las com toda a turma. A partir daí, propor as ações, definir etapas e listar o que cada um deverá fazer. Ao final de cada etapa, avaliar junto com toda a turma o que foi feito e o que foi aprendido.</p>
<p>Material:</p>

- Vaso de cerâmica
- Guardanapo de papel, cola, verniz.
- Máquina fotográfica, filmadora.
- Caderno de anotações.

Bibliografia:

“A cultura do dinheiro” de Frederic Jameson
“Guia de referência para o mercado financeiro” de Luis Carlos Toscano Jr.
“Economia Cidadã” de Henri Rouillé d’Orfeuil

Contatos necessários:

- Empresa fornecedora dos vasos de barro
- Empresa de turismo para a visita à cidade de Embu
- Artesão
- Indústria em São Bernardo do Campo ou cidades próximas.

Etapas previstas:

1. Escolha do produto
2. Pesquisa de Preços
3. Compra do material necessário para a confecção dos vasos
4. Confecção e venda do produto
5. Visitas: feira de artesanato (Embu) e Indústria
6. Registro dos conteúdos aprendidos
7. Organização das informações
8. Apresentação do que foi aprendido

ANEXO 12

Programa Educação Econômica

Professora	Mônica
Série / Turma	3 ^a .
Turno	Tarde
No. De alunos	19

Tema: A história do Dinheiro**Origem do Projeto:**

O trabalho com este tema surgiu de uma atividade proposta para a turma, a partir de algumas ilustrações. O interesse dos alunos surgiu com uma foto de uma adolescente segurando um cartão de crédito. Das discussões em torno do assunto, o grupo decidiu estudar sobre o dinheiro.

Objetivos:

- Conhecer a história do dinheiro;
- Conhecer a história do dinheiro no Brasil;
- Identificar as moedas e cédulas que circulam hoje no Brasil;
- Conhecer como o dinheiro é feito (cédulas e moedas);
- Conhecer como o dinheiro circula e que forças controlam sua circulação e emissão;
- Identificar as diferentes formas utilizadas hoje para o pagamento e que substituem o dinheiro;
- Conhecer as casas que trabalham exclusivamente com dinheiro: bancos, casas de câmbio, financeiras;
- Reconhecer as diferentes formas de investimento;

Primeiras ações:

1. Conhecer uma coleção de moedas e notas.
2. Visitar o museu do Banco Central
3. Visita a um banco
4. Entrevista com o gerente de banco

Orientações para o projeto:

O projeto deve seguir o interesse da turma e durar enquanto o interesse for mantido. Deve-se dar especial atenção para as questões levantadas pelos alunos e compartilhá-las com toda a turma. A partir daí, propor as ações, definir etapas e listar o que cada um deverá fazer. Ao final de cada etapa, avaliar junto com toda a turma o que foi feito e o que foi aprendido.

Material:

Máquina fotográfica e filmadora.
Bloco para anotações dos alunos.

Bibliografia:

<p>“A cultura do dinheiro” de Frederic Jameson “Guia de referência para o mercado financeiro” de Luis Carlos Toscano Jr. “A formiga Emília e a economia” de Mara Luquet</p>
<p>Contatos necessários: Museu do Banco Central Banco Caixa Econômica</p>
<p>Etapas previstas:</p> <ol style="list-style-type: none">I. História do DinheiroII. Produção do DinheiroIII. Circulação do DinheiroIV. PoupançaV. Outras formas de Pagamento<ul style="list-style-type: none">• Cartão de crédito• Cheque• Cartão de Débito• Promissórias

ANEXO 13

Programa Educação Econômica

Professora	Marta
Série / Turma	3 ^a .
Turno	Tarde
No. De alunos	20

Tema: Projeto Coleção de Figurinhas**Origem do Projeto:**

Os alunos vêm demonstrando um interesse muito grande pelas coleções de adesivos. Todos os dias eles trazem para a escola suas pastas com os adesivos e durante os intervalos formam pequenas rodas onde mostram suas coleções e fazem trocas.

A partir deste interesse decidimos conversar sobre coleções, de uma maneira geral, e através deste tema de interesse chegar às discussões acerca das questões financeiras.

Objetivos:

- Compartilhar experiências de colecionadores(as) de adesivos e figurinhas;
- Identificar diferentes tipos de álbuns e como eles estão organizados;
- Reconhecer o processo de comercialização dos álbuns;
- Conhecer o processo de fabricação dos álbuns;
- Conhecer o processo de montagem e venda de material gráfico como os livros;
- Vivenciar o processo de confecção e venda de um álbum de figurinhas.

Possibilidade de ações:

- Exposição de álbuns de figurinhas.
- Visita a uma banca de revistas para verificar os álbuns que estão sendo comercializados, como eles são comercializados, que outros produtos estão à venda, etc.
- Visita a uma gráfica e/ou editora.
- Entrevista com pessoas que trabalham em bancas, gráficas ou editoras.
- Confecção de um álbum de figurinhas.

Primeiras ações:

1. Exposição dos álbuns de figurinhas dos próprios alunos e de seus familiares.
2. Visita a uma banca de revista.
3. A partir da identificação do que se vende nas bancas (revistas, álbuns, jornais, livros, etc.) conduzir o projeto para uma visita a uma gráfica ou editora.

<p>4. Visita a uma Editora. 5. Leitura do livro “A formiga Emília e a economia”.</p>
<p>Orientações para o projeto: O projeto deve seguir o interesse da turma e durar enquanto o interesse for mantido. Deve-se dar especial atenção para as questões levantadas pelos alunos e compartilhá-las com toda a turma. A partir daí, propor as ações, definir etapas e listar o que cada um deverá fazer. Ao final de cada etapa, avaliar junto com toda a turma o que foi feito e o que foi aprendido.</p>
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Álbuns de figurinhas • Bloco de anotações • Máquina fotográfica
<p>Bibliografia: “A cultura do dinheiro” de Frederic Jameson “Guia de referência para o mercado financeiro” de Luis Carlos Toscano Jr. “Economia Cidadã” de Henri Rouillé d’Orfeuil</p>
<p>Contatos necessários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Banca de revista. 2. Editora e/ou gráfica 3. Autora do livro
<p>Etapas previstas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação dos álbuns; 2. Reconhecimento do processo de venda / local; 3. Identificação dos locais que fabricam os produtos e do processo de fabricação; 4. Revisão do processo de comercialização; 5. Leitura do Livro: “..... 6. Confecção dos álbuns.

ANEXO 14

Programa Educação Econômica

Professora	Elisa
Série / Turma	4 ^a .
Turno	Tarde
No. De alunos	27

Tema: O mundo da economia**Origem do Projeto:**

O trabalho surgiu a partir de um texto apresentado em classe, em que a personagem passava por uma determinada situação como consumidora.

“Rodrigo acompanha sua mãe ao supermercado para algumas compras. Ele observa os vários produtos que estão em oferta. Um produto chama a atenção de Rodrigo: são oito iogurtes, reunidos em uma bandeja e embalados juntos. São de vários sabores e parecem saborosos. A mãe de Rodrigo concorda em comprar os iogurtes. Ao chegar em casa e abrir a embalagem, Rodrigo verifica que a data de validade dos iogurtes marcam justamente o dia da compra. A mãe de Rodrigo e ele conversam sobre o assunto e decidem reclamar no supermercado com ou vendedor ou com o dono. Decidem, também, reclamar no PROCON.”

A partir deste texto os(as) alunos(as) discutiram a situação vivida pelos personagens e decidiram conhecer um pouco mais os assuntos relacionados à economia.

Objetivos:

- Ampliar o vocabulário matemático-financeiro (o significado das palavras banco, cheque, inflação, poupança, salário, mesada, débito, crédito, etc.)
- Refletir sobre o que faz uma pessoa se tornar um consumidor crítico;
- Identificar os impostos cobrados e para que servem;
- Conhecer os direitos e deveres dos consumidores;
- Identificar o que é desejo e o que é necessidade.

Possibilidade de ações:

- Discutir os temas em sala de aula: inflação, poupança, salário, crédito, débito, direitos, deveres, etc.
- Pesquisar em diferentes fontes os vocábulos direitos e deveres.
- Realizar algumas atividades nas aulas de informática sobre economia.
- Conhecer o livro que traz os direitos e deveres dos consumidores.
- Entrevistar os pais sobre os impostos que eles pagam.

Fazer uma pesquisa sobre a média salarial de alguns profissionais e os fatores que podem determinar o salário das pessoas.

<p>Primeiras ações:</p> <ul style="list-style-type: none">• Discutir com a classe o que eles sabem sobre “consumir”• Levantar o vocabulário usado pela classe.• Registrar as descobertas dos alunos.
<p>Orientações para o projeto:</p> <p>O projeto deve seguir o interesse da turma e durar enquanto o interesse for mantido. Deve-se dar especial atenção para as questões levantadas pelos alunos e compartilhá-las com toda a turma. A partir daí, propor as ações, definir etapas e listar o que cada um deverá fazer. Ao final de cada etapa, avaliar junto com toda a turma o que foi feito e o que foi aprendido.</p>
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none">• Computadores• Dicionários• Máquina fotográfica• Filmadora• Caderno para anotações
<p>Bibliografia:</p> <p>“A cultura do dinheiro” de Frederic Jameson “Guia de referência para o mercado financeiro” de Luis Carlos Toscano Jr.</p>
<p>Contatos necessários:</p> <p>Equipe do laboratório de informática</p>
<p>Etapas previstas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Levantamento das dúvidas e construção de hipóteses.2. Verificação das hipóteses e esclarecimentos das dúvidas.3. Registro das informações e conhecimentos construídos.4. Comparação de dados e informações.5. Construção de uma argumentação própria para um consumo consciente.6. Organização das informações para apresentação.

ANEXO 15

Programa Educação Econômica

Professora	Lúcia
Série / Turma	4 ^a .
Turno	Tarde
No. De alunos	

Tema: Consumir para o bem viver - “Supermercados”**Origem do Projeto:**

As discussões tiveram início com uma situação problema colocada pela professora:

“Rodrigo acompanha sua mãe ao supermercado para algumas compras. Ele observa os vários produtos que estão em oferta. Um produto chama a atenção de Rodrigo: são oito iogurtes, reunidos em uma bandeja e embalados juntos. São de vários sabores e parecem saborosos. A mãe de Rodrigo concorda em comprar os iogurtes. Ao chegar em casa e abrir a embalagem, Rodrigo verifica que a data de validade dos iogurtes marca justamente o dia da compra. A mãe de Rodrigo e ele conversam sobre o assunto e decidem reclamar no supermercado com ou vendedor ou com o dono. Decidem, também, reclamar no PROCON”.

A partir deste enunciado e de uma breve apresentação oral feita pela professora, os alunos se posicionaram registrando suas opiniões sobre as decisões de Rodrigo e sua mãe. Pretendia-se levantar propostas de atividades que poderiam ser desenvolvidas através de investigações e pesquisas, além de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do trabalho.

Objetivos:

- Promover a discussão e estimular situações de trabalho em grupo;
- Exercitar a capacidade de argumentação e crítica dos alunos;
- Promover a investigação das necessidades básicas de consumo;
- Sensibilizar para a necessidade de investigar as condições de higiene dos estabelecimentos;
- Identificar a função dos rótulos;
- Promover a discussão sobre validade dos produtos, código de barras,;
- Entender as diferenças entre preço de custo e preço de venda;
- Conhecer o que é estoque;
- Entender o que é lucro e prejuízo;
- Compreender o que seja consumir para o bem-viver e para a solidariedade.

Possibilidade de ações:

<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em sala de aula sobre a situação proposta. • Redação individual da opinião de cada aluno. • Visita a dois supermercados. • Levantamento do que foi observado e das informações coletadas, comparação entre eles. • Entrevistas: gerente do supermercado, gerente de vendas, publicitário. • Pesquisas e investigações.
<p>Primeiras ações:</p> <p>Atividade individual sobre a situação problema apresentada. Atividade em grupo de apresentação e discussão das respostas apresentadas. A partir deste momento, identificou-se o interesse da turma de visitar um supermercado para o reconhecimento de algumas questões apresentadas pelos alunos.</p>
<p>Orientações para o projeto:</p> <p>O projeto deve seguir o interesse da turma e durar enquanto o interesse for mantido. Após a visita aos supermercados, as ações e etapas seguintes serão discutidas com a classe para o aprofundamento dos conhecimentos assimilados.</p>
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade escrita com a situação problema. • Impresso convite para visita ao supermercado. • Folha sulfite para registro das observações • Máquina fotográfica e filmadora.
<p>Bibliografia:</p> <p>“A cultura do dinheiro” de Frederic Jameson “Guia de referência para o mercado financeiro” de Luis Carlos Toscano Jr.</p>
<p>Contatos necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerentes dos supermercados • Publicitário
<p>Etapas previstas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visitação aos supermercados 2. Levantamento do que foi aprendido 3. Verificação das dúvidas 4. Pesquisas /Investigações 5. Conclusões 6. Apresentação do que foi aprendido

ANEXO 16

**Avaliação do Programa de Educação Econômica
“Educando para o Consumo Consciente”**

Realização: março a novembro de 2005

Turmas: 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental

Coordenação: Regina Magna Bonifácio de Araújo



Cara professora,

Seu trabalho e sua participação neste programa foi muito importante. Muito obrigada pela sua colaboração na realização desta pesquisa.!

Nesta etapa final desejamos ainda solicitar sua avaliação, crítica e sugestões.

Esta contribuição ajudará na reformulação deste projeto.

Atenciosamente,
Regina Magna Bonifácio de Araújo

(Não é necessário assinar)

1. Avalie o projeto desenvolvido em sua classe quanto a:

	Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Ruim
Escolha do tema					
Motivação dos alunos					
Objetivos formulados					
Assimilação dos conteúdos					
Tarefas propostas					
Encerramento do projeto					

Se necessário, justifique sua(s) resposta(s): _____

2. Qual a sua opinião sobre a inserção deste tema no projeto político pedagógico da escola?

3. Como você avalia o trabalho com este tema através da metodologia de projetos?

4. Que aspectos podem ser melhorados no projeto?

5. Que sugestões você apresentaria para aperfeiçoar este Programa de Educação Econômica?

6. Como você avalia sua participação?

	Excelente	Muito bom	Bom	Poderia ser melhor
Interesse				
Conhecimento do Tema				
Criatividade				
Coordenação das atividades				

7. Que dificuldades você encontrou no desenvolvimento do projeto?

Colégio XXXXXX – São Bernardo do Campo



Educação Econômica - 2005

Projeto “Consumir para bem viver” – 4ª série B

Origem do Projeto:

As discussões tiveram início com uma situação problema colocada pela professora:

“Rodrigo acompanha sua mãe ao supermercado para algumas compras. Ele observa os vários produtos que estão em oferta. Um produto chama a atenção de Rodrigo: são oito iogurtes, reunidos em uma bandeja e embalados juntos. São de vários sabores e parecem saborosos. A mãe de Rodrigo concorda em comprar os iogurtes. Ao chegar em casa e abrir a embalagem, Rodrigo verifica que a data de validade dos iogurtes marcam justamente o dia da compra. A mãe de Rodrigo e ele conversam sobre o assunto e decidem reclamar no supermercado com o vendedor ou com o dono. Decidem, também, reclamar no PROCON.”

A partir deste enunciado e de uma breve apresentação oral feita pela professora, os alunos se posicionaram registrando suas opiniões sobre as decisões de Rodrigo e sua mãe. Pretendia-se levantar propostas de atividades que poderiam ser desenvolvidas através de investigações e pesquisas, além de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do trabalho.

Objetivos:

- Promover a discussão e estimular situações de trabalho em grupo;
- Exercitar a capacidade de argumentação e crítica dos alunos;
- Promover a investigação das necessidades básicas de consumo;
- Sensibilizar para a necessidade de investigar as condições de higiene dos estabelecimentos;
- Identificar a função dos rótulos;
- Promover a discussão sobre validade dos produtos, código de barras;
- Entender as diferenças entre preço de custo e preço de venda;
- Conhecer o que é estoque;
- Conhecer um supermercado, sua organização e funcionamento;
- Entender o que é lucro e prejuízo;
- Compreender o que seja consumir para o bem-viver e para a solidariedade.



Etapas realizadas:

- Visitação aos supermercados
- Levantamento do que foi aprendido
- Verificação das dúvidas
- Pesquisas /Investigações
- Conclusões
- Apresentação do que foi aprendido



GLOSSÁRIO ECONÔMICO

IPVA - Imposto sobre a propriedade de veículos automotores

IPTU - Imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana

ICMS - Imposto sobre operações relativas à circulação e sobre prestação de serviços de transportes

INSS - Instituto nacional do seguro social

Inflação - Crescimento anormal e contínuo dos meios de pagamento em relação às necessidades de circulação de bens de consumo.

Banco - Edifício onde se efetuam operações bancárias

Poupança - Economia parcimoniosa. Parte de renda que não é gasta em consumo

Salário - Remuneração por um serviço prestado.

IMPOSTOS

O que incide sobre a renda ou recursos de pessoas ou empresas como o imposto de renda. IMPOSTO INDIRETO.



ANEXO 18



1º - Sempre olhar a data de validade.

2º - Ver se o produto não tem defeito.

3º - Olhar se o produto não está vazando.

4º - Sempre verificar o preço dos produtos, pois podem estar com uma grande diferença de preço.

5º - Verificar a qualidade do produto.

6º - Exija sempre a nota fiscal, pois se o produto falhar em sua posse você terá como trocá-lo.

7º - Estocar os produtos em um lugar arejado e seco antes de abri-los.



DEVEMOS FICAR SEMPRE DE OLHOS BEM ABERTOS.

É preciso diferenciar o que é realmente necessário daquilo que é apenas um desejo. Não se deixe levar pelas propagandas bonitas, inteligentes, interessantes, divertidas. A função da propaganda é chamar a atenção. Mesmo entre coisas necessárias é preciso estabelecer prioridades.

Todos temos direitos e deveres.

- 1) O consumidor tem direito de receber a nota fiscal e é um dever do estabelecimento dar a nota fiscal.
- 2) É um dever do estabelecimento não colocar à venda um produto fora da validade.
- 3) É um dever do estabelecimento colocar os preços adequadamente.
- 4) O consumidor tem o direito de trocar o produto se estiver danificado ou estragado no prazo estabelecido.
- 5) É um dever de qualquer estabelecimento não fazer propagandas enganosas.
- 6) É um direito do consumidor comprar o produto que quiser sem intervenção do vendedor.

