

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PELAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO
ECONÔMICA DE SEUS FILHOS**

AUTOR: VALÉRIA CRISTINA BORSATO CANTELLI
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação.

**CAMPINAS
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Cantelli, Valéria Cristina Borsato.
Si38d Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus
Filhos / Valéria Cristina Borsato. – Campinas, SP: [404], 2009.
Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.
1. Família. 2. Crianças. 3. Educação econômica. 4. Alfabetização econômica .
5. Socialização econômica. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

09-025/BFE

Título em inglês: Procedures used by families in their children's economic education

Keywords: Family; Children; Economic education; Alphabetization economic; Socialization

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação: Doutora em Educação

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

Prof^a. Dr^a. Eliane Giachetto Saravali

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

Prof^a. Dr^a. Rosely Palermo Brenelli

Prof^a. Dr^a. Telma Pileggi Vinha

Prof^a. Dr^a. Lia Leme Zaia

Data da defesa: 27/02/2009

Programa de Pós-Graduação: Educação

e-mail: vbcantelli@vivax.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Título: Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de
seus filhos**

Autor: Valéria Cristina Borsato Cantelli
Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Valéria Cristina Borsato Cantelli** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data 27/02/2009

Assinatura: Orly Z. Mantovani de Assis
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Orly Z. Mantovani de Assis
Janara C. B. Tortella
Telma Vieira
Roselyne B. de Assis
Orly Z. Mantovani de Assis

2009

Banca Examinadora de Tese de Doutorado

Aluna: VALÉRIA CRISTINA BORSATO CANTELLI

Orientadora: PROFESSORA DOUTORA ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Membros:

1. Presidente: Prof^a. Dr^a. Orly Zucatto Mantovani de Assis

2. Prof^a. Dr^a. Rosely Palermo Brenelli

3. Prof^a. Dr^a. Telma Pileggi Vinha

4. Prof^a. Dr^a. Eliane Giachetto Saravali

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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Data: 27/02/2009

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(HANNAH ARENDT, 1972)

Dedico esse trabalho...

Às famílias que cotidianamente enfrentam o desafio de educar os seus filhos para o mundo contemporâneo.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

[...] Aprendi que se depende sempre de muita, tanta, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá .E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]

Gonzaguinha

Quero compartilhar as alegrias da realização deste trabalho com pessoas queridas que sempre foram para mim fontes de incentivo, encorajamento e apoio. A elas meu reconhecimento e profunda gratidão.

Ao Felipe e Dirceu, meus dois meninos, por participarem amorosamente dessa jornada e por entenderem as minhas ausências. Sem essa cumplicidade e carinho tudo seria mais difícil. A vocês todo meu amor.

Aos meus pais, *Cristina e Hugo*, pelo apoio permanente e por me mostrarem o valor da família.

À minha avó *Ester Giroto* (in memória) pelo seu exemplo de vida, sua força interior e coragem.

À Professora Dra. *Orly Zucatto Mantovani de Assis*, querida mestra, orientadora, amiga, que com sua generosidade, sabedoria, seu olhar compreensivo e esperançoso, suas lições piagetianas, marcaram minha vida pessoal e acadêmica. Sou eternamente grata pela confiança depositada, pelas portas abertas, por me mostrar os caminhos...

À Professora Dra. *Marianela Denegri Coria*, por generosamente apresentar-me ao campo de investigação da Educação Econômica, oferecendo-me sua orientação e materiais para tornar possível esta pesquisa.

À Professora Dra. *Rosely Palermo Brenelli*, pelo seu exemplo de respeito e consideração para com todos e por contribuir, de maneira efetiva, para a minha formação acadêmica.

À Professora Dra. *Jussara C. Barbosa Tortella*, pelas ricas contribuições concedidas no exame de qualificação e pelo carinho com que sempre me atendeu.

À Professora Dra. *Eliane Giachetto Saravalli*, pela disponibilidade pessoal e pelas valiosas sugestões que tanto contribuíram para a melhoria desse trabalho.

À Professora Dra. *Telma Pileggi Vinha*, pelo apoio e incentivo durante todos esses anos. Sua competência, ética e discernimento fizeram toda a diferença na minha formação.

Agradeço ainda à Professora Dra. *Lia Leme Zaia*, pelos ensinamentos e encorajamento sempre demonstrados.

À *professora Dra. Eliete Godoy*, pela amizade e pela força do seu exemplo como educadora.

Registro também meus agradecimentos ao *Professor Dr. Valério José Arantes*, pelo seu entusiasmo e atenção.

Agradeço de modo especial, às amigas *Roberta, Ester, Andréa, Adriane e Maria*, por me incentivarem desde o início e por estarem sempre dispostas a dialogar, sugerir, orientar, revisar e colaborar, mesmo nas horas mais difíceis.

Agradeço aos *meus amigos do Laboratório de Psicologia Genética*, pelas trocas, auxílios, sugestões e pela gostosa convivência.

À *toda a equipe da Secretaria de Pós-graduação*, pela disponibilidade, pela enorme paciência e atenção sempre demonstrados.

Aos *funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação*, pelo atendimento sempre solícito.

Aos responsáveis pelas escolas nas quais os dados foram coletados, por abrirem as portas de suas instituições e me receberem com tamanha consideração, facilitando a realização da pesquisa.

À *Cleide, Juliana e José Marcos* pela ajuda na área de estatística.

O apoio especial dos amigos *Ivan, Katiuska, Vera, Fernanda, Renata, Gisely, Jhébica, Andréia, Andressa*. Certamente, sem o auxílio de vocês, eu jamais teria conseguido concluir este trabalho.

Meus mais carinhosos agradecimentos à amiga *Deise*, pela forma cuidadosa com que cuidou da revisão do trabalho.

À querida *Fernanda*, pelo carinho com que cuidou de tudo, para que eu pudesse dedicar-me com tranquilidade às pesquisas e redação final deste trabalho.

Impossível não lembrar de agradecer à torcida amorosa de familiares e amigos para que esse trabalho fosse concluído: *Dona Ozira, Estela, Marísia, Gisele, Rogério*.

Amados e queridíssimos amigos, obrigada pelo apoio de vocês.

Em especial agradeço a *Deus*, que me honrou com suas bênçãos e me aproximou de todas essas maravilhosas pessoas, que me fortaleceram e me deram energia para que pudesse realizar esta caminhada.

RESUMO

RESUMO

CANTELLI, Valéria C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil. 2009.

A presente investigação inserida na área do Conhecimento Social, no campo da Educação Econômica, caracteriza-se como uma pesquisa básica, seguindo um modelo exploratório e descritivo. Tem por objetivo conhecer os procedimentos utilizados por pais e mães de diferentes estruturas familiares (monoparental, biparental e recomposta) e níveis socioeconômicos para a educação econômica de seus filhos. A coleta de dados teve como base um questionário estruturado, criado exclusivamente para este estudo. Dada a natureza qualitativa-quantitativa da investigação, foram realizadas análises de conteúdo, exploratória e confirmatória para a comparação entre as variáveis (teste Qui-Quadrado, Kruskal-Wallis e Mann-Whitney). Os dados obtidos indicaram que o comportamento econômico das famílias, bem como os procedimentos utilizados para a educação econômica dos filhos são intuitivos e não planejados, evidenciando a falta de informação dos pais sobre o processo de construção das noções sociais relacionadas à compreensão dos eventos econômicos. As famílias acreditam que a educação econômica deva fazer parte da formação das crianças, embora não realizem nenhum esforço sistemático para fomentar hábitos e condutas adequadas para o consumo. Na análise geral do processo de socialização econômica descrito por essa amostra, a variável estrutura familiar não representou significância estatística, sendo que o nível socioeconômico apareceu como um fator de diferenciação entre os grupos na maior parte dos aspectos investigados. Observou-se que os participantes tendem a transmitir os conhecimentos e valores trazidos de suas famílias de origem, evidenciando a influência do meio no processo de socialização econômica. A análise dos resultados à luz da teoria piagetiana e das contribuições da Educação e da Psicologia Econômica legitimam a necessidade de novas propostas educativas sistemáticas que resultem em verdadeira alfabetização econômica tanto para os filhos quanto para os pais.

Palavras-chave: Família, criança, educação econômica, alfabetização econômica, socialização econômica, conhecimento social.

ABSTRACT

ABSTRACT

CANTELLI, Valéria C. B. **Procedures used by families in their children's economic education** . Doutorado thesis. College of Education of the UNICAMP, Campinas, Brazil. 2009.

The present inserted inquiry in the area of the Social Knowledge, in the field of the Economic Education, is characterized as a basic research, following a exploratório and descriptive model. It has for objective to know the procedures used for parents and mothers of different familiar structures (monoparental, biparental and recomposta) and levels socioeconômicos for the economic education of its children. The collection of data had as base a structuralized questionnaire, created exclusively for this study. Given the qualitative-quantitative nature of the inquiry, analyses of content, confirmatory exploratória and for the comparison between the 0 variable had been carried through (test Qui-Square, Kruskall-Wallis and Mann-Whitney). The gotten data had indicated that the economic behavior of the families, as well as the procedures used for the economic education of the children intuitivos and are not planned, evidenciando the lack of information of the parents on the process of construction of the related social slight knowledge to the understanding of the economic events. The families believe that the economic education must be part of the formation of the children, even so do not carry through no systematic effort to foment habits and behaviors adjusted for the consumption. In the general analysis of the described process of economic socialization for this sample, the changeable familiar structure did not represent significance statistics, being that the socioeconômico level appeared as a differentiation factor for the most part enters the groups of the investigated aspects. The influence of the way in the process of economic socialization was observed that the participants tend to transmit the knowledge and values brought of its families of origin, evidencing. The analysis of the results to the light of the piagetiana theory and the contributions of the Education and Economic Psychology legitimizes the necessity of new systematic educative proposals that result in such a way in true economic alfabetização for the children how much for the parents.

Keywords : family ; children ; economic education ; alphabetization economic ; Economic socialization; social knowledge

SUMÁRIO

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	XI
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
SUMÁRIO	XXIII
LISTA DE QUADROS	XXIX
LISTA DE TABELAS	XXXIII
LISTA DE FIGURAS	XLV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: O MARCO TEÓRICO	11
1.1. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET.....	13
1.1.1. <i>A perspectiva piagetiana sobre o processo de conhecimento</i>	14
1.1.2. <i>O papel dos fatores sociais na construção do conhecimento</i>	22
1.2. O CONHECIMENTO SOCIAL.....	30
1.2.1. <i>As perspectivas teóricas sobre o estudo do conhecimento social</i>	31
1.2.2. <i>As pesquisas psicogenéticas sobre a compreensão do mundo social</i>	42
1.3. A COMPREENSÃO DO MUNDO ECONÔMICO.....	50
1.3.1. <i>O estudo do comportamento econômico</i>	53
1.3.2. <i>O modelo psicogenético do pensamento econômico de Denegri</i>	62
1.3.3. <i>A socialização econômica</i>	72
1.3.4 <i>A família como agente de socialização econômica</i>	77

1.4. A FAMÍLIA	83
1.4.1. <i>A família: algumas aproximações sócio-históricas</i>	83
1.4.2. <i>As mudanças na família brasileira</i>	89
1.4.3. <i>Condições de vida da família brasileira: síntese dos indicadores sociais</i>	92
CAPÍTULO II: A PESQUISA	99
2.1. PROBLEMA	99
2.2. HIPÓTESES.....	99
2.3. OBJETIVOS.....	100
2.3.1. <i>Objetivo geral</i>	100
2.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	100
2.4. MÉTODO	101
2.4.1. <i>Delineamento da pesquisa</i>	101
2.4.2. <i>Participantes</i>	101
2.4.3. <i>Definição das variáveis</i>	102
2.4.3.1. Variáveis independentes.....	102
2.4.3.2. Variáveis dependentes.....	104
2.4.4. <i>Procedimentos</i>	104
2.4.5. <i>Instrumentos de coleta de dados</i>	105
CAPÍTULO III: A APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	107
3.1. ANÁLISE DE DADOS	109
3.1.1. <i>A apresentação e discussão dos dados</i>	110
3.1.1.1. Bloco 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes	111
3.1.1.1.1. <i>Caracterização sociodemográfica estratificada pela estrutura familiar</i>	111
3.1.1.1.2. <i>Caracterização sociodemográfica estratificada pelo nível socioeconômico</i>	118
3.1.1.2. Bloco 2: Caracterização do comportamento econômico das famílias	124
3.1.1.2.1. <i>Caracterização do comportamento econômico estratificado por estrutura familiar</i>	125
3.1.1.2.2. <i>Caracterização do comportamento econômico estratificado por nível socioeconômico</i>	147

3.1.1.3. Bloco 3: Estratégias de socialização econômica utilizadas pelas famílias para a educação dos filhos.....	167
3.1.1.3.1. <i>Estratégias de socialização econômica utilizadas pelos participantes para a educação dos filhos estratificadas pela estrutura familiar</i>	167
3.1.1.4. Bloco 4: relação entre comportamento das famílias e estratégia de educação econômica	254
3.1.1.4.1. <i>Relação entre o que os pais e mães aprenderam quando criança e o que ensinam a seus filhos sobre mundo econômico</i>	254
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	271
REFERÊNCIAS.....	287
APÊNDICES.....	305
APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO PARA PAES E MÃES.....	307
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	315
APÊNDICE 3: CARTA AO RESPONSÁVEL PELA UNIDADE ESCOLAR	316
APÊNDICE 4: CARTA AOS PAIS.....	317
APÊNDICE 5. CATEGORIAS CRIADAS PARA TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	318
APÊNDICE 6. ANÁLISES ESTATÍSTICAS	326
ANEXOS	349
ANEXO 1. O NÍVEL SOCIOECONÔMICO ESOMAR - MANUAL DE APLICAÇÃO.....	351
ANEXO 2. ESCALAS DE HÁBITOS E CONDUTAS DE CONSUMO.	356
ANEXO 3. ESCALA DE ATITUDES EM DIREÇÃO AO ENDIVIDAMENTO.	357
ANEXO 4. ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO ECONÔMICA.....	358

LISTA DE QUADROS

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DAS REPRESENTAÇÕES.....	36
QUADRO 2. CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO INFANTIL NO SEU ESFORÇO DE COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL.....	46
QUADRO 3. MATRIZ DE CLASSIFICAÇÃO SOCIAL.....	103
QUADRO 4. RESUMO DOS RESULTADOS DA PRESENÇA DE SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA	267

LISTA DE TABELAS

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E IDADE DOS PARTICIPANTES.....	112
TABELA 2. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES	112
TABELA 3. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES.....	114
TABELA 4. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E O ESTADO CIVIL.....	115
TABELA 5. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E O NÚMERO DE FILHOS	116
TABELA 6. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E NÚMERO DE PESSOAS QUE MORAM NA CASA E NÚMERO DE AGREGADOS	117
TABELA 7. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E O TIPO DE AGREGADO	117
TABELA 8. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO LAR	118
TABELA 9. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESCOLARIDADE DA MÃE.....	119
TABELA 10. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESCOLARIDADE DO PAI	119
TABELA 11. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ATIVIDADE PROFISSIONAL DA MÃE.....	121
TABELA 12. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PAI.....	121
TABELA 13. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DA MÃE E O NÚMERO DE FILHOS	123
TABELA 14. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DO PAI E O NÚMERO DE FILHOS	123
TABELA 15. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO LAR	124

TABELA 16. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CONTA BANCÁRIA	125
TABELA 17. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E QUANTIDADE DE CONTA BANCÁRIA	126
TABELA 18. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO	127
TABELA 19. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E QUANTIDADE DE CARTÃO DE CRÉDITO	127
TABELA 20. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E UTILIZAÇÃO DE CHEQUE	128
TABELA 21. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE CHEQUE	128
TABELA 22. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CARNÊS DE PRESTAÇÕES	129
TABELA 23. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A QUANTIDADE DE CARNÊS DE PRESTAÇÕES	129
TABELA 24. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE DÍVIDAS.....	130
TABELA 25. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	131
TABELA 26. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DO PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	132
TABELA 27. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CONTROLE DE GASTOS	133
TABELA 28. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE REALIZAR O CONTROLE DOS GASTOS	133
TABELA 29. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	134
TABELA 30. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE ANÁLISE FINANCEIRA	136
TABELA 31. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA DA ANÁLISE FINANCEIRA	136
TABELA 32. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE SOLUCIONAR OS PROBLEMAS ECONÔMICOS.....	137
TABELA 33. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE ECONOMIA E POUPANÇA DA FAMÍLIA.....	139
TABELA 34. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE ECONOMIA E POUPANÇA	140

TABELA 35. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM AS QUESTÕES ECONÔMICAS	140
TABELA 36. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A PERCEPÇÃO SOBRE A SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL	141
TABELA 37. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E OS SENTIMENTOS FRENTE À SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL	142
TABELA 38. COMPARAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA FAMILIAR E A ESCALA DE HÁBITOS E CONDUTAS	143
TABELA 39. COMPARAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA FAMILIAR E A ESCALA DE ATITUDES EM DIREÇÃO AO ENDIVIDAMENTO	145
TABELA 40. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CONTA BANCÁRIA DA MÃE	147
TABELA 41. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CONTA BANCÁRIA DO PAI	147
TABELA 42. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E QUANTIDADE DE CONTA BANCÁRIA DA MÃE	148
TABELA 43. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E QUANTIDADE DE CONTA BANCÁRIA DO PAI	148
TABELA 44. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO DA MÃE	148
TABELA 45. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO DO PAI	149
TABELA 46. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E QUANTIDADE DE CARTÃO DE CRÉDITO DA MÃE	150
TABELA 47. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E QUANTIDADE DE CARTÃO DE CRÉDITO DO PAI	150
TABELA 48. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E UTILIZAÇÃO DE CHEQUE PRÉ-DATADO.....	150
TABELA 49. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE CHEQUE.....	151
TABELA 50. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CARNÊS DE PRESTAÇÕES	151
TABELA 51. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E A QUANTIDADE DE CARNÊS DE PRESTAÇÕES	152
TABELA 52. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE DÍVIDAS.....	153

TABELA 53. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	154
TABELA 54. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DO PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	155
TABELA 55. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E CONTROLE DE GASTOS	155
TABELA 56. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE REALIZAR O CONTROLE DOS GASTOS	155
TABELA 57. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	157
TABELA 58. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE ANÁLISE ANTES DAS COMPARAS	157
TABELA 59. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA DA ANÁLISE FINANCEIRA	158
TABELA 60. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE SOLUCIONAR OS PROBLEMAS FINANCEIROS	159
TABELA 61. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE ECONOMIA E POUPANÇA	160
TABELA 62. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE ECONOMIA E POUPANÇA	161
TABELA 63. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E A PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM AS QUESTÕES ECONÔMICAS.....	162
TABELA 64. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E A PERCEPÇÃO SOBRE A SITUAÇÃO FINANCEIRA FAMILIAR ATUAL.....	163
TABELA 65. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E OS SENTIMENTOS FRENTE À SITUAÇÃO FINANCEIRA FAMILIAR ATUAL.....	164
TABELA 66. COMPARAÇÃO ENTRE A NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESCALA DE HÁBITOS E CONDUTAS.....	165
TABELA 67. COMPARAÇÃO ENTRE A NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESCALA DE ATITUDES EM DIREÇÃO AO ENDIVIDAMENTO	166
TABELA 68. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CRENÇA NA NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO ECONÔMICA PARA AS CRIANÇAS.....	168
TABELA 69. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA PARA OFERECER EDUCAÇÃO ECONÔMICA PARA AS CRIANÇAS.....	169
TABELA 70. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E RESPONSÁVEL PELA ORIENTAÇÃO ECONÔMICA DAS CRIANÇAS	170

TABELA 71. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CONVERSA COM OS FILHOS SOBRE TEMAS LIGADOS AO MUNDO ECONÔMICO	171
TABELA 72. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E TEMAS ECONÔMICOS DISCUTIDOS COM OS FILHOS	172
TABELA 73. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E OFERECIMENTO DE DINHEIRO AO FILHO.....	173
TABELA 74. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FREQUÊNCIA COM QUE É DADO DINHEIRO PARA FILHOS MENORES DE 8 ANOS	175
TABELA 75. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FREQUÊNCIA COM QUE É DADO DINHEIRO PARA FILHOS MAIORES DE 8 ANOS	176
TABELA 76. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E QUANTIA DE DINHEIRO DADA AOS FILHOS	177
TABELA 77. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA DOS FILHOS	179
TABELA 78. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FATOR CONSIDERADO PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA	181
TABELA 79. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E DETALHAMENTO DE ONDE É GASTO O DINHEIRO QUE RECEBEM DOS PAIS E MÃES.....	183
TABELA 80. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E AÇÃO DOS PAIS E MÃES NAS OPÇÕES DE COMPRA DOS FILHOS	184
TABELA 81. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE CONVIVÊNCIA DA FAMÍLIA	185
TABELA 82. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FREQUÊNCIA COM QUE OS FILHOS SÃO LEVADOS ÀS COMPRAS	186
TABELA 83. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E LOCAIS DE COMPRAS	187
TABELA 84. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E SOLICITAÇÕES DOS FILHOS PARA COMPRAS.....	188
TABELA 85. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E IDADE QUE COMEÇARAM A PEDIR	188
TABELA 86. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A MANEIRA QUE A FAMÍLIA LIDA COM AS SOLICITAÇÕES DE COMPRAS	189
TABELA 87. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E MODOS DE PERSUAÇÃO DOS FILHOS PARA CONSEGUIREM O QUE QUEREM	190
TABELA 88. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E O QUE OS PAIS E MÃES COSTUMAM COMPRAR PARA OS FILHOS ENTRE AS COISAS QUE ELES PEDEM	191

TABELA 89. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E RAZÕES PELAS QUAIS OS PAIS E MÃES COMPRAM O QUE OS FILHOS PEDEM	192
TABELA 90. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A FONTE UTILIZADA PELOS FILHOS PARA BUSCAR INFORMAÇÕES SOBRE OS PRODUTOS QUE PEDEM PARA OS PAIS E MÃES	193
TABELA 91. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO DOS FILHOS	194
TABELA 92. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA PARA OS FILHOS TEREM CARTÃO DE CRÉDITO	195
TABELA 93. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRÁTICA DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS	195
TABELA 94. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE ECONOMIA E POUPANÇA QUE OS FILHOS UTILIZAM.....	196
TABELA 95. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CRENÇA NA NECESSIDADE DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS	197
TABELA 96. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA PARA A NECESSIDADE DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS.....	198
TABELA 97. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E AVALIAÇÃO DA CONDUTA ECONÔMICA DE SEUS FILHOS	199
TABELA 98. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PAIS E MÃES QUE RECEBERAM ORIENTAÇÃO ECONÔMICA NA INFÂNCIA	200
TABELA 99. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E O QUE FOI APRENDIDO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO.....	201
TABELA 100. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ORIGEM DO APRENDIZADO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	202
TABELA 101. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE APRENDIZADO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	203
TABELA 102. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CONTEÚDOS TRANSMITIDOS PARA OS FILHOS	204
TABELA 103. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMA DE TRANSMISSÃO DO SEU APRENDIZADO	205
TABELA 104. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E AVALIAÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ECONÔMICA COM OS FILHOS	206
TABELA 105. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA CONDUZIR A RELAÇÃO CRIANÇA/CONSUMO	207
TABELA 106. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CRENÇA NA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NAS QUESTÕES LIGADAS AO MUNDO ECONÔMICO	208

TABELA 107. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E SUGESTÕES SOBRE COMO A ESCOLA PODE AJUDAR A PREPARAR PARA O MUNDO ECONÔMICO.....	209
TABELA 108. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E SIGNIFICADO DE SER UM BOM PAI/ MÃE NA SOCIEDADE ATUAL	210
TABELA 109. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ASPIRAÇÕES PARA O FUTURO DOS FILHOS	211
TABELA 110. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E DEFINIÇÃO DE VIDA BOA.....	212
TABELA 111. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DEVER DA EDUCAÇÃO ECONÔMICA À CRIANÇA.....	214
TABELA 112. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA PARA PROMOVER EDUCAÇÃO ECONÔMICA ÀS CRIANÇAS.....	215
TABELA 113. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E RESPONSABILIDADE PELA ORIENTAÇÃO ECONÔMICA DAS CRIANÇAS.....	216
TABELA 114. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CONVERSA COM OS FILHOS SOBRE TEMAS LIGADOS AO MUNDO ECONÔMICO.....	217
TABELA 115. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E TEMAS DASE CONVERSAS ..	217
TABELA 116. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E OCASIÃO QUE DISPONIBILIZA DINHEIRO AO FILHO.....	218
TABELA 117. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA COM QUE É DISPONIBILIZADO DINHEIRO PARA FILHOS MENORES DE 8 ANOS.....	219
TABELA 118. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA COM QUE É DISPONIBILIZADO DINHEIRO PARA FILHOS MAIORES DE 8 ANOS.....	220
TABELA 119. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E QUANTIA DE DINHEIRO OFERECIDA AOS FILHOS	222
TABELA 120. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA DOS FILHOS	223
TABELA 121. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FATOR CONSIDERADO PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA	224
TABELA 122. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E COMO É GASTO O DINHEIRO RECEBIDO DOS PAIS E MÃES	225
TABELA 123. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E AÇÃO DOS PROGENITORES NAS OPÇÕES DE COMPRA DOS FILHOS	226
TABELA 124. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE CONVIVÊNCIA DA FAMÍLIA	227

TABELA 125. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA COM QUE OS FILHOS SÃO LEVADOS ÀS COMPRAS	227
TABELA 126. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E LOCAL DE COMPRAS	228
TABELA 127. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E SOLICITAÇÕES DOS FILHOS PARA COMPRAS	229
TABELA 128. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E IDADE QUE COMEÇARAM A FAZER PEDIDOS DE COMPRAS	230
TABELA 129. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMA QUE A FAMÍLIA LIDA COM AS SOLICITAÇÕES DE COMPRA.....	231
TABELA 130. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E MEIOS DE PERSUAÇÃO DOS FILHOS PARA CONSEGUIREM O QUE QUEREM	232
TABELA 131. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E O QUE OS PAIS E MÃES COSTUMAM COMPRAR PARA OS FILHOS ENTRE AS COISAS QUE PEDEM.....	232
TABELA 132. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E RAZÕES PELAS QUAIS OS PAIS E MÃES COMPRAM O QUE OS FILHOS PEDEM.....	233
TABELA 133. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FONTE UTILIZADA PELOS FILHOS PARA BUSCAR INFORMAÇÕES SOBRE OS PRODUTOS QUE PEDEM AOS PAIS E MÃES	234
TABELA 134. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO DOS FILHOS	235
TABELA 135. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA PARA OS FILHOS TEREM CARTÃO DE CRÉDITO.....	236
TABELA 136. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRÁTICA DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS	237
TABELA 137. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRÁTICAS DE POUPANÇA DOS FILHOS	237
TABELA 138. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA PARA A NECESSIDADE DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS.....	238
TABELA 139. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA PARA A NECESSIDADE DE POUPANÇA	239
TABELA 140. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E AVALIAÇÃO DA CONDUTA ECONÔMICA DE SEUS FILHOS	240
TABELA 141. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ORIENTAÇÃO ECONÔMICA NA INFÂNCIA	241
TABELA 142. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E O QUE FOI APRENDIDO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	242

TABELA 143. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ORIGEM DO APRENDIZADO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	243
TABELA 144. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE APRENDIZADO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO.....	244
TABELA 145. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E CONTEÚDOS TRANSMITIDOS PARA OS FILHOS	245
TABELA 146. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE TRANSMISSÃO DE SEU APRENDIZADO	246
TABELA 147. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ECONÔMICA COM OS FILHOS	247
TABELA 148. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA CONDUZIR A RELAÇÃO CRIANÇA/CONSUMO	248
TABELA 149. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E CRENÇA NA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NAS QUESTÕES LIGADAS AO MUNDO ECONÔMICO	249
TABELA 150. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E SUGESTÕES SOBRE COMO A ESCOLA PODE PREPARAR PARA O MUNDO ECONÔMICO.....	250
TABELA 151. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E SIGNIFICADO DE SER UM BOM PAI/ MÃE NA SOCIEDADE ATUAL	251
TABELA 152. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ASPIRAÇÕES PARA O FUTURO DOS FILHOS.....	252
TABELA 153. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DEFINIÇÃO DE VIDA BOA ...	253
TABELA 154. COMPARAÇÃO ENTRE RECEBIMENTO DE ORIENTAÇÃO ECONÔMICA RECEBIDA PELOS PAIS E MÃES NA INFÂNCIA E PRESENÇA DE CONVERSA SOBRE ASSUNTOS ECONÔMICOS	255
TABELA 155. COMPARAÇÃO ENTRE O QUE FOI APRENDIDO PELOS PAIS E MÃES NA INFÂNCIA E O QUE TRANSMITEM A SEUS FILHOS	256
TABELA 156. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DE APRENDIZAGEM DOS PAIS E MÃES E FORMA DE TRANSMISSÃO PARA OS FILHOS	257
TABELA 157. COMPARAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS QUE FAZEM PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO E A PRESENÇA DE CONVERSA COM OS FILHOS SOBRE O MUNDO ECONÔMICO.....	258
TABELA 158. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DO PLANEJAMENTO ECONÔMICO E CONVERSA SOBRE TEMAS ECONÔMICOS COM OS FILHOS	259
TABELA 159. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DO PLANEJAMENTO ECONÔMICO E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO ECONÔMICA DOS FILHOS	260
TABELA 160. COMPARAÇÃO ENTRE CONTROLE DOS GASTOS E OCASIÃO QUE OS FILHOS RECEBEM DINHEIRO	261

TABELA 161. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DE CONTROLE DOS GASTOS E OCASIÃO QUE OS FILHOS RECEBEM DINHEIRO.....	262
TABELA 162. COMPARAÇÃO ENTRE CONTROLE DOS GASTOS E FREQUÊNCIA QUE OS FILHOS SÃO LEVADOS ÀS COMPRAS.....	263
TABELA 163. COMPARAÇÃO ENTRE ANÁLISE FINANCEIRA ANTES DAS COMPRAS E OCASIÃO QUE OS FILHOS RECEBEM DINHEIRO	264
TABELA 164. COMPARAÇÃO ENTRE PRESENÇA DE ECONOMIA E POUPANÇA E HÁBITO DE ECONOMIZAR DOS FILHOS	265

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES	113
FIGURA 2. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES.....	114
FIGURA 3. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E NÚMERO DE FILHOS DOS PARTICIPANTES.....	116
FIGURA 4. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES.....	120
FIGURA 5. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES.....	122
FIGURA 6. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E NÚMERO DE FILHOS.....	123
FIGURA 7. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO LAR	124
FIGURA 8. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CONTA BANCÁRIA.	126
FIGURA 9. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO	127
FIGURA 10. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E UTILIZAÇÃO DE CHEQUE	128
FIGURA 11. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CARNÊS DE PRESTAÇÕES	129
FIGURA 12. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE DÍVIDAS.....	131
FIGURA 13. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	132

FIGURA 14. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE REALIZAR O CONTROLE DOS GASTOS	134
FIGURA 15. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	135
FIGURA 16. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE ANÁLISE FINANCEIRA	136
FIGURA 17. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA DA ANÁLISE FINANCEIRA	137
FIGURA 18. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE SOLUCIONAR OS PROBLEMAS ECONÔMICOS.....	138
FIGURA 19. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE ECONOMIA E POUPANÇA DA FAMÍLIA.....	139
FIGURA 20. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM AS QUESTÕES ECONÔMICAS.....	140
FIGURA 21. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A PERCEPÇÃO DA SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL.....	141
FIGURA 22. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E OS SENTIMENTOS FRENTE À SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL.....	142
FIGURA 23. COMPARAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA FAMILIAR E A ESCALA DE HÁBITOS E CONDUTAS.....	144
FIGURA 24. COMPARAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA FAMILIAR E A ESCALA DE ATITUDES EM DIREÇÃO AO ENDIVIDAMENTO	146
FIGURA 25. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CONTA BANCÁRIA	147
FIGURA 26. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO	149
FIGURA 27. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E UTILIZAÇÃO DE CHEQUE PRÉ DATADO	151
FIGURA 28. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CARNÊS DE PRESTAÇÕES	152
FIGURA 29. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE DÍVIDAS	153
FIGURA 30. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	154
FIGURA 31. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE REALIZAR O CONTROLE DOS GASTOS	156

FIGURA 32. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E RESPONSÁVEL PELO PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR	157
FIGURA 33. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE ANÁLISE ANTES DAS COMPRAS	158
FIGURA 34. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA DA ANÁLISE FINANCEIRA	159
FIGURA 35. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE SOLUCIONAR OS PROBLEMAS FINANCEIROS	160
FIGURA 36. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE ECONOMIA E POUPANÇA	161
FIGURA 37. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E A PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM AS QUESTÕES ECONÔMICAS	162
FIGURA 38. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E A PERCEPÇÃO SOBRE A SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL	163
FIGURA 39. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E OS SENTIMENTOS FRENTE À SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL	164
FIGURA 40. COMPARAÇÃO ENTRE A NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESCALA DE HÁBITOS E CONDUTAS DE CONSUMO	165
FIGURA 41. COMPARAÇÃO ENTRE A NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESCALA DE ATITUDES EM DIREÇÃO AO ENDIVIDAMENTO	166
FIGURA 42. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CRENÇA NA NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO ECONÔMICA PARA AS CRIANÇAS	168
FIGURA 43. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA PARA OFERECER EDUCAÇÃO ECONÔMICA PAR AS CRIANÇAS	169
FIGURA 44. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E RESPONSÁVEL PELA ORIENTAÇÃO ECONÔMICA DAS CRIANÇAS	170
FIGURA 45. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CONVERSA COM OS FILHOS SOBRE TEMAS LIGADOS AO MUNDO ECONÔMICO	171
FIGURA 46. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E TEMAS ECONÔMICOS DISCUTIDOS COM OS FILHOS	172
FIGURA 47. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E OFERECIMENTO DE DINHEIRO AO FILHO.....	173
FIGURA 48. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FREQUÊNCIA COM QUE É DISPONIBILIZADO DINHEIRO PARA FILHOS MENORES DE 8 ANOS.....	175
FIGURA 49. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FREQUÊNCIA COM QUE É DISPONIBILIZADO DINHEIRO PARA FILHOS MAIORES DE 8 ANOS.....	176

FIGURA 50. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E QUANTIA DE DINHEIRO DISPONIBILIZADA AOS FILHOS MENORES E MAIORES DE 8 ANOS	177
FIGURA 51. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA DOS FILHOS	180
FIGURA 52. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FATOR CONSIDERADO PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA	182
FIGURA 53. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E DETALHAMENTO DE ONDE É GASTO O DINHEIRO RECEBIDO DOS PAIS E MÃES.....	183
FIGURA 54. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E AÇÃO DOS PAIS E MÃES NAS OPÇÕES DE COMPRA DOS FILHOS.	184
FIGURA 55. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE CONVIVÊNCIA DA FAMÍLIA	185
FIGURA 56. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FREQUÊNCIA COM QUE OS FILHOS SÃO LEVADOS ÀS COMPRAS.....	186
FIGURA 57. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E LOCAIS DE COMPRAS	187
FIGURA 58. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E SOLICITAÇÕES DOS FILHOS PARA COMPRAS	188
FIGURA 59. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E A MANEIRA QUE A FAMÍLIA LIDA COM AS SOLICITAÇÕES DE COMPRA.....	189
FIGURA 60. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E MODOS DE PERSUAÇÃO DOS FILHOS PARA CONSEGUIREM O QUE QUEREM	190
FIGURA 61. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E O QUE OS PAIS E MÃES COSTUMAM COMPRAR PARA OS FILHOS ENTRE AS COISAS QUE ELES PEDEM.....	191
FIGURA 62. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E RAZÕES PELAS QUAIS OS PAIS E MÃES COMPRAM O QUE OS FILHOS PEDEM	192
FIGURA 63. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FONTE UTILIZADA PELOS FILHOS PARA BUSCAR INFORMAÇÕES SOBRE OS PRODUTOS QUE PEDEM AOS PAIS E MÃES.....	193
FIGURA 64. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO DOS FILHOS	194
FIGURA 65. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA PARA OS FILHOS TEREM CARTÃO DE CRÉDITO	195
FIGURA 66. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PRÁTICA DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS	196
FIGURA 67. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE ECONOMIA E POUPANÇA QUE OS FILHOS UTILIZAM	197

FIGURA 68. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CRENÇA NA NECESSIDADE DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS	198
FIGURA 69. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E JUSTIFICATIVA PARA A NECESSIDADE DE POUPANÇA DOS FILHOS	199
FIGURA 70. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E AVALIAÇÃO DA CONDUTA ECONÔMICA DOS FILHOS	200
FIGURA 71. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E PAIS E MÃES QUE RECEBERAM ORIENTAÇÃO ECONÔMICA NA INFÂNCIA	201
FIGURA 72. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E O QUE FOI APRENDIDO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	202
FIGURA 73. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ORIGEM DO APRENDIZADO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	203
FIGURA 74. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE APRENDIZDO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	204
FIGURA 75. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CONTEÚDOS TRANSMITIDOS PARA OS FILHOS	204
FIGURA 76. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E FORMAS DE TRANSMISSÃO DE SEU APRENDIZADO.....	205
FIGURA 77. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E AVALIAÇÃO SOBRE COMO TEM SIDO A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ECONÔMICA COM OS FILHOS	206
FIGURA 78. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA CONDUZIR A RELAÇÃO CRIANÇA/CONSUMO.....	207
FIGURA 79. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E CRENÇA NA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA PARA ENFRENTAR AS QUESTÕES LIGADAS AO MUNDO ECONÔMICO	209
FIGURA 80. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E SUGESTÕES SOBRE COMO A ESCOLA PODE AJUDAR A PREPARAR PARA O MUNDO ECONÔMICO.....	210
FIGURA 81. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E SIGNIFICADO DE SER UM BOM PAI/ MÃE NA SOCIEDADE ATUAL	211
FIGURA 82. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E ASPIRAÇÕES PARA O FUTURO DOS FILHOS.....	212
FIGURA 83. COMPARAÇÃO ENTRE ESTRUTURA FAMILIAR E DEFINIÇÃO DE VIDA BOA	212
FIGURA 84. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DEVER DA EDUCAÇÃO ECONÔMICA À CRIANÇA.....	214
FIGURA 85. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA PARA PROMOVER EDUCAÇÃO ECONÔMICA ÀS CRIANÇAS	215

FIGURA 86. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E RESPONSABILIDADE PELA ORIENTAÇÃO ECONÔMICA DAS CRIANÇAS	216
FIGURA 87. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CONVERSA COM OS FILHOS SOBRE TEMAS LIGADOS AO MUNDO ECONÔMICO	217
FIGURA 88. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E TEMAS DAS CONVERSAS COM OS FILHOS 218	
FIGURA 89. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E OCASIÃO QUE DISPONIBILIZA DINHEIRO AO FILHO	219
FIGURA 90. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA COM QUE É DADO DINHEIRO PARA FILHOS MENORES DE 8 ANOS	220
FIGURA 91. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA DE DISPONIBILIZAÇÃO DE DINHEIRO PARA FILHOS MAIORES DE 8 ANOS	221
FIGURA 92. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E QUANTIA DE DINHEIRO OFERECIDA AOS FILHOS MENORES E MAIORES DE 8 ANOS	222
FIGURA 93. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA DOS FILHOS	223
FIGURA 94. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FATOR CONSIDERADO PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA	224
FIGURA 95. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E COMO É GASTO O DINHEIRO RECEBIDO DOS PAIS E MÃES	225
FIGURA 96. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E AÇÃO DOS PROGENITORES NAS OPÇÕES DE COMPRA DOS FILHOS	226
FIGURA 97. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE CONVIVÊNCIA DA FAMÍLIA	227
FIGURA 98. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA COM QUE OS FILHOS SÃO LEVADOS ÀS COMPRAS	228
FIGURA 99. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E LOCAL DE COMPRAS	229
FIGURA 100. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E SOLICITAÇÕES DOS FILHOS PARA COMPRAS	230
FIGURA 101. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS QUE A FAMÍLIA LIDA COM AS SOLICITAÇÕES DE COMPRA	231
FIGURA 102. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E MEIOS DE PERSUAÇÃO DOS FILHOS PARA CONSEGUIREM O QUE QUEREM	232
FIGURA 103. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E O QUE OS PAIS E MÃES COSTUMAM COMPRAR PARA OS FILHOS ENTRE AS COISAS QUE ELAS PEDEM	233

FIGURA 104. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E RAZÕES PELAS QUAIS OS PAIS E MÃES COMPRAM O QUE OS FILHOS PEDEM	234
FIGURA 105. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FONTE UTILIZADA PELOS FILHOS PARA BUSCAR INFORMAÇÕES SOBRE OS PRODUTOS QUE PEDEM AOS PAIS E MÃES	235
FIGURA 106. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRESENÇA DE CARTÃO DE CRÉDITO DOS FILHOS	235
FIGURA 107. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA PARA OS FILHOS TEREM CARTÃO DE CRÉDITO	236
FIGURA 108. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E POUPANÇA E ECONOMIA DOS FILHOS.....	237
FIGURA 109. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PRÁTICAS DE POUPANÇA DOS FILHOS.....	238
FIGURA 110. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E CRENÇA SOBRE A NECESSIDADE DE ECONOMIA E POUPANÇA DOS FILHOS	239
FIGURA 111. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E JUSTIFICATIVA PARA A NECESSIDADE DE POUPANÇA.....	240
FIGURA 112. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E AVALIAÇÃO DA CONDUTA ECONÔMICA DE SEUS FILHOS	241
FIGURA 113. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E PAIS E MÃES QUE RECEBERAM ORIENTAÇÃO ECONÔMICA NA INFÂNCIA	242
FIGURA 114. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E O QUE FOI APRENDIDO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	243
FIGURA 115. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ORIGEM DO APRENDIZADO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO	244
FIGURA 116. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE APRENDIZADO SOBRE O MUNDO ECONÔMICO.....	245
FIGURA 117. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E CONTEÚDOS TRANSMITIDOS PARA OS FILHOS	246
FIGURA 118. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E FORMAS DE TRANSMISSÃO DO SEU APRENDIZADO.....	247
FIGURA 119. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ECONÔMICA COM OS FILHOS	248
FIGURA 120. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA CONDUZIR A RELAÇÃO CRIANÇA/CONSUMO	249

FIGURA 121. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E CRENÇA NA PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA PARA ENFRENTAR AS QUESTÕES LIGADAS AO MUNDO ECONÔMICO.....	250
FIGURA 122. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E SUGESTÕES SOBRE COMO A ESCOLA PODE PREPARAR PARA O MUNDO ECONÔMICO	251
FIGURA 123. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E SIGNIFICADO DE SER UM BOM PAI/ MÃE NA SOCIEDADE ATUAL	252
FIGURA 124. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E ASPIRAÇÕES PARA O FUTURO DOS FILHOS	253
FIGURA 125. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEL SOCIOECONÔMICO E DEFINIÇÃO DE VIDA BOA	254
FIGURA 126. COMPARAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO ECONÔMICA RECEBIDA PELOS PAIS E MÃES NA INFÂNCIA E CONVERSA SOBRE ASSUNTOS ECONÔMICOS	255
FIGURA 127. COMPARAÇÃO ENTRE O QUE FOI APRENDIDO PELOS PAIS E MÃES NA INFÂNCIA E O QUE TRANSMITEM A SEUS FILHOS	256
FIGURA 128. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DE APRENDIZAGEM DOS PAIS E MÃES E FORMA DE TRANSMISSÃO PARA OS FILHOS	257
FIGURA 129. COMPARAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS QUE FAZEM PLANEJAMENTO DO ORÇAMENTO FAMILIAR E A PRESENÇA DE CONVERSA COM OS FILHOS SOBRE O MUNDO ECONÔMICO .	258
FIGURA 130. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DO PLANEJAMENTO ECONÔMICO E TEMAS DE CONVERSAS COM OS FILHOS.....	259
FIGURA 131. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DO PLANEJAMENTO ECONÔMICO E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO ECONÔMICA DOS FILHOS	260
FIGURA 132. COMPARAÇÃO ENTRE CONTROLE DOS GASTOS E OCASIÃO EM QUE OS FILHOS RECEBEM DINHEIRO	261
FIGURA 133. COMPARAÇÃO ENTRE FORMAS DE CONTROLE DOS GASTOS E OCASIÃO QUE OS FILHOS RECEBEM DINHEIRO.....	262
FIGURA 134. COMPARAÇÃO ENTRE CONTROLE DOS GASTOS E FREQUÊNCIA QUE OS FILHOS SÃO LEVADOS ÀS COMPRAS.....	263
FIGURA 135. COMPARAÇÃO ANÁLISE FINANCEIRA ANTES DAS COMPRAS E OCASIÃO QUE OS FILHOS RECEBEM DINHEIRO.....	264
FIGURA 136. COMPARAÇÃO ENTRE PRESENÇA DE ECONOMIA E POUPANÇA E HÁBITO DE ECONOMIZAR DOS FILHOS	265

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O aparecimento de novas pesquisas sobre os aspectos sociais do desenvolvimento psicológico tem conduzido a uma renovação nas investigações sobre a compreensão da sociedade, provocando um crescente interesse pelo estudo da formação das representações ou modelos do mundo utilizados pelos indivíduos para dar sentido à realidade social.

Dentre esses estudos encontram-se as pesquisas desenvolvidas por Piaget (1965/1973); Delval (1989, 1994a); Enesco (1996); Denegri (1995a, 1977a, 1998a, 1998b), as quais explicam que, apesar de sua origem arbitrária e ter como fonte as pessoas, o processo de compreensão do mundo social nada tem de simples ou linear. Pelo contrário, implica em uma laboriosa construção de explicações por parte do sujeito.

A aquisição do conhecimento social, como demonstram os trabalhos desses estudiosos, depende dos recursos simbólicos e das ideias elaboradas pelo sujeito a partir dos seus instrumentos cognitivos. Trata-se de um processo de construção de representações que, partindo de informações fragmentadas e não relacionadas entre si, são, gradativamente, reelaboradas, até serem substituídas por noções mais avançadas que integram as primeiras.

Essa constatação, aliada à reflexão sobre os efeitos da globalização nas diferentes culturas, que por sua abrangência impõe um ritmo acelerado e consumista ao comportamento do cidadão, tem despertado o interesse dos pesquisadores para questões ligadas à compreensão do mundo econômico. Dentre eles estão as pesquisadoras italianas Berti e Bombi; os pesquisadores espanhóis Delval, Enesco e

Navarro; Denegri e sua equipe de colaboradores chilenos; Amar, Abello, na Colômbia; e, no Brasil, destacam-se os nomes de Moreira, Ferreira, Mantovani de Assis, Araújo, Silva, Belintane, Cantelli, Braga, Ortis, para citar alguns.

Os resultados das investigações desenvolvidas por esses pesquisadores evidenciam que a compreensão do sistema econômico, um dos pilares que sustentam o mundo social, apresenta-se como um dos temas de maior complexidade para o entendimento tanto dos adolescentes quanto dos adultos. A maioria das pessoas apresentam sérias dificuldades para compreender questões relacionadas à origem e circulação do dinheiro, às inter-relações e fatores que determinam os eventos econômicos, ao papel do Estado na regulação da economia e emissão monetária, ao alcance e uso dos instrumentos econômicos vinculados à poupança, crédito e endividamento, o que interfere no modo como elas lidam com a economia cotidiana, impossibilitando-as de uma atuação mais consciente e adequada sobre as relações financeiras.

Essas dificuldades se acentuam em sociedades complexas e com um nível crescente de exigências como é a do modelo globalizado, em que a vida social 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. Esse fato acaba por agravar ainda mais os problemas econômicos e sociais, gerando o hiperendividamento, o consumismo, o desperdício de recursos e o empobrecimento dos setores menos favorecidos da sociedade.

As investigações de Denegri (2003b) e de outros pesquisadores associados, realizadas na América Latina, mostram que a compreensão do mundo econômico requer que o indivíduo construa uma visão sistêmica do modelo financeiro-social no qual está inserido, o que implica em manejar série de informações específicas, desenvolvendo competências e atitudes que lhe permitam o uso adequado de seus recursos econômicos, a assimilação de hábitos e condutas de consumo e a administração racional e eficiente do dinheiro.

Nessa perspectiva, a educação sobre os temas econômicos facilitaria o acesso às ferramentas disponíveis para o entendimento desse universo, possibilitando as condições para a interpretação dos eventos que afetam as pessoas direta ou indiretamente e para uma maior coerência nas decisões a serem tomadas sobre a multiplicidade de problemas econômicos cotidianos.

Burgoyne et al. (1997) destaca que a conquista da maturidade econômica é um processo complexo, envolvendo várias transições diferentes. A idade em que isso ocorre, o período de tempo em que se estende e a sequência em que se dá mostram uma ampla variação entre sociedades, períodos históricos; entre classes e grupos dentro de uma sociedade e também entre indivíduos. Contudo, parece evidente que níveis mais altos de alfabetização econômica¹ devem ser alcançados por um maior número de cidadãos, possibilitando-lhes melhores meios para conhecer e enfrentar esse modelo que os impele ao consumo.

Mas, como o ser humano começa a se relacionar com o mundo econômico? Como ele chega a construir e criar significados sobre esse universo tão complexo? Quais as experiências cotidianas que ele realiza no esforço de explicar os fenômenos econômicos que o afetam? São respostas para questões como essas que os pesquisadores estão buscando investigar, como forma de possibilitar uma melhor compreensão das relações econômicas, além de explicar como ocorre o processo de socialização econômica² dos indivíduos.

Segundo Denegri (2004), a socialização, como linha de investigação da área de Educação Econômica, trata do estudo de como os indivíduos constroem os conceitos econômicos, em quais estágios do desenvolvimento ocorrem essas construções e como o fator interação social com o meio circundante afeta esse

¹ Para Yamane (1997) o processo de alfabetização econômica se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento de conceitos, habilidades e destrezas que permitam ao indivíduo compreender o sistema econômico e o ajude a tomar decisões que venham de alguma maneira melhorar a sua qualidade de vida.

² O termo socialização econômica é tomado neste trabalho, no sentido de educação econômica, como o processo de aprendizagem das pautas de interação com o mundo econômico, mediante a assimilação de conhecimentos, destrezas, estratégias, padrões de comportamento e atitudes sobre o uso do dinheiro e seu valor na sociedade (DENEGRÍ; PALAVECINOS; GEMPP, 2003).

processo de aprendizagem. É particularmente do interesse desse campo de investigação estudar como o dinheiro atinge o comportamento dos indivíduos e quais variáveis demográficas e socioeconômicas afetam o processo de socialização.

Nesse sentido, a socialização, como processo de relações humanas, tem na família um espaço privilegiado, na medida em que as primeiras interações que se constroem entre a criança e mundo ocorrem no círculo familiar. Por isso a família desempenha papel preponderante na forma como a criança concebe o mundo social e, conseqüentemente, na formação de seus valores, crenças e comportamentos.

Esse processo acontece durante toda a infância e se estende pela adolescência e vida adulta por meio das práticas e das experiências vividas, assimiladas de acordo com seu sistema de significação e suas estruturas cognitivas. Não se limita de modo algum a um simples treinamento realizado pela família ou outras instituições especializadas, e varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social da pessoa, sociedade onde ela vive e grupo a que pertence.

Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela globalização econômica e cultural e, sobretudo, pela presença crescente de poderosas mídias, esse processo está fortemente submetido à influência de outras instituições, o que o torna extremamente complexo e dinâmico, pois ele deve integrar todos os elementos presentes no meio ambiente e, ao mesmo tempo, contar com a participação ativa do próprio sujeito. De qualquer modo, um dos principais fatores para a socialização da criança é a educação, portanto, o modelo de conduta de pais e educadores exerce forte poder na formação dos hábitos infantis. (LASSARRE, 1996).

Apesar de seu impacto na vida futura dos indivíduos, existe escassa literatura sobre como e quando os meninos e meninas são apresentados ao mundo econômico e, ainda mais restritos, são os registros de estudos sobre como ocorre o processo de socialização econômica no âmbito familiar. Pouco se sabe sobre qual tem sido o papel das famílias nesse processo e são praticamente desconhecidas quais os procedimentos utilizadas pelas famílias latinas para alfabetizar economicamente seus

filhos e se esses procedimentos diferem conforme a classe social e tipo de estrutura familiar. Observa-se também a ausência de estudos dessa natureza envolvendo brasileiros.

Diante desse contexto, esta investigação, inserida no campo da Educação Econômica, que constitui uma das áreas do conhecimento social, tem o propósito de provocar a reflexão sobre o papel socializador da família, particularmente no que se refere à educação econômica de seus filhos, além de trazer subsídio para a compreensão de como se desenvolve esse processo entre as famílias brasileiras.

O contexto social atual mostra-se turbulento. Violência, drogadicção, corrupção, depressão, busca contínua do sucesso, culto exagerado ao corpo, *bullying* e *cyberbullying*, gravidez precoce, consumismo desenfreado, são sintomas que vêm se intensificando nos últimos anos e podem ser observados em todos os segmentos sociais como mostram os estudos de De La Taille (1998); Cortela e De La Taille (2005), Fante (2005), Vinha (2000) e Tognetta (2005). Frente a esse cenário, a questão que pais e educadores se colocam é: como atuar para conduzir crianças e jovens a um processo civilizatório inclusivo e calcado em valores da ética e cidadania?

Particularmente para as famílias, os tempos são difíceis, os valores se relativizam, e, em muitos lares, *ter* parece ser mais relevante do que *ser*. Por isso é importante refletir sobre o enfrentamento das pressões impostas pela sociedade de consumo. Como fazer frente aos seus apelos se a sociedade moderna está organizada em torno dele? Como enfrentar a difícil tarefa de construir uma relação mais equilibrada com o dinheiro?

A discussão dessas questões é urgente. Daí o interesse em investigar o que as famílias estão ensinando aos filhos sobre o mundo econômico e, mais ainda, descobrir quais são as ações concretas desenvolvidas por pais e mães no intento de contribuir para que seus filhos não caiam nas redes do consumismo.

Atualmente, observa-se um número crescente de consumidores compulsivos, que não planificam adequadamente suas compras, que gastam mais do que deveriam e

que acabam engrossando as fileiras dos endividados. Esse comportamento é crescente e constantemente incentivado pelos sistemas de crédito que facilitam ao cidadão o acesso aos bens de consumo que de outra forma lhes seriam inalcançáveis. No entanto, os resultados dos estudos de Denegri (2004) vêm mostrando que as pessoas não estão preparadas para esse sistema, elas não sabem fazer uso racional de seus recursos econômicos de acordo com uma escala de prioridades.

As estratégias de comunicação e marketing também exercem grande poder sobre as pessoas e suas relações com o mundo do consumo. A publicidade investida de seu compromisso em vender produtos não mede esforços para atrair novos consumidores e, para isso, se utiliza de uma infinidade de recursos tecnológicos para criar a sensação de necessidade. Esse processo está muito presente no cotidiano gerando transformações nos hábitos e a reorganização das relações familiares.

Dentro do contexto de imediatismo desenvolvido na sociedade contemporânea, as crianças crescem convivendo com a volatilidade na experiência do consumo, uma vez que elas se acostumam com mercadorias – dirigidas ao público infantil ou não - sendo substituídas em uma escala de tempo muito pequena. Por outro lado, como destaca Steinberg e Kincheloe (2004, p. 14), aprendem “o mecanismo de compensação através do consumo, tornando-se de fato, pequenos grandes consumidores”, uma vez que os pais de algumas delas tentam buscar nos presentes e no atendimento à vontade dos filhos uma forma de se fazerem presentes, ainda que não seja fisicamente.

Aproveitando-se de tal situação, a publicidade tem visto nas crianças um grande nicho para o mercado publicitário. Hoje, a criança nasce em um ambiente em que a marca se faz muito presente. Grande parte dos produtos a sua volta possui uma etiqueta, que se constitui em uma marca dotada de algum valor simbólico, por isso, mesmo sem entender, ela cresce rodeada por essa experiência que participa da construção do seu universo simbólico em formação.

Autores como Linn (2006), Steinberg; Kincheloe, 2004, chamam a atenção para os prejuízos que a super exposição à publicidade pode trazer para a criança, uma

vez que quando o seu mundo simbólico ainda está em formação, corre-se o risco de o “ter” poder assumir o lugar do “ser”, trazendo como consequência o sentido de pertencimento e afirmação social atrelados de alguma forma ao ato de consumir. Outro aspecto destacado pelos pesquisadores é que essa experiência de consumo inserida no universo simbólico da criança influencia no desenvolvimento do estágio infantil, encurtando o período da infância na sociedade contemporânea.

Essas reflexões são importantes porque o comportamento cotidiano, os valores e comentários da família exercem influência sobre as atitudes dos filhos e é por isso que se acredita ser na família que se inicia o aprendizado de hábitos sadios de consumo ou os malefícios do consumismo desenfreado.

Famílias, as quais comentam com os filhos suas possibilidades econômicas, em que há planejamento conjunto de gastos sem que se oculte a existência de dificuldades monetárias e que estimula o uso racional dos recursos é aquela que educa para o consumo. Ao contrário, se demonstram constante preocupação com aquilo que os outros têm, se valorizam os ditames da moda ou da propaganda, estarão levando seus filhos pelo caminho do consumismo, inserindo-os na cultura dos descartáveis, do usar e jogar fora, que os leva a comprar impulsivamente objetos que logo irão descartar para, em seguida, comprá-los novamente, numa cadeia sem fim, para não se sintam inferiores aos outros.

Piaget (1945/1998) esclarece que não pode ser livre aquele que não consegue controlar a própria vida, tanto no que se refere aos seus relacionamentos, como no que diz respeito a seus bens. Nesse sentido, estar numa situação de constante endividamento não permite o exercício de uma vida plena. Por isso, educar para o consumo é também preparar o indivíduo para a liberdade e autonomia moral, contribuindo para formar pessoas capazes de controlar a própria vida e, conseqüentemente, pessoas mais livres.

Os resultados dos estudos sobre a compreensão do mundo econômico pelos indivíduos mostram que fatores como a escolarização, o domicílio, o gênero e, fundamentalmente, o nível socioeconômico interferem no seu entendimento e nos seus

hábitos de consumo. Além disso, as recentes contribuições da Psicologia e da Educação enfatizam a necessidade de uma adequada socialização econômica para que os indivíduos atinjam melhor atuação nesse universo cada vez mais complexo, permitindo-lhes não apenas a administração mais eficiente de seus recursos, mas a verdadeira cidadania.

Ao descrever e analisar os procedimentos dos pais em relação à educação econômica de seus filhos, esse estudo espera contribuir com elementos que possibilitem um olhar crítico para o fenômeno do consumo e que enriqueça o processo de socialização realizado pela família, visando apoiá-la na construção de valores estáveis e sólidos.

Participaram da investigação 270 pais e mães, pertencentes aos estratos socioeconômicos baixo, médio e alto, com pelo menos um filho com idade entre três e dezesseis anos, e que constituem famílias monoparentais, biparentais e recompostas, residentes na Região Metropolitana de Campinas, Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada com base em um questionário estruturado, criado especificamente para este estudo, de modo a permitir a caracterização sociodemográfica dos participantes, a identificação das práticas de socialização implícitas no comportamento econômico da família e a identificação das estratégias de educação econômica utilizadas para a educação dos filhos.

Vale destacar que, nesse estudo, entende-se por procedimentos de socialização o conjunto de ações utilizadas pelas famílias para educar seus filhos sobre o mundo econômico. Essas ações englobam tanto as estratégias de educação econômica, concebidas como o conjunto organizado e coerente de regras, valores e ações que os pais e mães utilizam para alfabetizar economicamente seus filhos, como as práticas de educação econômica, entendidas como as ações implícitas realizadas pelos pais no processo de educação econômica de seus filhos a partir de sua conduta cotidiana. (DENEGRÍ; PALAVECINO; GEMP, 2003).

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado *Marco teórico* apresenta os fundamentos sobre os quais este estudo se

apoia e está constituído de quatro seções. Na primeira seção encontram-se considerações gerais sobre a epistemologia genética de Jean Piaget, a perspectiva piagetiana sobre a construção do conhecimento e o papel dos fatores sociais nesse processo. Na segunda são apresentadas reflexões sobre o conhecimento social, as perspectivas teóricas sobre esse campo de estudo e as pesquisas psicogenéticas sobre a compreensão do mundo social. A compreensão do mundo econômico é apresentada na terceira seção, envolvendo o estudo do comportamento econômico, o modelo psicogenético elaborado por Denegri, o estudo da socialização econômica e análise da família como espaço para a educação da criança e do adolescente, principais aspectos dessa investigação. A quarta sessão retrata *A Família*, apresentando um breve panorama sócio-histórico, considerações sobre a família brasileira e reflexões sobre sua condição de vida.

No capítulo *A Pesquisa* encontram-se as questões que deram origem à investigação, as hipóteses, os objetivos, a justificativa e o método utilizado. A *apresentação e análise dos dados* compõe o terceiro capítulo. Na sequência encontram-se as considerações sobre o estudo e as implicações dele decorrentes, as referências, os apêndices e anexos que integram esta pesquisa.

CAPÍTULO I: O MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: O MARCO TEÓRICO

1.1. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Esta investigação, buscando descrever a maneira como as famílias vêm realizando a tarefa de educação econômica de seus filhos, adota uma perspectiva teórica construtivista, fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) e nos trabalhos filiados à sua epistemologia, particularmente aqueles que deram continuidade ao estudo sobre o conhecimento do mundo social: Juan Delval, Marianela Denegri Coria e Ileana Enesco.

A opção por essa corrente teórica justifica-se pelo fato de encontrarem-se no sistema piagetiano as bases epistemológicas para a compreensão dos aspectos formadores do conhecimento e das transformações que ocorrem no interior do indivíduo quando adquire o conhecimento.

Por mais de cinco décadas de pesquisa, Piaget e seus colaboradores, centrando seus estudos na forma de conhecer, construíram uma ampla teoria sobre o desenvolvimento intelectual apresentando dados de grande relevância para a explicação dos fenômenos do desenvolvimento humano.

O interesse de Piaget orienta-se, sobretudo, pela formação das grandes estruturas da inteligência, daquelas categorias que permitem a todos, independentemente do lugar e do tempo, o conhecimento. Esse interesse o leva a estudar o pensamento dos sujeitos com os quais trabalha, propondo problemas e investigando a gênese de diferentes noções a partir do modelo pelo qual os indivíduos resolvem os desafios impostos pelo meio em que vivem.

Tal fato permitiu a construção de um sólido sistema teórico que permite explicar como ocorre o conhecimento, bem como a gradual e progressiva construção dos instrumentos através dos quais o indivíduo interpreta a realidade.

São essas descobertas que tornam a teoria piagetiana tão abrangente e original, passível de ser usada como base para os mais diferentes trabalhos, levando à melhor compreensão dos mecanismos e processos segundo os quais o homem organiza, estrutura e explica o seu mundo.

Dada a vastidão e complexidade da obra piagetiana, pretende-se focar neste capítulo alguns de seus aspectos essenciais para a contextualização deste trabalho: sua perspectiva sobre o processo de conhecimento e a influência dos fatores sociais sobre os mesmos.

1.1.1. A perspectiva piagetiana sobre o processo de conhecimento

Jean Piaget, ao longo de sua obra, demonstra grande interesse pelas questões epistemológicas, tendo como objetivo, tanto a investigação dos aspectos formadores do conhecimento quanto a evolução das explicações apresentadas pelas crianças, graças ao exercício dos instrumentos mentais de que dispõem nos distintos momentos da sua evolução.

A partir de vasta investigação teórica e experimental conseguiu transformar completamente as concepções sobre a aquisição do conhecimento humano mantidas ao longo dos séculos.

Em seus estudos sobre a gênese do conhecimento, Piaget demonstra a insuficiência das interpretações empiristas, para as quais todo conteúdo cognitivo viria de fora para informar o sujeito; e as preformistas, para as quais o sujeito estaria, desde

o início, munido de estruturas³ endógenas a serem impostas aos objetos⁴ (1967/1973). Em contraste com essas interpretações, oferece uma nova explicação, a construtivista.

Piaget (1978/1987, p.51) afirma:

[...] não existem conhecimentos resultantes de um registro simples de observações, sem uma estruturação devida às atividades do sujeito. Mas também não existem (no homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas; só o funcionamento da inteligência é hereditário e só engendra uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos. Daí resulta que uma epistemologia conforme os dados da psicogênese não poderia ser nem empirista, nem preformista, mas consiste apenas num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de estruturas novas.

Piaget, apoiado no fato de que o conhecimento não é predeterminado nem emana diretamente dos objetos, evidencia o seu caráter dinâmico e processual, fundamentando sua concepção epistemológica na ideia de que o ato de conhecer exige uma interação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Dessa forma, a imagem que Piaget oferece do ser humano é “a de um *homo faber* de si mesmo, que vai construindo sua inteligência ao mesmo tempo em que estabelece representações da realidade”. (DELVAL, 1997, p. 94).

Já as epistemologias tradicionais, por considerarem o conhecimento como algo que pode ser impresso diretamente no organismo, sem que seja necessária qualquer atividade do indivíduo, ou seja, algo que se impõe por si próprio, sem que ele tenha que organizá-lo, tendem a desconsiderar a importância da atividade intelectual na construção de sua realidade exterior.

Para Piaget (1978/1987), a ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento não pode ser concebida como uma simples associação entre os objetos,

³ Piaget (1970/1973) refere-se à estrutura como um sistema de transformações, comportando leis, enquanto sistema, e que se conserva ou enriquece no decorrer de suas transformações, possuindo as características de totalidade, de transformações e de auto-regulação.

⁴ *Objeto* tem, no contexto piagetiano, o sentido de “meio”. Refere-se a tudo com que o homem interage material e simbolicamente: coisas da natureza, pessoas, cultura, valores, uma ideia, um sentimento, uma ação; trata-se de tudo que pode ser conhecido pelo homem, e não apenas a objetos materiais. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1997).

fruto da pressão direta de experiências vivenciadas, mas é assimilação dos objetos pelos esquemas do sujeito, o que supõe ação e construção progressiva.

Sobre isso, Garcia (1997, p. 54) escreve: “toda verdadeira aprendizagem (não a simples aquisição de informação) é um descobrimento, e todo descobrimento é a recriação de uma realidade interpretada”.

Pela perspectiva da psicologia genética nenhum conhecimento se deve apenas às percepções, pois elas são sempre dirigidas e enquadradas por um esquema⁵ de ação inerente ao indivíduo. Assim, mesmo o mais elementar dos conhecimentos decorre da atividade construtiva do organismo, porque as trocas realizadas com o ambiente não são diretas, mas intermediadas pelos esquemas de ação e de representação que as possibilitam. Logo, não ocorre uma leitura direta da experiência, a realidade só é acessível por meio dos esquemas, verdadeiros instrumentos de interpretação utilizados pelo indivíduo para apreendê-la.

O modelo piagetiano tem como protagonista um ser ativo e não simplesmente reativo, que é o artífice principal de suas próprias estruturas cognitivas por meio de sua ação no mundo. Em outras palavras, o indivíduo constrói seus conhecimentos e ideias sobre o mundo e também os instrumentos para conhecer a partir das experiências cotidianas que realiza sobre o meio físico e social.

Piaget (1967/1973) explica que esse processo ocorre pela intervenção de duas funções constantes e complementares no organismo: a organização e a adaptação. A primeira permite ao sujeito conservar em sistemas coerentes os fluxos de interação com o meio e a outra permite que ele realize ajustes dinâmicos com o ambiente.

A adaptação e a organização são definidas por Piaget (1937/1975, p. 328) como invariantes funcionais, características do processo intelectual, pois fazem parte do mecanismo global pelo qual o organismo adapta-se ao meio e organiza suas

⁵ Piaget (1970/1973) chama de *esquema* o que numa ação é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação.

experiências. Trata-se “[...] dos dois polos de uma interação que se desenvolve entre o organismo e o meio, a qual constitui a condição de todo funcionamento biológico e intelectual”.

Em suas palavras:

Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo; sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo (...) Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissolúveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, 1936/1970, p. 18-19).

De fato, as noções de organização e adaptação estão presentes na construção do conhecimento, pois por ser um sistema organizado e, portanto, aberto para o meio, o funcionamento cognitivo supõe trocas com o exterior, cuja estabilidade define o caráter adaptado que possui (PIAGET, 1967/1973).

Assim, ao agir sobre o ambiente, o indivíduo tende a incorporar suas propriedades, modificando-se e modificando o meio ao mesmo tempo. Esse funcionamento permanece invariável durante toda a vida, dando origem a várias estruturas que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de compreensão.

Sobre esse processo Piaget (1978/1987, p. 46) explica:

No momento do nascimento, a criança dispõe de uma série de condutas reflexas como sugar, chorar, espirrar, agarrar [...]. A partir deste momento irão se produzindo, por diferenciação, outras condutas mais complexas que são chamadas de esquemas, que seriam unidades básicas da atividade mental. Este processo de diferenciação é o resultado da adaptação do organismo ao meio, adaptação que lhe permite sobreviver quando há mudanças nas condições ambientais.

Essa adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica, permitindo que o sujeito avance conforme se adapta às situações impostas pelo meio, criando instrumentos para vencer os obstáculos. Portanto, o desenvolvimento está relacionado à complexidade da interação do indivíduo com o meio. Assim, quanto mais complexa ela for, mais “inteligente” será o indivíduo. O que vale também dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, em busca do aperfeiçoamento de suas

possibilidades, como demonstra Mantovani de Assis (1976) em seu trabalho sobre o papel das solicitações do meio no desenvolvimento da criança.

Em sua Epistemologia Genética, Piaget defende que a construção do conhecimento é feita pela modificação ativa que o sujeito faz de seu próprio conhecimento. Portanto, não existe um novo conhecimento sem que o organismo já tenha dele um entendimento prévio para efetuar a sua assimilação e transformá-lo. Isto significa que, para conhecer, o indivíduo precisa agir sobre o objeto e inseri-lo num sistema de relações.

As constantes integrações do objeto ao sistema cognitivo do indivíduo, como atividade adaptativa, ocorrem por meio da acomodação e da assimilação, que correspondem aos dois polos da atividade inteligente.

No contexto piagetiano, interagir significa poder assimilar o objeto, ou seja, possuir uma estrutura e/ou esquema que possa conferir significação ao que é percebido ou concebido.

A assimilação refere-se, portanto, ao mecanismo que integra os elementos de fora às estruturas do indivíduo. No entanto, essas estruturas podem permanecer invariáveis ou serem mais ou menos modificadas por essa integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente. Em síntese, para que uma nova informação seja integrada aos esquemas do indivíduo ocorrem sempre, em menor ou maior grau, ajustes da ação às características do objeto a ser assimilado.

A esse mecanismo complementar ao da assimilação, Piaget (1967/1973, p. 18) denomina de acomodação, pois corresponde a “toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio), aos quais se aplicam”.

Na acomodação, o sujeito transforma a informação assimilada em função da novidade. No entanto, vale destacar que a acomodação não existe em estado puro ou isolado, mas é sempre a modificação de um esquema de assimilação, o que significa que ela desencadeia não um simples registro de impressões, mas ajustamentos ativos dos esquemas do sujeito na tentativa de assimilar o objeto. (PIAGET, 1978/1987).

A esse respeito Piaget (1937/1975, p.328) enfatiza:

[...] a assimilação e a acomodação são indissociáveis uma da outra. A acomodação das estruturas mentais à realidade implica, com efeito, a existência de esquemas de assimilação, fora dos quais toda e qualquer estrutura seria impossível. Inversamente, a constituição de esquemas por assimilação subentende a utilização de realidades exteriores, às quais esses esquemas terão forçosamente de adaptar-se, por muito rudimentarmente que seja.

Observa-se, então, que embora conceitualmente distintas, assimilação e acomodação são mecanismos indissolúveis e complementares ao funcionamento intelectual. Para que ocorra adaptação à nova situação deve haver o equilíbrio entre a incorporação e a modificação, ou seja, entre a assimilação e a acomodação que na prática correspondem ao equilíbrio da experiência às estruturas do sujeito e à acomodação dessas estruturas aos dados da experiência.

Piaget (1967/1973) explica ainda que a adaptação envolve um processo lento e gradual, porque o organismo é capaz de assimilar apenas aquilo que uma organização anterior lhe permite, ou seja, não pode haver uma ação ou qualquer tipo de aproximação entre sujeito e objeto de conhecimento que não envolva alguma forma de organização interna que a cause e regule.

O estado adaptativo, portanto, não é mais do que o equilíbrio dinâmico entre a assimilação e a acomodação, podendo ver-se perturbado por novas aproximações do indivíduo ao meio ou por novos problemas ocasionados pelo ambiente. Quando ocorre tal desajuste ou perda momentânea da adaptação, é produzido um desequilíbrio que leva o indivíduo a mobilizar seus instrumentos intelectuais para restabelecer o nível perdido ou alcançar um equilíbrio superior.

Todo o desenvolvimento pode ser entendido como uma marcha ou evolução de níveis de ajustes inferiores para alcançar o equilíbrio de ordem superior e mais abrangente que permita uma adaptação mais completa e mais complexa do indivíduo ao meio.

Piaget (1975/1977) denomina de equilibração esse processo de passagem de um estado de equilíbrio a outro, após uma crise ou desequilíbrio e sua transição a outro que o engloba.

A busca pela equilibração está presente durante toda a vida. O pensamento evolui por meio desses movimentos de adaptação ao meio, com a pretensão de atingir um conhecimento cada vez mais objetivo, no que diz respeito ao pensamento formal, socializado e ao desenvolvimento moral, até que se torne autônomo.

De acordo com Piaget, a equilibração não se trata apenas de mais um dentre os fatores que provocam o desenvolvimento, mas é aquele que explica e torna possível que os outros fatores implicados (maturação, experiência física e experiência social) tornem-se fontes de progresso e de desenvolvimento.

Assim, o que explica o progresso cognitivo em termos de sucessivos estados de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio é o processo de equilibração, como resultado da ação do sujeito sobre o mundo, visto que há essa tendência intrínseca do psiquismo humano a restabelecer o equilíbrio perdido mediante a construção de organizações e estruturas de esquemas mais potentes, ou seja, menos expostas que as anteriores a desajustes e desequilíbrios potenciais.

Desde os primeiros dias de vida, o indivíduo encontra, no complexo meio que o cerca, situações e problemas que não reconhece ou domina para os quais tenta encontrar respostas que o ajudem a se adaptar. O equilíbrio ou adaptação é possível quando o indivíduo chega a construir respostas que o permitam assimilar a nova capacidade ou conhecimento, ampliando e diversificando seu repertório de habilidades para relacionar-se com seu ambiente. À medida que essas capacidades estão relacionadas entre si, definem e determinam ao indivíduo como interpretar a realidade que o cerca e como raciocinar e interagir com a mesma.

Piaget observou que esse processo segue uma sequência invariante e universal de estágios definidos em cada caso por uma determinada estrutura. Essas grandes construções, cada uma prolongando a anterior, reconstruindo-a primeiro num

plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente, podem ser identificadas como: período sensório-motor; período operatório dividido em pré-operatório (ou intuitivo-simbólico) e operatório concreto; e período hipotético-dedutivo ou formal, ou ainda estágio das operações proposicionais. (PIAGET; INHELDER, 1966/1989).

Sobre os estágios, Piaget (1969/1985, p.173-4) afirma:

Quando interrogamos crianças de diferentes idades sobre os principais fenômenos que as interessam espontaneamente, obtemos respostas bem diferentes segundo o nível dos sujeitos interrogados. Nos pequenos, encontramos todas as espécies de concepções, cuja importância diminui consideravelmente com a idade: as coisas são dotadas de vida e de intencionalidade, são capazes de movimentos próprios, e estes movimentos destinam-se, ao mesmo tempo, a assegurar a harmonia do mundo e servir ao homem. Nos grandes, não encontramos nada mais que representações da ordem da causalidade adulta, salvo alguns traços dos estágios anteriores. Entre os dois, de oito a 11 anos mais ou menos, encontramos, pelo contrário, várias formas de explicações intermediárias entre o animismo artificialista dos menores e o mecanismo dos maiores; é o caso particular de um dinamismo bastante sistemático, do qual várias manifestações lembram a física de Aristóteles, e que prolonga a física da criança enquanto prepara as ligações mais racionais.

Observa-se que, em sua formulação teórica, Piaget procura caracterizar o processo de construção das estruturas da inteligência não por um conteúdo fixo de pensamento, mas por certo poder, certa atividade, suscetível de atingir este ou aquele resultado de acordo com o meio que a criança integra.

Piaget (1924/1967, p. 11) esclarece que o desenvolvimento da inteligência consiste em uma coordenação progressiva das ações:

[...] primeiramente materiais e pouco coordenadas, estas se interiorizam, ao se coordenarem; e esta coordenação se traduz por uma reversibilidade⁶ crescente, até o estado de equilíbrio reconhecível a esta reversibilidade das operações lógicas e matemáticas, das quais cada uma comporta a possibilidade de uma operação inversa.

⁶ O termo reversibilidade refere-se à capacidade de inverter mentalmente a direção da ação observada e, conseqüentemente, de compreender que a ação, em sentido inverso, anula a transformação. (PIAGET, 1964/1991).

A evolução intelectual representa, portanto, formas sucessivas de equilíbrio, indicativas das diferenças que se sucedem de um nível a outro, a partir dos comportamentos mais elementares do bebê até a vida adulta.

Para Piaget (1964/1991), as trocas estabelecidas com o meio vão determinar as construções do sujeito que, por sua vez, caracterizam as diferentes formas de interação com o ambiente nas diversas idades. A cada etapa correspondem determinadas aquisições mentais e organização delas, em que se verifica o aparecimento de estruturas de conjunto de caráter integrativo, uma vez que são preparadas por aquelas que as precedem e se integram àquelas que as sucedem.

Em síntese, toda a trajetória de estudos piagetianos foi orientada no sentido de explicar a construção das estruturas de conhecimento que surgem no decorrer do funcionamento adaptativo do ser humano. Segundo Dolle (1978, p. 69), a construção desta epistemologia concentrada na “[...] ação como fonte de conhecimento, o relativismo genético e, sobretudo, a dialética da assimilação e da acomodação nos processos de equilibração que asseguram ao mesmo tempo o progresso e a estabilidade do conhecimento” formam o núcleo da teoria psicogenética.

1.1.2. O papel dos fatores sociais na construção do conhecimento

Em toda sua obra, Piaget procurou acentuar os aspectos dinâmicos do comportamento humano. Em seu sistema teórico, defende a ideia de que o conhecimento se desenvolve por meio de uma construção ativa do organismo operando sobre o meio, construção esta composta inicialmente por estruturas simples que evoluem, gradualmente, para estruturas complexas e cada vez mais abstratas, em busca de um melhor equilíbrio.

Essa trajetória de desenvolvimento segue um curso determinado por estágios que indicam a forma adaptativa e dialética com que a mente interage com o meio ambiente em cada momento da evolução do indivíduo.

Piaget (1964/1991) destaca que nesse processo de desenvolvimento intervêm fatores internos e externos, dentre os quais se encontram a maturação, a experiência adquirida, as interações e transmissões sociais e a equilibração.

Piaget e Inhelder (1966/1989) referem-se à equilibração (entendida como processo de autoregulação) como o mecanismo que permite a atividade construtiva do sujeito, pois ao coordenar os outros três fatores, integrando o biológico, o ontogênico e o social, ela possibilita a construção dos esquemas cognitivos e o desenvolvimento intelectual.

No entanto, em sua tese construtivista, Piaget deixa claro que embora havendo condições externas que favoreçam o desenvolvimento, as construções realizam-se no interior do indivíduo e se assim não ocorrer, a novidade não permanecerá como mudança construtiva em seu nível de entendimento da realidade.

O fator social, segundo a concepção piagetiana, parece agir de forma indireta, não impondo conteúdos, mas favorecendo a evolução das formas de pensamento. Ele não pode impor conteúdos porque estes dependem das estruturas adquiridas pelo sujeito.

Essa visão explica o interesse secundário que as condições externas, nas quais o conhecimento é produzido, assume na obra de Piaget, o que expõe sua teoria a críticas e mal entendidos. Para ele, o conhecimento é produto da atividade do sujeito e não apenas fruto da pressão da realidade, como defendem os empiristas que colocam todo o peso da formação do conhecimento nas condições externas.

Todo o sistema piagetiano está dirigido à análise da construção das estruturas de conhecimento e para a forma de compreensão da realidade. Para Piaget, as condições externas podem facilitar ou dificultar a formação de determinados conhecimentos, mas não os produzem sem a atividade do sujeito.

Apesar dessa ênfase para os aspectos endógenos, Piaget não nega o papel dos fatores sociais para o desenvolvimento do indivíduo. Ao contrário, destaca a

necessidade de se conhecer o processo de socialização para que se avalie corretamente sua influência na formação do conhecimento.

Referindo-se aos fatores sociais, Piaget (1965/1973) alerta para a necessidade de se distinguir a influência deles nos seus aspectos sincrônicos e diacrônicos. Segundo o autor, enquanto os primeiros são comuns a todas as sociedades e dizem respeito às interações ou coordenações sociais, os segundos, pela sua natureza particular, variam de uma sociedade para outra, ou mesmo de um meio social para outro.

Para o autor, ao se observar o desenvolvimento de crianças em diferentes culturas, verificam-se sempre determinadas condutas sociais de trocas entre as próprias crianças e entre elas e os adultos, que atuam pelo seu próprio funcionamento, independente do conteúdo e das transmissões educativas, dando margem ao processo de socialização. Em contrapartida, há certas transmissões culturais e educativas que se manifestam de modo diferenciado em cada sociedade, como é o caso das pressões sociais, que estão diretamente condicionadas aos distintos meios socioculturais.

Para Piaget e Inhelder (1966/1989, p. 133), embora as transmissões sociais e educativas, e, em especial, a linguagem, desempenhem um papel essencial para o desenvolvimento, elas são insuficientes. Eles afirmam:

De um lado, a socialização é uma estruturação para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe [...] Por outro lado, mesmo no caso das transmissões, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados.

Os autores consideram o valor da influência das transmissões sociais, mas advertem que, sem a atividade de assimilação, elas seriam ineficazes.

Piaget (1947/1977, p. 205) destaca:

O ser humano, desde o seu nascimento, se encontra submerso em um meio social que atua sobre ele do mesmo modo que o meio físico. Mais, ainda, em certo sentido que o meio físico, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque não somente o obriga a reconhecer fatos, mas lhe fornece um sistema de signos completamente construído que modificam seu pensamento, propõe-lhe

valores novos, e impõe-lhe uma cadeia indefinida de obrigações. É, portanto, evidente que a vida social transforma a inteligência pelo trespasse intermediário da linguagem (signos), pelo conteúdo das permutas (valores intelectuais), pelas regras impostas ao pensamento (normas coletivas, lógicas ou pré-lógicas).

Nota-se, portanto, que para Piaget a interação entre o sujeito e o objeto é o ponto de partida para a construção do conhecimento, entendendo que o sujeito nasce imerso em um meio social cheio de significações, ao qual vai integrar-se, a partir de suas experiências junto a outros seres humanos em contato com seus valores e normas. Durante esse processo, tratará de compreender ativamente o mundo que o rodeia, construindo suas próprias teorias e explicações para significá-lo.

Piaget destaca que do nascimento à vida adulta o ser humano é objeto de pressões sociais de tipos diversos, que são exercidas segundo certa ordem de desenvolvimento. Assim, faz-se necessário analisar os diferentes tipos de interações entre os indivíduos e entre estes e a sociedade.

Os estudos piagetianos sugerem ainda a necessidade de se acompanhar de perto as aquisições realizadas pelos indivíduos, segundo seu nível de assimilação e acomodação, uma vez que os conteúdos sociais não são impostos todos ao mesmo tempo à inteligência em evolução.

A esse respeito Piaget (1947/1977, p. 207) esclarece:

Segundo o nível de desenvolvimento do indivíduo, os intercâmbios que empreendem com o meio social são de natureza muito diversa e modificam, por conseguinte, em retorno, a estrutura mental, individual, igualmente de modo diverso.

No estágio sensório motor, o bebê já é objeto de uma variedade de influências sociais. No entanto, como nesse período não há representação e, por conseguinte, não há intercâmbio de pensamento, não ocorrem modificações profundas nas estruturas intelectuais.

Nessa etapa, o meio social ainda não se diferencia do meio físico, a criança manifesta-se diante das pessoas da mesma forma que reage diante das coisas, ou seja, por comportamentos eficazes que a permitam continuar as ações de interesse.

Com a aquisição da função simbólica, particularmente pela conquista da linguagem, ela estabelece novas relações sociais, enriquecendo e transformando seu pensamento.

A respeito da capacidade de assimilação do pensamento intuitivo, Piaget alerta para o fato de que a relação intuitiva resulta sempre da centração do pensamento, dada sua atividade própria, em oposição ao agrupamento⁷ de todas as relações em jogo. É por isso que o autor refere-se a esse tipo de pensamento como egocêntrico, pois se caracteriza pelo desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Nessa etapa, a relação admitida é relativa à ação do sujeito e não descentrada em um sistema objetivo. O indivíduo toma do real apenas sua aparência perceptiva, ficando à mercê das experiências imediatas, ao invés de corrigi-las. Assim, no que se refere ao mundo social, ele, por encontrar-se exposto às influências do meio, as assimila sem críticas.

No entanto, por mais dependente que seja das influências do ambiente, ele as assimila a seu modo, ou seja, reduzindo-as ao seu ponto de vista, deforma-as, mesmo que sem sabê-lo, porque não distingue seu ponto de vista de outros.

As estruturas próprias do pensamento pré-operatório excluem a formação de relações sociais de cooperação, as únicas que, segundo a teoria piagetiana, determinariam a constituição de um conhecimento objetivo da realidade.

Piaget (1947/1977) destaca que, em virtude das influências do ambiente não serem por si suficientes para engendrar uma lógica no raciocínio da criança, para compreender as questões ligadas ao mundo social é preciso que as interações estabelecidas permitam as relações de diferenciação e de reciprocidade que caracterizam a coordenação de pontos de vista. Assim, apenas no nível da construção das operações concretas e depois formais, o sujeito estaria apto à cooperação.

⁷ Modelo usado por Piaget para explicar o funcionamento do pensamento operatório concreto. Consiste, essencialmente, em libertar, do ponto de vista egocêntrico, as percepções e intuições espontâneas do indivíduo, para construir um sistema de relações tais que permitam ao indivíduo ir de um termo a outro, ou de uma relação à outra, seja de que ponto de vista for (PIAGET, 1947/1977).

Piaget diferencia a cooperação das relações sociais de coerção características dos períodos anteriores, porque na primeira supõe-se uma reciprocidade entre indivíduos que sabem distinguir seus respectivos pontos de vista, implicando, portanto, em uma discussão dirigida objetivamente, colaboração, troca de ideias e controle mútuo.

Nessa perspectiva, a cooperação é o ponto de partida para uma série de atitudes sociais, pois permite que os conceitos conservem seu sentido e sua definição. No entanto, ela só é possível pela descentração do pensamento, fruto da permuta constante de ideias. É, precisamente, essa conduta que assegura ao indivíduo a possibilidade de coordenar interiormente as relações provindas de pontos de vista diferentes.

Piaget (1935/1998, 144) destaca:

[...] a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional.

Portanto, a cooperação é fator essencial para que o sujeito assimile os conteúdos culturais como lhe são apresentados. Essa perspectiva mostra a ação transformadora realizada pelo sujeito para compreender o mundo social como uma atividade simbólica estruturante, que tendo por suporte o mesmo processo dialético de assimilação e acomodação, permite a constituição desse objeto de conhecimento.

Contudo, para o autor, mesmo aceitando-se o fator social, é preciso apelar para um mecanismo construtor interno, fundado na coordenação das ações do sujeito e na internalização das operações. É neste sentido que a coordenação geral das ações, vista individualmente, também está presente no nível interindividual.

Como esclarecem Piaget e Garcia (1979/1982, p.228), para compreender o mundo social, o sujeito, do mesmo modo que o faz nos outros domínios, não assimila objetos puros. Segundo eles:

Na experiência da criança [...] as situações com as quais se defronta são geradas por seu meio social e as coisas aparecem em contextos que lhes outorgam significações especiais [...]. Portanto, se assimilam situações nas quais os objetos desempenham certos papéis e não outros.

Considerando que as particularidades das interações do sujeito com o objeto de conhecimento social são bastante complexas, Piaget explica que para compreender as informações que o rodeiam, o sujeito tem que realizar um trabalho ativo de construção, partindo das experiências fornecidas pelo ambiente social e das suas estruturas intelectuais para organizar esses dados e dar-lhes sentido.

Portanto, as ideias que as crianças constroem sobre o mundo social em nada coincidem com a simples reprodução das informações que recebem dos adultos, mas constituem um esforço criativo a partir do estabelecimento de inferências sobre aqueles fatos ou observações que podem assimilar.

Piaget (1932/1994) destacou, com particular ênfase, que nas relações assimétricas de autoridade (coação), as noções e regras são assimiladas superficialmente pela criança, não configurando novas estruturas e novas redes de significados. Por outro lado, as relações de reciprocidade (cooperação) promovem a construção dos conceitos e das regras, fato que não somente permite uma rica assimilação das mesmas, como sua articulação em redes de significado mais amplo. Isto explicaria porque a criança menor, ainda submetida às relações coercitivas, não articulam a dimensão do julgamento das transgressões e a dimensão afetiva, o que vai acontecer no estágio da autonomia.

Tal ideia, quando remetida à educação das crianças, evidencia que nessa tarefa é preciso observar a qualidade das relações interindividuais vivenciadas, pois, sendo a interação entre o adulto e a criança assimétrica, uma vez que se apóia na subordinação social e está baseada na heteronomia, não favorece a autonomia. Já as relações entre os pares, ao contrário, estão calcadas na reciprocidade e na cooperação, pois operam em um contexto de iguais, permitindo a gradativa descentração.

Segundo Piaget (1932/1994), é na relação entre iguais que a criança se vê obrigada a justificar seus pontos de vista, a descentrar sua perspectiva e reconhecer a dos outros.

Em síntese, para Piaget, os fatores de transmissão educacional e cultural impositivos não são de grande importância ou interesse por variarem de sociedade para sociedade. O que importa são os fatores sociais de cooperação ou coordenação interindividuais das ações, as regras e normas, como a obrigação de não se contradizer, assim como a necessidade de verificação e conservação do sentido das ideias e das palavras, sendo tudo isto comum a todas as sociedades, pois obedecem a uma lei de equilíbrio que é um agrupamento operatório.

Assim, o papel assumido pela Epistemologia Genética, no que se refere à compreensão do mundo social, deve ser o de explicar como a assimilação permanece em tais casos condicionada pelo sistema social de significação e em que medida a interpretação de cada experiência particular depende desta. (PIAGET; GARCIA, 1983/1987).

Seguindo o mesmo tipo de argumento, Piaget e Garcia (1983/1987) esclarecem que a resposta não será difícil de encontrar, uma vez que se tenham diferenciado os mecanismos de aquisição do conhecimento que, por um lado, o sujeito tem à sua disposição e, por outro, o modo como o objeto a ser assimilado é apresentado a ele. A sociedade pode modificar este último, mas não o primeiro. O verdadeiro sentido atribuído ao objeto de conhecimento social pode depender, em larga medida, do modo como a sociedade modifica as relações entre o objeto e o sujeito. Mas o modo como esse sentido é adquirido depende dos mecanismos cognitivos e não das contribuições advindas do grupo social. A sociedade pode dirigir a atenção do sujeito para certos objetos (ou situações) e não para outros; pode colocar os objetos em certos contextos e não em outros: tudo isso é fortemente influenciado pelo meio social e pelos modelos culturais. Contudo, esse condicionamento não modifica os mecanismos necessários à construção do conhecimento de tais objetos nesses contextos.

Diante dessas considerações se mostra oportuno estudar as relações vivenciadas no ambiente familiar e verificar se elas cooperam para o desenvolvimento das noções sociais, particularmente no que se refere à compreensão do mundo econômico.

1.2. O CONHECIMENTO SOCIAL

Todos que se dispõem a contribuir para a formação de cidadãos autônomos devem atentar para o modo pelo qual os indivíduos constroem seus conhecimentos sobre a realidade, como organizam suas concepções sobre o mundo que os rodeia e, especialmente, para a forma como eles compreendem os fenômenos relacionados ao mundo social e de que maneira essas concepções mudam de um nível inferior para outro de maior compreensão.

Piaget fornece, nesse sentido, as bases epistemológicas para o entendimento desse processo ao descrever como as pessoas constroem o conhecimento do mundo em que vivem, partindo das informações fragmentárias, incompletas e até contraditórias recebidas, para a elaboração de ideias completas e precisas sobre o seu meio.

No entanto, a maior parte das investigações sobre as diferentes formas de estruturação do conhecimento são ligadas ao conhecimento físico e às operações lógico-matemáticas. Apenas nas últimas décadas observa-se o crescente interesse dos estudiosos em se aprofundarem no estudo da compreensão das noções sociais, fomentando muitas pesquisas nessa área.

Atualmente, a pesquisa nesse campo do conhecimento vem contribuindo com descobertas sobre a construção de diferentes aspectos do mundo social. A bibliografia específica é vasta e abrangente em relação aos diversos conteúdos, tais como: família, escola, governo, igreja, direito, riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, amizade, etnia, guerra e paz, lucro e as formas de compreender as estruturas sociais,

econômicas, políticas e jurídicas. Contudo, são relativamente escassos os estudos a respeito da sociedade sob uma perspectiva piagetiana.

De acordo com Delval e Padilla (1997), o conhecimento social, como objeto de estudo, refere-se às representações e concepções que o homem elabora a partir de suas inúmeras atividades, buscando compreender o seu mundo. Trata-se, portanto, da compreensão das ideias que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros, dos elementos morais e convencionais e das instituições, sendo o funcionamento da sociedade, em seus distintos aspectos, o que mais propriamente caracteriza esse campo do conhecimento.

Este trabalho, tendo como linha de investigação o conhecimento do mundo social, busca estudar como ocorre a aquisição de conceitos sobre o mundo econômico à luz do referencial construtivista piagetiano.

Neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações sobre a representação do mundo social, as perspectivas teóricas sobre o estudo da sociedade e alguns dos trabalhos que estão sendo realizados nessa linha.

1.2.1. As perspectivas teóricas sobre o estudo do conhecimento social

A revisão da literatura sobre o conhecimento do mundo indica que, durante muito tempo, o estudo da realidade foi visto como um longo processo de aprendizagem no qual o indivíduo interiorizaria as normas, principalmente, pela influência do meio, sem qualquer participação ativa na sua elaboração.

As posições mais antigas, ligadas ao estudo das noções sociais, enfatizam que a criança recebe as normas dos adultos que a rodeiam, e que a pressão do ambiente determina suas crenças e representações. Essa posição inicial serviu de sustentação para vários trabalhos sob a influência, por um lado, da sociologia de tradição francesa e renovada por Moscovici, para quem a pressão social é a formadora das representações do indivíduo e, por outro lado, da psicologia condutista que ressalta a primazia das influências ambientais na formação da conduta. (ENESCO, DELVAL; LINAZA, 1989).

Na análise de Enesco et al. (1995), essas posições assumem uma perspectiva tradicional ao compartilharem a crença de que é a influência exterior que determina as concepções do indivíduo e deixam pouco lugar para a atividade do sujeito.

Seguindo a perspectiva tradicional, numerosos trabalhos foram realizados nos anos 50 e 60, buscando investigar a influência das variáveis do ambiente sobre as concepções infantis, tais como: classe social, tipo de educação, filiação política e religião.

Delval (1989) chama a atenção para o fato de que os estudos fundamentados nessa posição teórica dirigem-se, principalmente, aos conteúdos do pensamento infantil, e buscam alcançar até que ponto esses conteúdos se aproximam ou se distanciam dos adultos. Em sua maioria, os trabalhos publicados sob esse enfoque não demonstram qualquer preocupação com a maneira como os indivíduos organizam e selecionam as informações sociais, já que pouco destaque é dado à relação entre suas ferramentas intelectuais e seu entendimento da realidade social.

Desse modo, quando se toma como referência esses estudos, não é possível explicar a originalidade das concepções infantis sobre a sociedade, pois eles parecem desconsiderar o fato de que as normas sociais não são introduzidas em blocos e definitivamente à criança, mas são apresentadas gradativamente, conforme vão ganhando importância em sua vida cotidiana e, portanto, adquirindo um sentido para ela.

Contra-pondo-se a essa visão de um sujeito passivo que sofre a influência da sociedade que o modela, encontram-se os trabalhos de Piaget, para quem a criança realiza sua própria construção do mundo, com ajuda dos instrumentos intelectuais de que dispõe.

A análise dos trabalhos sobre a realidade social evidencia que Piaget foi um dos primeiros autores a mostrar que a criança, na elaboração de suas representações⁸

⁸ O vocábulo “representação” aparece na obra de Piaget em duas acepções nitidamente distintas. Em sentido estrito, a representação é utilizada para referir-se à capacidade de utilizar significantes diferenciados de seus significados e, portanto, reduz-se à evocação simbólica de realidades ausentes (PIAGET, 1946/1975). Em sentido lato, a representação confunde-se com pensamento, isto é, com toda a inteligência que não se apoia pura e simplesmente nas percepções e nos movimentos, mas antes, num

sobre o mundo, vale-se tanto das transmissões (diretas ou indiretas), como de suas próprias experiências, sendo o nível intelectual um fator determinante para a compreensão da realidade. Na obra *A representação do mundo na criança*, Piaget (1926/1979) demonstrou que o conteúdo do pensamento da criança, suas crenças e a elaboração de explicações sobre fenômenos e fatos passam por diferentes níveis de complexidade. Nas obras *O raciocínio na criança* (1924/1967) e *O julgamento moral da criança* (1932/1994), ele fornece os pontos de partida para o estudo do conhecimento social, afirmando que as interpretações sociais sobre um mesmo fato feitas pela criança assumem diferentes significações e passam por várias mudanças até chegarem a uma elaboração final.

Os estudos de Piaget e de seus seguidores demonstraram que, embora esteja inserida no mundo social desde o nascimento, a criança não dispõe, ao nascer, de instrumentos intelectuais completos, nem da representação do que a rodeia. Ao contrário, necessita construir ambos solidariamente. Nesse processo, ela não se limita a reproduzir fielmente as informações provenientes do meio social, mas as reelabora ativamente a partir de seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, os quais estão relacionados ao contexto social em que o sujeito vive.

Piaget (1926/1979, p. 27) afirma:

O princípio a que nos referimos consiste então em não considerar a criança como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas para si, seleciona, digere-as segundo sua própria estrutura. Deste ângulo mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original.

O processo de compreensão do mundo social pela criança durante o seu desenvolvimento inicia-se com o nascimento, pois, a partir desse momento, ela passa a interagir com os outros e é submetida a um conjunto de regulações que exigem dela a construção de representações do funcionamento da sociedade.

sistema de conceitos ou de esquemas mentais (PIAGET, 1924/1967). Nesta investigação, quando houver referência à representação, o termo estará sendo empregado em seu sentido amplo, como proposto na obra *“Representação no mundo da criança”* (1926/1979), como representação de mundo; ato de conceber, ou criar mentalmente, de formar ideias, como: noção, concepções, conceito, compreensão e ponto de vista.

Como esclarece Amar et al. (2006) as representações construídas pela criança são fundamentais para que ela atue sobre o mundo social e para que o modifique.

Para que a criança construa o seu conhecimento sobre a sociedade, deve partir primeiramente das resistências exteriores oferecidas por sua realidade, valendo-se, em alguns casos, das expectativas frente a diferentes situações de conflito que a impulsionam a resolvê-los de alguma maneira. Assim, ela começa criando ideias sobre o funcionamento de seu meio e, ao confrontá-las com a realidade, verifica se há diferenças ou não.

Desse modo a criança elabora as noções, enfrentando problemas que demandam soluções e realizando uma atividade organizativa a partir dos diferentes elementos que encontra. Portanto, não se pode pensar que suas concepções sejam puro reflexo das de outros.

Para Mantovani de Assis (1999), a prova dessa atividade construtiva são as explicações de diferentes níveis de complexidade que as crianças dão sobre a realidade social e as soluções que encontram para os problemas. A observação do diálogo estabelecido pelas crianças com seus pares ou com adultos revela que, no esforço de compreender a organização social de seu meio, elas desenvolvem ideias que não lhes foram diretamente transmitidas pelos adultos e não são frutos do ensino.

Furth (1978), fiel a esse mesmo ponto de vista, procurou evidenciar em seus trabalhos, a existência de etapas de construção do mundo social, demonstrando o paralelismo presente na progressiva evolução da compreensão das esferas social e lógico-matemática.

Fundamentando-se na teoria piagetiana, o autor esclarece que a criança constrói a realidade social de um modo tão completo como o faz no caso da realidade física e lógico-matemática. Quanto ao conhecimento social, também é atuando sobre a realidade que o indivíduo descobre suas propriedades. Quando se produz um conflito

entre suas previsões e a realidade, é preciso que ele reorganize suas concepções e formas de adaptação ao meio.

Para Furth (1978, p. 2):

[...] a sociedade, como conhecimento, é uma construção em desenvolvimento constante, um fato que pode permanecer obscurecido por nossa capacidade de ter uma visão sincrônica e estática dos “objetos” no lugar de vê-los em sua perspectiva diacrônica e histórica.

Na análise do autor, apesar da influência da teoria piagetiana quanto à caracterização do desenvolvimento em estágios sucessivos fazer-se mais presente no campo do pensamento físico e lógico-matemático, os trabalhos no campo social indicam que o indivíduo também progride em sua compreensão em uma seqüência ordenada e que sua forma de compreender e organizar a realidade social depende do desenvolvimento alcançado por suas estruturas intelectuais.

De modo semelhante, Mantovani de Assis (1999) explica que o conhecimento do mundo social representa apenas um tipo particular de conhecimento, regido pelas mesmas leis e processos psicológicos subjacentes aos demais conhecimentos. A diferença, porém, é que tendo uma origem arbitrária e cultural, ele necessita do contato com as pessoas para a sua aquisição.

Sendo proveniente das convenções entre os indivíduos, o conhecimento social requer fonte exógena, assim como o conhecimento físico. No entanto, ele se refere ao campo das denominações tanto do mundo físico como do social, às regras e normas das relações sociais e às condutas a que se atribuem juízos de valor.

Dentre as relevantes contribuições de epistemologia genética para o estudo do conhecimento social está a noção de representação. As investigações piagetianas sobre a formação de novos conhecimentos e sobre a gênese dos mecanismos que servem para organizá-los evidenciaram que uma das principais capacidades que o ser humano possui é a de construir representações sobre a realidade que o rodeia. (PIAGET, 1926/1979).

A construção de representações da realidade, como condição humana, permite ao indivíduo reconstruir em sua mente o contexto que o cerca, descobrir a relação entre as coisas, traçar modelos do funcionamento das forças da natureza, dos seres vivos e de si mesmo.

Os estudos apoiados no construtivismo mostram que ao longo de seu desenvolvimento os indivíduos elaboram suas concepções sobre o funcionamento do mundo social como forma de atuar na sociedade em que vivem. É justamente essa capacidade que permite a eles, não apenas dar sentido aos acontecimentos, mas também antecipar os acontecimentos e atuar de acordo com essas representações. (DELVAL, 1989, 1993, 1994a, 1994b; DENEGRI, 1998a, 2003b; ENESCO, 1995, 1996, ENESCO et al.,1996).

Nesses estudos, o conhecimento do meio social é concebido como uma forma de adaptação. Portanto, a compreensão da realidade é fruto das representações que o sujeito faz do meio que o cerca, a partir de suas próprias experiências.

Na análise de Delval (2007), as representações apresentam as seguintes características:

Origem	O sujeito precisa de representações para sobreviver no mundo.
Funções	As representações permitem atuar e entender.
Elaboração	As representações são produzidas como resposta à satisfação das necessidades. Portanto, têm sua finalidade na ação e na sobrevivência.
Constituem o conteúdo da mente	As representações estão na mente dos indivíduos; são os dados que se deve estudar primordialmente. Porém, não são acessíveis de forma direta.
Não são explícitas	As representações não existem de forma fechada, mas vão sendo geradas à medida que o sujeito necessita delas.
Características comuns	As representações não são específicas para cada problema, mas apresentam características comuns e gerais entre elas, que se mostram sobretudo no tipo de atuação realizada pelos sujeitos.
Evolução	A formação das representações segue uma série de estágios regulares.
Importância educativa	As representações têm uma enorme importância do ponto de vista educativo, pois é para a sua formação que os professores têm que contribuir.

Quadro 1. Características das representações (DELVAL, 2007)

Segundo essa perspectiva, o indivíduo, ao agir sobre o mundo, elabora modelos do funcionamento social. Esse é um trabalho que o indivíduo deve realizar com a ajuda de outros, baseando-se no conhecimento acumulado pelas gerações que o antecederam, pois não pode ser recebido pronto. Trata-se, portanto de um trabalho psicológico realizado no âmbito social.

Da mesma forma, Denegri (1998a) observou em suas pesquisas sobre a construção do conhecimento social que, na tentativa de se adaptar à realidade social, a criança está, a todo o momento, procurando explicar o mundo em que vive e, nessa tarefa, atenta a um número cada vez maior de elementos, descobre novos fenômenos e constrói modelos ou representações sobre ele.

Essas representações ou modelos que o indivíduo constrói para compreender o mundo social são compostos por imagens e representações referentes às pessoas, às interações entre elas e às expectativas que essas pessoas concebem; os papéis sociais, as normas e valores que regulam o que é aceito ou proibido em cada cultura; as crenças, atitudes, valores e a forma como funciona a sociedade, isto é, suas instituições (DENEGRÍ, 1988a)

Delval (1992) chama a atenção para os distintos elementos que compõem as representações do mundo social. Ele esclarece que as representações que o sujeito elabora para dar sentido à realidade são formadas pelas normas e valores, pelas informações, e pelas explicações ou noções.

Segundo o autor, as normas ou regras, os valores e as informações são fatores essenciais do conhecimento e da conduta social, pois prescrevem as ações, e não apenas as descrevem.

Desde que nasce, a criança está submetida a regulações. Aos poucos, a partir das informações sobre fatos da realidade social, recebidas diretamente dos adultos, dos meios de comunicação e da escola e a partir também da sua participação direta no mundo, ela vai registrando suas regularidades e aprendendo que as regras também valem para o meio social.

Como afirma Delval (1989), esse conjunto de regulações que aparecem ligadas a situações concretas e têm caráter individual, vão se convertendo em regras de crescente generalidade, obrigando a criança a desenvolver ou construir um repertório complexo de comportamentos, participando, assim, do mundo que a rodeia.

As regras sociais vão permitir, mais tarde, a construção da ideia de papéis sociais, pois esses são formados por regras que estabelecem expectativas sobre a conduta de outros, o que permite, por meio da generalização, identificar, por exemplo, os papéis de mãe, irmão e professora. Sobre isso, Delval (1994a) esclarece que quando os papéis sociais aparecem claramente como papéis, mostram que já existe uma consciência de algo que é social em sentido sociológico, de algo que é uma instituição.

De acordo com Delval e Padilla (1997), juntamente com as informações e com as regras, a criança assimila os valores, identificando a existência de fatos desejáveis, ações socialmente aceitas ou não, o que é bom ou não para ela. Como os adultos se preocupam com a conduta a ser seguida pela criança, de acordo com essas normas e valores, empenham-se a fim de garantir que, no futuro, seu comportamento permita-lhes os relacionamentos sociais. Estes são os primeiros elementos do conhecimento social adquiridos pelo indivíduo, cujo conteúdo pode variar de uma sociedade para outra e que necessariamente devem ser transmitidos.

Esses autores advertem para o fato de que o trabalho mental é elementar nessa primeira etapa de aquisição, pois as regras, os valores e as informações são recebidos pela criança, em sua maioria, já prontos. Assim, poder-se-ia pensar que ela se limita a incorporá-los a partir de sua transmissão. Porém, os estudos apoiados na epistemologia genética têm revelado que não há reprodução passiva. Ao serem assimilados, as regras, os valores e as informações sofrem deformações à medida que a criança tenta explicá-los.

Os autores comentam que, apesar de aprender bem cedo a regra de que para comprar é preciso levar dinheiro à loja, muito antes de saber para que serve o dinheiro, a criança não consegue explicar as relações envolvidas na atividade

econômica, revelando que saber como funciona o sistema social envolve não apenas aspectos normativos e valorativos: refere-se, principalmente, às noções ou explicações que reorganizam os dados obtidos do meio social, possibilitando ao sujeito um grau maior de compreensão.

Ao referirem-se às noções, Delval e Padilla (1997, p. 8) afirmam:

[...] a criança as constrói com os instrumentos intelectuais de que dispõe e chega a explicações que não coincidem com as dos adultos e que curiosamente são muito semelhantes entre crianças de distintos meios sociais e de diferentes países.

A construção das noções ou explicações refere-se à descoberta do porquê dos fatos e acontecimentos do funcionamento social. A conquista das explicações implica em um processo mais lento e complexo, pois nele a criança busca integrar, pela sua própria experiência, o conjunto de ideias que elabora para explicar o mundo. Para isso, utiliza noções ou conceitos que foi formando ao longo de seu desenvolvimento, além de elementos que o meio sociocultural lhe oferece.

A compreensão dos distintos elementos que compõem as representações do mundo social demonstra que, nesse processo, a criança enfrenta contínuos conflitos e contradições e, aos poucos, vai organizando os elementos dispersos e as informações fragmentadas de sua realidade social em totalidades cada vez mais coerentes, apoiada em seus elementos intelectuais e em suas próprias experiências. Por exemplo, para que a criança possa construir uma representação ou modelo do funcionamento do sistema econômico, precisa dispor de informações e experiências sobre a vida e sobre a atividade econômica, além de organizar e construir um sistema no qual se encaixem os diferentes elementos. Essa tarefa requer da criança a capacidade cognitiva da qual não dispõe; portanto, a falta de informações e experiências e a debilidade dos instrumentos intelectuais são dois dos aspectos indissociáveis que explicam o caráter fragmentário das representações infantis sobre o mundo social.

Delval (1989) agrupa os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre o conhecimento social em três eixos temáticos: o estudo do conhecimento dos outros e de si mesmo, o conhecimento moral e convencional e o conhecimento das instituições.

Segundo o autor, o conhecimento dos outros e de si mesmo, também chamado de psicológico ou pessoal, refere-se às concepções que o indivíduo elabora sobre si mesmo, sobre as outras pessoas e sobre as suas relações com elas.

Delval e Padilla (1997) destacam que esse tipo de estudo é o que tem sido tratado pelos autores britânicos sob a denominação de cognição social, enfocando as relações interpessoais como a amizade ou a autoridade. Os estudos sobre a chamada “teoria da mente” e sobre a “adoção de perspectivas” também se enquadram nesse bloco.

O conhecimento moral e convencional trata do modo pelo qual o indivíduo adquire as regras ou normas que regulam suas relações com os outros. Delval (1994a) explica que as normas morais regulam os aspectos mais comuns das relações interpessoais, enquanto as normas convencionais se ocupam de regulações mais particulares, próprias de cada sociedade, como as formas de cumprimento e cortesia e os costumes. Incluem-se nesses estudos os de Kohlberg e outros, desenvolvidos a partir dos trabalhos de Piaget sobre o juízo moral, fazendo também parte desse grupo a linha de estudo sobre as condutas e o raciocínio pró-social.

Já o conhecimento das instituições caracteriza o campo propriamente social e constitui objeto de estudo próprio da sociologia, envolvendo as relações entre os indivíduos ou grupos que transcendem o individual. É o estudo dos indivíduos como seres que estão imersos em instituições sociais e que se comportam desempenhando papéis (como é o caso das relações com o vendedor, com o chefe, com o professor, com o representante político). Não são relacionamentos pessoais, como é o caso da amizade, mas relações entre papéis sociais, são relações institucionalizadas. (DELVAL, 1994a).

Os diferentes campos de estudo do conhecimento social, descritos por Delval (1989), evidenciam que uma das dificuldades para a compreensão da sociedade e de seu funcionamento é que sua construção implica em questões impessoais e fatos macrossociais que as crianças, e mesmo muitos adultos, não têm experiência imediata ou direta. Além disso, a aquisição de tal conhecimento exige que o indivíduo tenha que

partir de informações geralmente fragmentadas e até contraditórias, provindas de fontes muitas vezes diversas, e realizar a difícil tarefa de integrá-las num sistema coerente.

O mundo social, pela ampla variedade de fenômenos que comporta, constitui um campo de estudos com limites difusos, envolvendo problemas centrais e periféricos. A compreensão da ordem política e econômica constitui, segundo Delval e Padilla (1997), os eixos centrais em torno dos quais se organizam as questões sociais.

Os distintos campos da representação do mundo social têm características diferentes e graus de dificuldade desiguais, conforme esclarece Delval (1994a, p.474):

Em alguns casos trata-se simplesmente da compreensão de regulações visíveis sobre certos usos sociais. Em outros há que se compreender sistemas simples, muitos de cujos aspectos podem compreender-se de uma forma concreta. [...] em outros casos trata-se de entender um sistema muito mais amplo, que está formado por subsistemas que interatuam, como no caso da organização econômica ou a organização política da sociedade, que resulta muito complexa de entender e sua compreensão parece exigir instrumentos de tipo formal.

Apoiado nos dados de suas pesquisas, o autor argumenta que a falta de informação e experiência e a debilidade dos instrumentos intelectuais são dois aspectos indissociáveis que explicam o caráter particular das representações infantis do mundo social.

Para construir uma representação ou um modelo de funcionamento do sistema econômico, por exemplo, é preciso dispor de informações e experiências sobre as atividades financeiras. Também é preciso organizá-las e construir um sistema em que os diferentes elementos se encaixem. Segundo o autor, a todo o momento a criança está se perguntando sobre os fatos sociais : "de onde vem o dinheiro?", "quem põe o preço nas coisas?", mas, ao mesmo tempo, teria que organizar todos esses dados num todo coerente, implicando numa capacidade operatória o que ela ainda não dispõe.

Diante dessas evidências, o autor afirma que o caráter fragmentário das experiências sociais da criança e a insuficiência de seus instrumentos intelectuais são

os fatores responsáveis pelas particularidades das representações que o sujeito vai construindo do mundo social durante o seu desenvolvimento.

Assim, uma das tarefas da Psicologia do Desenvolvimento é estudar quais são as representações que o indivíduo elabora, como elas se formam e se desenvolvem. Como esclarece Delval (2007), ser rico ou pobre, pertencer a um país ou a outro, professar uma religião ou não praticar nenhuma, ser homem ou mulher, jovem ou velho, afetam de maneira muito profunda a forma como vemos a sociedade e como percebemos os fenômenos que se produzem nela.

Portanto, a compreensão sobre como se dá o conhecimento da sociedade implica em aprofundar os estudos sobre os conteúdos envolvidos nessas noções e, principalmente, analisar como um indivíduo vai se tornando adulto dentro de uma determinada sociedade e adquirindo a ideologia dela, assim também como ele entende as instituições sociais e as regras de seu funcionamento.

A compreensão das relações econômicas é inerente à sociedade, exigindo, portanto, que as pessoas elaborem ideias bastante precisas sobre sua organização e forma de produção dos fenômenos econômicos, a utilidade do dinheiro e qual o seu valor nas relações de consumo.

1.2.2. As pesquisas psicogenéticas sobre a compreensão do mundo social

Autores como Furth (1978), Sastre, Silvestre e Moreno (1988), Delval (1989, 1992, 1993, 1994a, 1994b), Enesco et al. (1995), Denegri (1997, 1998a, 2003a, 2003b), Amar et al. (2006), coerentes com a visão piagetiana, explicam que o sujeito constrói o conhecimento sobre o mundo social atuando sobre a realidade. A criança, a partir da própria experiência, das informações que recebe direta ou indiretamente das pessoas, da escola e dos meios de comunicação e, ainda, de acordo com as estruturas cognitivas de que dispõe, elabora representações sobre os diversos aspectos da realidade em que vive.

Delval (1989) atribui o desenvolvimento dos estudos do conhecimento social às pesquisas pioneiras sobre noções econômicas de Danziger e Strauss.

Enesco et al. (1995) destacam que Danziger e Strauss foram os primeiros pesquisadores a chamar a atenção para a necessidade de se realizarem estudos evolutivos sobre o conhecimento social com o fim de desvendar o processo particular de desenvolvimento desse campo de conhecimento.

Em um estudo sobre a compreensão infantil das noções sociais, Danziger (apud ENESCO et al., 1995), utilizando o método clínico de Piaget, investigou as ideias de 41 crianças australianas, entre cinco e oito anos de idade, filhas de trabalhadores manuais e pequenos comerciantes, sobre três aspectos: o significado de rico e pobre, o uso do dinheiro e as funções do chefe. Nesse trabalho, o autor percebeu a existência de um desenvolvimento seqüencial que vai de concepções simples às mais complexas, presentes nos três aspectos estudados. Essa característica coincide com os resultados de um trabalho que realizou anteriormente, tratando das relações de parentesco, o que o levou a considerar a existência de níveis gerais na evolução dos conceitos sociais.

Na Espanha, o primeiro trabalho no âmbito do conhecimento social ocorreu na década de setenta e foi desenvolvido por Delval, Soto, Fernández e um grupo de colaboradores (apud DELVAL, ENESCO; NAVARRO, 1994). Tal estudo teve por finalidade conhecer a gênese da compreensão do mundo social em alguns aspectos da ordem econômica. Utilizando-se do método clínico, os pesquisadores entrevistaram 100 crianças e adolescentes madrilenhos, entre 5 e 14 anos de idade, pertencentes aos níveis socioeconômicos médio, alto e baixo. A investigação apoiou-se em três aspectos: a distribuição do capital, as relações de compra e venda e o processo de produção, envolvendo as fontes de riqueza e pobreza da nação.

Na conclusão do estudo, três níveis de respostas foram encontrados. No primeiro nível (cinco e seis anos), as crianças não compreendem a troca de mercadorias por dinheiro; no segundo (sete a 11 anos), começam a compreender que o dinheiro que o vendedor recebe é utilizado para repor a mercadoria da loja e para suprir suas necessidades pessoais; e no terceiro (a partir de 11 anos), já entendem que o dinheiro que o vendedor obtém serve para fins diversos: repor mercadorias, pagar empregados, manter sua família e ampliar o negócio.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que as questões mais simples concernentes, por exemplo, à descrição de rico e pobre, já estavam ao alcance das crianças de 7 e 8 anos. No entanto, a compreensão de problemas mais complexos que requeriam inferências causais e considerações de processos, como a explicação da desigualdade econômica, só aparecia nas idades mais avançadas. Em resumo, os resultados foram interpretados em relação aos progressos do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, que lhes proporcionam as ferramentas intelectuais necessárias para compreender e interpretar a realidade social.

Depois desse estudo, Delval e seus colaboradores desenvolveram uma série de outros trabalhos, enfocando novos aspectos do mundo social tais como: a religião, a nação, o sexo, a lei, o direito, a guerra, a paz, Deus e as origens.

O quadro 2, retirado de Delval (1994a, p. 486), apresenta algumas das características do pensamento infantil no seu esforço de compreensão da realidade social.

Em síntese, a partir de seus estudos sobre a compreensão infantil da sociedade, o autor explica que a criança entende a realidade de modo bastante diferente daquele concebido pelo adulto. Na concepção infantil, a realidade é muito mais harmônica e cooperativa, pois a sociedade, para a criança, possui uma ordem completamente racional em que cada coisa encontra-se no lugar certo e serve para satisfazer as necessidades do homem.

Da mesma forma, as crianças demonstram conceber a sociedade como um lugar sem conflitos, onde a injustiça não existe. Caso os comprovem, não conseguem explicá-los nem encontrar soluções viáveis para os mesmos, provavelmente porque os veem como algo irracional e desnecessário, como alterações pouco freqüentes na ordem geral.

Para essas crianças, os indivíduos ajudam-se mutuamente, movidos pelo altruísmo. Elas percebem que há aqueles que não cumprem suas tarefas, mas o atribuem a razões pessoais intrínsecas, isto é, porque são maus. Acreditam também

que os adultos são detentores do saber, pois sempre sabe o quê e como realizar suas tarefas. O conhecimento também ocupa lugar importante na sua escala de valores, acreditando que funções sociais de destaque são privilégio de políticos, médicos, engenheiros e administradores, que por saberem muito ocupam esses cargos após longos anos de estudos. Para as crianças as noções de saber e de autoridade se identificam.

A ordem social é regida por preferências pessoais; elas não entendem as atuações impessoais e seu caráter propriamente institucional. A sociedade é concebida pela dicotomia: bons e maus, ricos e pobres, não compreendendo as posições intermediárias.

Na sociedade, para elas, não há escassez, sempre é possível obter-se o necessário. Certamente, essa abundância não está relacionada somente à situação econômica, mas também apoia-se em uma ordem racional, ou seja, para que todos vivam bem devem ter acesso a tudo que precisam.

O funcionamento social é regido por poucos princípios, como por exemplo, a necessidade de que para tudo tenha que haver remuneração, como ficou evidenciado na pesquisa de Delval (1994b). As crianças pesquisadas não parecem entender os conflitos sociais motivados por interesses contrapostos, porque para elas os interesses comuns devem coincidir com o interesse geral, atribuindo-os à ignorância e à maldade. Por essas mesmas razões, o compromisso não faz parte das concepções infantis, representando uma conquista da adolescência.

NÍVEL	DINHEIRO	TRABALHO	MOBILIDADE	CARACTERÍSTICAS GERAIS
I	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento simbólico de intercâmbio. Dar o dinheiro em troca de algo. - Não se maneja as quantidades, apenas o aspecto qualitativo. - Descoberta dos diferentes tipos de moeda e sua equivalência. - O preço é uma propriedade dos objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade remunerada. Geralmente se realiza fora de casa. Seu caráter permanece obscuro. - Não compreendem as diferenças de trabalho. - Remuneração baseada na quantidade de trabalho. - Ideias confusas sobre as diferenças de qualidade dos trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há mudança (se nasce) ou ocorre subitamente, recebendo ou encontrando dinheiro. - Procedimentos: azar, loteria, trabalho (sem especificar). - Conexão obscura com trabalho e com dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - A realidade é imediata e perceptiva. - Níveis aparentes e pouco elaborados. - Não há sistemas. - A sociedade tem uma ordem racional feita para satisfazer as necessidades humanas. - Há abundância, escassez não é compreendida. - Relações apenas pessoais.
II	<ul style="list-style-type: none"> - O valor das mercadorias está determinado pelo trabalho, escassez ou demanda. - Descoberta do mercado como regulador dos preços. - Ideia de lucro no comércio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da escassez: não há trabalho para todos. - Diferenças de qualidade entre trabalho para todos. - Importância da preparação e da educação. - Começam a compreender a ideia de competência quando há a escassez de trabalho. - Acredita que se pode criar mais trabalho; porém, sem compreender as limitações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança matizada e gradual. - Procedimentos múltiplos e complementares. - Uma vez iniciado o processo se desenvolve naturalmente. - Importância da preparação. - Competitividade individual. - Dependência da vontade e do empenho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descoberta de relações ou resistências da realidade. - Os recursos sociais são escassos. - Competência individual quando há escassez. - Relações sociais (assalariado, chefe, vendedor) distintas das pessoais (amigo). - Compreensão de sistemas simples e de relações entre sistemas simples. - Compreensão de processos diacrônicos.
III	<ul style="list-style-type: none"> - Descoberta do capital e da propriedade dos meios de produção. - Aparece a figura do empresário. - Ideias sobre o benefício do proprietário e exploração. - O papel dos bancos como administradores do dinheiro e seu benefício. - Generalização da ideia de lucro além do comércio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do trabalho por mudança no sistema total. - Começa a entender as restrições devidas ao sistema social 	<ul style="list-style-type: none"> - Visão mais realista das dificuldades de mudança. - Importância do ponto de partida e das relações sociais. - Papel ativo do sujeito em cada momento do processo. - Qualidades pessoais, ambição. - Avaliação das possibilidades e consequências; - Competência social. - A vontade como forma de superar os obstáculos sociais (sem ignorá-los). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideração de mundos possíveis. - Compreensão da competência colocando-se no lugar do outro. - Restrições sociais. - Processos temporais extensos, mas além do indivíduo. - Possibilidade de entender relações complexas entre múltiplos sistemas. - Traços ideológicos. - A equidade frente à igualdade.

Quadro 2. Características do pensamento infantil no seu esforço de compreensão da realidade social (DELVAL, 1994, p. 486)

Concebem a ordem social como estática e não imaginam reajustes no sistema nem alternativas para seu funcionamento. Para elas, a ordem social dificilmente pode ser alterada e essa crença manifesta-se em suas respostas sobre questões como: “se não houvesse professor, as pessoas não aprenderiam”; “se não houvesse loja, não se poderia comprar”; “se não houvesse chefe, tudo seria uma desordem total”; “se não existissem escolas, ninguém conseguiria trabalho”.

Segundo Delval e Padilla (1997, p. 20) esclarecem que esse mundo tão racional e ordenado, em que um elemento depende do outro vai sofrer uma grande transformação na adolescência, ao entrar em contradição com a realidade social.

[...] no momento da adolescência, quando se começa entender a realidade de maneira mais exata e, ao mesmo tempo, o indivíduo começa a comprovar sua importância para mudar o mundo irracional que começa a descobrir e que é tão contraditório a tudo o que lhe ensinaram como criança durante os longos anos passados na escola.

A originalidade dessas concepções infantis mostra que mesmo participando diretamente de relações familiares e escolares, a criança não assimila facilmente as noções sociais. A compreensão do mundo social, por envolver aspectos demasiadamente complexos, gera conflitos reais entre o seu pensamento e o pensamento daqueles com quem convive, resultando em deformações sistemáticas das informações recebidas e do que observa ao seu redor.

A partir dos estudos apresentados sobre a construção do conhecimento social, fundamentados na teoria piagetiana, observa-se que, no conjunto, os resultados das pesquisas se aproximam significativamente. Revelam que a aquisição das noções sociais envolve uma intensa atividade construtiva por parte da criança, caracterizando-se, como enfatizam Delval e Padilla (1997), por uma progressão geral que pode ser descrita em três grandes tendências evolutivas que, por sua vez, podem subdividir-se e especificar-se de acordo com seu conteúdo. Em linhas gerais, tais tendências apresentam as características descritas a seguir.

Em um primeiro nível, as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis da situação, em observáveis que não implicam processos ocultos e que não

necessitam de inferências. “Os pobres são reconhecidos por seu aspecto físico e os ricos têm seu dinheiro na carteira ou no banco; se pode passar de pobre para rico encontrando dinheiro na rua”. (DELVAL; PADILLA, 1997, p. 17). Nesse nível as relações são vistas como pessoais e as crianças não reconhecem a existência de relações propriamente sociais. “[...] a professora ajuda seus alunos porque os quer bem e deseja que estejam bem e aprendam” (p. 18).

O segundo nível caracteriza-se pelo início da consideração de aspectos não visíveis das situações, ou seja, o sujeito começa a levar em conta processos inferidos a partir das informações de que dispõe. Aparece a distinção entre as relações pessoais e as institucionalizadas ou sociais. “[...] o vendedor não é um amigo que nos proporciona as coisas que necessitamos, senão alguém que desempenha uma função social e vive disso”. (DELVAL; PADILLA, 1997, p.18). Os sujeitos desse nível percebem mais claramente os conflitos, mas não conseguem encontrar soluções satisfatórias pela dificuldade de considerar aceitáveis os diferentes pontos de vista.

No terceiro nível, os processos de inferência ocupam papel central nas explicações. Os sujeitos passam a considerar, sistematicamente, as várias possibilidades presentes em uma situação e são capazes de coordenar os diferentes pontos de vista e de refletir sobre o possível. “Os sujeitos tornam-se críticos da ordem social existente, emitem juízos sobre o que está bem e o que não está bem e propõem soluções alternativas”. (DELVAL; PADILLA, 1997, p. 18). Observa-se, nesse nível, a possibilidade de que o sujeito possa integrar as muitas e diferentes informações de modo coerente, passando a aplicar as regras de maneira muito mais flexível.

Esses pesquisadores, procurando ampliar a discussão sobre temas sociais, têm insistido na necessidade de se realizarem trabalhos específicos nessa área do conhecimento, para que se possa conhecer mais profundamente quais são e como evoluem as representações elaboradas pelos indivíduos para dar sentido à realidade.

O crescente interesse pelo estudo do conhecimento social tem gerado, em inúmeros países, importantes investigações sobre as representações infantis acerca dos diferentes aspectos do funcionamento e da organização social. No Brasil, os

trabalhos sobre essa temática encontram-se em um nível basicamente descritivo e exploratório, dado o recente interesse em se saber como os indivíduos compreendem o funcionamento do mundo econômico.

No Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, vêm sendo realizadas importantes investigações sobre diferentes aspectos da construção do conhecimento social, sob a orientação de Mantovani de Assis, apoiadas nos estudos dos pesquisadores espanhóis Delval e Enesco e nos trabalhos da pesquisadora chilena Denegri. Dentre esses trabalhos, destacam-se as pesquisas de Godoy (1996), Tortella (1997, 1999), Saravalli (1999), Machado (2000), Cantelli (2000), Baptistella (2001), Borges (2001), Braga (2003), Pires (2005), Araújo (2007) e Silva (2008) que, de modo particular, têm contribuído para o conhecimento de como as crianças e adolescentes compreendem o mundo social, além de servir para a reorientação do trabalho pedagógico, indicando aos educadores rumos mais coerentes com uma prática educativa comprometida com a diversidade.

Em seu conjunto, os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros confirmam a evolução do entendimento das noções sociais, podendo ser interpretado não apenas como o enriquecimento das informações dos indivíduos, mas como um processo de mudança conceitual que pode ser explicado, conforme a perspectiva construtivista, como resultante de progressivas abstrações e coordenações entre o real e o possível, a partir de suas experiências.

As conclusões dessas pesquisas apontam ainda para a necessidade de um trabalho sistemático com as questões do mundo social, uma vez que participar da vida social, ser capaz de analisar seus fenômenos e vê-los criticamente parece ser condição essencial para que o sujeito possa entender a sociedade da qual faz parte nos seus mais diferentes aspectos e seu próprio papel nela.

Em resumo, as pesquisas apoiadas na psicologia genética revelam que, ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai formando a representação dos distintos aspectos da sociedade em que vive. Revelam ainda que essa representação pode estar, em certo sentido, determinada pelo meio social. Ela não é um produto da

influência direta do adulto, mas o resultado de uma atividade construtiva do sujeito a partir dos elementos fragmentários que recebe e seleciona, de tal maneira que implica uma atividade seletiva que não se parece em nada com assimilação passiva

1.3. A COMPREENSÃO DO MUNDO ECONÔMICO

O cenário econômico atual demonstra que a globalização vem se impondo como forma de consolidar o capitalismo, aumentar as relações entre os países e, principalmente, impulsionar as relações econômicas e as atividades mercantis.

Nesse modelo social, nada é tão valorizado quanto as relações comerciais. O consumo adquire dimensões cada vez maiores, ultrapassa os limites das necessidades e ganha importância central, trazendo com isso tanto a agregação quanto a desagregação social.

Esse caráter paradoxal assumido pelo consumo na sociedade capitalista pode ser claramente identificado quando são analisadas as relações de compra. O mercado tende a ser o grande unificador das classes sociais, permitindo que pessoas de diferentes níveis tenham os mesmos impulsos consumistas, posto que, teoricamente, os produtos são oferecidos a todos. Ao mesmo tempo, ele é o grande demarcador da distância cada vez maior entre as classes.

Frente a esse fenômeno, pesquisadores de todo o mundo têm destacado a necessidade de se compreender melhor a relação que a sociedade pós-moderna estabelece com o consumo. Observa-se que, diante dos limitados mecanismos de participação social e política dos países pobres, os cidadãos buscam sua inserção na sociedade globalizada por meio do seu poder de compra.

Sobre esse fato Canclini (1999) argumenta que nessa época globalizada o sentido de identidade e de pertencimento está associado à participação nas redes sociais, cujos valores estão diretamente atrelados ao mercado e à moda. Desse modo, o direito de existir na sociedade pós-moderna parece estar condicionado ao direito de consumir, ou seja, as pessoas relacionam a cidadania ao consumo. Assim, o que se constata é o

consumo suntuoso, para satisfazer necessidades sociais em contraposição às demandas primárias, acarretando graves problemas econômicos e sociais, como o hiperendividamento, o consumismo desenfreado e desperdício de recursos, o que agrava a situação dos setores mais empobrecidos da sociedade e atinge diretamente a formação e o futuro das novas gerações.

Outro aspecto dessa nova ordem social refere-se aos valores que a sociedade passa a assumir como centrais, questão que está diretamente relacionada à formação da identidade dos seus cidadãos. Pois, numa sociedade em que o valor prioritário seja a posse, o indivíduo classifica-se pelo que tem ou faz; o que o define é a marca de sua roupa, o cargo que ocupa, o carro que tem, o tipo de trabalho que exerce ou a quantidade de pessoas que dirige. E se não é possível a obtenção imediata do objeto de desejo, uma vez que a ideologia do consumo não prepara para a frustração, muito menos para o aprendizado da espera, as pessoas recorrem as “suaves prestações”.

Nesse contexto, proliferam os seres coisificados, solitários, apegados a objetos que escondem suas carências, pessoas distantes de si mesmas e ausentes da realidade social.

Como reflexo desse quadro, inúmeros problemas sociais têm sido constatados em vários países dentre os quais se destacam o aumento dos casos de depressão, a obesidade, a bulimia, a violência, a drogadicção, além do hiperendividamento, do consumismo desenfreado e do desperdício de recursos. Esse fato tem feito com que pesquisadores de diferentes áreas chamem a atenção para a necessidade de que as questões relacionadas ao consumo sejam analisadas tanto em seus aspectos econômicas quanto sociais e éticos. Têm alertado ainda para a necessidade de que os cidadãos sejam devidamente preparados para enfrentar esse mercado que os impulsiona cada vez mais ao consumo.

Compreender e se posicionar frente às crescentes exigências de sociedades cada vez mais complexas requer o desenvolvimento de uma série de conhecimentos e competências ligados ao funcionamento financeiro, tais como custos, preços,

interesses, oportunidades de poupança e investimento, além da construção de valores que permitam ao indivíduo lidar com as questões econômicas de forma responsável e ética.

Estudos desenvolvidos na Espanha, Colômbia e Chile têm constatado que muitos adolescentes, e até mesmo adultos, apresentam grande dificuldade para compreender a economia cotidiana e para atuar eficientemente sobre ela. As dificuldades que se destacam são os relacionados à origem e circulação do dinheiro, às inter-relações e fatores que determinam os eventos econômicos, ao papel do Estado na regulação da economia e emissão monetária, ao alcance e uso dos instrumentos econômicos vinculados à poupança, crédito e endividamento. (DENEGRÍ, 1998, 2003b, 2006; DENEGRÍ et al., 1997a, 1997b; AMAR, ABELLO; DENEGRÍ, 2001).

Os resultados desses trabalhos mostram ainda que fatores como a escolarização, o domicílio, o gênero e, fundamentalmente, o nível socioeconômico das pessoas interferem no seu entendimento dos fenômenos econômicos e hábitos de consumo.

As recentes contribuições da Psicologia e da Educação Econômica enfatizam a necessidade de uma adequada socialização econômica para que os indivíduos possam atuar melhor no mundo financeiro cada vez mais complexo, permitindo-lhes não apenas administrar eficientemente seus recursos, mas a verdadeira cidadania.

Nessa perspectiva, a educação econômica, que pode ser traduzida operacionalmente por alfabetização econômica, facilitaria o acesso às ferramentas a serem usadas para o entendimento e a interpretação dos eventos que podem afetar as pessoas direta ou indiretamente, facilitando as decisões pessoais e sociais a serem tomadas sobre a multiplicidade de problemas econômicos da vida cotidiana (DENEGRÍ; PALAVECINOS; YAMANE, 1997; DENEGRÍ et al., 1999a, 1999b, 2000, 2002).

Sabe-se que essa preparação acontece por meio das experiências vivenciadas pelo indivíduo que resultam de seu processo de socialização. Nesse sentido, um processo eficiente de socialização econômica, anterior à idade adulta, se

faz cada vez mais necessário, uma vez que estudos realizados em diferentes países têm demonstrado ser mais efetiva a educação nessa etapa do desenvolvimento. (NG; CRAM, 1999; FURNHAM 2000; DENEGRÍ, 1998, 2003; DENEGRÍ; GEMPP, 2001).

As investigações realizadas na América Latina por Denegri e outros pesquisadores associados, assim como em outros países, vêm evidenciando a necessidade de se ampliar a discussão sobre o processo de assimilação das noções econômicas e, de modo especial, ressaltam a importância do conhecimento do processo de socialização econômica dos indivíduos.

Frente a essa ideia, é importante distinguir dois tipos de socialização que se manifestam conjuntamente: a socialização primária, referente à influência da família; e a secundária, envolvendo todas as influências externas (como a escola e os meios de comunicação) por meio das quais a criança vai assimilando os conteúdos econômicos que servirão como ponto de partida para que ela defina sua conduta futura. (MORI; LEWIS, 2001; DENEGRÍ et al., 1999b).

Levando-se em conta essas considerações, a presente seção será composta pelos seguintes temas: o estudo do comportamento econômico, a psicogênese da construção das noções econômicas e os processos de socialização ligados a essa área por serem os aspectos centrais da presente investigação.

1.3.1. O estudo do comportamento econômico

Comportamentos referentes à economia tais como gastos, compra, poupança, endividamento, constituem alguns dos comportamentos sociais do indivíduo. Denegri, Palavecinos e Gempp (2003), esclarecem que a análise desses comportamentos foi tradicionalmente orientada pelo paradigma da racionalidade e em função de uma ótica predominantemente econômica. Os estudos baseados nessa perspectiva, de um modo geral, centram-se em variáveis do mercado tais como renda, inflação, oferta e procura. Mesmo aqueles estudos que buscam relacionar o comportamento econômico com variáveis demográficas tendem, em sua maioria, a ser

pontuais e lineares, estabelecendo relações de causa e efeito, sem considerar a natureza sistêmica e psicológica do fenômeno.

Segundo Denegri, Palavecinos e Gempp (2003), apesar de existirem muitas investigações sobre o mundo econômico, observa-se que eles, em sua maioria, centram-se na compreensão de fenômenos microeconômicos muito específicos, tais como compra e venda, o conceito de lucro, para citar alguns exemplos. Desse modo, mesmo reconhecendo a importância desses estudos e o avanço que trouxeram para as investigações do mundo econômico, as pesquisadores consideram a necessidade de novas investigações que possam elucidar condutas como o superendividamento, o consumo impulsivo e a dificuldade de um grande número de pessoas para compreender o sistema econômico cada vez mais complexo e lidar com ele.

A literatura específica registra dentre os estudos na área da compreensão econômica sob a visão construtivista piagetiana, a pesquisa realizada por Furth (1978) sobre a compreensão infantil do funcionamento da sociedade.

Furth, objetivando descrever níveis gerais de compreensão da sociedade, realizou um amplo estudo, entrevistando 195 crianças inglesas de idade entre cinco e 11 anos. Sua pesquisa versou sobre os seguintes conteúdos: o acesso à função e à remuneração, a obtenção do dinheiro e sua relação com o trabalho e com o banco, a função do comércio, a procedência das mercadorias e o preço, a função da escola na sociedade, a remuneração dos professores e as funções do governo.

A partir desse estudo Furth identificou quatro estágios para o entendimento global do fenômeno social, que vão desde elaborações personalísticas e ausência de sistemas interpretativos até chegar ao marco sistemático concreto, próprio de algumas crianças mais velhas. Um primeiro estágio (cinco - seis anos), caracterizado pela atividade lúdica, foi denominado por Piaget de egocêntrico, fruto de elaborações personalizadas e de ausência de sistema interpretativo. Um segundo estágio (sete - oito anos) foi denominado de compreensão das funções sociais de primeira ordem, porque mesmo apresentando características lúdicas mostra as primeiras interpretações baseadas na compreensão e na função imediatamente observada. Um terceiro estágio

(nove a 11 anos) foi chamado de sistemas parciais em conflito, pois nele observa-se que as relações se ampliam à medida que as crianças se tornam conscientes desses sistemas, mas ainda enfrentam problemas entre uma perspectiva social e pessoal. E, por último, um quarto estágio (11 anos em diante), foi caracterizado como marco sistemático concreto, pois reflete a compreensão da função do dinheiro como mecanismo básico das transações econômicas, mas sem conseguir integrar a compreensão global dos sistemas políticos nem da sucessão histórica dos processos sociais.

Furth (1978) acrescenta o que poderia ser considerado um quinto estágio, denominado de sistemático-analítico, para caracterizar um nível de compreensão mais elaborado, próprio do pensamento formal, porém, no caso desta pesquisa a faixa etária dos pesquisados não comportou esse estágio.

Uma das principais contribuições do estudo de Furth consiste em provar que as ideias expressadas pelas crianças sobre o mundo social são qualitativamente diferentes das exibidas pelos adultos. Além disso, mostra que a mudança cognitiva evidenciada no desenvolvimento da coerência e organização internas expressa a gênese de construção dos conceitos sociais. Portanto, essa mudança não pode ser atribuída somente à influência dos conhecimentos transmitidos pelos adultos, mas trata-se de um esforço ativo da criança para selecionar, organizar e tornar coerentes as experiências e as informações de acordo com as possibilidades de seu sistema cognitivo.

Outra importante linha de investigação que tem suscitado réplicas em ambientes socioculturais ocidentais e orientais é a desenvolvida por Jahoda (1979, 1983), ao pesquisar o desenvolvimento das concepções sobre negociações financeiras em situação de compra e venda e sobre o funcionamento dos bancos, com crianças de 6 aos 16 anos, de diferentes classes sócio-econômicas e provenientes de países diversos (Escócia, Holanda e Zimbawe).

As pesquisas de Jahoda mostram que os conceitos econômicos estão interligados, constituindo um sistema complexo e articulado de conceitos. Além disso,

seu estudo destaca a importância das informações provenientes do meio na formação das ideias econômicas, incluindo como variáveis relevantes não somente as habilidades cognitivas dos sujeitos, mas também o papel da transmissão social e o impacto do nível socioeconômico.

Seguindo a mesma linha dos trabalhos de Jahoda, NG (1983, 1985) vem realizando estudos com crianças chinesas na área da compreensão econômica. Em um estudo sobre o funcionamento bancário NG constatou que as crianças chinesas obtêm a compreensão sobre o funcionamento bancário muito precocemente. Quanto à dinâmica dos empréstimos elas não diferenciam aqueles feitos entre amigos e os feitos por bancos, posto que alguns mencionam que os amigos também devem pagar juros, o que sugere a presença de uma norma econômica impessoal na esfera pessoal, dado que nas sociedades altamente comerciais como Hong Kong é aceitável que as regras econômicas façam parte da esfera pessoal.

Wong (1989) realizou estudos comparativos sobre os resultados encontrados por NG com os obtidos por ele ao pesquisar crianças norte-americanas de 6 a 15 anos. As conclusões de ambos foram compatíveis, levando-o a considerar que o alto valor emocional atribuído ao dinheiro nos dois países, transmitido prematuramente às crianças e reforçado pelo sistema educacional, comprova a influência do fator de transmissão social e especificamente da socialização econômica para tornar compreensível o sistema financeiro.

As psicólogas Berti e Bombi (1988) também realizaram com crianças italianas (entre 4 e 14 anos) uma série de estudos relativos ao desenvolvimento do pensamento econômico envolvendo a compreensão da origem e uso do dinheiro, as noções de rico e pobre, a aquisição da riqueza, a relação trabalho-remuneração, as funções do banco, os meios de produção e a noção de propriedade.

Essas pesquisas, fundamentadas em uma perspectiva teórica piagetiana, revelaram que entre as crianças mais novas, por um lado há uma orientação finalista na explicação dos fenômenos sociais e, por outro, uma concepção retributiva de justiça, aspectos característicos do pensamento infantil na concepção piagetiana. Observaram

também que as crianças começam descrevendo os fenômenos sociais em termos egocêntricos e, conforme seu desenvolvimento intelectual, estabelecem relações mais objetivas entre os diversos elementos e atuações sociais, o que indica uma crescente capacidade de descentração, levando os sujeitos a compreenderem aspectos cada vez mais complexos.

Os estudos demonstram ainda que, dentre as crianças pesquisadas, as mais novas não apresentam as ferramentas cognitivas adequadas à compreensão da realidade e para interpretar as informações que os adultos lhes proporcionam, fazendo com que o seu pensamento seja menos permeável às condições particulares de seu meio social.

As conclusões das pesquisas desenvolvidas por Berti e Bombi e seus colaboradores, demonstram que a compreensão da economia é interpretada como um processo de diferenciação e articulação, no qual a criança constrói regras cada vez mais exatas e complexas. Concluíram também que ao analisar as relações econômicas, a criança apresenta dificuldade para diferenciar o domínio moral do econômico. Há uma tendência para julgar a conduta econômica com critérios morais, o que a impede de compreender a busca de benefícios além das necessidades de sobrevivência. (BERTI; BOMBI, 1988; BERTI; GRIVET, 1990).

A literatura registra ainda, no campo da investigação evolutiva relacionada às distintas noções econômicas, os trabalhos realizados por Delval e Echeita (1990); Delval, Enesco e Navarro (1994); Enesco, Delval e Linaza (1989); Enesco et al., (1995); Navarro e Enesco (1998).

Tais autores pesquisaram as concepções infantis sobre as relações econômicas em distintos contextos: noções de rico e pobre, as causas da desigualdade, as soluções para a pobreza, os fatores da mobilidade econômica, a estratificação sócio-econômica, as noções sobre o valor do dinheiro e sua circulação e a compreensão do lucro, para citar os mais relevantes.

Os trabalhos desses pesquisadores revelam a criança como um ativo pensador social que não se limita a adquirir o que os adultos lhe transmitem.

Delval, Enesco e Navarro (1994), considerando as tendências evolutivas gerais presentes nessas pesquisas sobre as noções econômicas, destacam que os primeiros conceitos econômicos construídos pela criança apoiam-se em aspectos parciais, considerados mais visíveis e periféricos da realidade econômica e o progresso consistem relacioná-los em sistemas cada vez mais complexos. No início, as crianças percebem o mundo econômico como uma realidade particular, regida por regras próprias das relações interpessoais em que, praticamente, não existem restrições e o progresso consiste em diferenciar os domínios do pessoal e do institucional, marcado pela impessoalidade por sua própria natureza.

Os autores destacam ainda que, no princípio, as crianças não entendem os progressos econômicos como partes organizadas que se sucedem em uma ordem e em um período. O progresso evolutivo consiste na capacidade de diferenciar os elementos permanentes dos passageiros e inserir os fenômenos econômicos em uma dimensão temporal, como é o caso da compreensão da ideia de compra e venda.

Outro antecedente importante, pela magnitude do estudo é o macro-projeto transcultural da Associação Internacional para a Pesquisa em Psicologia Econômica, realizado em vários países com meninos e meninas de de 8 a 14 anos por: Wosisnki e Pietras, 1990, Polônia; Lyck 1990, Dinamarca; Harrah e Friedman, 1990; Roland-Levy, 1990, França e Argélia, Kirchler e Prher, 1990, Áustria, Leiser, 1990, Israel; Zavucovec e Polic 1990 Iugoslávia (apud DENEGRÍ, 2003).

As conclusões gerais desse projeto indicam que a idade dos participantes é um importante fator de influência para o nível de compreensão dos diferentes conceitos econômicos implicados. Também indicam que em todos os participantes notava-se a ampliação e o aprofundamento do conhecimento de acordo com a idade, enquanto as atitudes tendiam a manter-se relativamente estáveis. Outro dado observado refere-se ao fato de os participantes mais jovens conceitualizarem a economia a partir da perspectiva de “homem social”, enquanto nos mais velhos se desenvolve o conceito de

“homem econômico”. Outras conclusões importantes em relação à análise intercultural indicam que, as diferenças institucionais entre os países refletem-se no conteúdo das respostas (por exemplo, o domínio do governo como agente econômico), sendo essa diferença especialmente evidente no caso das atitudes e valores relacionados com os eventos econômicos que variam não somente entre os países, mas entre os diferentes segmentos de uma mesma população.

Denegri, em parceria com pesquisadores de vários países da América Latina têm realizado uma série de estudos⁹ sobre a compreensão da economia na infância e adolescência, considerando amostras espanholas, chilenas e colombianas. (DENEGRÍ, 1993b, 1995a, 1995b, 1998a, 2003b; DENEGRÍ et al., 1997, DENEGRÍ et al., 2000, DENEGRÍ; PALAVECINOS; GEMP, 2003, AMAR; ABELLO; DENEGRÍ, 2001).

Em ampla investigação exploratória para caracterizar psicologicamente o consumidor chileno, Denegri, Palavecinos, Ripoll e Yañez (1997) encontraram, em uma amostra de 240 participantes de 15 a 50 anos, evidente tendência em direção ao consumo pouco reflexivo que leva a resultados pouco eficientes. Além disso, esses dados apontam algumas diferenças quanto ao gênero, observando que as mulheres parecem ser mais coerentes na organização de compras domésticas, fazendo listas de compras, priorizando certos produtos, hierarquizando as necessidades; enquanto os homens parecem mais eficientes para lidar com aquisições de maior vulto e com o uso do crédito.

Outro estudo desenvolvido por Denegri e Palavecinos (2003) teve por objetivo descrever o grau de alfabetização econômica de mulheres e homens de diferentes profissões da cidade de Temuco, no Chile. Foram entrevistados sessenta adultos de classe média e média baixa a fim de estabelecer diferenças relacionadas ao gênero e de apresentar elementos que orientassem o processo de alfabetização econômica. Os resultados mostraram que os participantes manifestaram uma compreensão básica

⁹ Esses estudos fazem parte do Programa Fondecyt 1970364 e 1030271, intitulados: “El desarrollo de conceptos económicos en la infancia. Estudio evolutivo con niños y adolescentes chilenos” e “Socialización económica: un estudio descriptivo de las estrategias y practicas socializadoras y de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanceira”, respectivamente. Esses projetos recebem apoio e financiamento do Governo Chileno por meio do CONCYT – Comissão nacional de Investigación Científica y Tecnológica.

sobre a circulação do dinheiro e a noção de lucro como um elemento central na economia. A maioria dos participantes apresentaram dificuldades no entendimento das relações entre emissão e circulação monetária e os processos produtivos e baixo nível de compreensão dos mecanismos de funcionamento do estado. As mulheres, particularmente, tendem a ver os processos econômicos de forma parcial, sem serem capazes de compreendê-lo de maneira sistêmica.

Com base nesses estudos Denegri construiu o Modelo de Psicogênese do Pensamento Econômico, inspirado no enfoque cognitivo-evolutivo de Jean Piaget, em que identifica as tendências evolutivas do pensamento de crianças e adolescentes sobre os eventos econômicos. Esse modelo será apresentado na próxima seção.

No Brasil, os registros de investigações na área de Psicologia e da Educação Econômica sobre o processo de compreensão das ideias econômicas são escassos e bastante recentes.

Dentre os trabalhos encontrados estão os realizados por Moreira (2000). Em um estudo transcultural, pesquisando indivíduos adultos brasileiros e ingleses, ela comparou as relações entre prioridades de valores e o significado atribuído ao dinheiro. As conclusões do estudo evidenciaram que os valores contribuem de forma importante para a compreensão do significado do dinheiro, embora alerte para a necessidade de investigação de outras variáveis. Relevante também na área da Psicologia Econômica é a investigação “Dinheiro no Brasil: um estudo comparativo do significado do dinheiro entre as regiões geográficas brasileiras”; realizado com 760 sujeitos, usando a Escala de Significado do Dinheiro. Os resultados revelaram importantes diferenças entre os componentes e padrões investigados: maior estabilidade na população da região norte; maior conflito e desapego no nordeste; menor estabilidade e poder no Distrito Federal; menor conflito e poder na amostra do sul; e a região sudeste apresentou índices de maior poder, desigualdade, cultura, prazer, sofrimento e menor desapego.

O objetivo da pesquisa de Ferreira (2007) foi fornecer subsídios à estruturação da área de Psicologia Econômica no Brasil. Nesse estudo a pesquisadora apresenta duas propostas: um modelo que contribui para a investigação das decisões

econômicas, fundamentando-se em teorias psicanalíticas e a discute possíveis inserções da Psicologia Econômica, para informar à população sobre seu comportamento econômico. A autora sugere, ainda, que esses dados possam subsidiar a construção de políticas econômicas mais condizentes com a realidade brasileira.

Especificamente na linha da psicologia genética piagetiana encontram-se as pesquisas pioneiras de Romanini, Gogoy e Gardim (2004), Araújo (2007) e Bessa (2008).

Romanini, Godoy e Gardim (2004) reaplicaram uma pesquisa realizada pelo estudioso espanhol Juan Delval sobre organização e mobilidade social, com 9 crianças brasileiras com idades entre 8 e 14 anos. Utilizando a entrevista clínica, os pesquisadores exploraram os conceitos de rico e pobre apresentados por essas crianças e encontraram os mesmos níveis evolutivos das crianças espanholas. Essa constatação confirma a tese de que as noções de organização e mobilidade social são construídas pelas crianças.

Com a pesquisa “Desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3^a. e 4^a. séries do Ensino Fundamental” Araújo (2007) introduz o estudo sobre a formação do pensamento econômico em crianças no contexto da pesquisa educacional brasileira. Esse estudo, tendo por parâmetro os níveis de desenvolvimento do pensamento econômico proposto pela pesquisadora chilena Marianela Denegri, constata que a amostra estudada, composta por crianças entre 9 e 11 anos de idade, apresenta um pensamento primitivo, orientado para uma compreensão específica dos fenômenos econômicos a partir de suas vivências e das informações que recebem do meio familiar, escolar e da mídia. No entanto, após passarem por um programa de intervenção, envolvendo a educação econômica, demonstram evolução da compreensão dos fenômenos econômicos. Os resultados desse estudo permitiram tanto um conhecimento mais específico de como as crianças brasileiras compreendem o mundo econômico, quanto uma visão mais abrangente da importância de se trabalhar esse tema no âmbito escolar.

A investigação de Silva (2008) teve por objetivo caracterizar as diferenças entre nível de compreensão e alfabetização econômica, atitudes em direção ao

endividamento e hábitos de consumo dos estudantes e comparar e analisar esses dados antes e depois de um programa de intervenção. A amostra desse estudo foi composta de 167 estudantes do primeiro, terceiro e sextos semestres do curso de pedagogia, sendo 9 homens e 158 mulheres. Os dados indicaram níveis semelhantes de erros e acertos no pré-teste. Após a intervenção, foram encontradas diferenças significativas, indicando que a intervenção pedagógica foi capaz de provocar expressivas mudanças no nível de alfabetização econômica dos estudantes, nos hábitos e condutas de consumo e nas atitudes frente ao endividamento, bem como contribuir para um processo de tomada de consciência quanto aos conhecimentos econômicos implícitos no dia a dia.

1.3.2. O modelo psicogenético do pensamento econômico de Denegri

Denegri (1995a, 1995b, 1995c, 1997a, 1997b, 2004a), a partir de suas investigações sobre os aspectos envolvidos na compreensão global do funcionamento macroeconômico, desenvolveu um modelo psicogenético da compreensão das noções econômicas.

Esse modelo é descrito como uma seqüência evolutiva formada por três níveis que representam as concepções econômicas globais nas diferentes idades e sua organização em sistemas conceituais. O primeiro nível, denominado pensamento pré-econômico ou econômico primitivo, que está dividido em dois subníveis; o segundo nível, denominado pensamento econômico subordinado ou concreto; e o terceiro nível, mais complexo, representando um pensamento econômico independente ou diferencial.

Nível I. Pensamento Pré-econômico primitivo.

Este primeiro nível se estende dos quatro ou cinco anos até 10 ou 11 anos aproximadamente. Caracteriza-se cognitivamente por concentrar-se nos aspectos mais visíveis da informação e a valorização do desejo como único requisito para iniciar qualquer ação. Por isso, a criança desconhece a presença de qualquer tipo de restrição no fazer econômico, o que a faz pensar que o dinheiro está livremente disponível ou

que é fácil consegui-lo, o que torna difícil para ela compreender as razões dos adultos quando se negam a realizar seus pedidos de consumo.

A realidade econômica é representada em fragmentos que não guardam conexão entre si, impedindo que a criança compreenda os ciclos econômicos, e fazendo com que os assimile a partir de uma perspectiva estática.

Outra das limitações cognitivas que se observa claramente nesse primeiro nível é a impossibilidade de distinguir as relações pessoais do mundo social-institucional, na qual predominam as relações econômicas. A criança aplica as mesmas regras pessoais e morais ao domínio econômico, representando-o sob a perspectiva de personagens individuais que atuam por motivos altruístas. Não alcançam assim a ideia da busca do benefício ou noção de lucro, que é o centro essencial da estruturação das relações econômicas.

Para as crianças deste nível, é muito difícil compreender a evolução histórica do dinheiro, principalmente porque implica a compreensão de processos temporais e sua organização. Portanto, sua representação é estática: acreditam que o dinheiro sempre existiu, fundamentalmente porque seria terrível para as pessoas se não existisse, demonstrando a clara concepção finalística do pensamento infantil nessa idade.

A peculiaridade da organização das concepções infantis sobre o mundo econômico permitiu a identificação de dois subníveis:

Subnível IA do pensamento pré-econômico, que corresponde à compreensão do mundo econômico de pré-escolares e escolares até por volta dos 7 anos.

Para essas crianças, o dinheiro não cumpre uma função econômica no intercâmbio comercial, mas representa um meio ritual que acompanha a ação de obter bens na loja. A razão de pagar pelos produtos está pré-estabelecida pelas normas aprendidas dos adultos e suas justificativas apóiam-se em argumentos morais heterônomos.

Para os pré-escolares, o dinheiro provém de fontes fantásticas ou míticas (Deus, Os Reis Magos, Papai Noel), procedimentos do acaso (a loteria, encontrar uma mina), ou irrealis (o troco recebido na loja). Posteriormente, para os escolares (6-7anos), o dinheiro se fabrica, mas isso não implica a compreensão do processo ou emissão monetária controlada e institucionalizada. Acreditam, pelo contrário, tratar-se de um ato livre que pode ser realizado por qualquer um, bastando o desejo de fabricá-lo. Ao mesmo tempo, a única limitação para que qualquer pessoa possa fabricar dinheiro é não ter a máquina necessária para fazê-lo.

A determinação do valor do dinheiro também é explicada com argumentos anedóticos em que predomina um forte realismo, centrado nos aspectos mais visíveis, como suas características físicas (cor, tamanho, forma), ou voluntários, como a decisão autônoma e arbitrária dos fabricantes.

Finalmente, para as crianças desse subnível, não existe a ideia de processo ou ciclo de circulação. O dinheiro é repartido na fábrica, basta ir buscá-lo ou solicitar sua fabricação.

No entanto, apesar de o trabalho surgir como uma opção para se obter dinheiro, essa ideia não implica de imediato que haja conexão entre ele e remuneração. Assim, ao mesmo tempo em que falam do trabalho, continuam pensando que o dinheiro pode ser obtido diretamente na fábrica ou no banco. Esse é visto como uma fonte de dinheiro, inesgotável e livremente disponível, ou seja, como uma espécie de loja onde possa ser comprado.

No subnível IB do pensamento econômico primitivo, podem estar os escolares entre oito, 10 ou 11 anos. Nele observa-se o desaparecimento da alusão a fontes míticas ou fantásticas para explicar a origem do dinheiro, além de um maior grau de organização das respostas. Para as crianças, porém, é muito difícil compreender o funcionamento econômico ou a origem e circulação do dinheiro, porque sua representação ainda está formada de maneira fragmentada e com informações difusas.

Nessa etapa, a tendência cognitiva de centrar-se em apenas alguns aspectos e a dificuldade para conceituar relações e processos continua presente. Ao não poder coordenar vários aspectos ao mesmo tempo, persiste a contradição e a dificuldade para pensar em sistemas, fazendo com que as concepções se encontrem ainda muito longe da realidade econômica como tal. Ainda não consegue diferenciar as relações estritamente pessoais das relações sociais institucionais e continua aplicando as regras que permitem às relações pessoais o domínio das relações institucionalizadas.

A imagem da fabricação do dinheiro passa a ser compartilhada pela totalidade dos sujeitos desse subnível. Começam, mesmo que de forma muito primitiva, a perceber que se trata de um processo que requer institucionalização. Por um lado, isso é representado pela noção da necessidade de permissões especiais do presidente, do prefeito ou de policiais para se instalar a fábrica de dinheiro; por outro lado, referem-se a alguns personagens institucionais que atuam como donos dessa fábrica. É claro que essa inclusão tão primitiva do institucional ainda está regida por princípios similares aos das relações pessoais. Por exemplo, quem deseja obter permissão para instalar uma fábrica de dinheiro deve ser bom e honesto. Por sua vez, cabem ao presidente ou ao prefeito as funções de pai protetor, que fixa o valor do dinheiro, cuida para que se produza o suficiente para todos e para que se reparta equitativamente.

Outra mudança encontra-se no reconhecimento de que existem fatores que limitam a emissão monetária e de que o dinheiro não pode ser obtido gratuitamente ou emitido indiscriminadamente, introduzindo os primeiros critérios sobre a quantidade a ser emitida. Esses primeiros critérios são pouco específicos e não obedecem a razões propriamente econômicas, mas prendem-se a concepções gerais.

Por outro lado, reforçam-se as noções de que o dinheiro deve ser obtido por meio do trabalho, estabelecendo-se assim as primeiras relações estáveis entre trabalho e remuneração, mas sem incluir os processos produtivos, os salários ainda provêm diretamente da fábrica de dinheiro. Em relação a este ponto, parece que a criança começa a tomar consciência de que existem diferenças hierárquicas na sociedade, portanto a fábrica de dinheiro atende a pedidos feitos somente por pessoas importantes

(prefeito, presidente, políticos e pessoas com muito dinheiro), enquanto os demais devem trabalhar para obtê-lo.

Dado que os sujeitos deste nível não compreendem a natureza do controle institucional para a emissão monetária, ainda não absorvem a ideia de falsificação, mas apresentam alguns indícios sobre a possibilidade de se fazer dinheiro fora da fábrica, se ele será igual aos demais ou se há necessidade de autorização para fazê-lo. Apesar de essas respostas apresentarem algumas diferenças quanto as do subnível anterior, ainda se manifestam nelas o realismo e a concentração em aspectos exclusivamente periféricos.

Como nessa fase a criança começa a estabelecer a relação primária entre trabalho e remuneração, passa a ser capaz de representar um ciclo rudimentar de circulação do dinheiro, no qual este sai da fábrica, é levado para o banco e dali aos locais de trabalho das pessoas. Porém, esse ciclo não inclui os processos de produção e comercialização como a origem do dinheiro para salários, que são neste caso pagos por ordem do presidente ou outra figura importante.

Observa-se que a criança continua utilizando critérios muito concretos também para explicar a relação entre trabalho e remuneração: maior a quantidade de trabalho maior é a remuneração, sem importar a qualidade ou hierarquia ocupacional.

Nesse subnível aparece uma nova definição do banco, ainda que bastante restrita e distante de suas atividades comerciais reais, cuja função é ser uma espécie de caixa forte onde se guarda o dinheiro para mantê-lo a salvo e, por sua vez, se ocupa da distribuição do mesmo, constituindo-se um elo entre as fábricas e os locais de trabalho. Desaparece a imagem do banco como fonte de dinheiro livremente disponível e se estabelece uma nova regra: para se obter dinheiro deve-se ter um depósito prévio, este pode vir, tanto do salário, quanto do que se guarda e que permanece no banco. As crianças acreditam que o dinheiro retirado do banco é o mesmo que previamente foi depositado, desconhecendo absolutamente a função real desta instituição financeira.

Nível II: Pensamento econômico subordinado

O segundo nível representa um pensamento mais relacionado com noções econômicas e uma tentativa de reconhecer os organismos e partes que compõem os sistemas que participam do processo de emissão e circulação do dinheiro. Essa etapa corresponde às idades de 12 a 14 e 15 anos, persistindo em alguns adolescentes maiores e em adultos que carecem de informação econômica.

Uma das conquistas importantes desse nível é o estabelecimento da separação entre as relações pessoais e as que correspondem aos âmbitos social institucional e econômico.

Para os pesquisados desse nível, o dinheiro cumpre claramente a função econômica de que a atividade comercial visa à obtenção de benefícios, compreendendo a noção de lucro.

Observa-se maior capacidade de descentração, permitindo ao indivíduo considerar vários aspectos ao mesmo tempo, sendo possível estabelecer relações com aspectos que tenham permanecido isolados no nível anterior e compreender os fatores diversos do campo econômico, apesar de não conceber na totalidade suas inter-relações nem poder formular hipóteses ou realizar inferências sobre aspectos probabilísticos nas relações com diversos sistemas.

Essa característica leva o indivíduo a entender que existem restrições e resistências da realidade e que não basta apenas o desejo pessoal para alcançar um objetivo, dado que as relações econômicas estão governadas por princípios impessoais que vão além da vontade de cada um.

Observa-se maior organização nas respostas apresentadas pelos participantes e um esforço crescente para refletir sobre o mundo social e econômico e buscar soluções para os problemas e contradições que vão detectando em seu raciocínio.

Começam a incorporar conceitos morais mais próximos da moralidade convencional, percebendo que a sociedade tende a ser regida por leis necessárias ao

seu funcionamento. Começam a vislumbrar a função do governo, menos personalizada que a visão de “pai de família” própria do nível anterior.

A produção de dinheiro é concebida como um processo claramente institucional e que somente o Estado pode estar encarregado dela, ainda que não desenvolva a informação exata sobre o organismo estatal responsável. Incorpora-se a isso a ideia de restrições à emissão de dinheiro fundamentada em dois tipos de fatores: morais e econômicos. A partir da perspectiva moral, a criança e o adolescente acreditam ser o trabalho o único meio lícito de se obter dinheiro. Com isso desaparece a noção sobre restrições materiais próprias das idades anteriores e incorporam-se as noções de conseqüências, em caso de haver a relação entre dinheiro e trabalho.

Considerando a importância que a institucionalização do dinheiro assume nesse nível, o sujeito recusa totalmente a possibilidade de que se possa produzir dinheiro de forma ilegal, pois já construiu a noção de falsificação e começa explicar porque essa atividade é proibida. Os argumentos que permitem explicá-la centram-se em razões morais e de bem comum, como um engano ou fraude, a boa fé de quem recebe esse dinheiro como se fosse legal, ou como ato de enriquecimento ilícito.

A essas restrições morais ou normativas, soma-se a compreensão progressiva da existência de variáveis econômicas que estabelecem limites à emissão monetária, como os orçamentos que delimitam os gastos. Entretanto, ainda não se compreende o efeito macroeconômico da oferta monetária não controlada, por ser um problema complexo que requer o desenvolvimento de uma representação sistêmica complexa da realidade econômica e a capacidade de formular uma hipótese.

Na determinação do valor do dinheiro, tanto no âmbito interno quanto no mercado de câmbio, prevalece a ideia do poder institucional que considera variáveis econômicas, como o nível econômico do país em comparação com outros. Introduzem-se critérios comparativos e a perspectiva de conjunto que implica no uso de novas ferramentas cognitivas, especialmente a capacidade de estabelecer relações além do diretamente observável.

Todas essas novas capacidades se expressam em outra definição do processo de circulação do dinheiro, que agora é concebido claramente como um ciclo. Esse é representado pela inter-relação com os processos produtivos em que se originam os salários, o uso do dinheiro feito pelo poder público e seu destino e, fundamentalmente, o consumo, que, por sua vez, se reinveste no processo produtivo.

A construção de representações mais elaboradas permite estabelecer a diferenciação entre o setor privado, que se mantém dos benefícios obtidos pela comercialização de bens e serviços, e o setor público, sustentado economicamente pelo Estado.

O papel do Estado é supervalorizado pelos sujeitos desse nível. Atribuem a ele muitas funções, além das que realmente exerce, adotando-o como solução de compromisso frente ao vazio de informações ou aspectos que ainda não abstrai. Por exemplo, atribuem ao governo a propriedade da maioria dos meios de produção ou a obrigação de exercer controle sobre eles, incluindo-se a responsabilidade de fixar e controlar os preços a partir dos quais os fabricantes e, posteriormente, os comerciantes deverão fixar seus custos e benefícios, sem poder excedê-los.

Associada a isso, ocorre a sobrevalorização das leis como forma de obter mudanças sociais ou regular a conduta dos indivíduos, com a percepção do papel do governo como único responsável pelas metas sociais no papel absoluto de controle social. Para os adultos que permanecem neste nível, essas concepções incidem em condutas econômicas que os mantêm em estado de dependência e falta de consciência da necessidade de autocontrole e cidadania, acreditando que as soluções para os problemas sejam obrigação do Estado.

A representação do ciclo de circulação do dinheiro ainda não inclui o papel dos impostos como fonte de financiamento para o Estado e distribuição do fluxo financeiro. Por isso, para os sujeitos que se encontram nesse nível de pensamento econômico, o governo é autofinanciado pela Casa da Moeda, conforme distribuição orçamentária. Essa concepção os leva a pensar que a maior emissão de dinheiro seja a melhor solução para os problemas econômicos.

As funções atribuídas ao banco variam, mantendo seu caráter de fonte distribuidora dos salários, mas agora somente para o setor público e acrescenta-se a função de realizar empréstimos. Porém, é difícil para os sujeitos compreenderem o papel dos juros no financiamento bancário, desconhecendo como são calculados, o que parece indicar a persistência, nessa idade, das dificuldades para conceituar a instituição bancária como uma entidade financeira com fins lucrativos.

Nível III: Pensamento econômico independente ou inferencial.

Esse nível caracteriza-se pela capacidade de empregar pensamentos abstratos, incluindo-se aí as inferências e a tentativa de representar as relações econômicas em sistemas interligados. Encontram-se nessa fase os adolescentes e adultos que receberam informação e educação econômica.

Nesse nível, ocorrem mudanças, especialmente qualitativas, na organização e articulação das respostas complexas. Observa-se a capacidade de levantar hipóteses sobre a realidade econômica, estabelecendo relações complexas entre sistemas diferentes que permitam ampliar seu entendimento do processo. Incorpora-se a reflexão sobre as variáveis econômicas, sociais e políticas, a valoração ideológica dos câmbios e políticas econômicas e também a visualização mais ampla, realista e despersonalizada do papel do Estado nas decisões e processos macroeconômicos, apesar de subsistirem lacunas conceituais próprias do conhecimento leigo da economia.

No novo sistema de representações, o dinheiro cumpre a função econômica como meio de troca e unidade de conta, podendo ser usado com objetivos mais amplos que a satisfação de necessidades básicas, incluindo-se aí o investimento e a poupança. A emissão monetária é concebida como um processo institucional centralizado, no qual se identifica claramente a função do governo e se estabelece a relação entre sistemas diversos (cunhagem, circulação, trabalho e governo) que participam mediante processos temporais e fatores multicausais.

O desenvolvimento de ferramentas conceituais próprias da lógica abstrata permite ao indivíduo operar com hipóteses probabilísticas sobre a realidade econômica. São evidentes seus esforços para refletir sobre as conseqüências do aumento exagerado da oferta monetária resultante da emissão descontrolada de dinheiro ou de falsificação.

O entendimento da evolução temporal e histórica do dinheiro, cuja representação incorpora-se à ideia de evolução econômica, em que os sujeitos diferenciam os elementos permanentes dos instáveis e contextuais, constitui avanço significativo. Por isso, são capazes de estabelecer alternativas, até a de um eventual desaparecimento do dinheiro, incluindo nessas reflexões elementos que vão além de uma volta mecânica a situações anteriores, como a troca, estabelecendo as conseqüências sociais amplas e a necessidade da busca de soluções globais.

O valor do dinheiro é atribuído à ação de variáveis econômicas complexas que operam no sistema social, político e econômico tanto interno como externo, por exemplo, as correlações entre o valor do dinheiro dos países ricos e pobres e a presença de processos temporais e evolutivos da economia.

Existe claramente o conceito de que o dinheiro é um meio amplo de troca, e assim consolida-se a compressão da existência de taxas de câmbio variáveis, explicadas pela interação entre sistemas que operam em diferentes níveis da realidade econômica, como as relações de produção, o superávit de cada país, sua riqueza potencial e a ação do mercado de divisas (a bolsa).

Todos esses avanços refletem uma nova definição do ciclo de circulação do dinheiro. Este é compreendido na perspectiva da relação com o sistema monetário, o sistema produtivo, as relações trabalhistas e o financiamento do setor público. Inclui-se a função dos impostos como uma forma de completar o ciclo de circulação do dinheiro, ao reinvestir o ativo circulante a partir de seu uso individual para o consumo privado e do seu uso social para que o Estado possa consignar recursos e redistribuí-los.

A função do banco inclui agora uma ideia mais completa da distribuição do dinheiro, abrangendo a dinâmica do Banco Central, que controla o sistema financeiro e econômico e concede empréstimos com juros. Mas permanecem algumas dificuldades para compreender as funções bancárias em sua totalidade.

Essa nova representação é muito mais complexa, integrada e detalhada que a dos níveis anteriores, porém subsistem lacunas conceituais que exigem informações especializadas e um nível de operações cognitivas formais bastante avançadas para o domínio do adolescente.

A evidência empírica fornecida por esse estudo demonstra que a compreensão do mundo econômico requer que o indivíduo construa uma visão sistêmica do modelo econômico social em que está inserido e, ao mesmo tempo, seja capaz de manejar uma série de informações específicas que possibilitem sua ação eficaz sobre ele.

O conhecimento do percurso evolutivo descrito por Denegri representa um grande avanço no estudo da compreensão das noções econômicas. Além de permitir identificar o processo geral que permite ao indivíduo construir um modelo coerente e organizado do mundo econômico, pode ajudar na elaboração de estratégias educativas eficazes para o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando-lhe a criação de hábitos saudáveis em relação ao consumo, o fomento do uso racional dos recursos e uma atitude solidária frente aos problemas de desigualdade social.

1.3.3. A socialização econômica

Os estudos de Furth (1978); Delval (1989, 1992, 1994b); Denegri (1993a, 1993b, 1995a, 1995b, 1995c, 2003b, 2004b); Denegri, Palavecinos e Gempp (2003); Amar et al. (2005) demonstram que a compreensão do funcionamento econômico da sociedade começa muito cedo. Já na infância a criança se relaciona com a realidade econômica, a partir de experiências cotidianas, como ir às compras ou escutar as frequentes conversas dos pais e outros adultos sobre as questões financeiras, o que

exige dela um esforço constante para construir modelos explicativos para essa realidade tão próxima e, ao mesmo tempo, tão complexa e de difícil abordagem.

No entanto, apesar do significado que a economia tem no mundo moderno, é comparativamente pequeno o número de estudos sobre a socialização econômica.

Conforme evidenciado em ampla revisão teórica realizada por Gunter e Furnham (1998), só recentemente os pesquisadores começaram a dirigir suas investigações para as formas como os adultos e, de modo especial, as crianças e jovens concebem a economia.

Dentre os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nessa área, destacam-se os estudos conduzidos por Denegri e colaboradores. A pesquisadora chilena vem coordenando importantes estudos sobre a compreensão dos fenômenos subjacentes às condutas econômicas, tendo como objetivo desvendar os aspectos relacionados à construção de seus conceitos e descrever a forma pela qual esses conteúdos são elaborados pelo indivíduo nas diferentes etapas da vida.

Os resultados desses estudos têm evidenciado a carência de investigações sobre como ocorre a socialização econômica da população latino-americana, alertando para a necessidade da realização de pesquisas sobre quais variáveis afetam esse processo.

Denegri explica que o processo de socialização econômica se inicia no período pré-escolar, avançando rapidamente na infância e adolescência. Existe, então, durante essa fase uma forte socialização econômica voltada para a formação de valores, atitudes, normas, habilidades e papéis, que podem levar tanto a condutas adequadas quanto a hábitos negativos como o consumismo.

Assim, antes de chegar a compreender a complexidade do mundo da economia, as crianças já observaram e, provavelmente, imitaram uma grande quantidade de estereótipos de consumo dos adultos e já tiveram experiências diretas com ampla variedade de atividades de consumo, que se ampliarão nos anos subsequentes.

Conforme argumenta a autora, é no processo de socialização que se desenvolve o pensamento econômico, inclusive habilidades cognitivas e afetivas para tentar compreender a complexidade da questão financeira. Além disso, desenvolvem-se uma série de habilidades concretas para lidar com as situações do cotidiano, tais como o uso adequado dos recursos disponíveis, consumo racional e manejo eficiente do dinheiro.

Estudos sobre a socialização identificam que apesar de ser na idade adulta que o indivíduo enfrenta uma série de experiências diretas com o funcionamento do mercado (impostos, seguros, instituições financeiras, rendas, hipotecas, maior ou menor poder de consumo e compra, gastos familiares e outras atividades da vida econômica) não se observa um desenvolvimento significativo do pensamento econômico.

Os trabalhos realizados por Stacey (1987), Denegri (1998) e Webley (1999) indicam que apenas a minoria da população adulta chega a atingir altos níveis de entendimento econômico e aplicar essa habilidade aos assuntos econômicos pessoais e coletivos. Grande parte da população adulta alcança apenas uma bagagem rudimentar de conceitos nessa área.

Denegri et al. (1999) relatam que os hábitos de consumo, as atitudes para o endividamento e, em geral, condutas econômicas eficientes não aparecem associadas ao nível formal de econômica. Os dados de suas pesquisas revelam que estudantes com altos conhecimentos de disciplinas avançadas em economia mostraram desempenho econômico tão ineficiente quanto aqueles destituídos de educação econômica sistemática, sugerindo que, nessa área, as aquisições ocorridas na adolescência tardia são insuficientes para formar hábitos e atitudes de consumo consciente. Surge, então, a imagem da família como importante instância para a educação econômica de seus membros.

Com base nos resultados de suas investigações com indivíduos adultos, Denegri et al. (1997b, 1999) chegaram a uma caracterização das condutas e hábitos de consumo e do comportamento frente ao endividamento.

Segundo a análise dos pesquisadores, a tendência ao endividamento é caracterizada a partir de dois perfis atitudinais. O primeiro é o estilo austero ou íntegro, que corresponde ao consumidor que enfrenta com cautela as situações de consumo e que tem uma atitude orientada para o gerenciamento conservador de seus recursos financeiros, baseado na poupança e que não recorre ao crédito; e o segundo, o hedonista, que retrata o consumidor com forte tendência ao uso do crédito, tendo o endividamento como a forma mais rápida para ter acesso aos bens.

Para caracterizar o grau de desenvolvimento de determinadas condutas de compra, Denegri e sua equipe também criaram um quadro de referências, possibilitando a identificação de duas condutas: a conduta reflexiva e a conduta impulsiva. A primeira permite estabelecer o perfil do consumidor eficaz e eficiente; e a segunda descreve o consumidor compulsivo ou pouco eficaz nas suas aquisições, que utiliza o crédito habitualmente para ter acesso aos bens. (DENEGRÍ et al., 1999a, 199b; AYLLÓN; VALLEJOS; YAÑEZ, 1999).

Duque et al. (2004), usando o Modelo Psicogenético do Pensamento Econômico de Denegri, realizaram uma pesquisa com jovens colombianos entre 15 e 18 anos. Os resultados dessa investigação são preocupantes, pois revelam que apenas 6,7% da população chegam ao último nível do pensamento econômico e que a maioria da população permanece em um nível de pensamento inferior ao indicado para a idade, em contraste com países como Espanha, onde 63% dos jovens entre 14 e 15 anos já alcançaram esse nível de pensamento, e com o Chile, com 23% da população adolescente.

Outro grupo de trabalho que vem ganhando destaque no estudo do comportamento econômico adulto é o que investiga os fatores ligados à propensão ao endividamento. Dentre esses trabalhos, destacam-se os estudos de Livingston e Lunt (1992), Tokunaga (apud DECOUVIERES, 1998), Lea, Webley e Bellamy (1995), Altschwager et al. (apud Descouvieres, 1998) e Wärneryd (1999).

Livingston e Lunt (1992) identificam como características diferenciais dos sujeitos que incidem em dívidas, os seguintes fatores: ser jovem, utilizar o crédito para

obter status ou para se sentir melhor entre seus pares, exercer menor controle de sua situação financeira e manejar precariamente os mecanismos e informações quanto ao uso do crédito e taxas de juros.

Na Inglaterra, Tokunaga (apud Descouvieres, 1998) desenvolveu um perfil integrado de pessoas com problemas relacionados ao crédito. Os resultados desse estudo indicam que os devedores, de modo geral, expressam grande ansiedade e desconhecimento em relação a matérias financeiras, exibem forte atração por controle externo e consideram o dinheiro como fonte de poder e prestígio.

Segundo Lea, Webley e Bellamy (1995), algumas variáveis podem explicar a relação entre os fatores psicossociais e o endividamento, destacando-se as seguintes: o apoio social à dívida, a socialização econômica, o nível de conhecimento dos mecanismos de endividamento e os instrumentos financeiros associados a eles, a comparação social, as atitudes quanto à utilização do dinheiro, o grau de pobreza, e a forte tendência ao controle externo.

Altschwager et al. (apud Descouvieres, 1998), em um estudo sobre percepção do dinheiro com adultos endividados e não endividados, na cidade de Santiago, detectaram que nos primeiros sobressai o sentido do dinheiro em termos de impulsividade e o controle externo sobre sua conduta econômica. Parece que, para esse indivíduo, o grupo de referência, o sistema consumista, os meios de comunicação, entre outros, o obrigam a assumir certos gastos para manter determinado padrão de vida. Outro aspecto que parece intensificar a falta de controle que ele manifesta na distribuição do dinheiro é a falta de conhecimento sobre cartões de crédito, talões de cheques ou as linhas de crédito, características que não aparecem no grupo de não-endividados.

Finalmente, Wärneryd (1999) demonstra que os diferentes grupos sociais perseguem diferentes metas ao poupar, gastar ou endividar-se e que essas metas se relacionam com sua compreensão global da lógica econômica, deixando claro que as tentativas para mudanças das condutas de gasto e poupança das pessoas passam pelo

evidente conhecimento de seu nível de compreensão dos mecanismos econômicos, seus motivos e necessidades.

Como se pode depreender da análise precedente, uma variável-chave que aparece na maioria dos estudos se relaciona ao nível de conhecimento ou informação sobre aspectos econômicos que os indivíduos possuem e as habilidades concretas de manejo financeiro que eles têm desenvolvido, observando-se que a carência de qualquer desses elementos redundava em precário domínio financeiro e problemas como o superendividamento.

Vale destacar ainda as descobertas de Amar et al. (2006) a partir de estudos sobre os hábitos e condutas de consumo e atitudes frente ao endividamento de jovens universitários. Os pesquisadores constataram que a mudança nos padrões de consumo dos jovens obedece à transformação dos valores da sociedade colombiana, dentre os quais estão a qualidade de vida e o nível de cultura cívica. Portanto, somente a recuperação desses valores irá permitir a mudança das atitudes e condutas de consumo.

Diante dessas considerações cabe perguntar: quais as características que uma adequada formação econômica deveria ter? Quais seriam os agentes responsáveis por proporcioná-la às novas gerações?

1.3.4 A família como agente de socialização econômica

As aproximações teóricas ocorridas nos últimos anos em torno da socialização econômica indicam que a maior parte dos estudos concentra-se na compreensão dos conceitos econômicos por crianças e adolescentes. Sua grande contribuição tem sido a de comprovar que eles, desde muito cedo, constroem ativamente explicações sobre o mundo econômico e que essas ideias serão a base de sua conduta como consumidor. No entanto, ainda são escassos os trabalhos que buscam desvendar as estratégias e práticas de socialização econômica presentes na educação dos indivíduos. (RABOW; RODRIGUES, 1993).

Como já assinalado, esse interesse está mais fortemente evidenciado nos trabalhos desenvolvidos por Denegri e colaboradores que vêm estudando a socialização econômica em diferentes contextos socioeconômicos em cidades multifinanceiras chilenas e colombianas. Os resultados desses estudos coincidem ao evidenciarem a importância do papel da família no desenvolvimento do pensamento econômico de crianças e jovens e, de maneira particular, nas atitudes em relação ao endividamento e hábitos de consumo e a importância desse conhecimento para ajudar a elaborar estratégias educativas eficazes para o processo de alfabetização econômica das novas gerações. (DENEGRÍ, 1995a, 1995b, 1997a, 1997b; DENEGRÍ et al., 1998, 1999a, 2000, 2001; DENEGRÍ et al., 2000; AMAR; ABELLO; DENEGRÍ, 2001; DENEGRÍ; PALAVECINAOS; GEMPP, 2003; AMAR et al., 2005).

Segundo Denegri (2004), nesse processo estão envolvidas as estratégias de socialização ou educação econômica, concebidas como o conjunto organizado e coerente de regras, valores e ações que os pais utilizam para alfabetizar seus filhos e as práticas de socialização econômica, compreendidas como as atuações implícitas realizadas por eles no processo de educação de seus filhos.

As pesquisas no âmbito da socialização econômica na família têm mostrado que os pais são os educadores mais importantes por serem os principais provedores do dinheiro. Entretanto, elas têm mostrado também que as práticas educativas utilizadas por eles nessa matéria são limitadas e até contraditórias. Assim, como outras práticas familiares, as estratégias de socialização econômica são do tipo informal e não sistemática (DENEGRÍ et al. 2002).

Os primeiros trabalhos sobre a socialização econômica na família surgem na década de 60 e 70, e foram realizados por Marshall e Magruder e Prevey (apud AMAR, 2005), com o objetivo de conhecer como as ações dos pais afetam o conhecimento e a conduta das crianças com relação ao manejo do dinheiro.

Dentre as principais conclusões apontadas por esses pesquisadores está o fato de se dar dinheiro às crianças de forma regular, para que elas o gastem livremente.

Há também a necessidade de ajudar as crianças a pouparem uma parte desse dinheiro, para que compreendam que os desejos não podem ser objeto de satisfação imediata.

Furnham e Thomas (1984) pesquisaram a correlação entre variáveis demográficas e a percepção da necessidade de se dar dinheiro às crianças em forma de mesada ou circunstancialmente, em uma amostra de 200 adultos britânicos. Observaram que nas famílias com pais jovens havia maior tendência a se instituir a mesada regular mais cedo e naquelas com pais mais velhos, que preferiam entregar o dinheiro de acordo com as necessidades, especialmente aos adolescentes e não às crianças menores. Com relação ao nível sócio-econômico, a tendência a proporcionar regularmente dinheiro associada ao rendimento escolar ou aos trabalhos de casa era uma prática mais comum na classe média, enquanto na classe baixa o dinheiro era entregue de maneira irregular e em pequenas quantidades, mas com maior frequência. No entanto, no balanço final, a quantia recebida pela criança de classe baixa era maior do que a recebida no nível médio. Um aspecto interessante nesse estudo foi a descoberta na classe trabalhadora da entrega diferencial de dinheiro de acordo com o sexo dos filhos: os meninos recebiam mais dinheiro que as meninas.

Outro aspecto estudado relaciona-se à percepção relativa às práticas de socialização econômica na família. Os pesquisadores observaram que os adolescentes que recebem mesada tendem a um maior auto-controle e mostram-se mais satisfeitos com sua situação financeira que aqueles que recebem dinheiro circunstancialmente ou quando o pedem.

Conclusões similares alcançam Lassarre (1996) em uma mostra de 246 crianças e jovens franceses de classe média baixa e Furnham e Argyle (1998) na Inglaterra. Os estudos destacam que os adultos de classe trabalhadora introduzem mais tardiamente a prática de dar dinheiro a seus filhos e de modo mais irregular que as famílias de classe média. Enquanto os adolescentes de classe média e alta diziam ter uma quantidade regular de dinheiro para administrar, os adolescentes de classe baixa referiam nunca terem dinheiro disponível. Ao aprofundarem as entrevistas, os pesquisadores constataram que os últimos recebiam dinheiro quando o solicitavam e que essas contribuições constituíam quantidades muito superiores às mesadas da

classe média e alta, contudo, a circunstância e irregularidade das contribuições dificultavam a compreensão de dinheiro de que dispunham.

Anteriormente, Feather (1991), na Austrália, já havia identificado que a entrega ou não de dinheiro de forma regular às crianças relacionava-se aos valores e ética de cada família. Ele observou que os pais que valorizavam a conquista da autonomia como aspecto importante para o desenvolvimento de seus filhos tendiam a entregar mais regular e prematuramente a mesada para ser administrada pelas crianças.

Sonuga-Barque e Webley (1993) em um amplo estudo realizado com os pais sobre suas práticas de socialização econômica concluíram que é expressivo o número daqueles que não realizam nenhum esforço sistemático para ensinar seus filhos a utilizarem o dinheiro, apesar de declararem a importância que isso representa. Esse resultado expõe a incoerência entre atitudes na educação econômica dos filhos.

Outro aspecto que tem sido pesquisado relaciona-se com as práticas utilizadas pelos pais para a alfabetização econômica de seus filhos. Em um estudo clássico a respeito, Ward, Popper e Wackman (1977) encontraram cinco métodos usados por mães para ensinar a seus filhos a utilização do dinheiro e as estratégias de consumo: proibir certas compras, proporcionar leituras informativas, discutir o uso do dinheiro, proporcionar exemplos e guiar a criança para aprender com suas próprias experiências.

Outros trabalhos têm relacionado as práticas familiares de alfabetização econômica com os estilos de educação (Carlson ; rossbart, 1988). Neles os pais democráticos tendem a dar maior informação e oportunidades de experiências econômicas que os pais autoritários. Por sua vez, as famílias tolerantes tendem a satisfazer todas as necessidades e pedidos das crianças, mas não dão formação sistemática com relação ao manejo do dinheiro.

More e Lewis (2001), em um estudo realizado na Inglaterra, com 637 sujeitos de 16 a 60 anos, encontraram dentre os métodos usados para a educação econômica

na família o uso de cofre, a entrega de mesada, a proposta de trâmites bancários, a poupança em curto prazo e as discussões sobre o uso do dinheiro. No entanto, somente em um pequeno percentual das famílias aparecia a preocupação de propiciar uma sistemática alfabetização econômica aos filhos. A grande maioria utilizava-se desses métodos circunstancialmente ou quando surgia o interesse por parte das crianças. Observaram, além disso, fortes diferenças entre o nível ocupacional e de escolaridade dos pais e suas práticas de socialização, ocorrendo pouca formação econômica dos filhos nas famílias com níveis baixos, em comparação a dada por pais de maior escolaridade.

Webley, Lea e Portalska (apud WEBLEY, 1999) realizaram um estudo com 220 jovens adultos, com idades entre 20 e 28 anos, dependentes economicamente de seus pais. Seus resultados indicaram que para ele o dinheiro recebido dos pais tinha um valor diferente daquele que podiam ganhar por si mesmos, observando-se um maior cuidado com o gasto deste último.

Vale destacar um estudo mais recente, realizado por Furnham (2000), sobre o tema “mesada”. Com base em uma pesquisa com 305 pais britânicos, entre 19 e 60 anos, utilizando a técnica do questionário, Furnham examinou os fatores que determinavam as atitudes dos pais, suas convicções e valores quanto à prática da mesada. Estudos anteriores mostravam que crianças que recebiam mesada apresentavam maiores habilidades como consumidores. Os resultados desse estudo mostraram que 84% dos participantes apoiavam e acreditavam que essa prática deveria começar por volta dos 6 anos. Ele percebeu que também existe relação entre idade e quantidade de dinheiro entregue ao filho e que variáveis de convicção política e religiosa são fortes preditores de atitudes econômicas. No entanto, os dados indicam que não há concordância quanto a que se use a interrupção da mesada como castigo, de que as crianças possam decidir sobre os seus próprios gastos e poupança e que seja condicionada à realização de determinadas tarefas.

O objetivo da pesquisa realizada por Amar et al. (2005) foi descrever os elementos de socialização econômica utilizados por 49 famílias de uma cidade multifinanceira da região do caribe colombiano, pertencentes ao nível socioeconômico

baixo e alto. Para tanto foram avaliadas as estratégias e práticas utilizadas pelos pais para a educação de seus filhos, seu nível de alfabetização econômica, as atitudes frente ao endividamento e os hábitos de consumo dos mesmos e o nível de alfabetização econômica e as condutas econômicas dos filhos. Os resultados mostram que não existem diferenças marcantes entre os diferentes níveis socioeconômicos. Quanto ao nível de alfabetização econômica verificou-se que tanto pais como filhos do nível socioeconômico alto possuem mais conhecimento sobre economia. A partir desses resultados foi constatada a necessidade de se estabelecer mecanismos de apoio que permitam enriquecer e complementar o processo de socialização oferecido pela família.

Denegri et al. (2005) pesquisaram as estratégias e práticas de socialização econômica de 132 famílias de classe média da cidade de Temuco, no Chile. Os resultados mostraram a existência de consenso a respeito da necessidade de se educar as crianças para o uso do dinheiro e que esta deve ser uma tarefa dos pais. Observou-se que as práticas utilizadas por eles são isoladas e pouco sistemáticas, não propriamente estratégias de socialização. Por outro lado, a experiência de socialização dos pais com suas famílias de origem repercute na educação de seus filhos.

Em síntese, esses resultados mostram que as crianças contemporâneas nascem em um mundo no qual o consumo se faz presente como elemento central. Desse modo, ela adquire a maioria das informações e condutas de consumidor informalmente, seja copiando a experiência dos pais e de seus pares, seja por influência dos meios de comunicação. Porém, apesar da influência exercida pela família, não há a preocupação explícita em fomentar hábitos e condutas adequadas para a economia.

Frente a esse fato, os pesquisadores referidos nesse trabalho insistem na necessidade de se propiciar às crianças e jovens a oportunidade de construir as ferramentas para que possam atuar no meio econômico, muito antes de chegar à adolescência, para que sejam pessoas mais independentes do núcleo familiar. Portanto, os pais devem se utilizar de estratégias para fornecer essas ferramentas aos filhos, como administração do dinheiro, a estabelecer prioridades, limites,

autorregulação, cuidar do dinheiro e valorizar a poupança, dentre outras noções que, uma vez construídas, são para toda a vida. (AMAR et al., 2005).

Diante desses dados, e da ausência de pesquisas sobre essa temática no Brasil, é premente a necessidade de se pensar em estratégias consistentes para uma adequada socialização econômica das novas gerações e, mais ainda, em como fortalecer aqueles que educam as crianças, pois, como destaca Piaget (1948/1998, p. 50):

[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também tenham o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.

Justifica-se, portanto, conhecer os procedimentos de socialização utilizados pelas famílias para educar seus filhos na esfera econômica, não apenas porque se trata do grupo primário no qual se inicia o processo de socialização, mas, principalmente, porque essa experiência será o parâmetro para o comportamento futuro do indivíduo em sociedade.

1.4. A FAMÍLIA

1.4.1. A família: algumas aproximações sócio-históricas

O tema família, apesar de presente ao longo da história da humanidade, vem se convertendo num campo de difícil abordagem tanto pela complexa realidade que envolve sua delimitação, mas também pela multiplicidade de concepções encontradas na literatura.

Historicamente, a palavra latina família é muito antiga e deriva de uma raiz indo-germânica ainda mais remota (*famel*). Essencialmente o significado de família é “casa” referindo-se ao conjunto de pessoas que vivem nela, inclusive escravos e serventes.

Foi no século XVII e século XVIII, na Europa Central, que o conceito de família começa a se identificar com o termo *domus* (lar) como consequência de uma série de transformações econômicas, sociais e ideológicas que distanciaram o trabalho do núcleo familiar; propiciaram o estreitamento das relações entre pais e filhos e a constituição de novos agrupamentos de casais longe da casa dos seus pais. Desta maneira, os termos *família* e *domus* foram se identificando para fazer referência às unidades de convivência marital de reprodução, criação e educação de filhos, uma ideia muito próxima ao atual conceito de família (PALACIOS, 2004).

Conforme definição encontrada nos dicionários Aurélio (AURÉLIO, 1999) e Houaiss (HOUAISS, 2001), o termo família tem significado bem semelhantes, abrangendo, principalmente as pessoas que vivem no mesmo domicílio (pai, mãe e filhos) ou aquelas unidas por laços de parentesco e adoção.

Academicamente, o conceito de família na literatura brasileira, tem sido estudado sob óticas distintas, variando segundo disciplinas e abordagens teóricas diferentes. Goldani (1994) ressalta que, apesar dessa diversidade acadêmica, existe na literatura das ciências sociais certo consenso em torno do tema família, permitindo integrar em seu estudo as múltiplas classificações, que vão desde as clássicas, que se refere à família nuclear, extensa e composta, até as mais sofisticadas, onde se controlam as gerações presentes e os padrões de convivência.

Tomando como referência essa ideia e considerando o caráter polissêmico que esse conceito possui, mais do que conceituá-la, neste trabalho, procurar-se-á, como sugere Afonso e Figuera (1995), olhar a família no seu movimento.

[...] esse movimento de organização-reorganização torna visível a conversão de arranjos familiares entre si, bem como reforça a necessidade de se acabar com qualquer estigma sobre as famílias diferenciadas. [...] é preciso compreendê-la como grupo social cujos movimentos mantêm estreita relação com o contexto sociocultural. [...] é preciso enxergar na família na diversidade não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontrada pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para as suas necessidades e projetos.

Assim, considerando a complexidade dos fenômenos e desafios que se apresentam na época atual, neste estudo optou por partir de uma visão de família como uma unidade dinâmica, que interage com as transformações cotidianas da realidade social.

Nessa perspectiva, como destacou Sarti (1996), a família concebida como sistema vivo, apresenta-se em contínuo processo de transformação, atravessando etapas, que implicam constantes mudanças e adaptações. Essas mudanças e adaptações geram crises no próprio sistema familiar, de menor ou maior intensidade, pois ao passar de uma etapa para outra as regras do sistema mudam. Todavia, tais transformações não geram o caos, pois faz parte da morfologia do sistema familiar a aptidão de evoluir com o tempo.

Entende-se, desse modo, que o processo que se vem presenciando, não é a morte da família como tal, mas o advento de uma diversidade de modelos de família, posto que a realidade social e a conseqüente evolução das formas de convivência vão marcando a necessidade de combinar legalmente as transformações que se sucedem e que a evolução social requer.

A mudança nos costumes, impulsionada pelas mudanças no modo de produção econômica (de uma sociedade agrária e rural para uma sociedade industrializada e urbana) e, por conseguinte, tecnológica (métodos anticonceptivos, meios de comunicação) favoreceu o surgimento de outros tipos de agrupamentos familiares. Assim, os novos arranjos familiares começaram a ganhar seu espaço na sociedade, deixando o matrimônio de ser a única e legítima forma possível de constituir uma família.

Com grande acerto afirma Wambier (1993, p. 83), “a ‘cara’ da família mudou [...], foi substituída por um grupo menor, em que há flexibilidade e eventual intercambialidade de papéis e, indubitavelmente, mais intensidade no que diz respeito a laços afetivos”.

A família deixou de ser única para ser múltipla. A tradicional forma de família que se constituía de pais e filhos morando na mesma casa deixou de ser modelo único, possibilitando espaço para diferentes organizações familiares e novas formas de funcionamento.

Os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo. Frente a isso, Segalen (1999, p.40) destaca que é mais interessante estudar a estrutura do grupo familiar do que a sua dimensão, pelo fato de esta ser “reveladora de certa forma de organização que regula a transmissão das práticas e dos valores culturais, que articula família e trabalho, família e poder, família e deveres”.

Observa-se, portanto, que a família da atualidade está em franco processo de transformação. Este processo faz parte da sua ascensão evolutiva, continuando a ser a base para o crescimento psicossocial, de identidade, educação e proteção a seus membros.

Atualmente as famílias são formadas por diversas estruturas: por exemplo, há mães solteiras com seus filhos; pais com filhos adotivos; famílias formadas por casais que já tiveram outros casamentos com filhos e decidiram ter outros filhos dessa união; famílias formadas por um casal sem filhos e também, famílias formadas por pessoas do mesmo sexo que adotam uma criança.

Segundo Fukui (1998), dois fatores precipitaram toda essa transformação na organização familiar. O primeiro fator foi a legalização do divórcio, que, no Brasil, virou lei em 1977. O segundo foi o surgimento da pílula anticoncepcional, que garantiu aos homens e às mulheres a alternativa de uma vida sexual desvinculada da paternidade/maternidade.

O autor acrescenta que esses fatores repercutiram no plano dos valores e paulatinamente foram mudando as representações de família na sociedade brasileira. A

esse respeito ela assinala três grandes transformações. Primeiro, ocorreu a separação da sexualidade e da reprodução: o número de filhos começa a ser previsto ou planejado. Segundo, a reprodução dissociou-se do casamento: não há mais filhos ilegítimos. E, finalmente, a sexualidade dissociou-se do casamento: reconheceu-se o direito às uniões consensuais. Estas transformações marcaram profundamente a sociedade brasileira.

Tais mudanças fizeram refletir na estrutura familiar fazendo registrar na literatura diferentes tipos de organização familiar, os mais frequentes são: família nuclear, também chamada de biparental, composta pelo pai, mãe e filhos; família extensa ou ramificada, estão incluídas diferentes gerações na mesma família; família adotiva ou associativa, quando incluídos entre os membros, estão também as pessoas com as quais são mantidos estreitos laços afetivos; família monoparental ou uniparental, formada por um dos pais e filhos; família recomposta, denominação esta atribuída àquela estrutura familiar originada do casamento ou da união estável de um casal, na qual um ou ambos de seus membros têm filho ou filhos de um vínculo anterior; família homossexual ou família homoafetiva, consiste na união de duas pessoas do mesmo sexo (CARVALHO, 1999)

Essa diversidade faz com que a família, hoje, não seja mais vista como um sistema privado de relações; ao contrário, as atividades individuais e coletivas estão intimamente ligadas e se influenciam mutuamente. O que ocorre na família e na sociedade é sintetizado, elaborado e modificado provocando a evolução e atualização dela e de sua história na sociedade. (Kreppner, 1992).

Porém, mesmo com todas as transformações pelas quais a família vem passando, ela continua sendo uma instituição fundamental para o desenvolvimento do ser humano, sendo a primeira que vai referendar a proteção e a socialização do indivíduo, se constituindo como a primeira possibilidade de aprendizagens afetivas e de relações sociais. Em seu espaço são transmitidos valores culturais de uma geração para outra, o que possibilita o compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências. Também é

na família que os indivíduos se relacionam e trocam experiências, aprofundam os laços de solidariedade e podem construir valores éticos e humanitários, visto que ela é, ao mesmo tempo, um espaço de conflito cooperativo e um espaço determinante de bem-estar através da distribuição de recursos, passando muitas vezes a refletir diretamente dúvidas, aspirações e questões pessoais. (FERRARI E KALOUSTIAN, 1994)

Em síntese, a família cumpre na atualidade, uma função básica na formação da pessoa humana, assim como contribui para definir sua forma de pensar, sentir e atuar. A relação dinâmica que se estabelece no contexto familiar se converte em um cenário fundamental para o desenvolvimento das novas gerações.

A partir dessa perspectiva a família, ou melhor, as famílias, se convertem em um primeiro e principal agente educativo, especialmente das crianças pequenas. Este tipo de educação não constitui um processo unidirecional do adulto para com a criança, mas pelo contrário, tanto os pais quanto os filhos, assim como os demais membros que formam parte do grupo familiar, se influenciam mutuamente; por isso os atuais estudos sobre a família utilizam o termo transacional, para referir-se a esse processo.

Coerentes com essa ideia, Altarejos et al. (2004, p. 3) afirmam:

[...] o que define um agrupamento humano para considerá-lo família hoje, deve afetar mais o fundo do que a forma, mais a dinâmica interna que a externa. Sabemos que a estrutura e a função não são fáceis de considerar se não estão em interdependência, porém aqui de novo o pensamento sistêmico pode nos ajudar a compreender, incorporando uma nova dimensão. Se trata pois, de considerar o sentido e o significado da dinâmica familiar em função das metas e valores que com relativa independência da estrutura familiar só são alcançáveis mediante o compromisso com a educação dos filhos e filhas. É este compromisso educativo que ao ativar uma série de processos educativos, favorece um tipo de relação familiar que permite que a família exerça um conjunto de funções e gere condições para educar em valores e aprender eticamente.

Tomando com referência essa concepção de família, acredita-se que conhecer a qualidade das relações que se estabelecem dentro da família e como ela prepara seus membros mais jovens para a inserção na vida social pode ajudar a compreender como vem ocorrendo o processo de educação das novas gerações,

particularmente no que diz respeito ao temas econômicos, objetivo principal desta pesquisa.

1.4.2. As mudanças na família brasileira

Os resultados do Censo de 2000, bem como dados apurados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para o ano de 2005 revelam modificações na organização familiar de todos os segmentos da população brasileira, como decorrência das acontecimentos históricos, econômicos, sociais e demográficos do último século.

Os estudos revelam que nos últimos dez anos aumentou o número de famílias chefiadas por mulheres. A chefia feminina é mais expressiva entre as mais velhas, o que parece ser conseqüência da maior expectativa de vida das mulheres e da maior presença delas em domicílios unipessoais (com um só morador).

Outro dado interessante é que também cresceu a proporção de famílias chefiadas por mulheres com cônjuge. O indicador aponta não somente para mudanças culturais e de papéis no âmbito da família, como reflete a ideia de chefia "compartilhada", isto é, uma maior responsabilidade do casal com a família. A chefia feminina, porém, ainda é fortemente representada nas famílias onde não há cônjuge (20,1% no Nordeste e no Sudeste, 18,3%).

O tamanho médio das famílias também diminuiu de 3,9 para 3,4 componentes no Nordeste e de 3,4 para 3,1 no Sudeste, acredita-se que pelo reflexo da maior presença das mulheres no mercado de trabalho e pela conseqüente redução da fecundidade. A proporção, entre os arranjos familiares dos casais com filhos e parentes, também caiu.

Entre 1995 e 2005, as taxas brutas de natalidade (número de nascidos vivos por mil habitantes, no ano) caíram. Assim, a taxa de fecundidade total (número médio de filhos por mulher) declinou de 2,5 para 2,3 filhos. As mulheres com até três anos de

estudo chegam a ter, em média, mais que o dobro do número de filhos das mulheres com 8 anos ou mais de estudo. Ao considerar a cor ou raça, invariavelmente são observados, no segmento de mulheres brancas, níveis mais baixos de fecundidade que os de mulheres negras e pardas.

As taxas de fecundidade das mulheres brancas no Sudeste (1,7 filho por mulher), Sul (1,9) e Centro-Oeste (1,9) já estavam abaixo do nível de reposição (2,0 filhos por mulher), enquanto a das mulheres pretas e pardas da Região Norte foi estimada em 2,6 filhos por mulher. Um aspecto positivo para as famílias brasileiras nos últimos dez anos foi a redução das que vivem com um rendimento *per capita* de até ½ salário mínimo, tanto para aquelas chefiadas por homens quanto nas famílias chefiadas por mulheres. Observa-se, no entanto, em todas as regiões metropolitanas, que as famílias maiores apresentam menor rendimento *per capita*, enquanto os maiores rendimentos são característicos das famílias menores. O rendimento médio familiar *per capita* dos 40% mais pobres era de ½ salário mínimo, enquanto o dos 10% mais ricos ficava em 9,44 salários mínimos, ou seja, 19 vezes superior.

A população com 12 anos ou mais de estudo praticamente dobrou e a frequência no ensino superior quase triplicou. Esse aumento ocorreu particularmente na população feminina, que atualmente é maioria nas universidades, bem como representa 56,1% da população com 12 anos ou mais de estudo.

Enquanto a população ocupada masculina com 12 anos ou mais de estudo estava distribuída na indústria (15,8%), no comércio e reparação (15,6%), em educação, saúde e serviços sociais (16,8%) e em outras atividades (22,3%), no caso das mulheres com esse nível de escolaridade, 44,9% estão no grupamento de educação, saúde e serviços sociais. Em resumo, as mulheres estão predominantemente no setor de serviços, em áreas que poderiam ser consideradas extensões das atribuições familiares e domésticas.

É importante destacar que, houve um ligeiro aumento na proporção de mulheres na categoria de dirigentes em geral. Os maiores percentuais de mulheres

nessa categoria estavam em Brasília (8,0%) e na região metropolitana de Curitiba (7,8%).

Mesmo com a maior participação das mulheres no mercado de trabalho e com as mudanças nos padrões familiares brasileiros, a responsabilidade no cuidado dos afazeres domésticos ainda é predominantemente do sexo feminino. Entre as mulheres ocupadas 92% declararam também cuidar de afazeres domésticos. Foi observado um tímido aumento da participação dos homens no cuidado de afazeres domésticos (cerca de 2 pontos percentuais na população de 10 anos ou mais de idade). A análise desses indicadores mostra que ainda está longe uma divisão igualitária de tarefas entre homens e mulheres no ambiente doméstico: em média as mulheres gastavam 25,2 horas semanais nessas atividades contra 9,8 horas dos homens.

As unidades unipessoais tiveram crescimento contínuo nos últimos dez anos, atingindo quase seis milhões em 2005. Na região Norte, esse tipo de arranjo é menos freqüente e sua presença chama atenção nas regiões metropolitanas de Porto Alegre (15,0%) e Rio de Janeiro (13,8%).

O crescimento do total de casamentos no País vem ocorrendo desde 2001 e, em geral, resulta do aumento do número de casais que procuram formalizar as uniões consensuais. Em 2005, foram realizados 835.846 casamentos no Brasil. Dos casamentos realizados, em 85,9% ambos os cônjuges eram solteiros, percentual inferior ao de 2004. De 1995 (91,2%) a 2005, há queda contínua do percentual de casamentos entre solteiros. Além disso, tanto o número de separações judiciais concedidas quanto de divórcios, em 2005 foi maior que em 2004. O tempo médio transcorrido entre a data do casamento e a da separação judicial foi de 12,1 anos.

De um modo geral, observa-se a redução no número médio de filhos por mulher em todo o país. Outro aspecto apontado pela pesquisa são as diferenças no padrão de fecundidade entre as mulheres segundo seu rendimento familiar. Em 2005, entre as mulheres mais pobres em idade reprodutiva, cerca de 70% já tinham pelo menos um filho; enquanto que, entre aquelas com rendimento familiar *per capita* de dois salários mínimos ou mais, a proporção era de 49,2%.

Cresceu a participação da população em idade ativa no mercado de trabalho, somando 96 milhões de pessoas, das quais 56,4% eram homens e 43,6%, mulheres.

O decréscimo da taxa de desocupação, particularmente, entre as mulheres, reflete uma intensificação da participação feminina no mercado de trabalho.

O rendimento médio da população ocupada sofreu uma queda de 12,7%. No entanto, houve aumentos para as categorias que recebiam os menores rendimentos e com as mais baixas taxas de formalização: os empregados sem carteira e os trabalhadores domésticos. O rendimento médio dos empregados sem carteira sofreu um aumento de 5,1%, indo para R\$ 490,20. No caso dos trabalhadores domésticos, o rendimento médio foi para R\$ 401,80, um aumento de 12,1%. O aumento do rendimento nessas categorias foi mais expressivo entre as mulheres.

A análise da escolaridade média da população de 25 anos ou mais de idade (6,5 anos) mostrou que, em 2005, a mesma ainda não atingiu os oito anos de ensino fundamental. A situação melhora para as pessoas situadas no último quinto do rendimento (20% mais ricos) que atingiram uma média de 10 anos de estudo, revelando que o rendimento familiar é fator preponderante para o aumento da escolaridade da população.

As informações apresentadas, em seu conjunto, fornecem importantes elementos para o entendimento da família brasileira e sinaliza para a necessidade de se levar em conta nas investigações as peculiaridades próprias dessa realidade. Assim, o presente estudo destaca como objeto de investigação os diferentes tipos de estrutura familiar, ou seja, monoparental, biparental e família recomposta, por tratar-se de uma realidade bastante comum no Brasil.

1.4.3. Condições de vida da família brasileira: síntese dos indicadores sociais

A expansão do capitalismo tem gerado profundas contradições sociais, que se expressam pela sociedade desigual e pela pobreza crescente da grande maioria da

população. O Brasil se apresenta hoje como a 10ª economia mundial e, contraditoriamente, é considerado no cenário internacional como um dos países mais desiguais do mundo. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 1% dos brasileiros mais ricos (1,7 milhão de pessoas), apropria-se de 13,0% do total da renda, 50% dos mais pobres, que equivalem a 86,9 milhões de pessoas, contam com 8,9% do total da renda nacional.

Em termos de desigualdade, a distribuição de renda no Brasil é uma das piores do mundo. Considerando o índice de Gini, de 130 países selecionados, o Brasil é o penúltimo colocado (0,60), superado apenas por Serra Leoa (0,62). O índice brasileiro é aproximadamente duas vezes e meia pior que o verificado na Áustria (0,23) e na Suécia (0,25), nações que estão entre as que têm renda mais bem distribuída no mundo, e também pior que o observado em países com características semelhantes às brasileiras, como o México (0,53). Como agravante o que distingue o caso do Brasil em termos internacionais é que os elevados níveis de pobreza não estão relacionados à insuficiência generalizada de recursos, mas sim à extrema desigualdade em sua distribuição. (IPEA, 2005).

Índices divulgados, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD) de 2004, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, nos últimos trinta anos, esse quadro permaneceu relativamente estável, embora na última década tenha apresentado algum sinal de alteração, no entanto, a situação de alta desigualdade e da extrema concentração de renda ainda persiste.

Tento em vista melhor contextualizar a situação social no Brasil, serão apresentadas informações gerais sobre hábitos de consumo do brasileiro retiradas da Pesquisa de Orçamentos Familiares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada entre 2002 e 2003. (IBGE, 2004, 2005)

Os resultados da Pesquisa de Orçamentos Familiares mostram importantes mudanças nas despesas e nos hábitos de consumo dos brasileiros. A pesquisa revelou que a média do rendimento familiar mensal no Brasil é R\$1.789,66 e que nas áreas

rurais essa média fica em R\$873,94, ou seja, 45% do recebido nas áreas urbanas do País (R\$1.954,43). Em ambas as áreas, o trabalho, que representa 62% do rendimento médio familiar nacional, é a principal fonte de renda. Na área urbana, a participação do rendimento do trabalho é de 62,7%, enquanto na área rural, esse percentual fica em 53,4%.

Um dado significativo apontado pela pesquisa é que em quase todas as classes, o valor médio das despesas é maior que o valor do rendimento. As famílias com renda de até R\$ 3 mil gastam, em média, mais do que ganham e, por isso, se endividam e ficam inadimplentes. As despesas são maiores que a renda para 41,4 milhões de famílias, que reúnem 150 milhões de pessoas e representam 85,3% dos domicílios.

O levantamento indica que as contas mensais representam quase toda despesa familiar (95,2%). Sobram apenas 4,8% para alguma tentativa de aumento no patrimônio - um quarto do que era em 1974.

As famílias mais pobres gastam 75% a mais do que recebem. São R\$ 260,21 mensais de rendimentos médios e R\$ 454,70 em despesas. O resultado é um malabarismo financeiro: atrasam pagamentos de contas e prestações, recorrem ao cheque especial ou fazem empréstimos para escapar da inadimplência.

Apenas para 7,12 milhões de famílias com renda acima de R\$ 3 mil, os rendimentos cobrem as despesas. O drama das famílias também aparece nas avaliações dos entrevistados sobre a própria vida; 85,5% afirmam ter algum grau de dificuldade para fazer o dinheiro render até o fim do mês. Isso em todas as faixas de renda.

Esta dificuldade não se diferencia muito entre as regiões urbana ou rural. Mas a dificuldade se acentua entre as famílias com rendimento mensal de até R\$ 400,00, entre as quais, mais da metade (51,5%) afirmou ter muita dificuldade. Mais uma vez, a desigualdade econômica é evidente: 95% das famílias mais pobres apresentaram dificuldade, percentual que cai para 54,5% no caso das mais ricas.

O gasto pesa mais para os lares com renda inferior a R\$ 400, chegando a 37,15% do total. Já para famílias com renda acima de R\$ 6 mil, a habitação representa apenas 22,79% das despesas. A segunda maior despesa é com alimentação, que representa 17,10% dos gastos da média nacional. Nas casas com renda inferior a R\$ 400, chega a 32,68%. Na outra ponta, as famílias com renda acima de R\$ 6 mil gastam apenas 9,04% do total com alimentação. O terceiro maior item de despesa é o transporte: 15,19% na média nacional. Nesse caso, a proporção se inverte, correspondendo a apenas 8,15% dos gastos de famílias com renda até R\$ 400 e 17,26%, para casas com renda a partir de R\$ 6 mil.

Esses dados, além de refletirem as distorções encontradas no Brasil, apontam para a necessidade de se investir num processo de alfabetização econômica para todos os segmentos da população, tendo em vista que os estudos realizados pela Psicologia e pela Educação Econômica demonstram que a experiência vivenciada na família desempenha um papel decisivo na formação dos hábitos e atitudes do cidadão em relação às questões econômicas.

Assim, o enfrentamento dessa situação tão desigual e injusta implica que desde cedo as crianças e jovens possam ter acesso aos elementos que lhe permitam entender o sistema financeiro ao qual está inserida, bem como possam desenvolver competências que lhe permitam uma ação transformadora no sentido de uma relação mais justa e consciente com o consumo de modo a garantir às novas gerações uma sociedade mais equânime.

A educação econômica do cidadão apresenta-se como uma tarefa urgente e, portanto, deve ser assumida por todos os agentes educativos de forma intencional para que esses esforços resultem em melhorias não apenas para a vida do cidadão, mas principalmente em garantia de vida para o planeta.

CAPÍTULO II: A PESQUISA

CAPÍTULO II: A PESQUISA

2.1. PROBLEMA

Esta pesquisa pretende investigar:

Quais são os procedimentos utilizados pelas famílias para a educação econômica de seus filhos?

Dessa problemática central derivam-se as seguintes questões:

- ✓ Os procedimentos para educação econômica utilizados pelas famílias diferenciam-se conforme o nível socioeconômico?
- ✓ Os procedimentos para educação econômica utilizados pelos progenitores diferenciam-se conforme sua estrutura familiar?
- ✓ Há relação entre o comportamento econômico das famílias e as estratégias adotadas por elas para a educação econômica de seus filhos?

2.2. HIPÓTESES

Embora sem antecedentes precisos a respeito das estratégias e práticas de educação econômica utilizadas pelas famílias brasileiras, os estudos teóricos sobre a compreensão do mundo econômico pelo sujeito, bem como as investigações sobre o fenômeno do consumo realizadas no Chile, Colômbia e Espanha permitem estabelecer as seguintes hipóteses:

- ✓ Os procedimentos para educação econômica utilizados pelas famílias diferenciam-se conforme o nível socioeconômico.
- ✓ Os procedimentos para educação econômica utilizadas pelos progenitores diferenciam-se conforme sua estrutura familiar.
- ✓ Há relação entre o comportamento econômico das famílias e as estratégias adotadas por elas para a educação econômica de seus filhos.

2.3. OBJETIVOS

2.3.1. Objetivo geral

A presente investigação tem como objetivo geral conhecer os procedimentos utilizados pelas famílias para a educação econômica de seus filhos.

2.3.2 Objetivos específicos

Para tanto se propõe a atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e descrever os procedimentos de educação econômica que pais e mães, pertencentes a diferentes estruturas familiares, utilizam com seus filhos;
- b) Analisar comparativamente os procedimentos que os participantes utilizam para a educação econômica dos seus filhos, buscando verificar se há diferenças quanto à sua estrutura familiar;
- c) Analisar comparativamente os procedimentos que os participantes utilizam para a educação econômica dos seus filhos, buscando verificar se há diferenças quanto ao nível socioeconômico ao qual pertencem;
- d) Verificar se há relação entre o comportamento econômico das famílias e as estratégias adotadas por elas na educação econômica de seus filhos;

- e) Extrair implicações educacionais dos resultados encontrados para possível reorientação das ações das famílias no que se refere aos procedimentos de educação econômica que adotam para educar seus filhos.

2.4. MÉTODO

2.4.1. Delineamento da pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa básica, segundo o modelo exploratório e descritivo e com abordagem quantitativa a partir da qual serão discutidos os resultados.

Por tratar-se de um estudo de natureza social, essa modalidade de pesquisa classifica-se como *ex post facto*, em virtude de não haver controle direto por parte do investigador sobre as variáveis correlacionáveis, uma vez que suas manifestações já ocorreram e são por sua natureza, não-manipuláveis.

Como evidenciou Kerlinger (1973), o que se busca nessa modalidade de estudo é descrever o fenômeno e investigar as possíveis relações existentes entre as variáveis estudadas.

Pesquisas dessa natureza são próprias das etapas iniciais de um estudo, pois permitem conhecer o fato e fornecer elementos relevantes para novas investigações.

2.4.2. Participantes

A amostra desta investigação compõe-se por 270 famílias pertencentes aos estratos socioeconômicos baixo, médio e alto, com pelo menos um filho em idade entre três e 16 anos, e que constituem famílias monoparentais, biparentais e recompostas, procedentes de cidade da Região Metropolitana de Campinas do Estado de São Paulo.

Por tratar-se de uma amostra intencional, para sua composição foi feita uma distribuição estatisticamente equivalente, procurando equilibrar os diferentes níveis socioeconômicos (alto, médio e baixo). Por outro lado, foi controlada também a organização familiar, selecionando-se, em cada nível socioeconômico, 30 famílias monoparentais, 30 famílias biparentais e 30 famílias recompostas. Deste modo, a amostra foi organizada sobre duas variáveis de controle ou variáveis independentes: estrutura familiar (monoparental, biparental e recomposta) e nível socioeconômico (alto, médio e baixo).

2.4.3. Definição das variáveis

2.4.3.1. Variáveis independentes

a) Estrutura familiar (variável nominal)

Esta variável se expressa pelas seguintes categorias:

- família biparental, a estrutura nuclear com ambos os pais vivendo no lar,
- família monoparental, aquela com apenas um dos pais vivendo em casa e assumindo os cuidados dos filhos;
- família recomposta, resultada de uma nova união, na qual pelo menos um de seus membros tem filho ou filhos de um vínculo anterior.

b) Nível socioeconômico (variável ordinal)

Permite a ordenação das famílias de acordo com os seguintes níveis:

- nível socioeconômico alto: enquadram-se nesse nível os participantes representados na matriz de classificação social pelas classes A e B;
- nível socioeconômico médio: são os participantes das classes Ca e Cb;
- nível socioeconômico baixo: os participantes pertencentes às classes D e E.

A metodologia para a classificação do nível socioeconômico dos participantes teve por base os critérios propostos pela Escala ESOMAR (anexo 1) que considera a relação entre o nível educacional e a categoria ocupacional do principal mantenedor do lar como indicadores para a definição social.

O quadro 03 demonstra as relações identificadas a partir da matriz de classificação social.

Escolaridade	Ocupação dos participantes					
	1. trabalhos ocasionais e informais: lavador de carro, serviços domésticos ocasionais, trabalhadores rurais na condição de empregado.	2. Trabalhador em construção civil não qualificado, jornaleiro, serviços domésticos com contrato, artesanato, porteiro, serviços gerais, vigia.	3. trabalhador em construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireira, microempresário (comércio menor, ambulante), ocupações da indústria, auxiliar administrativo.	4. empregado administrativo médio, vendedor, secretário, chefe de seção, técnico especializado, profissional independente de carreiras técnicas (contador, analista de sistemas, desenhista, músico), professor de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador.	5. executivo médio, gerente, sub-gerente, profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador em empresa de médio porte.	6. alto executivo de grande empresa, gerente geral, diretor, empresários, proprietários de grandes empresas, profissionais independentes de grande prestígio, profissionais com postos superiores na administração pública.
1. educação básica incompleta;	E	E	D	Cb	Cb	Ca
2. educação básica completa;	E	D	D	Cb	Cb	Ca
3. educação média incompleta (incluindo média técnica);	D	D	D	Cb	Ca	Ca
4. educação média completa;	D	D	Cb	Cb	Ca	B
5. educação universitária incompleta;	Cb	Cb	Ca	Ca	Ca	B
6. educação universitária completa;	Cb	Cb	Ca	Ca	B	A
7. pós-graduação (mestrado, doutorado ou equivalente).	Cb	Cb	Ca	B	A	A

Legenda:

E	D	Nível baixo
Ca	Cb	Nível médio
A	B	Nível alto

Quadro 3. Matriz de classificação social

2.4.3.2. Variáveis dependentes

a) Procedimentos de Socialização ou Educação econômica:

- Os procedimentos de socialização ou educação econômica constituem o conjunto de ações explícitas e implícitas realizadas pelas famílias para educar seus filhos sobre o mundo econômico. Esses procedimentos foram identificados com base nos dados coletados a partir dos questionários, nos quais os participantes informaram sobre o comportamento econômico familiar¹⁰, permitindo o conhecimento das práticas de socialização implícitas realizadas pelas famílias na educação de seus filhos; e pelas declarações sobre as ações que utilizam como estratégias para a educação de seus filhos. (DENEGRÍ; PALAVECINO; GEMPP, 2003).

2.4.4. Procedimentos

Por tratar-se de uma amostra de conveniência, considerando-se as variáveis em questão, os participantes foram contatados nos estabelecimentos de ensino dos filhos. Depois de esclarecidos sobre a pesquisa e informados de que a sua participação seria isenta de despesas e de que sua identidade, bem como a de seus familiares, seria mantida em sigilo, os participantes da pesquisa assinaram, em duas vias, um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo as informações sobre o estudo, ficando com uma cópia, sendo a outra para o pesquisador responsável. Os participantes foram convidados a responder ao instrumento da pesquisa, em forma de questionário, referente a diversos tópicos relativos à maneira como orientam seus filhos sobre o dinheiro, consumo e sobre suas atitudes, opiniões e valores relativos à educação econômica.

Assim, a investigação seguiu quatro fases:

¹⁰ A caracterização do comportamento econômico dos participantes foi realizada mediante o levantamento dos seus hábitos de consumo, suas atitudes frente ao endividamento e as informações gerais sobre o modo de realizar o planejamento financeiro.

A primeira destinada à seleção dos sujeitos, obedecendo aos critérios de constituição da amostra (nível socioeconômico e estrutura familiar).

Na segunda fase foram aplicados os questionários (apêndice 1) destinados à coleta de dados.

Na terceira fase buscaram-se entre a comunidade local outros participantes para completar a amostra, tendo em vista a dificuldade de encontrar um número significativo de famílias para compor o grupo monoparental.

Na quarta fase foi realizada a tabulação e análise das informações fornecidas pelos participantes.

Esclarece-se que a presente investigação encontra-se registrada na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o nº. 175719 e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, parecer nº. 062/2008.

2.4.5. Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada com base no questionário para pais e mães (apêndice 1), elaborado especificamente para este estudo, tendo por referência os instrumentos ¹¹ utilizados por Denegri e sua equipe no Projeto FONDECYT - “O desenvolvimento de conceitos econômicos na infância. Estudo avaliativo com crianças e adolescentes chilenos”. (DENEGRÍ, 2003 b).

¹¹ Os instrumentos que serviram de base para a construção do questionário para coleta de dados foram : **Escala ESOMAR** (permite estabelecer o nível socioeconômico familiar a partir do nível educacional e da categoria ocupacional do principal mantenedor do lar)- anexo 1; **Escala de hábitos e condutas de consumo** - desenvolvida originalmente por Denegri et al. (1999b), (permite avaliar o grau em que os sujeitos desenvolvem habitualmente determinadas condutas de compra) – anexo 2; **Escala de atitudes em direção ao endividamento** - desenvolvida por DENEGRÍ et al. (1999) (permite identificar a atitude frente ao endividamento) – anexo 3; **Roteiro de entrevista com pais-** adaptada por Denegri (2003) (possibilita identificar as estratégias e práticas de socialização econômica utilizadas por pais para a educação econômica de seus filhos) – anexo 4.

O instrumento está organizado em três blocos temáticos. O primeiro refere-se às questões que permitem identificar o nível socioeconômico e estrutura familiar à qual o participante pertence, além de incluir outras informações sociodemográficas de interesse para o estudo. O segundo enfoca a caracterização do comportamento econômico, permite conhecer as práticas de socialização realizadas pelas famílias; o terceiro possibilita a identificação das estratégias declaradas pelas famílias para a educação econômica de seus filhos.

CAPÍTULO III: A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO III: A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo os dados serão apresentados e analisados com vistas nos objetivos apontados pela investigação.

Dada a natureza exploratória e descritiva desta pesquisa, a análise dos dados realizar-se-á em três etapas interligadas: a primeira, para a categorização das respostas dos participantes, a outra, para a análise estatística e a última, para a apresentação e interpretação dos resultados.

Assim, na primeira etapa do trabalho de análise foi feita a identificação dos eixos temáticos centrais, fragmentando-se os dados brutos em unidades úteis e catalogando-as em seus distintos elementos.

Após esse procedimento, foram classificadas as unidades obtidas com base na diferenciação, sendo o seu conteúdo o critério fundamental para a análise, ou seja, as unidades fragmentadas foram agrupadas por categorias¹² conforme as similaridades de seus significados, nos três blocos que compõem o questionário: caracterização sociodemográfica do participante, identificação do comportamento econômico das famílias e levantamento das estratégias de socialização que os participantes declaram utilizar para educação econômica de seus filhos.

Num segundo momento, os dados foram submetidos à análise estatística, utilizando-se o sistema software XLSTAT 2009. Esse tipo de teste permitiu a análise

¹² Categorias de respostas – apêndice 5.

exploratória dos dados por meio de medidas resumo (média, desvio padrão, mínimo, mediana, máximo, frequência e porcentagem) e de gráficos (de barras e boxplots). As variáveis categóricas foram comparadas usando-se o teste Qui-Quadrado (associação entre variáveis) e as variáveis contínuas foram comparadas por meio dos testes Kruskal-Wallis ou Mann-Whitney.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%. Um p-valor < 0,05 foi considerado estatisticamente significativo.

Na terceira etapa os dados foram descritos e interpretados, tendo-se como referência os trabalhos sobre socialização econômica realizados por Denegri e colaboradores, e os estudos sobre construção do conhecimento social desenvolvidos a partir do referencial piagetiano.

Vale destacar que a escolha desses procedimentos para análise justifica-se por mostrarem-se mais adequados às investigações de temas sociais.

3.1.1. A apresentação e análise dos dados

A apresentação e análise dos dados está organizada em quatro blocos temáticos. O primeiro refere-se à caracterização sociodemográfica dos participantes, o segundo enfoca o comportamento econômico da família, o terceiro possibilita a identificação das estratégias declaradas pelas famílias para a educação econômica de seus filhos e o quarto bloco apresenta a relação entre questões ligadas ao comportamento econômico dos participantes e as estratégias utilizadas por eles para a educação econômica de seus filhos.

As informações referentes a cada bloco foram inicialmente comparadas com as diferentes estruturas familiares ¹³(monoparental, biparental e recomposta) e,

¹³ Entende-se por família biparental a estrutura nuclear com ambos os pais vivendo no lar; família monoparental, aquela com apenas um dos pais vivendo em casa e assumindo os cuidados dos filhos; e família recomposta, a que resulta de uma nova união, na qual pelo menos um de seus membros tem filho ou filhos de um vínculo anterior.

posteriormente, de acordo com os níveis socioeconômicos (baixo, médio e alto).

3.1.1.1. Bloco 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes

A caracterização sociodemográfica dos participantes inclui informações fornecidas pelos mesmos com relação a algumas variáveis como: idade, estado civil, nível de instrução, atividade profissional, número de pessoas que residem na casa, nível socioeconômico, dentre outras, com o objetivo de elaborar um perfil que permita identificar a amostra estudada.

Como já referido, a amostra deste estudo foi constituída por 270 participantes, distribuídos equitativamente nos níveis socioeconômicos baixo, médio e alto e em três estruturas familiares: monoparental, biparental e recomposta, sendo cada combinação de nível socioeconômico e estrutura familiar composta por 30 participantes.

3.1.1.1.1. Caracterização sociodemográfica estratificada por estrutura familiar

A faixa etária dos participantes varia entre 22 e 58 anos, conforme dados apresentados na tabela 1. A média de idade das mães é de 37,8 (\pm 7,1), 34,0 (\pm 5,2) e 37,2 (\pm 7,3) anos para as famílias monoparental, biparental e recomposta, respectivamente. Foram encontradas diferenças significativas entre os três grupos quanto à idade da mãe, sendo que na família biparental sua idade é menor que nos outros dois grupos.

A média de idade dos pais foi 37,0 (\pm 5,9) e 42,6 (\pm 7,0) anos para as famílias biparental e recomposta, respectivamente. Também foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos quanto à idade do pai, sendo que na família biparental apresentou-se com menos idade que o da família recomposta.

Tabela 1. Comparação entre estrutura familiar e idade dos participantes

Grupo	Estrutura familiar	N ¹⁴	Média	DP ¹⁵	Mínimo	Mediana	Máximo
Mãe	Monoparental	90	37,8	7,1	23,0	38,0	55,0
	Biparental	90	34,0	5,2	22,0	34,0	46,0
	Recomposta	90	37,2	7,3	22,0	38,5	53,0
Pai	Biparental	90	37,0	5,9	22,0	36,5	58,0
	Recomposta	90	42,6	7,0	25,0	43,0	57,0

p-valor_{mãe} <0,001 (Kruskal-Wallis), p-valor_{pai} <0,001 (Mann-Whitney)

A tabela 2 e figura 1 apresentam a distribuição dos participantes por nível de escolaridade. O nível predominante das mães é educação superior completa para o caso monoparental (32,2%) e biparental (42,2%) e, educação média completa para família recomposta (35,6%).

Tabela 2. Comparação entre estrutura familiar e escolaridade dos participantes

Escolaridade	Mãe						Pai			
	Monoparental		Biparental		Recomposta		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
1-Básica Incompleta	2	2,2	3	3,3	2	2,2	9	10,0	6	6,7
2-Básica Completa	3	3,3	8	8,9	4	4,4	6	6,7	6	6,7
3-Média Incompleta	20	22,2	6	6,7	7	7,8	17	18,9	21	23,3
4-Média Completa	12	13,3	21	23,3	32	35,6	13	14,4	19	21,1
5-Universitária Incompleta	7	7,8	3	3,3	7	7,8	4	4,4	9	10,0
6-Universitária Completa	29	32,2	38	42,2	28	31,1	32	35,6	19	21,1
7-Pós-graduação Incompleta	0	0,0	1	1,1	1	1,1	0	0,0	2	2,2
8-Pós-graduação Completa	17	18,9	10	11,1	9	10,0	9	10,0	8	8,9

A distribuição dos resultados quanto à escolaridade dos pais foi maior, principalmente para a família recomposta; 35,6% dos pais de família biparental têm nível superior completo e um pouco mais de 20% da família recomposta têm ensino médio incompleto, completo ou superior completo, o que corresponde a 65,6%, somando-se essas três categorias (tabela 2).

¹⁴ N: número de participantes da amostra.

¹⁵ DP: Desvio padrão.

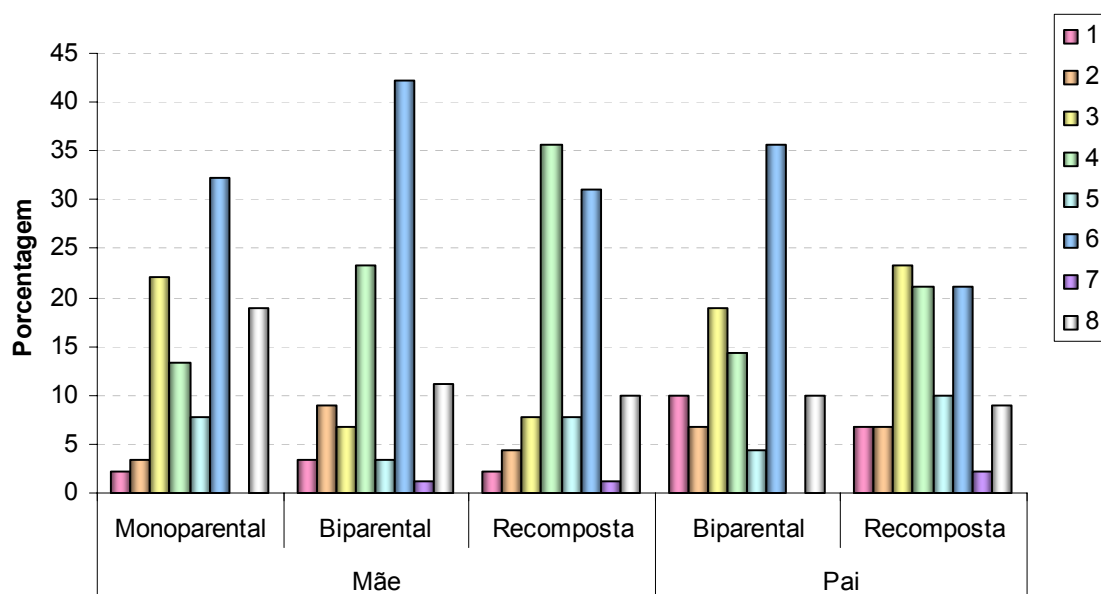


Figura 1. Comparação entre estrutura familiar e escolaridade dos participantes

Quanto à atividade profissional dos participantes, os dados apresentados na tabela 3 e figura 2 indicam que a grande maioria das mães e todos os pais tem uma ocupação. A atividade predominante entre as mães, considerando-se os três grupos, são: cargo administrativo médio, vendedora, secretaria, chefe de seção, técnica especializada, profissional independente de carreiras técnicas (contadora, analista de sistemas, desenhista, músico), professora de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador.

Entre os pais as atividades predominantes são: trabalhador da construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireiro, microempresário (comércio menor, ambulante), ocupações em indústria, auxiliar administrativo e executivo médio (gerente, subgerente), profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador de empresa de médio porte.

Tabela 3. Comparação entre estrutura familiar e atividade profissional dos participantes

Atividade Profissional	Mãe						Pai			
	Monoparental		Biparental		Recomposta		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
0	0	0,0	18	20,0	14	15,6	0	0,0	0	0,0
1	5	5,6	3	3,3	3	3,3	0	0,0	0	0,0
2	7	7,8	17	18,9	10	11,1	9	10,0	6	6,7
3	19	21,1	5	5,6	15	16,7	22	24,4	29	32,2
4	29	32,2	27	30,0	26	28,9	24	26,7	17	18,9
5	29	32,2	17	18,9	19	21,1	23	25,6	28	31,1
6	1	1,1	3	3,3	3	3,3	12	13,3	10	11,1

Legenda:

0. Sem ocupação.

1. Trabalhos ocasionais e informais: lavador de carro, serviços domésticos ocasionais, trabalhadores rurais na condição de empregado.

2. Trabalhador da construção civil não qualificado, jornaleiro, serviços domésticos com contrato, artesão, porteiro, serviços gerais, vigia.

3. Trabalhador em construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireira, microempresário (comercio menor, ambulante), ocupações em indústria, auxiliar administrativo.

4. Empregado administrativo médio, vendedor, secretária, chefe de seção, técnico especializado, profissional independente em carreiras técnicas (contador, analista de sistemas, desenhista, músico), professor de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador.

5. Executivo médio (gerente, subgerente), profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador em empresa de médio porte.

6. Alto executivo (gerente geral, diretor) de grande empresa, empresários e proprietários de grandes empresas, profissionais independentes de grande prestígio, profissionais com postos superiores em administração pública.

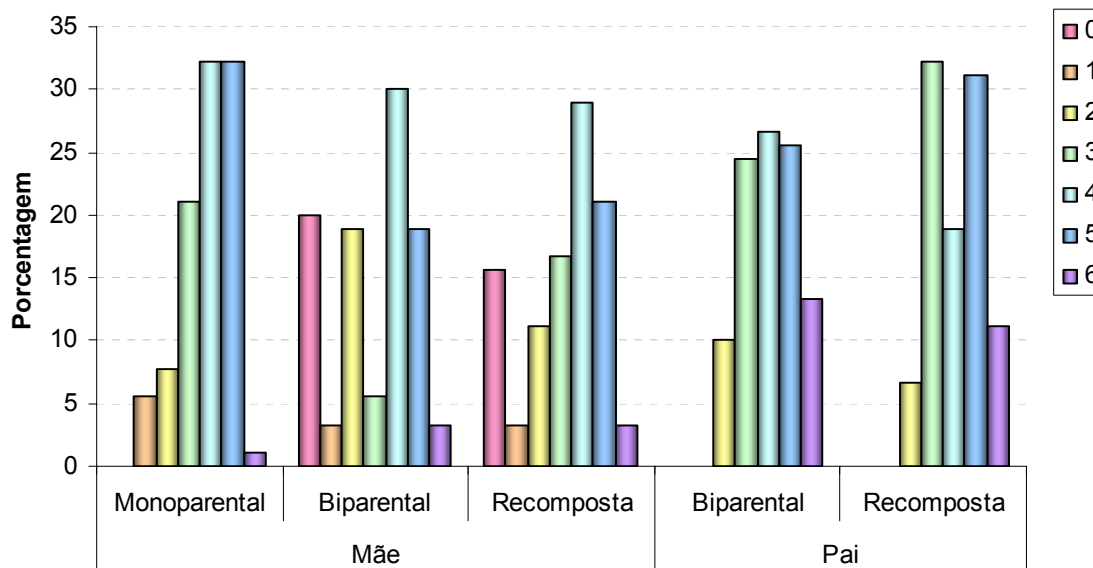


Figura 2. Comparação entre estrutura familiar e atividade profissional dos participantes

Observa-se que todas as mães da família monoparental têm ocupação, das quais 68 (75,6%) têm 01 emprego e as 22 (24,4%) outras têm 02 ou mais empregos. Para as mães da família biparental e recomposta, a porcentagem de participantes que

têm 01 emprego também é alta, sendo 61% (55 mães) para a primeira e 71% (64 mães) para a segunda.

Entre os pais, mais de 80% têm um emprego, nos grupos familiares biparental e recomposto.

O número diário de horas trabalhadas dos pais varia entre 6 e 15 horas. Já entre as mães essa variação é de 4 a 13 horas. A mãe da família monoparental trabalha, em média, 8,1 ($\pm 1,4$) horas por dia enquanto a da família biparental trabalha 5,7 ($\pm 3,5$) e da recomposta 6,2 ($\pm 3,5$) horas diárias.

A jornada de trabalho diária do pai é um pouco mais alta e bastante parecida entre os dois grupos. O pai da família biparental trabalha, em média, 9,0 ($\pm 1,5$) horas por dia e o da família recomposta 9,2 ($\pm 1,7$) horas.

A partir desses dados pode-se questionar se os filhos das famílias biparentais, pelo fato de suas mães permanecerem mais tempo em casa, alcançam um melhor nível de alfabetização econômica.

A situação civil da amostra apresenta-se distribuída de seguinte forma: 100% das famílias biparentais identificam-se como casados; 100% das famílias recompostas informaram que pelo menos um dos cônjuges está no segundo casamento, enquanto na família monoparental 27 (30%) são solteiras, 6 viúvas (6,7%), 57 separadas (63,3%), conforme dados apresentados na tabela 4.

Tabela 4. Comparação entre estrutura familiar e o estado civil

Estado Civil	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1. Solteiro	27	30,0	0	0,0	0	0,0
2. Casado	0	0,0	90	100,0	0	0,0
3. Viúvo	6	6,7	0	0,0	0	0,0
4. Separado	57	63,3	0	0,0	0	0,0
5. Outros (união estável/ amasiada)	0	0,0	0	0,0	90	100,0

O número de filhos da amostra varia entre 1 e 4 para mães e entre 0 e 4 para os pais. Um pouco mais de 50% das mães de família monoparental têm apenas um filho e 31,1% têm dois filhos. Nas famílias biparental e recomposta, um pouco mais de 50% das mães participantes têm dois filhos, mostrando que mães de família monoparental tendem a ter menos filhos.

Com relação aos pais, nota-se pelo desenho da figura 3 que há maior dispersão quanto ao número de filhos, sendo que a maioria tem 02 filhos (33,3%), seguido por um filho (30,0%).

Tabela 5. Comparação entre estrutura familiar e o número de filhos

Número de Filhos	Mãe						Pai	
	Monoparental		Biparental		Recomposta		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%	n	%
0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	15,6
1	47	52,2	38	42,2	27	30,0	27	30,0
2	28	31,1	47	52,2	50	55,6	30	33,3
3	10	11,1	5	5,6	9	10,0	13	14,4
4	5	5,6	0	0,0	4	4,4	6	6,7

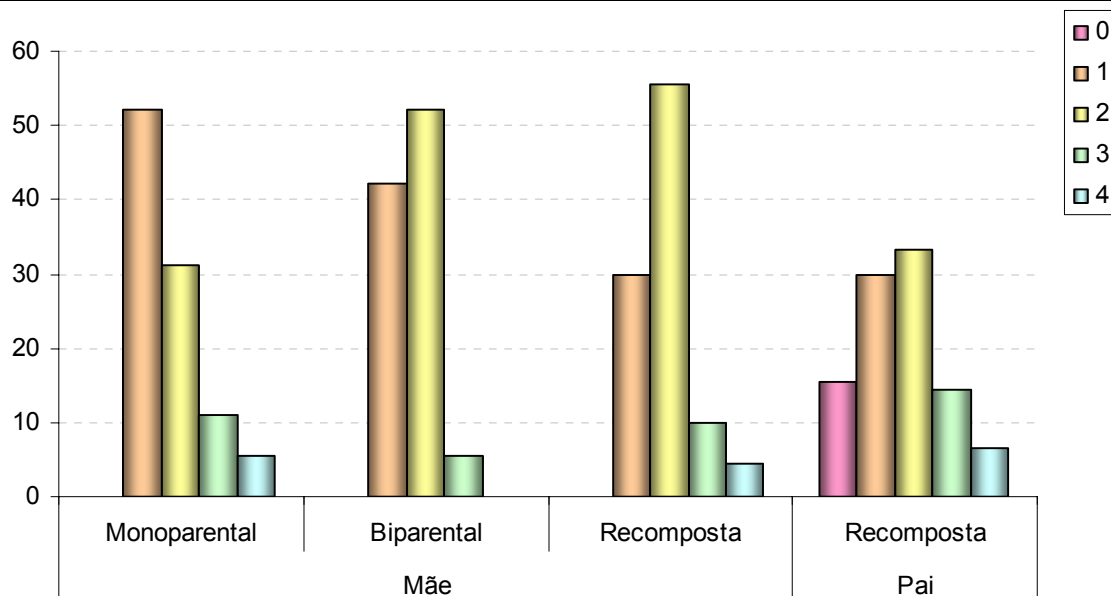


Figura 3. Comparação entre estrutura familiar e número de filhos dos participantes

Os dados encontrados confirmam a tendência, apontada pelo estudo do IBEGE (2006), dos casais terem filhos mais tarde, bem como de optarem por um menor número de filhos.

As idades dos filhos variam entre 1 e 35 anos. A idade média geral dos filhos (sem se estratificar por pai, mãe e estrutura familiar) é de 8,6 anos, com desvio padrão de 5,8 anos.

Na tabela 6 são apresentadas as distribuições de moradores por residência e a presença de agregados. O número varia entre 2 e 9 pessoas, sendo encontradas diferenças significativas entre os grupos (Kruskal-Wallis, p-valor<0,001).

Tabela 6. Comparação entre estrutura familiar e número de pessoas que moram na casa e número de agregados

Variável	Estrutura familiar	N	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo
Número de Pessoas	Monoparental	90	3,1	1,0	2,0	3,0	7,0
	Biparental	90	3,8	0,8	3,0	4,0	9,0
	Recomposta	90	3,9	0,9	3,0	4,0	8,0
Número de Agregados	Monoparental	35	1,5	0,6	1,0	1,0	3,0
	Biparental	5	1,2	0,4	1,0	1,0	2,0
	Recomposta	5	1,4	0,5	1,0	1,0	2,0

p-valor número de pessoas <0,001 (Kruskal-Wallis)

A família monoparental é formada por um menor número de pessoas, sendo observada nela a média de 3,1 pessoas (desvio de 0,6 pessoa); a média de 3,8 pessoas (0,8) para a biparental e 3,9 (0,9) para a família recomposta, o que também reflete a tendência nacional, apontando a redução do número de filhos e as separações como causas para a diminuição do número de integrantes da família (IBGE, 2006).

Tabela 7. Comparação entre estrutura familiar e o tipo de agregado

Tipo de Agregado	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1. Avós	27	77,1	5	100,0	2	40,0
2. Tios	5	14,3	0	0,0	1	20,0
3. Outros parentes	1	2,9	0	0,0	0	0,0
4. Empregada	4	11,4	0	0,0	1	20,0
5. Outros	0	0,0	0	0,0	1	20,0

O número de agregados nos grupos varia entre 0 e 3. Entre as 270 famílias estudadas 45 (16,7%) têm agregados (tabela 7). Dessas, 35 (77,8%) são famílias

monoparentais e 5 (11,1%) são biparentais. Dentre os agregados a maior ocorrência é de avós, seguida por empregada, tios e outros parentes.

Tabela 8. Comparação entre estrutura familiar e principal responsável pelo lar

Principal responsável	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1. Homem	0	0,0	72	80,0	54	60,0
2. Mulher	90	100,0	2	2,2	3	3,3
3. Ambos	0	0,0	16	17,8	33	36,7

Os dados apresentados na tabela 8 sobre o responsável pelo sustento da família evidenciam que no caso da família biparental e recomposta, o homem continua aparecendo como o principal responsável (80% e 60%, respectivamente).

É relevante o fato de 36,7% das famílias recompostas indicarem o casal como responsável pela manutenção do lar, enquanto na família monoparental a mãe aparece como a principal responsável.

3.1.1.1.2. Caracterização sociodemográfica estratificada pelo nível socioeconômico

As tabelas 9 e 10 e figura 4 apresentam a distribuição de mães e pais estratificada de acordo com o nível socioeconômico e escolaridade. A escolaridade predominante entre as mães do grupo social baixo é ensino médio incompleto e completo, enquanto para os pais destaca-se ensino médio incompleto. No grupo de nível socioeconômico médio, mais de 50% das mães têm educação superior completa e para os pais, a proporção dos que completaram o ensino médio e o ensino superior é de 36,7%. Nota-se que para o grupo socioeconômico alto o nível educacional também é mais alto, contando com 47,8% das mães com superior completo e 38,9% com pós-graduação completa. Em relação aos pais desse mesmo nível socioeconômico, 48,3% completaram o curso superior e 26,7% são pós-graduados.

Tabela 9. Comparação entre nível socioeconômico e escolaridade da mãe

Escolaridade	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1-Básica Incompleta	7	7,8	0	0,0	0	0,0
2-Básica Completa	14	15,6	1	1,1	0	0,0
3-Média Incompleta	33	36,7	0	0,0	0	0,0
4-Média Completa	33	36,7	24	26,7	8	8,9
5-Universitária Incompleta	2	2,2	13	14,4	2	2,2
6-Universitária Completa	1	1,1	51	56,7	43	47,8
7-Pós-graduação Incompleta	0	0,0	0	0,0	2	2,2
8-Pós-graduação Completa	0	0,0	1	1,1	35	38,9

Tabela 10. Comparação entre nível socioeconômico e escolaridade do pai

Escolaridade	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1-Básica Incompleta	15	25,0	0	0,0	0	0,0
2-Básica Completa	10	16,7	2	3,3	0	0,0
3-Média Incompleta	33	55,0	5	8,3	0	0,0
4-Média Completa	2	3,3	22	36,7	8	13,3
5-Universitária Incompleta	0	0,0	8	13,3	5	8,3
6-Universitária Completa	0	0,0	22	36,7	29	48,3
7-Pós-graduação Incompleta	0	0,0	0	0,0	2	3,3
8-Pós-graduação Completa	0	0,0	1	1,7	16	26,7

Esses dados merecem destaque por indicarem que o acesso à educação superior pode permitir maior conhecimento econômico, resultando em melhores oportunidades de educação econômica para os filhos.

A figura 4 apresenta um desenho esquemático entre níveis socioeconômico e escolaridade dos participantes.

Quanto à atividade profissional dos participantes, os dados apresentados nas tabelas 11 e 12 e figura 5 indicam que as atividades predominantes no nível socioeconômico baixo são as correspondentes às categorias 2 e 3, tanto para mães quanto para pais. Já para o nível médio, a atividade mais frequente é a 4. No nível alto a atividade 5 predomina para as mães e entre os pais as atividades mais citadas foram a 5 e 6, sendo que a primeira corresponde a 63% da amostra.

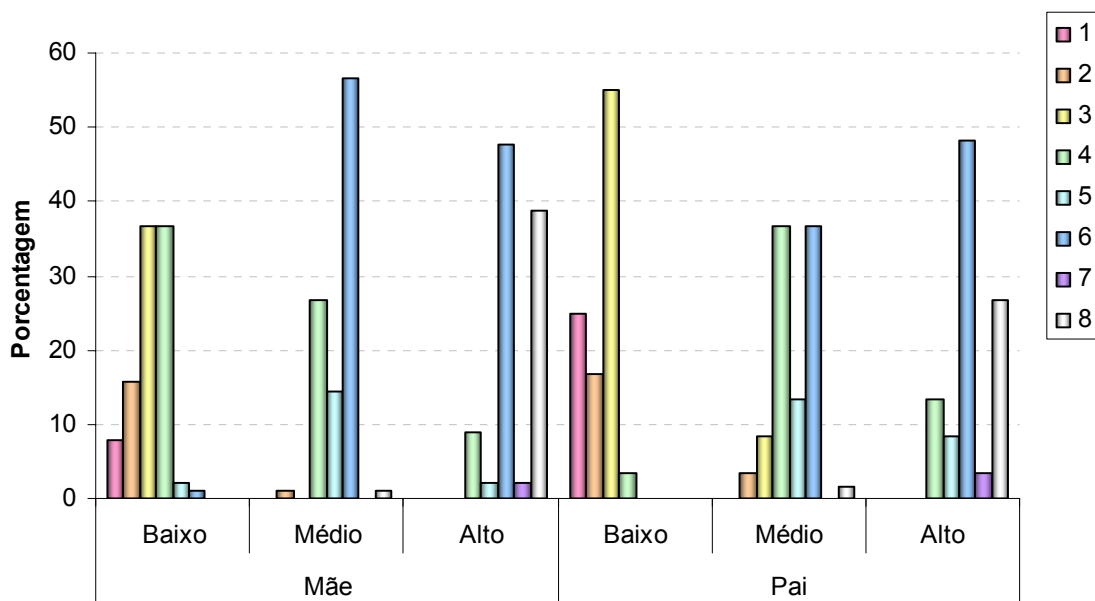


Figura 4. Comparação entre nível socioeconômico e escolaridade dos participantes

A distribuição do número de ocupações entre as mães dos três níveis socioeconômicos é parecida, tem-se que 11,1%, 10,0% e 15,6% dos níveis baixo, médio e alto, respectivamente, não têm ocupação remunerada; 75,6%, 71,1% e 62,2%, seguindo a mesma ordem possuem uma ocupação e 13,3% do nível baixo, 18,9% do nível médio e 22,2% do nível alto possuem pelo menos duas ocupações.

Entre os pais observa-se que mais de 80% têm 01 emprego nos três grupos (nível socioeconômico baixo, médio e alto).

As mães do nível baixo trabalham, em média, 7,1 ($\pm 3,0$) horas diárias, enquanto as do nível médio trabalham 6,6 ($\pm 3,0$) e as do alto 6,3 ($\pm 3,3$) horas.

A carga horária dos pais é um pouco mais alta e bastante parecida entre os três grupos. Os pais do nível baixo trabalham, em média, 9,2 ($\pm 1,7$) horas, do nível médio 9,1 ($\pm 1,7$) horas e do alto 9,0 ($\pm 1,3$) horas por dia.

Tabela 11. Comparação entre nível socioeconômico e atividade profissional da mãe

Atividade Profissional*	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
0	10	11,1	9	10,0	13	14,4
1	11	12,2	0	0,0	0	0,0
2	33	36,7	1	1,1	0	0,0
3	35	38,9	4	4,4	0	0,0
4	1	1,1	75	83,3	6	6,7
5	0	0,0	1	1,1	64	71,1
6	0	0,0	0	0,0	7	7,8

***Legenda:**

0. Sem ocupação

1. Trabalhos ocasionais e informais: lavador de carro, serviços domésticos ocasionais, trabalhadores rurais na condição de empregado.

2. Trabalhador em construção civil não qualificado, jornaleiro, serviços domésticos com contrato, artesã, porteiro, serviços gerais, vigia.

3. Trabalhador em construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireira, microempresário (comércio menor, ambulante), ocupações da indústria, auxiliar administrativo.

4. Empregado administrativo médio, vendedor, secretária, chefe de seção, técnico especializado, profissional independente de carreiras técnicas (contador, analista de sistemas, desenhista, músico), professor de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador.

5. Executivo médio (gerente, subgerente), profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador em empresa de médio porte.

6. Alto executivo (gerente geral, diretor) em grande empresa, empresários e proprietários de grandes empresas, profissionais independentes de grande prestígio, profissionais com postos superiores em administração pública.

Tabela 12. Comparação entre nível socioeconômico e atividade profissional do pai

Atividade Profissional*	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	15	25,0	0	0,0	0	0,0
3	45	75,0	6	10,0	0	0,0
4	0	0,0	41	68,3	0	0,0
5	0	0,0	13	21,7	38	63,3
6	0	0,0	0	0,0	22	36,7

As informações fornecidas pelos participantes dos três grupos (nível socioeconômico baixo, médio e alto) quanto à situação ocupacional atual indica que mais de 80% têm 01 emprego.

As mães do nível socioeconômico baixo trabalham, em média, 7,1 ($\pm 3,0$) horas enquanto as do nível médio trabalham 6,6 ($\pm 3,0$) e do alto 6,3 ($\pm 3,3$) horas por dia.

A carga horária dos pais é um pouco mais alta que a das mães e bastante parecida entre os três grupos. Os pais do nível baixo trabalham, em média, 9,2 ($\pm 1,7$) horas, do nível médio 9,1 ($\pm 1,7$) horas e do alto 9,0 ($\pm 1,3$) horas, conforme figura 5.

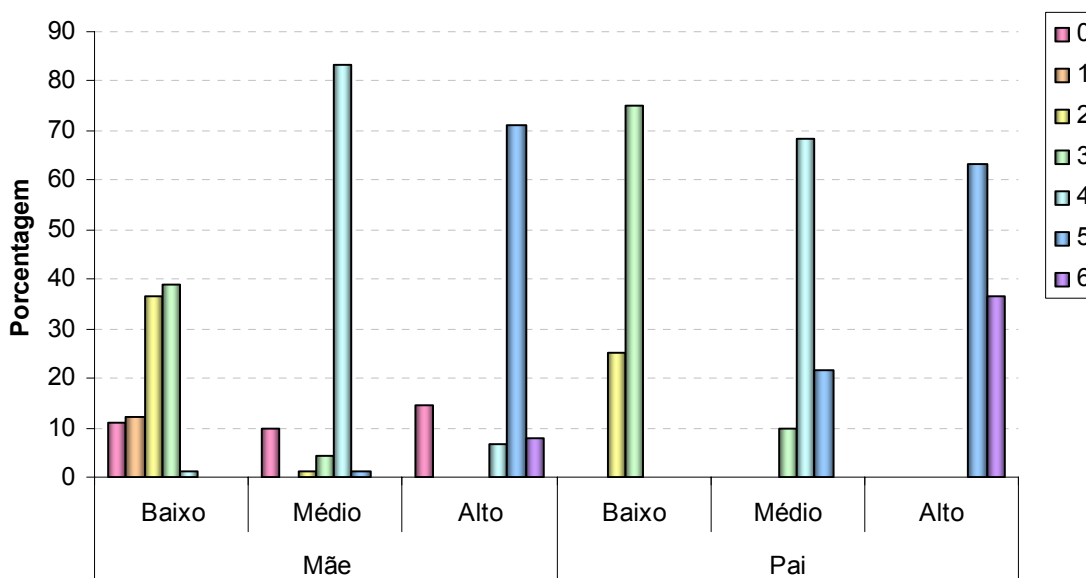


Figura 5. Comparação entre nível socioeconômico e atividade profissional dos participantes

Legenda:

- 0. Sem ocupação
- 1. Trabalhos ocasionais e informais: lavador de carro, serviços domésticos ocasionais, trabalhadores rurais na condição de empregado.
- 2. Trabalhador em construção civil não qualificado, jornaleiro, serviços domésticos com contrato, artesão, porteiro, serviços gerais, vigia.
- 3. Trabalhador em construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireira, microempresário (comércio menor, ambulante), ocupações em indústria, auxiliar administrativo.
- 4. Empregado administrativo médio, vendedor, secretária, chefe de seção, técnico especializado, profissional independente de carreiras técnicas (contador, analista de sistemas, desenhista, músico), professor de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador.
- 5. Executivo médio (gerente, subgerente), profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador em empresa de médio porte.
- 6. Alto executivo (gerente geral, diretor) em grande empresa, empresários e proprietários de grandes empresas, profissionais independentes de grande prestígio, profissionais com postos superiores em administração pública.

Entre as mães pertencentes aos níveis baixo e médio a maioria tem 01 ou 02 filhos, já do nível alto a maioria tem 02 filhos. Em torno de 20% dos pais em cada um dos níveis não têm filhos, mais de 30% dos níveis médio e alto têm 01 ou 02 filhos.

Tabela 13. Comparação entre nível socioeconômico da mãe e o número de filhos.

Número de Filhos	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1	39	43,3	41	45,6	32	35,6
2	35	38,9	41	45,6	49	54,4
3	10	11,1	8	8,9	6	6,7
4	6	6,7	0	0,0	3	3,3

Tabela 14. Comparação entre nível socioeconômico do pai e o número de filhos.

Número de Filhos	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
0	6	20,0	11	36,7	10	33,3
1	9	30,0	11	36,7	10	33,3
2	3	10,0	6	20,0	4	13,3
3	5	16,7	0	0,0	1	3,3
4	7	23,3	2	6,7	5	16,7

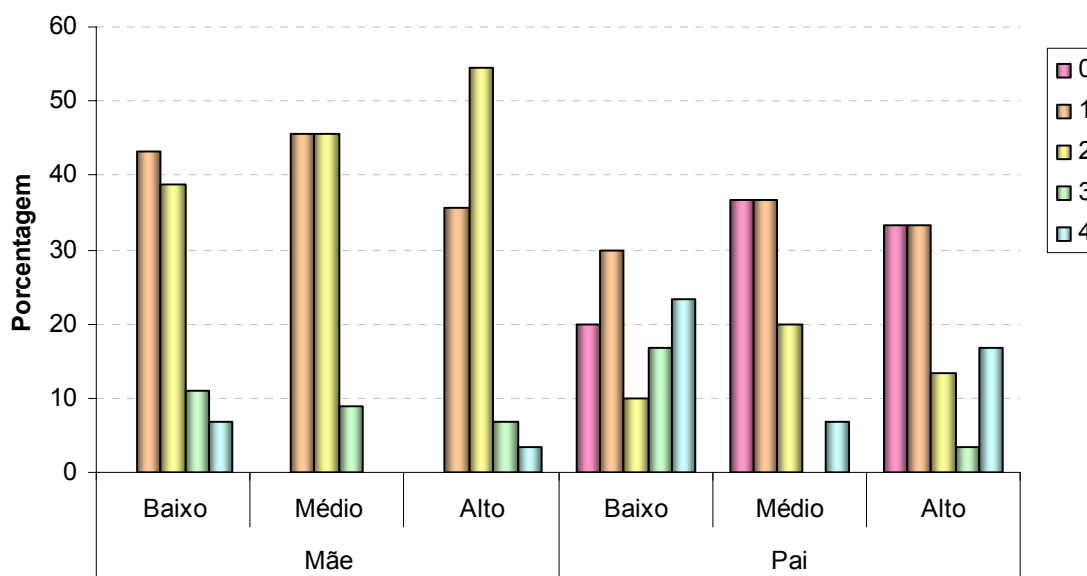


Figura 6. Comparação entre nível socioeconômico de pai e mãe e número de filhos

Os dados apresentados na tabela 15, sobre o responsável pelo sustento da família, evidenciam que nos níveis socioeconômicos baixo e alto o homem é o provedor (46,7% e 54,4%, respectivamente). Já no nível médio, há equivalência entre homens e mulheres.

Tabela 15. Comparação entre nível socioeconômico e principal responsável pelo lar

Principal responsável	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Homem	42	46,7	35	38,9	49	54,4
2.Mulher	31	34,4	33	36,7	31	34,4
3.Ambos	17	18,9	22	24,4	10	11,1

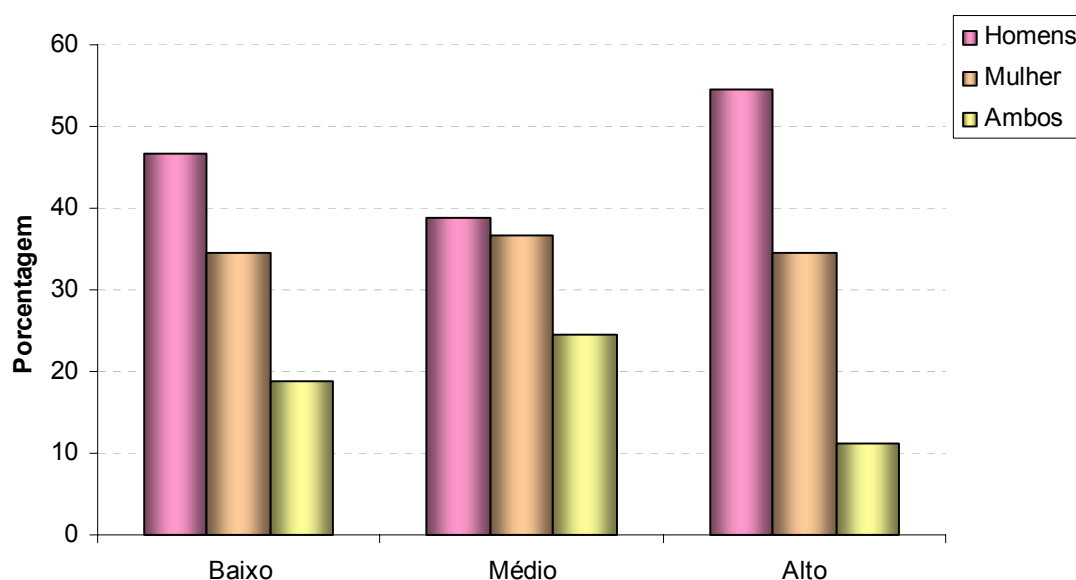


Figura 7. Comparação entre nível socioeconômico e principal responsável pelo lar

3.1.1.2. Bloco 2: Caracterização do comportamento econômico das famílias

A caracterização do comportamento econômico das famílias foi realizada mediante o levantamento das informações coletadas sobre os hábitos de consumo, atitudes frente ao endividamento e informações gerais sobre o modo de realizar o planejamento financeiro, permitindo uma visão geral da vida econômica das famílias, bem como identificar as práticas de educação implícitas realizadas por elas junto a seus filhos.

A compreensão do comportamento econômico familiar no contexto desta investigação se faz necessário por entender que para compreender a realidade a criança busca ativamente agir sobre o meio e interpretá-lo. Nesse processo ela constrói

representações da realidade que não são cópias do que recebe do meio, mas assimilações possíveis de acordo com o seu sistema de significação. Portanto, para que ocorra a construção das noções sociais ela precisa dispor das possibilidades oferecidas pelo seu desenvolvimento cognitivo e ter acesso a várias informações e experiências sociais.

A socialização econômica, pensada sob essa perspectiva, comporta tanto experiências e informações apresentadas diretamente pelo meio, como é o caso das transmissões sociais e educativas, quanto às que estão implícitas e são retiradas da interpretação que a criança faz das situações que vivencia e dos eventos que observa.

Amar et al. (2006) chama de práticas de socialização econômica, ao conjunto de atuações implícitas e de caráter não intencional, oportunizados a partir de ocorrências espontâneas do cotidiano social, diferenciando-as das estratégias de socialização econômica que assumem uma forma direta e intencional na socialização da criança.

3.1.1.2.1. Caracterização do comportamento econômico estratificado por estrutura familiar

Não foram encontradas diferenças significativas no comportamento econômico das famílias com relação ao fato de ter ou não conta bancária ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} = 0,081$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} = 1,000$) e quantidade de contas bancárias ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} = 0,865$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} = 0,917$).

As tabelas 16 e 17 apresentam a distribuição da presença de conta bancária e quantidade de contas estratificada pela estrutura familiar.

Tabela 16. Comparação entre estrutura familiar e presença de conta bancária

Conta Bancária	Mãe						Pai			
	Monoparental		Biparental		Recomposta		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Não	9	10,0	19	21,1	11	12,2	6	6,7	6	6,7
2.Sim	81	90,0	71	78,9	79	87,8	84	93,3	84	93,3

(Qui-quadrado)

Tabela 17. Comparação entre estrutura familiar e quantidade de conta bancária

Quantidade de conta bancária	Mãe						Pai			
	Monoparental		Biparental		Recomposta		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Uma	52	64,2	48	67,6	57	72,2	57	67,9	56	66,7
2.Duas	23	28,4	19	26,8	18	22,8	18	21,4	20	23,8
3.Três ou mais	6	7,4	4	5,6	4	5,1	9	10,7	8	9,5

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total de mães/pais que têm conta bancária.

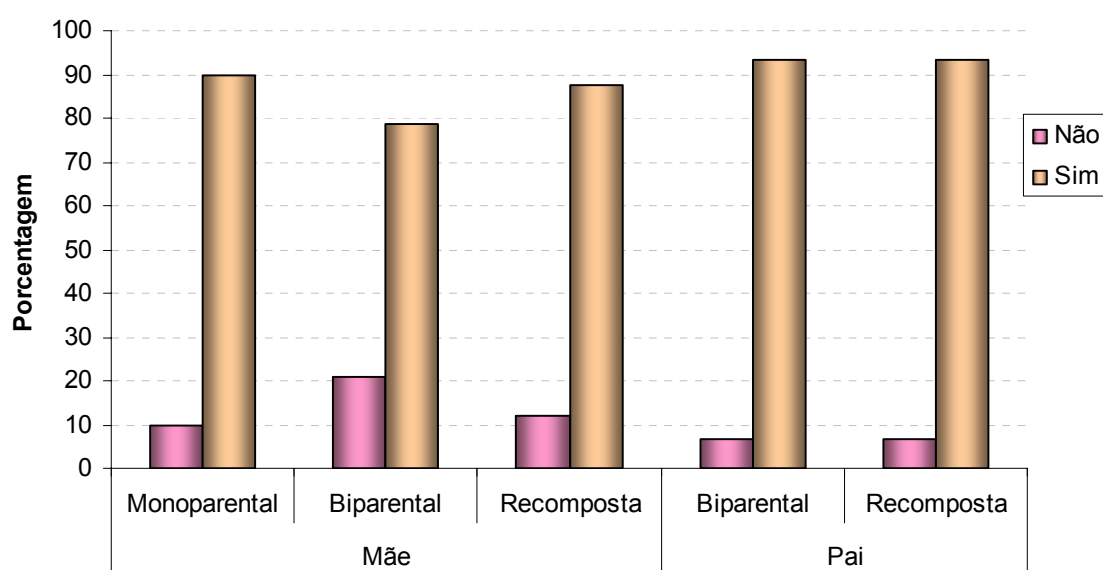


Figura 8. Comparação entre estrutura familiar e presença de conta bancária

Observando-se os dados das tabelas 16 e 17 sem estratificação tem-se que 85,6% das mães e 93,3% dos pais possuem conta bancária. Entre as mães, 68,0% têm apenas uma conta e 26,0% possuem duas. Do total de pais que têm conta em banco 67,3% possuem apenas uma conta e 22,6% duas.

Com relação aos cartões de crédito, também não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias quanto a ter ou não cartão ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} = 0,086$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} = 0,262$), ocorrendo o mesmo com a quantidade de cartões ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} = 0,421$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} = 0,852$) em que 66,7% das mães e 68,3% dos pais possuem cartão. Tanto entre as mães, quanto entre os pais, a maioria possui apenas um cartão de crédito.

Tabela 18. Comparação entre estrutura familiar e presença de cartão de crédito

Cartão de crédito	Mãe						Pai			
	Monoparental		Biparental		Recomposta		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Não	38	42,2	25	27,8	27	30,0	25	27,8	32	35,6
2.Sim	52	57,8	65	72,2	63	70,0	65	72,2	58	64,4

(Qui-quadrado)

Tabela 19. Comparação entre estrutura familiar e quantidade de cartão de crédito

Quantidade de cartão de crédito	Mãe						Pai			
	Monoparental		Biparental		Recomposta		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Uma	27	51,9	38	58,5	41	65,1	34	53,1	30	52,6
2.Duas	22	42,3	20	30,8	17	27,0	19	29,7	19	33,3
3.Três ou mais	3	5,8	7	10,8	5	7,9	11	17,2	8	14,0

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total de mães/pais que têm cartão de crédito.

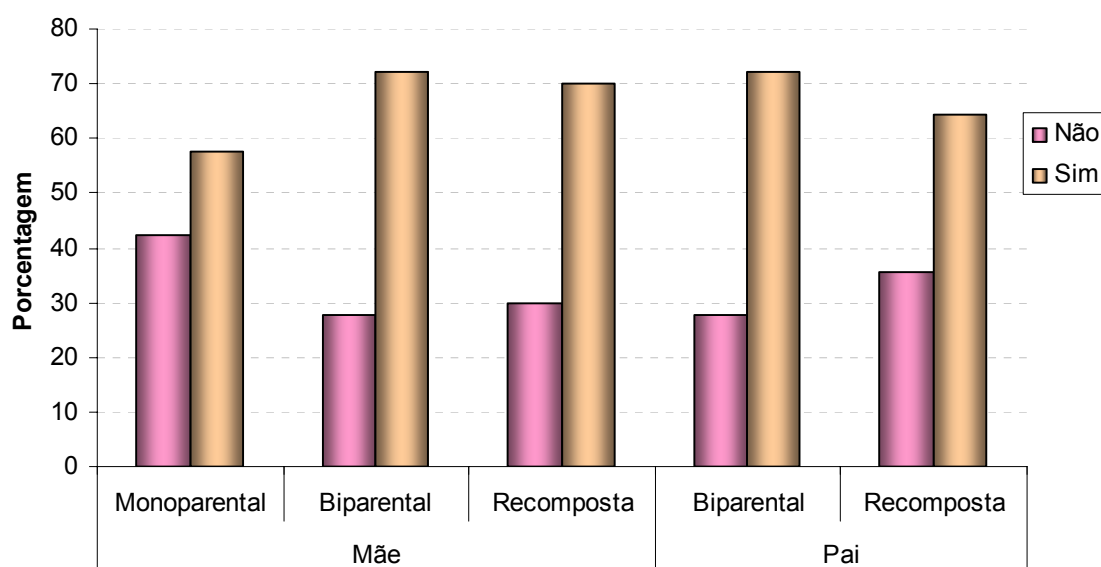


Figura 9. Comparação entre estrutura familiar e presença de cartão de crédito

Com relação à utilização de cheque pré-datado, as famílias demonstraram comportamentos estatisticamente diferentes (p -valor = 0,007). A família monoparental é a que menos utiliza cheque pré-datado (40%) e as famílias biparental e recomposta as que mais fazem uso desse procedimento como forma de antecipar suas compras (62,2% e 57,8% respectivamente) como apresentado na Tabela 20 e Figura 10.

Tabela 20. Comparação entre estrutura familiar e utilização de cheque

Utilização de cheque pré-datado	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Não	54	60,0	34	37,8	38	42,2
2.Sim	36	40,0	56	62,2	52	57,8

(Qui-quadrado)

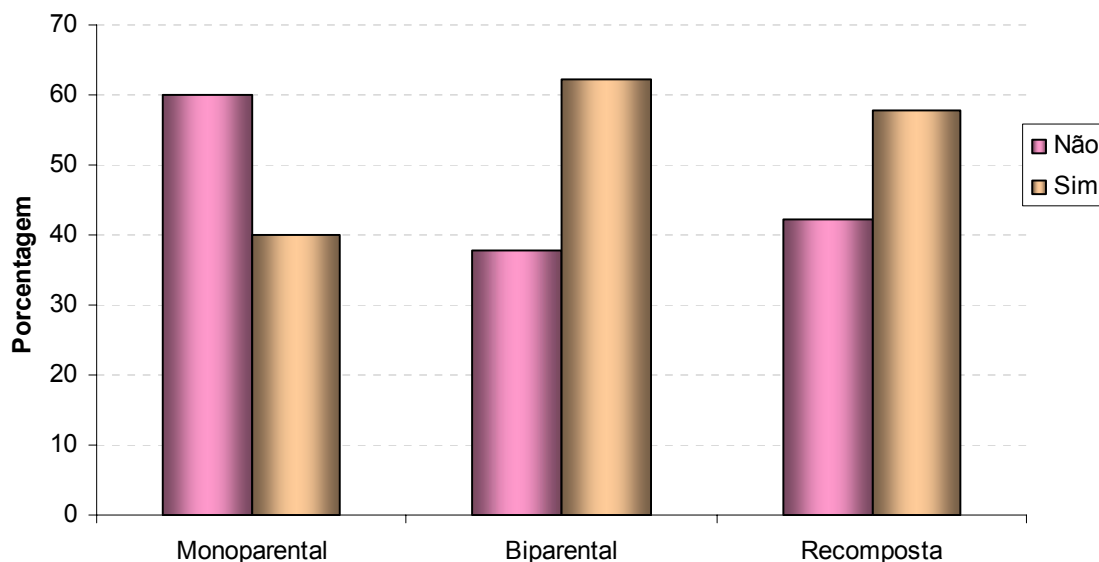


Figura 10. Comparação entre estrutura familiar e utilização de cheque

Entretanto, não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias quanto à frequência de utilização de cheque (p -valor = 0,732). A Tabela 21 confirma que a distribuição é bastante semelhante entre os grupos.

Tabela 21. Comparação entre estrutura familiar e frequência de utilização de cheque

Frequência de utilização de cheque pré-datado	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Raramente	9	25,0	21	37,5	19	36,5
2.Às vezes	24	66,7	30	53,6	30	57,7
3.Sempre	3	8,3	5	8,9	3	5,8

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total dos que usam cheques.

A análise da presença de carnês de prestação também não demonstrou diferenças significativas entre as famílias (p-valor = 0,350). Nos três grupos, mais de 60% das famílias possuem carnês. As famílias também não se diferenciaram quanto à frequência de uso de carnê (p-valor = 0,343).

Tabela 22. Comparação entre estrutura familiar e presença de carnês de prestações

Carnês de prestações	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	N	%
1.Não	26	28,9	35	38,9	29	32,2
2.Sim	64	71,1	55	61,1	61	67,8

(Qui-quadrado)

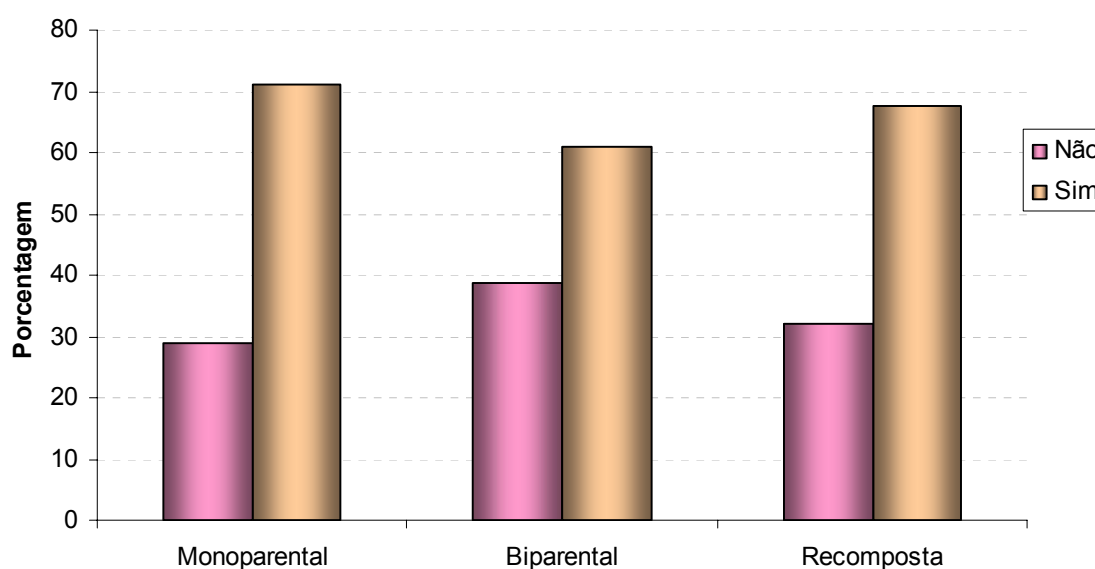


Figura 11. Comparação entre estrutura familiar e presença de carnês de prestações

Tabela 23. Comparação entre estrutura familiar e a quantidade de carnês de prestações

Quantidade de carnês de prestações	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Um	15	23,4	18	32,7	21	34,4
2.Dois a três	42	65,6	29	52,7	29	47,5
3.Vários	7	10,9	8	14,5	11	18,0

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total que tem carnê de prestação.

O levantamento sobre as dívidas dos participantes permitiu a identificação de cinco categorias: dívidas relacionadas ao consumo doméstico, incluindo despesas com energia, água e alimentação; despesas com habitação, envolvendo aluguel e

condomínio; financiamento do crédito, entendido como despesas com cartão de crédito, cheque especial e empréstimos bancários; despesas com saúde e educação; e outras, mencionadas nas respostas dos participantes mcomo contas particulares, dívidas com familiares e com amigos.

A Tabela 24 e a figura 12 mostram que a família monoparental tem mais dívidas, se comparadas às demais, principalmente com habitação e outras. Na amostra estudada há maior frequência de dívidas relacionadas ao financiamento do crédito e na categoria outras dívidas.

Tabela 24. Comparação entre estrutura familiar e presença de dívidas

Dívida relacionada com	Situação	Monoparental		Biparental		Recomposta	
		n	%	n	%	n	%
Consumo doméstico	1.Não	83	92,2	86	95,6	85	94,4
	2.Em dia	1	1,1	0	0,0	0	0,0
	3.Em atraso	6	6,7	4	4,4	5	5,6
Habitação	1.Não	80	88,9	88	97,8	89	98,9
	2.Em dia	8	8,9	1	1,1	1	1,1
	3.Em atraso	2	2,2	1	1,1	0	0,0
Financiamento do crédito	1.Não	33	36,7	31	34,4	37	41,1
	2.Em dia	41	45,6	50	55,6	46	51,1
	3.Em atraso	16	17,8	9	10,0	7	7,8
Saúde e educação	1.Não	84	93,3	85	94,4	87	96,7
	2.Em dia	2	2,2	1	1,1	1	1,1
	3.Em atraso	4	4,4	4	4,4	2	2,2
Outras	1.Não	21	23,3	45	50,0	39	43,3
	2.Em dia	58	64,4	44	48,9	40	44,4
	3.Em atraso	11	12,2	1	1,1	11	12,2

(Qui-quadrado)

Observa-se que os dados sobre as dívidas familiares refletem o padrão contemporâneo de conduta das famílias. Pesquisas na área da Psicologia Econômica demonstram que novos valores são cotidianamente apresentados pela sociedade de consumo, gerando novas necessidades, fazendo com que as pessoas sintam-se pressionadas a satisfazê-las de imediato, o que as leva a compras sem planejamento e a contrair dívidas.

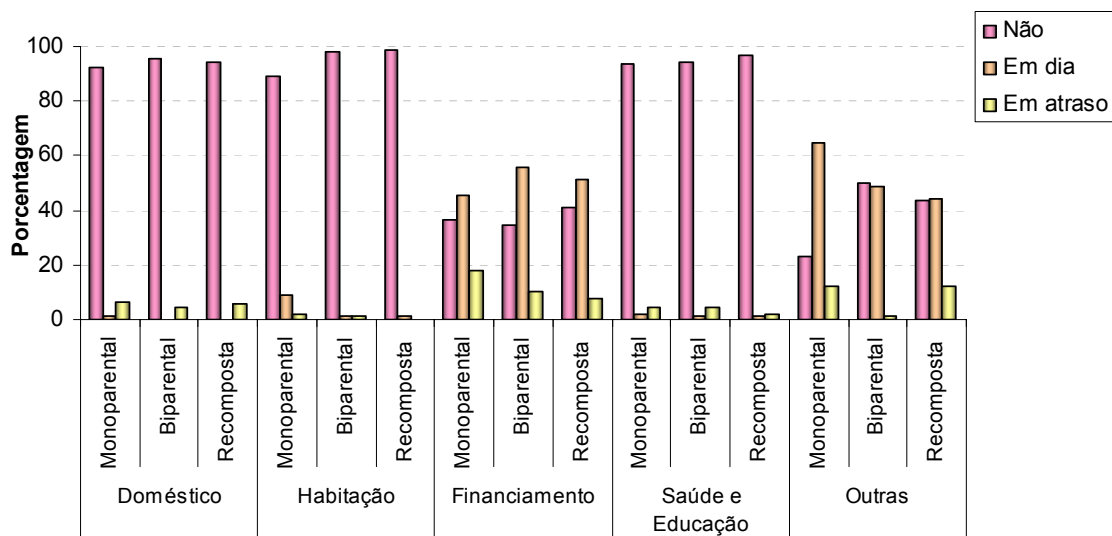


Figura 12. Comparação entre estrutura familiar e presença de dívidas

Denegri (2004) destaca que esse comportamento é constantemente incentivado pelos sistemas de crédito que facilitam ao cidadão o acesso aos bens de consumo que de outra forma seriam inalcançáveis. No entanto, os resultados dos seus estudos vêm mostrando que as pessoas não estão preparadas para esse sistema e não conseguem saldar seus compromissos.

Sobre o orçamento familiar as famílias têm comportamentos diferentes (p -valor = 0,012). A tabela 25 e a figura 13 mostram que a família monoparental o realiza com maior frequência e de forma sistemática o planejamento do orçamento doméstico

Essa dado é bastante relevante, uma vez que o aprendizado das noções econômicas acontece por força das atuações implícitas e explícitas realizadas pelas famílias. Nesse sentido, o comportamento cotidiano dos pais e mães pode proporcionar boas referências para os filhos na construção de sua conduta econômica.

Tabela 25. Comparação entre estrutura familiar e planejamento do orçamento familiar

Planejamento do orçamento familiar	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	N	%
1.Não há	19	21,1	28	31,1	28	31,1
2.Esporádico	8	8,9	20	22,2	10	11,1
3.Sistemático	63	70,0	42	46,7	52	57,8

(Qui-quadrado)

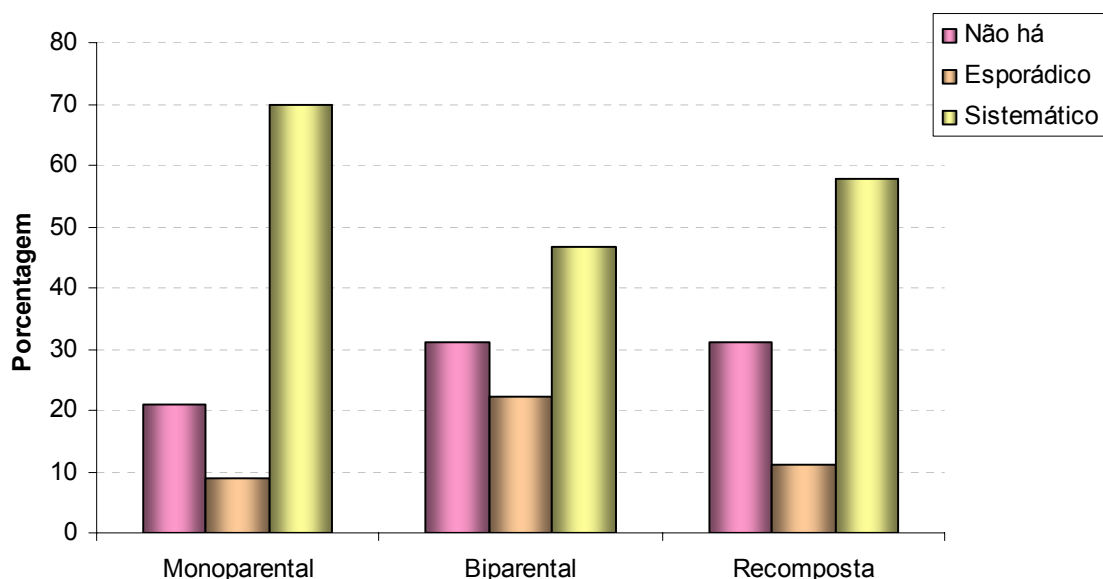


Figura 13. Comparação entre estrutura familiar e planejamento do orçamento familiar

O grande número de famílias que não faz planejamento ou se o faz é de forma não sistemática demonstra a falta dessa cultura econômica no cotidiano familiar. Em muitos lares a organização do orçamento é improvisada, conforme a imposição das demandas, explicando a má administração dos recursos e seu endividamento.

A análise da tabela 26 demonstra que as famílias também apresentam formas diferentes de realizar o planejamento do orçamento (p-valor = 0,049). Observa-se maior frequência de planejamento econômico na família monoparental; a biparental preocupa-se mais com o acompanhamento das receitas/despesas e o comportamento da recompоста divide-se entre práticas que refletem planejamento econômico e acompanhamento das receitas/despesas.

Tabela 26. Comparação entre estrutura familiar e formas do planejamento do orçamento familiar

Formas do Planejamento do orçamento familiar	Monoparental		Biparental		Recompоста	
	n	%	N	%	N	%
1.Registro de despesas	14	19,7	17	27,4	15	24,2
2.Acompanhamento receitas/despesas	13	18,3	23	37,1	19	30,6
3.Planejamento econômico	39	54,9	16	25,8	24	38,7
4.Outros: "compro à vista"; ausência de respostas	5	7,0	6	9,7	4	6,5

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total dos que tem planejamento.

A tabela 27 mostra que não há diferença significativa entre as famílias quanto ao controle de gastos.

Tabela 27. Comparação entre estrutura familiar e controle de gastos

Controle de gastos	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1. Não há	3	3,3	8	8,9	10	11,1
2. Esporádico	25	27,8	35	38,9	29	32,2
3. Sistemático	62	68,9	47	52,2	51	56,7

(Qui-quadrado)

No entanto, foram encontradas diferenças significativas entre as famílias quanto à maneira de realizar o controle de gastos (p -valor = 0,033). Como evidenciados na tabela 28 e figura 14, a família monoparental apresenta distribuição semelhante entre as categorias na forma de controle. A família biparental apresenta maior preocupação em registrar os gastos e acompanhar as despesas, já a família recomposta dedica-se principalmente ao acompanhamento das despesas.

De acordo com Descouvieres (1998) para muitos sujeitos, existe um controle externo exercido pelo sistema consumista, pelo grupo de referência, pelos meios de comunicação entre outros, obrigando-os a assumir certos gastos para manter determinado modelo de vida. Outro aspecto que parece intensificar a falta de controle e se manifesta na má distribuição do dinheiro, é a invisibilidade e a falta de concretude que o dinheiro adquire sob formas de cartões de crédito, talões de cheque e linhas de crédito.

Tabela 28. Comparação entre estrutura familiar e formas de realizar o controle dos gastos

Formas de controle de gastos	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1. Restrição ao consumo	21	24,1	20	24,4	20	25,0
2. Registro dos gastos	27	31,0	27	32,9	19	23,8
3. Acompanhamento receitas/despesas	20	23,0	30	36,6	32	40,0
4. Planejamento dos gastos	19	21,8	5	6,1	9	11,3

(Qui-quadrado)

Obs: a percentagem da tabela refere-se ao total dos pais/mães que tem controle.

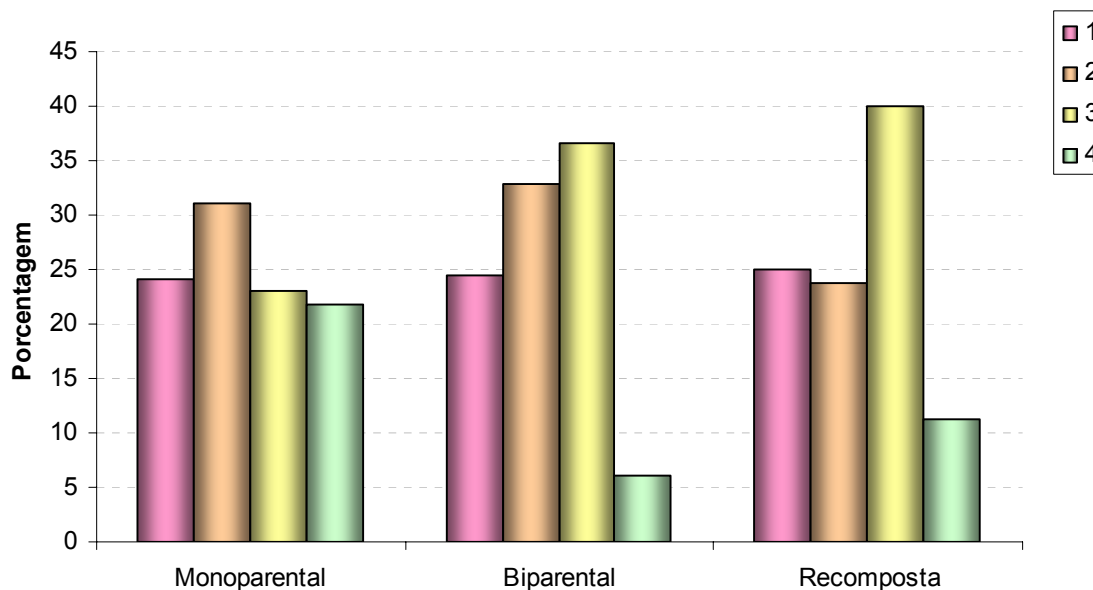


Figura 14. Comparação entre estrutura familiar e formas de realizar o controle dos gastos

Os índices apresentados na tabela 29 revelam diferenças entre as famílias (p -valor $<0,001$) em relação ao responsável pelo planejamento do orçamento familiar. Na família monoparental essa tarefa cabe à mulher e mais de 40% das famílias biparental e recomposta têm o casal como principal responsável. Porém, enquanto 38,1% do grupo biparental o homem é o principal responsável pelo planejamento e 17,9% a mulher, na família recomposta essa relação é igualmente distribuída, pois em 28,8% delas é o homem e em 30,0% é a mulher o principal responsável.

Tabela 29. Comparação entre estrutura familiar e responsável pelo planejamento do orçamento familiar

Responsável pelo planejamento	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	N	%
1.Homem	0	0,0	32	38,1	23	28,8
2.Mulher	79	90,8	15	17,9	24	30,0
3.Casal	0	0,0	37	44,0	33	41,3
4.Toda família	3	3,4	0	0,0	0	0,0
5.Outro: avós; outros familiares, ausência de resposta	5	5,7	0	0,0	0	0,0

(Qui-quadrado)

Obs: alguns participantes não responderam essa questão, a porcentagem foi calculada sobre os que responderam.

Na figura 15 está o desenho da comparação entre estrutura familiar e responsável pelo planejamento do orçamento familiar.

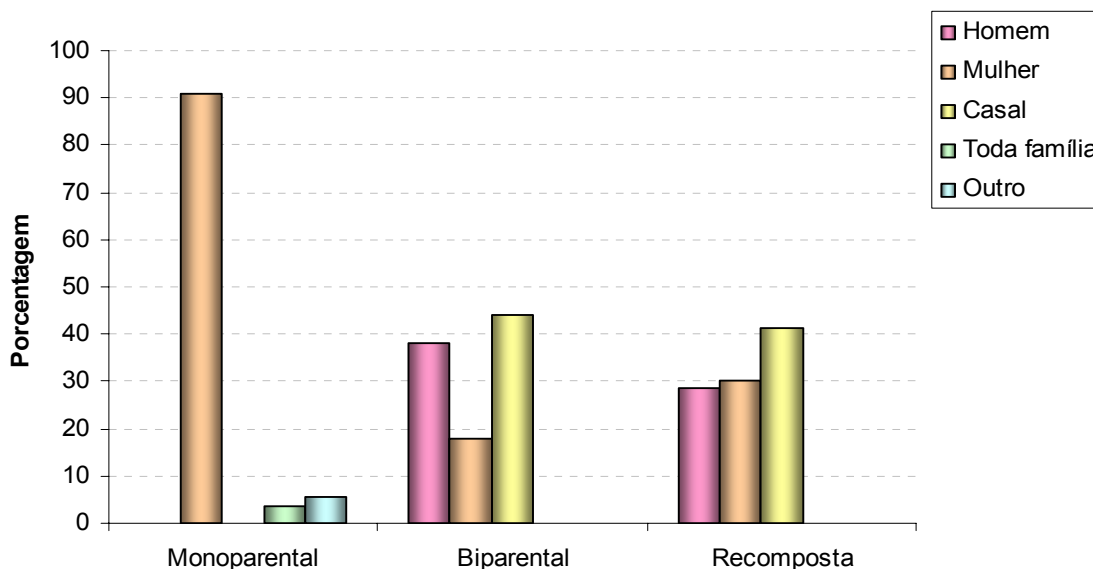


Figura 15. Comparação entre estrutura familiar e responsável pelo planejamento do orçamento familiar

As famílias se diferenciaram quanto à análise financeira antes das compras (p -valor = 0,046). Há maior frequência de análise sistemática na família monoparental. Em apenas 2,2% das três estruturas familiares não existe análise financeira antes das compras (tabela 30 e figura 16).

Os estudos na área da Psicologia Econômica vêm mostrando que o processo de compra tem se modificado, tornando-se cada vez mais complexo e heterogêneo. As mudanças nos costumes e valores sociais somadas à maior oferta de produtos, transformaram o estilo de consumo, modificando a própria noção de necessidade. O que até bem pouco tempo era considerado supérfluo, hoje é indispensável, como, por exemplo, o aparelho celular, o cartão de crédito, a internet, a televisão por assinatura, para citar alguns.

Tabela 30. Comparação entre estrutura familiar e presença de análise financeira

Presença de análise financeira antes das compras	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1. Não há	2	2,2	2	2,2	2	2,2
2. Esporádica	3	3,3	11	12,2	16	17,8
3. Sistemática	85	94,4	77	85,6	72	80,0

(Qui-quadrado)

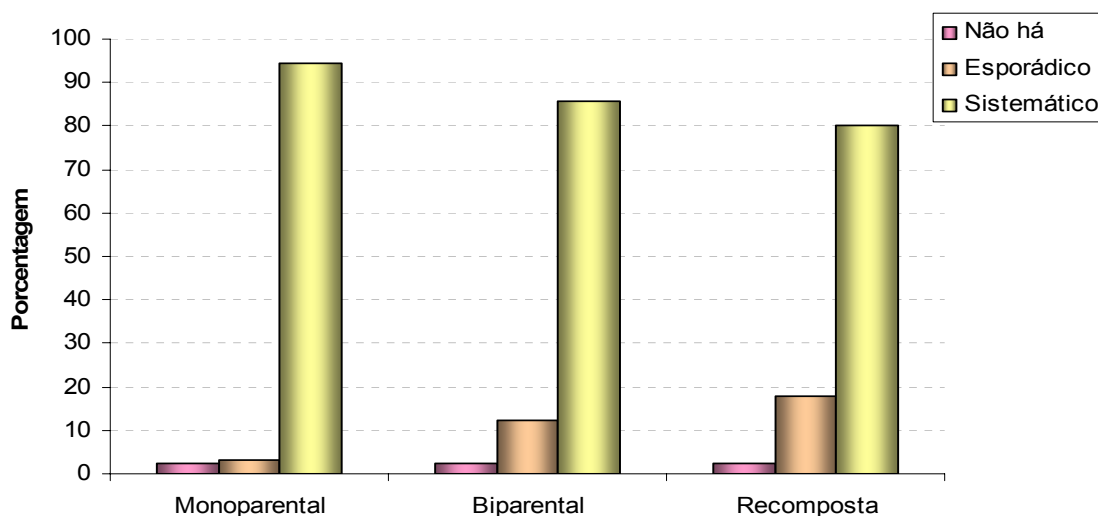


Figura 16. Comparação entre estrutura familiar e presença de análise financeira

Conforme dados apresentados na tabela 31, as famílias não se diferenciam quanto à justificativa para a análise financeira antes das compras (p -valor = 0,172). A maioria se preocupa em evitar o endividamento.

Tabela 31. Comparação entre estrutura familiar e justificativa da análise financeira

Justificativa da análise financeira antes das compras	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1. Evitar endividamento	41	46,6	44	50,0	47	53,4
2. Controle do orçamento	29	33,0	34	38,6	22	25,0
3. Para consumo planejado	8	9,1	3	3,4	12	13,6
4. outros: para preservar o nome; ausência de resposta	10	11,4	7	8,0	7	8,0

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se aos que tem análise financeira.

Essa uniformidade entre os grupos quanto à justificativa para a análise da situação financeira antes das compras fica ainda mais evidente quando observada a figura 17.

Outro dado que se destaca é o pequeno número de famílias que fazem essa análise, tendo por objetivo realizar um consumo planejado, o que implica em muitos casos em não consumir.

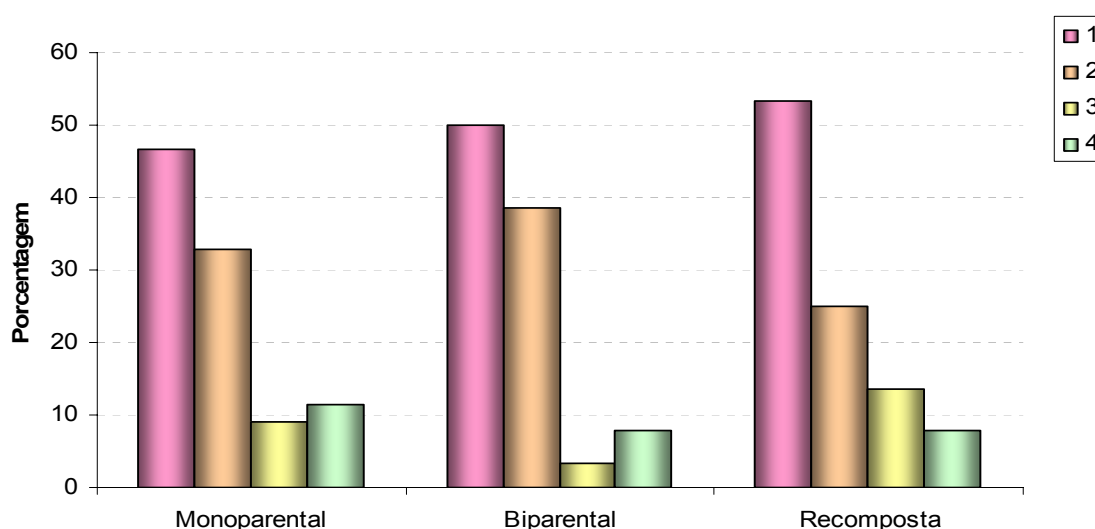


Figura 17. Comparação entre estrutura familiar e justificativa da análise financeira

As famílias se comportaram de maneira semelhante quanto à forma de solucionar problemas econômicos (p -valor = 0,394), tabela 32 e figura 18 retrata esse quadro. A restrição ao consumo é a principal forma adotada pelos três grupos familiares. A segunda principal opção do grupo monoparental é obter renda extra e dos outros dois grupos é o planejamento.

Tabela 32. Comparação entre estrutura familiar e formas de solucionar os problemas econômicos

Forma de solucionar os problemas econômicos	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1. Ausência de resposta	8	8,9	6	6,7	6	6,7
2. Renda extra	19	21,1	14	15,6	15	16,7
3. Financiamento crédito	8	8,9	5	5,6	8	8,9
4. Restrição ao consumo	45	50,0	48	53,3	38	42,2
5. Planejamento	10	11,1	17	18,9	23	25,6

(Qui-quadrado)

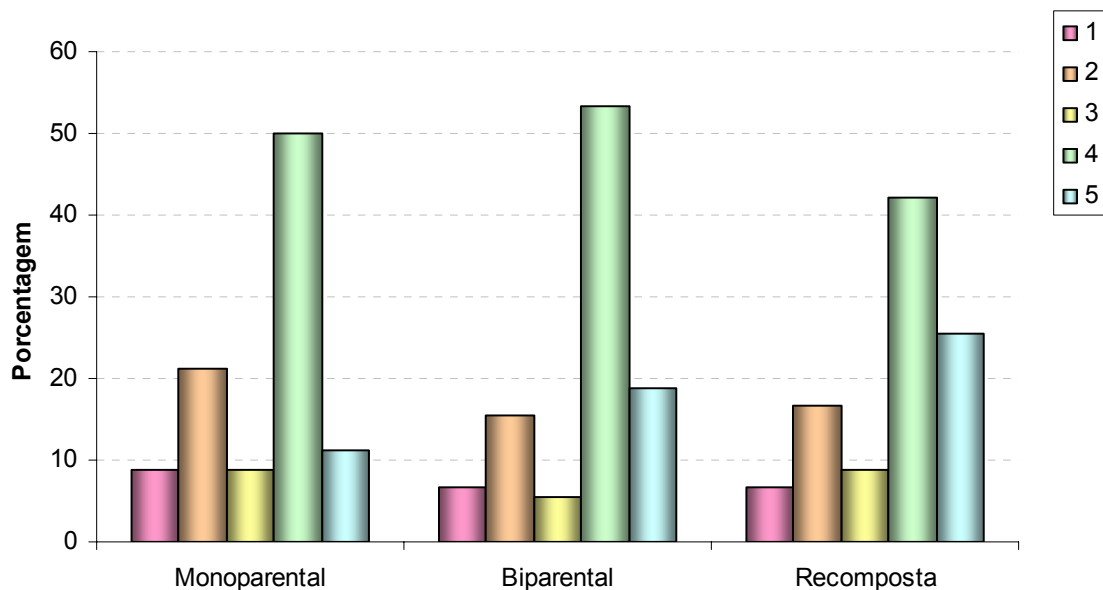


Figura 18. Comparação entre estrutura familiar e formas de solucionar os problemas econômicos

As famílias também não se diferenciaram quanto à prática de economia e poupança (p -valor = 0,252). Nota-se pela tabela 33 e figura 19 que a maioria faz economia esporádica e a economia sistemática é mais frequente na família recomposta.

Observa-se que, apesar do hábito de economia e poupança apresentar-se como o elemento mais importante a ser transmitido ao filho, na prática, essa conduta não ocorre sistematicamente entre os diferentes grupos familiares.

Esses dados coincidem com os apontados pelas pesquisas, evidenciando-se a tendência à diminuição da poupança nas sociedades ocidentais. (NG; CRAW, 1999; ABRAMOVICH; FREEDMAN; PLINER, 1991).

A diminuição das práticas de economia e poupança parece estar relacionada ao fato de as famílias contemporâneas estarem mais propensas a satisfazer seu impulso ao consumo que a prever uma necessidade ou planejar um empreendimento futuro. Somado a isso, a maior disponibilidade de cartões de crédito, que incentivam compras não planejadas, faz com que as pessoas comprometam uma proporção cada vez maior da sua renda para consumo hedonista.

Esses dados são importantes, pois sugerem uma reflexão sobre o modelo de conduta que os filhos observam no cotidiano de seus pais e, novamente, evidenciam a distância entre o discurso sobre educação econômica e a prática educativa vivenciada nos lares.

Tabela 33. Comparação entre estrutura familiar e presença de economia e poupança da família

Presença de economia e poupança	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	N	%
1. Não há	31	34,4	22	24,4	19	21,1
2. Esporádica	36	40,0	46	51,1	43	47,8
3. Sistemática	23	25,6	22	24,4	28	31,1

(Qui-quadrado)

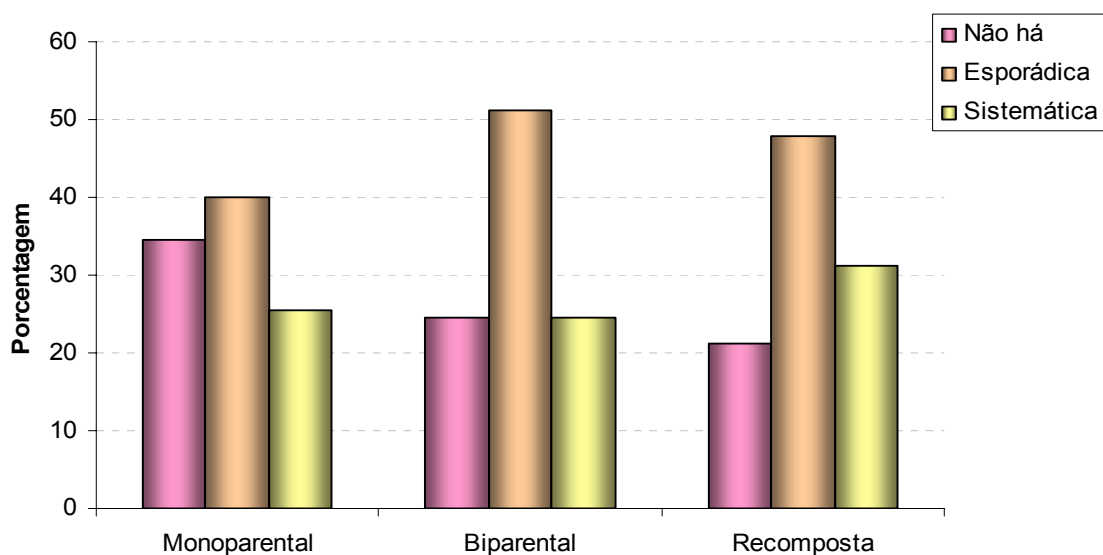


Figura 19. Comparação entre estrutura familiar e presença de economia e poupança da família

Também não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias quanto à poupança e economia (p -valor = 0,294). Dentre os que poupam, a família monoparental pratica principalmente a economia doméstica, assim como a família recomposta. A família biparental faz economia doméstica e investimentos (tabela 34).

Tabela 34. Comparação entre estrutura familiar e formas de economia e poupança

Forma de economia e poupança	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	N	%
1.Economia doméstica	32	54,2	31	45,6	36	51,4
2.Guarda dinheiro em casa	7	11,9	3	4,4	7	10,0
3.Investimentos	20	33,9	34	50,0	27	38,6

(Qui-quadrado) - Obs: a porcentagem da tabela refere-se aos que fazem economia.

Um grupo de questões pedia aos participantes que avaliassem subjetivamente alguns aspectos da vida econômica familiar e sua própria situação financeira, com o objetivo de verificar como eles se sentiriam frente a essas questões.. Dentre elas destacam-se: qual a sua percepção da relação da família com as questões econômicas? Como você avalia sua situação financeira atual? Como você se sente diante de sua situação financeira atual?

Tabela 35. Comparação entre estrutura familiar e a percepção da relação da família com as questões econômicas

Relação da família com questões financeiras	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1.Ausência de resposta	9	10,0	5	5,6	11	12,2
2.Desequilibrada	18	20,0	15	16,7	16	17,8
3.Em processo de aprendizagem	8	8,9	3	3,3	7	7,8
4.Equilibrada	49	54,4	67	74,4	48	53,3
5.Responsável	6	6,7	0	0,0	8	8,9

(Qui-quadrado)

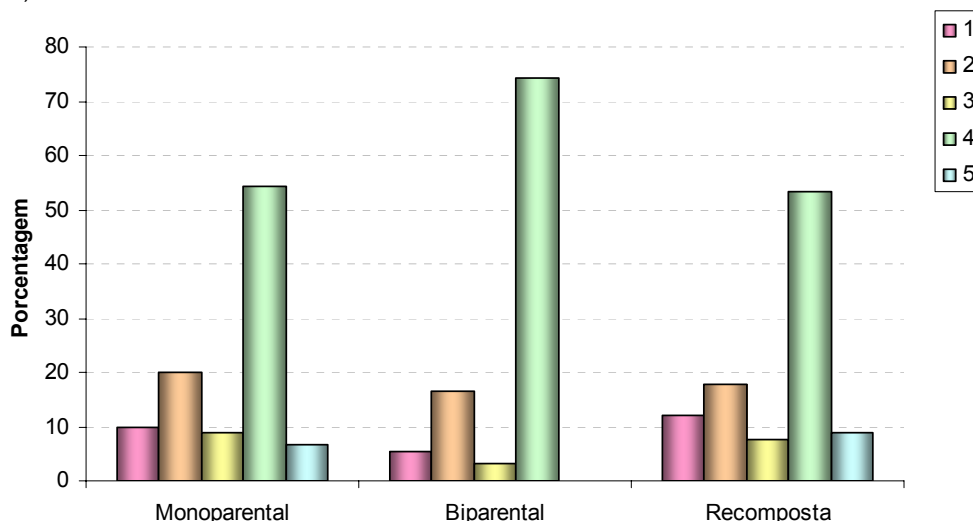


Figura 20. Comparação entre estrutura familiar e a percepção da relação da família com as questões econômicas

A Tabela 35 e Figura 20 apresentam a comparação entre a estrutura familiar e a percepção da relação da família quanto às questões econômicas. Neste item, os dados apontam para diferenças significativas entre as famílias (p -valor = 0,036). Pode-se observar que a maioria dos participantes avalia a relação como equilibrada, no entanto, a porcentagem desse tipo de resposta é maior na família biparental.

Tabela 36. Comparação entre estrutura familiar e a percepção sobre a situação financeira atual

Percepção da situação financeira atual	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Muito difícil	1	1,1	0	0,0	2	2,2
2.Difícil	29	32,2	9	10,0	12	13,3
3.Estável	35	38,9	52	57,8	41	45,6
4.Boa	21	23,3	25	27,8	33	36,7
5.Muito boa	4	4,4	4	4,4	2	2,2

(Qui-quadrado)

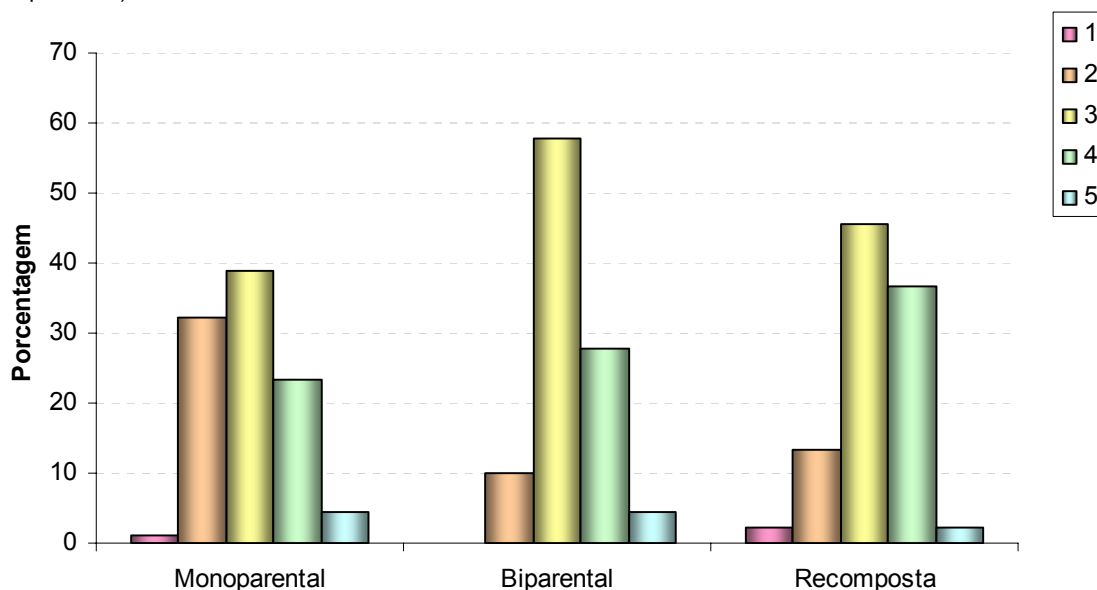


Figura 21. Comparação entre estrutura familiar e a percepção da situação financeira atual

A Tabela 36 e Figura 21 mostram haver diferença significativa entre estrutura familiar e a percepção da situação financeira atual (p -valor = 0,003). De modo geral a amostra percebe a situação financeira atual como estável, porém a família monoparental apresenta a maior porcentagem de respostas em que a situação atual foi avaliada como difícil (32,2%). As famílias biparental e recomposta centram-se nas categorias estável e boa.

Tabela 37. Comparação entre estrutura familiar e os sentimentos frente à situação financeira atual

Sentimentos frente à situação financeira atual	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Confortável	31	34,4	44	48,9	52	57,8
2.Desconfortável	50	55,6	19	21,1	24	26,7
3.Outros: não penso sobre isso; ausência de resposta	9	10,0	27	30,0	14	15,6

(Qui-quadrado)

Os dados apresentados na tabela 37 e demonstrados na figura 22, referentes à análise das respostas sobre os sentimentos frente à situação financeira atual, indicam diferença significativa entre os grupos (p-valor <0,001). A família monoparental é a que se sente mais desconfortável frente à sua situação financeira, enquanto a família recomposta sente-se mais confortável.

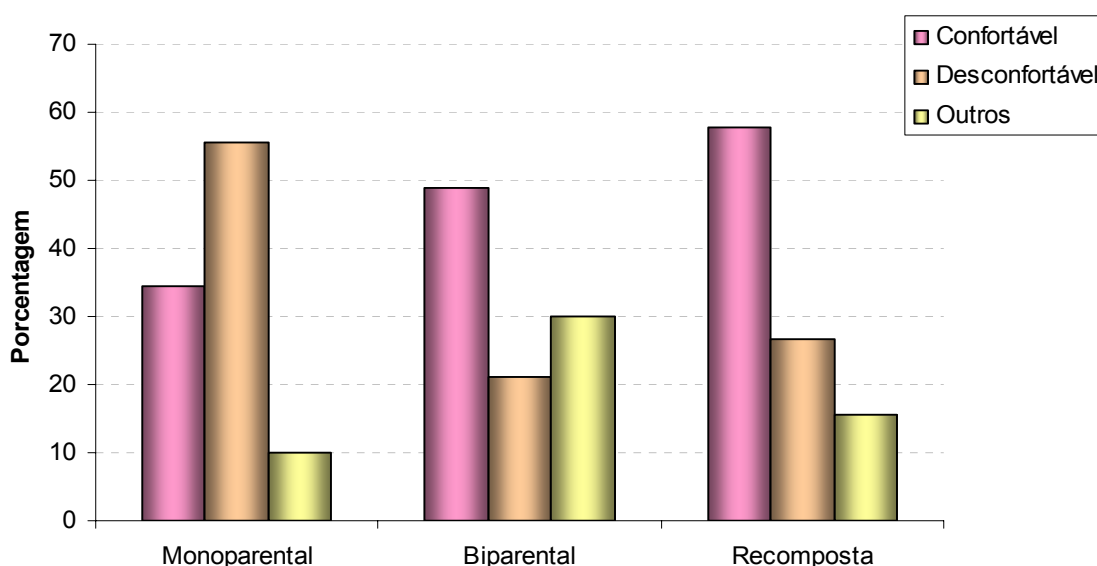


Figura 22. Comparação entre estrutura familiar e os sentimentos frente à situação financeira atual

Os hábitos e condutas de consumo dos participantes foram identificados com base na escala desenvolvida por Denegri et al. (1999a). Constam do instrumento 19 itens que avaliam em que grau os indivíduos desenvolvem determinadas condutas em relação às compras, em uma escala de resposta de três opções (sim, às vezes e não). A autora do instrumento isolou, por meio de análise fatorial, dois fatores que foram denominados condutas reflexivas e condutas impulsivas de consumo.

Das dezenove questões propostas, quinze correspondem ao primeiro fator, ou seja, às condutas reflexivas de consumo, englobando as questões de número 1 a 11 e de 13 a 16, que permitem estabelecer o perfil de consumidor eficiente e eficaz para os que respondem afirmativamente a todas.

O segundo fator chamado de tendência a condutas impulsivas de consumo, está composto de 4 ítems, correspondentes às questões 12, 17, 18 e 19, permitindo estabelecer o perfil do consumidor com maior possibilidade de efetuar compras de forma impulsiva e pouco eficaz e utilizar o crédito como a principal forma de aquisição de bens.

Para a análise, as questões do fator reflexivo receberam 1 para resposta “sim”, 0,5 para “às vezes” e 0 para “não”. A mesma pontuação foi dada para as questões 12 e 17 do fator impulsivo, porém para as questões 18 e 19, a pontuação foi inversa, ou seja, 1 para resposta “não”, 0,5 para “às vezes” e 0 para “sim”, uma vez que estas questões apresentam um aspecto negativo no sentido do fator. Portanto, quanto mais próximo do valor de 1, mais o indivíduo se caracteriza com o respectivo fator e quanto mais próximo de 0, menos o indivíduo se caracteriza com o respectivo fator.

Dessa forma, como mostra a Tabela 38, as três famílias apresentam comportamento mais reflexivo, se comparado ao impulsivo (p-valores <0,001). Não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias que apresentam comportamento reflexivo (p-valor = 0,793), assim como entre as famílias de comportamento impulsivo (p-valor = 0,340).

Tabela 38. Comparação entre a estrutura familiar e a escala de hábitos e condutas

Estrutura Familiar	Tipo de Conduta	N	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo
Monoparental	1.Reflexiva	90	0,688	0,169	0,300	0,700	0,967
	2.Impulsiva	90	0,392	0,222	0,000	0,375	0,875
Biparental	1.Reflexiva	90	0,682	0,141	0,300	0,683	0,967
	2.Impulsiva	90	0,364	0,228	0,000	0,375	0,875
Recomposta	1.Reflexiva	90	0,686	0,137	0,333	0,700	0,933
	2.Impulsiva	90	0,350	0,215	0,000	0,375	0,875

Kruskal-Wallis para comparação entre famílias e Mann-Whitney para comparação entre fatores dentro de uma mesma família.

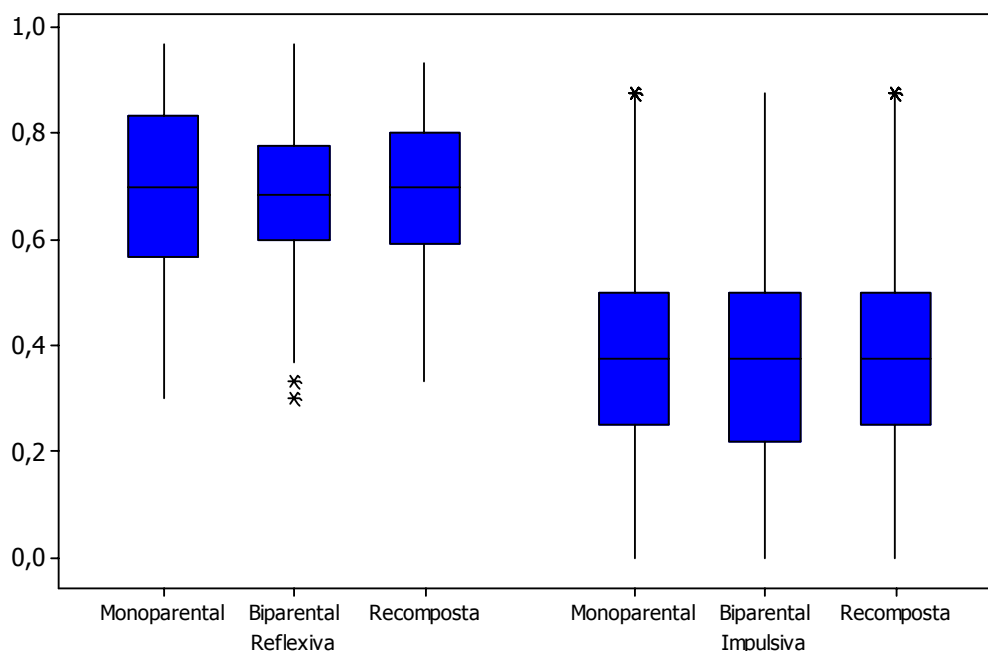


Figura 23. Comparação entre a estrutura familiar e a escala de hábitos e condutas

O desenho apresentado pela figura 23 expressa esquematicamente os resultados, mostrando a tendência reflexiva dos três grupos. Essa mesma tendência foi encontrada por Amar et al. (2005) para famílias colombianas, o que indica uma prevalência à condutas de consumo mais eficientes entre os participantes das amostras.

No entanto, as informações obtidas por meio das questões que envolvem planejamento do orçamento e controle dos gastos, expressaram altos índices indicativos de pequena sistematização ou mesmo, sua ausência, revelando as lacunas existentes na formação econômica dos participantes. Como explica Denegri et al. (1999a), a conduta reflexiva relaciona-se com o consumo racional e planejado, abrangendo atos dirigidos a uma gestão eficiente dos recursos econômicos disponíveis, o que implica numa graduação das necessidades de compra, no ordenamento dos produtos de acordo com a sua importância, na previsão de gastos, entre outros.

Vale destacar que nos estudos realizados por Silva (2008) entre universitários brasileiros o que se observou foi o consumo pouco reflexivo.

Para conhecer o perfil do participante quanto sua situação de endividamento foi também utilizado um instrumento criado pela pesquisadora chilena Denegri. Trata-se da Escala de Atitudes em Direção ao Endividamento (DENEGRÍ et al, 1999a) que, seguindo uma estratégia fatorial, apresenta 11 ítems em formato Likert, distribuídos em dois fatores ortogonais, denominados respectivamente: atitude austera e atitude hedonista frente ao endividamento. Enquanto o primeiro inclui atitudes de cautela e reserva frente ao endividamento, o segundo evidencia atitudes que levam ao consumo sem previsão de suas consequências.

O fator de atitude austera é composto por 7 questões: 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10. O fator de atitude hedonista é composto pelas outras 4: 1, 2, 5 e 11. Cada questão tem 4 categorias de resposta, sendo 1, muito de acordo; 2, de acordo; 3, em desacordo e 4, muito em desacordo. Portanto, quanto mais próximo o valor de 1, mais o indivíduo se identifica com o fator em questão e quanto mais próximo de 4, menos ele se identifica com o fator.

Tabela 39. Comparação entre a estrutura familiar e a escala de atitudes em direção ao endividamento

Estrutura Familiar	Atitude	N	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo
Monoparental	1.Austera	90	1,473	0,402	1,000	1,357	3,000
	2.Hedonista	90	2,644	0,464	1,500	2,500	4,000
Biparental	1.Austera	90	1,435	0,310	1,000	1,429	2,000
	2.Hedonista	90	2,675	0,489	1,250	2,750	4,000
Recomposta	1.Austera	90	1,471	0,361	1,000	1,429	2,286
	2.Hedonista	90	2,697	0,536	1,500	2,750	4,000

A tabela 39 apresenta os dados referentes à tendência ao endividamento. Nessas questões não houve diferença significativa para nenhum dos dois fatores ($p\text{-valor}_{\text{austero}} = 0,897$ e $p\text{-valor}_{\text{hedonista}} = 0,809$). As três famílias são mais austeras que hedonistas ($p\text{-valores} < 0,001$).

Na figura 24 pode-se visualizar que não existem contrastes entre os grupos na categoria atitudes frente ao endividamento. Considerando-se as duas tendências os grupos apresentam um perfil mais austero que hedonista.

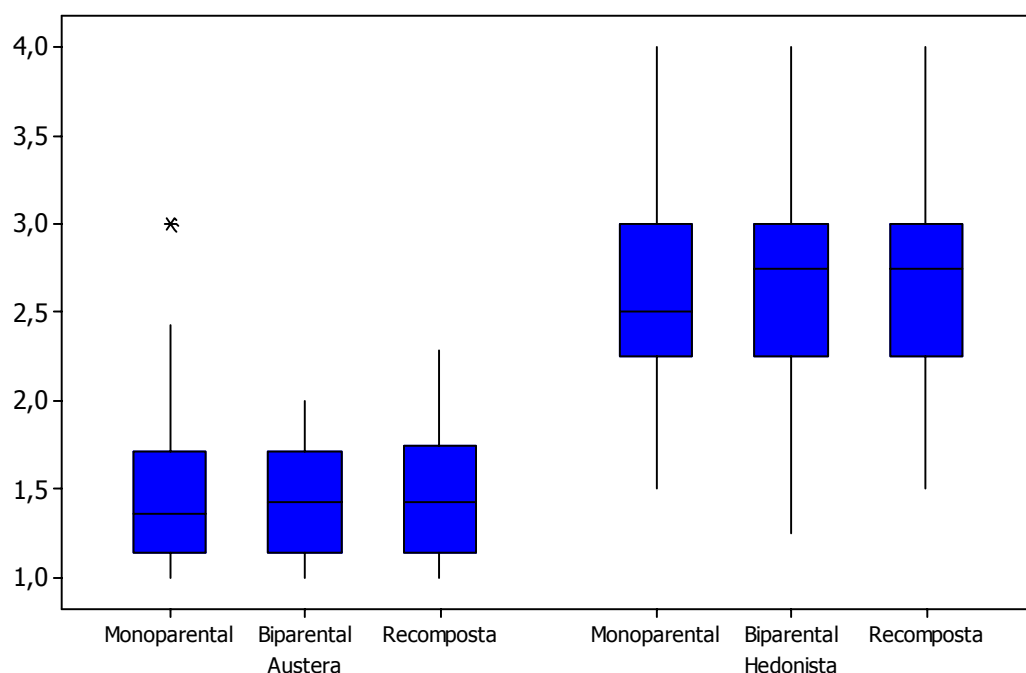


Figura 24. Comparação entre a estrutura familiar e a escala de atitudes em direção ao endividamento

Apesar dos grupos familiares apresentarem uma tendência austera frente ao endividamento, constatou-se que algumas famílias mantêm dívidas com instituições bancárias, familiares, amigos ou serviços públicos, mostrando que nos grupos coexistem atitudes que valorizam a economia e o uso moderado dos recursos e também atitudes que levam ao uso do crédito como uma via de acesso rápido às necessidades de consumo.

Esses dados parecem coincidir com os encontrados por Denegri et al. (1999a), mostrando que muitas vezes os indivíduos encontram-se em um patamar de transição, de padrões austeros e conservadores para padrões hedonistas e consumistas. Esses perfis, portanto, não parecem ser unidimensionais, mas uma combinação dos dois fatores.

Denegri (1998a) esclarece que para compreender como o indivíduo desenvolve esses perfis é necessário tomar como referência a socialização econômica, pela qual se adquire o conhecimento, crenças, valores e atitudes relacionadas ao

consumo. Este processo pode ser oriundo de atitudes de cautela ou de passividade frente ao endividamento. Portanto, os indivíduos que receberam informações insuficientes, pouco claras ou contraditórias sobre o sistema financeiro tendem a perfis difusos.

3.1.1.2.2. Caracterização do comportamento econômico estratificado por nível socioeconômico

Tabela 40. Comparação entre nível socioeconômico e presença de conta bancária da mãe

Conta Bancária	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	n	%
1.Não	35	38,9	2	2,2	2	2,2
2.Sim	55	61,1	88	97,8	88	97,8

(Qui-quadrado)

Tabela 41. Comparação entre nível socioeconômico e presença de conta bancária do pai

Conta Bancária	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Não	12	20,0	0	0,0	0	0,0
2.Sim	48	80,0	60	100,0	60	100,0

(Qui-quadrado)

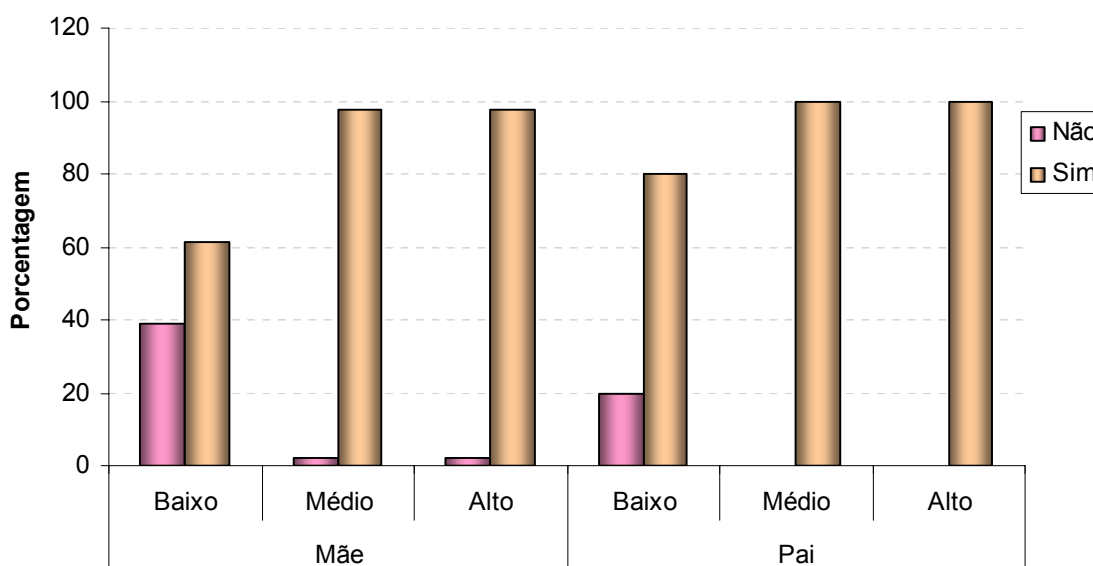


Figura 25. Comparação entre nível socioeconômico e presença de conta bancária

Quanto à caracterização do comportamento econômico estratificado por nível socioeconômico foram encontradas diferenças significativas relacionadas ao fato de ter ou não conta bancária ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} < 0,001$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} < 0,001$, tabelas 40 e 41) e quantidade de contas bancárias ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} < 0,001$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} < 0,001$, tabelas 42 e 43).

Observa-se que há menos mães do nível socioeconômico baixo com conta bancária em relação aos outros dois níveis. O mesmo ocorre com os pais, sendo que para os níveis médio e alto, 100% deles possuem conta em banco. A porcentagem de mães e pais com duas ou mais contas é maior para os níveis médio e alto em relação ao nível baixo. Fica evidenciado que quanto maior o nível sócio-econômico, maior é o número de contas bancárias, tanto para as mães como para os pais.

Tabela 42. Comparação entre nível socioeconômico e quantidade de conta bancária da mãe

Quantidade de conta bancária	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Uma	50	90,9	63	71,6	44	50,0
2.Duas	5	9,1	23	26,1	32	36,4
3.Três ou mais	0	0,0	2	2,3	12	13,6

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total de mães que têm conta bancária.

Tabela 43. Comparação entre nível socioeconômico e quantidade de conta bancária do pai

Quantidade de conta bancária	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Uma	45	93,8	43	47,8	25	41,7
2.Duas	3	6,3	14	15,6	21	35,0
3.Três ou mais	0	0,0	3	3,3	14	23,3

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total de pais que têm conta bancária.

Em relação aos cartões de crédito também foram encontradas diferenças significativas entre os níveis sociais, quanto a ter ou não cartão ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} < 0,001$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} < 0,001$) e quantidade de cartões de crédito ($p\text{-valor}_{\text{mãe}} = 0,001$, $p\text{-valor}_{\text{pai}} = 0,006$), conforme índices apresentados nas tabelas 44 e 45.

Tabela 44. Comparação entre nível socioeconômico e presença de cartão de crédito da mãe

Cartão de crédito	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	N	%	N	%
1.Não	52	57,8	30	33,3	8	8,9
2.Sim	38	42,2	60	66,7	82	91,1

(Qui-quadrado)

Tabela 45. Comparação entre nível socioeconômico e presença de cartão de crédito do pai

Cartão de crédito	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Não	36	60,0	14	23,3	7	11,7
2.Sim	24	40,0	46	76,7	53	88,3

(Qui-quadrado)

Há menor número de mães do nível social baixo que possuem cartão de crédito comparando-se com as do nível médio; a porcentagem de mães do nível médio que possuem cartão de crédito também é menor que a porcentagem de mães do nível alto. A mesma relação ocorre para os pais, ou seja, a quantidade de pais do nível alto que possuem cartão é maior que a dos pais pertencentes ao nível médio que, por sua vez, é maior que a dos pais pertencentes ao nível baixo.

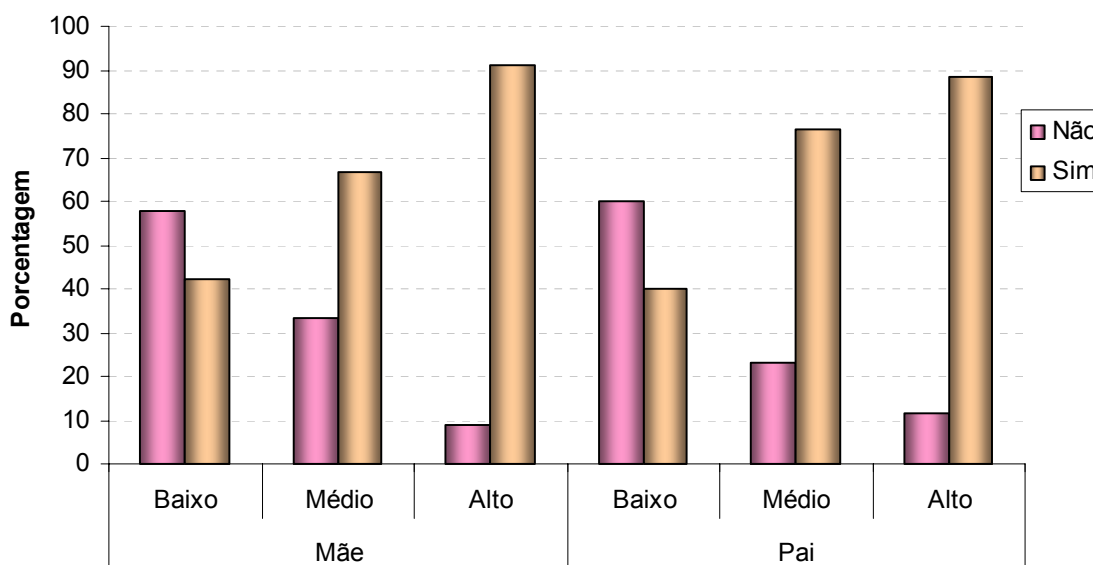


Figura 26. Comparação entre nível socioeconômico e presença de cartão de crédito

A figura 26 apresenta um esquema do comportamento dos grupos em relação à presença de crédito.

Entre as mães que possuem cartão de crédito, a maioria do nível baixo tem apenas um cartão (84,2%). Entre as mães do nível médio também nota-se que a maioria tem apenas um cartão (58,3%) mas há uma ocorrência grande de mães com

dois cartões (28,3%). As mães do nível alto, em sua maioria, têm um (47,6%) ou dois (45,1%) cartões (tabela 46).

Tabela 46. Comparação entre nível socioeconômico e quantidade de cartão de crédito da mãe

Quantidade de cartão de crédito	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	n	%
1.Um	32	84,2	35	58,3	39	47,6
2.Dois	5	13,2	17	28,3	37	45,1
3.Três ou mais	1	2,6	8	13,3	6	7,3

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total de mães que têm cartão de crédito.

A tabela 47 mostra que a distribuição do número de cartões dos pais é semelhante à das mães, com exceção do nível alto, já que para esse nível há maior ocorrência de pais com três ou mais cartões e a maioria tem dois cartões (39,6%).

Tabela 47. Comparação entre nível socioeconômico e quantidade de cartão de crédito do pai

Quantidade de cartão de crédito	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Um	19	79,2	26	59,1	19	35,8
2.Dois	4	16,7	13	29,5	21	39,6
3.Três ou mais	1	4,2	5	11,4	13	24,5

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total de pais que têm cartão de crédito.

Em relação à utilização de cheque pré-datado, os participantes dos diferentes níveis socioeconômicos demonstram comportamentos estatisticamente semelhantes (p -valor = 0,192). Também não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, quanto à frequência de utilização de cheque (p -valor = 0,116). Mas as tabelas 48 e 49 mostram que o nível alto tem uma porcentagem maior de usuários de cheques, porém a frequência de utilização é menor.

Tabela 48. Comparação entre nível socioeconômico e utilização de cheque pré-datado

Utilização de cheque pré-datado	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Não	45	50,0	46	51,1	35	38,9
2.Sim	45	50,0	44	48,9	55	61,1

(Qui-quadrado)

Tabela 49. Comparação entre nível socioeconômico e frequência de utilização de cheque

Frequência de utilização de cheque pré-datado	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Raramente	13	28,9	10	22,7	26	47,3
2.Às vezes	28	62,2	30	68,2	26	47,3
3.Sempre	4	8,9	4	9,1	3	5,5

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total que faz utilização de cheques.

As semelhanças no comportamento dos participantes quanto à utilização de cheque pré-datado pode ser melhor visualizada na comparação entre os grupos apresentada na figura 27.

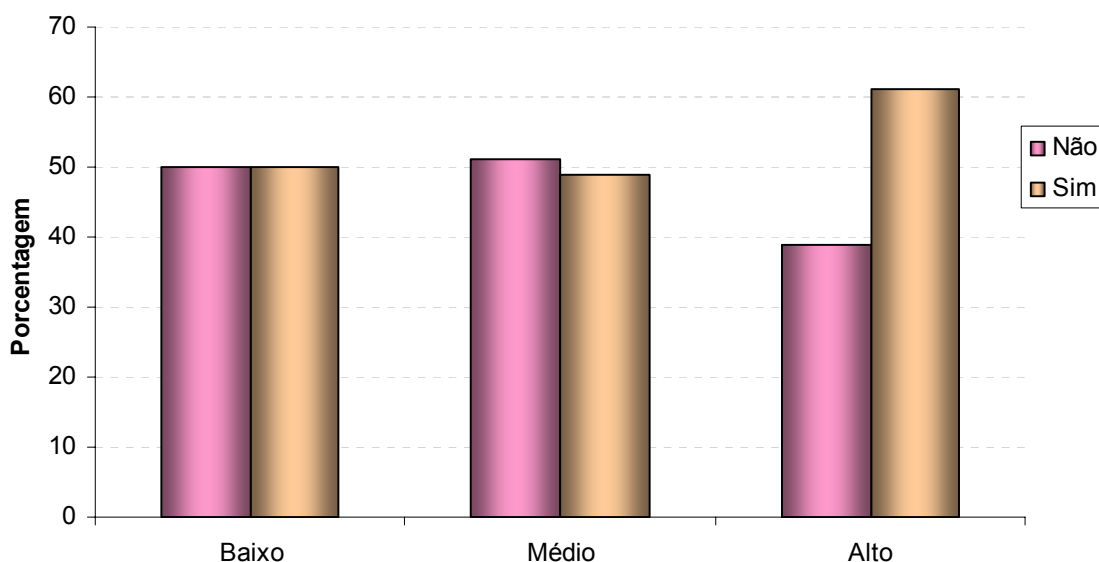


Figura 27. Comparação entre nível socioeconômico e utilização de cheque pré datado

As famílias dos diferentes níveis socioeconômicos apresentam comportamentos diferentes em relação à presença de carnês (p-valor<0,001) e sua quantidade (p-valor = 0,013). O nível alto apresenta uma ocorrência menor de participantes que possuem carnês de prestações, bem como menor número desses, conforme demonstrado nas tabelas 50 e 51.

Tabela 50. Comparação entre nível socioeconômico e presença de carnês de prestações

Carnês de prestações	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Não	20	22,2	21	23,3	49	54,4
2.Sim	70	77,8	69	76,7	41	45,6

(Qui-quadrado)

Tabela 51. Comparação entre nível socioeconômico e a quantidade de carnês de prestações

Quantidade de carnê de prestações	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Um	14	20,0	22	31,9	18	43,9
2.Dois a três	40	57,1	38	55,1	22	53,7
3.Vários	16	22,9	9	13,0	1	2,4

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total que tem carnê de prestações.

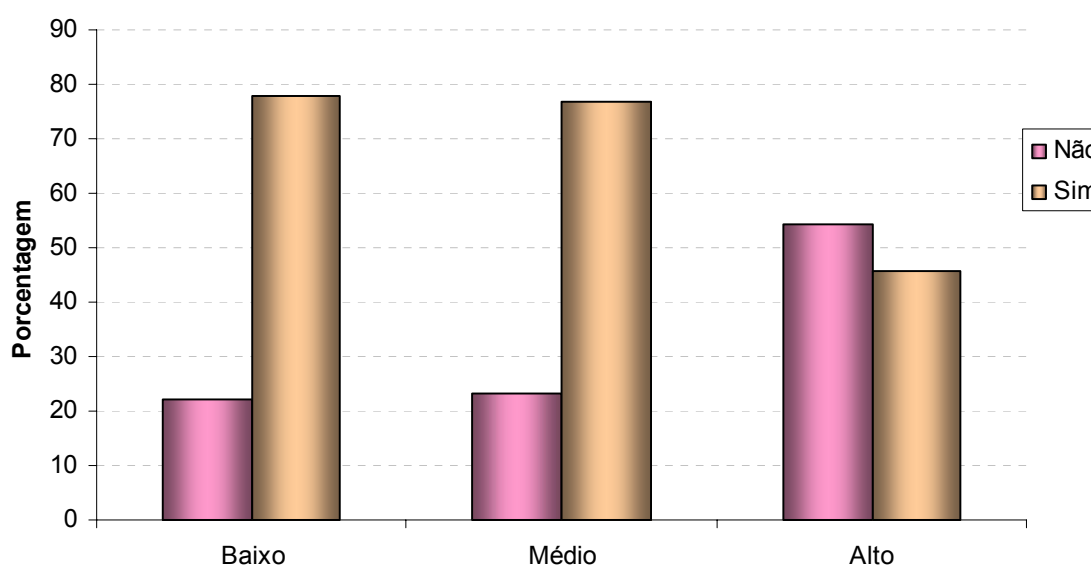


Figura 28. Comparação entre nível socioeconômico e presença de carnês de prestações

As tabelas 52 e a figura 29 apresentam dados comparativos entre nível socioeconômico e a presença de dívida.

As principais fontes de dívidas estão relacionadas com o financiamento do crédito, sendo também nesse setor onde se concentram os maiores índices de inadimplência. Esse dado pode ser interpretado pela facilidade do crédito e pelo forte apelo comercial à aquisição de bens, particularmente para a compra de carros.

Tabela 52. Comparação entre nível socioeconômico e presença de dívidas

Dívida relacionada com	Situação	Baixo		Médio		Alto	
		n	%	N	%	n	%
Consumo doméstico	1.Não	78	86,7	86	95,6	90	100,0
	2.Em dia	0	0,0	1	1,1	0	0,0
	3.Em atraso	12	13,3	3	3,3	0	0,0
Habitação	1.Não	89	98,9	83	92,2	85	94,4
	2.Em dia	0	0,0	7	7,8	3	3,3
	3.Em atraso	1	1,1	0	0,0	2	2,2
Financiamento do crédito	1.Não	27	30,0	29	32,2	45	50,0
	2.Em dia	49	54,4	46	51,1	42	46,7
	3.Em atraso	14	15,6	15	16,7	3	3,3
Saúde e educação	1.Não	86	95,6	82	91,1	88	97,8
	2.Em dia	1	1,1	2	2,2	1	1,1
	3.Em atraso	3	3,3	6	6,7	1	1,1
Outras	1.Não	33	36,7	33	36,7	39	43,3
	2.Em dia	46	51,1	47	52,2	49	54,4
	3.Em atraso	11	12,2	10	11,1	2	2,2

(Qui-quadrado)

Observa-se que o nível socioeconômico mais elevado apresenta menor endividamento.

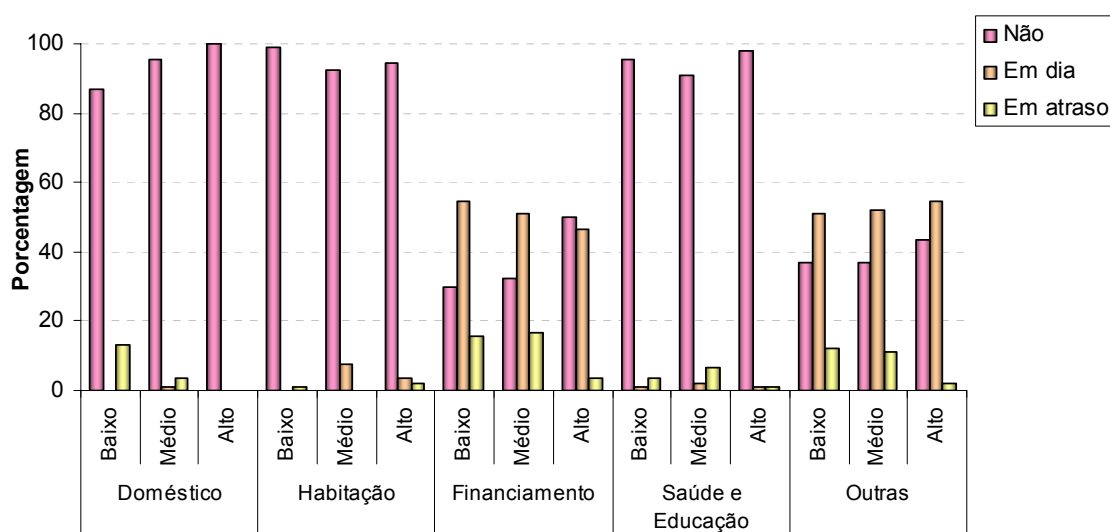


Figura 29. Comparação entre nível socioeconômico e presença de dívidas

Os níveis socioeconômicos têm comportamentos diferentes quanto ao relação ao planejamento do orçamento familiar (p-valor = 0,035), conforme mostram a tabela 53 e a figura 30.

Tabela 53. Comparação entre nível socioeconômico e planejamento do orçamento familiar

Planejamento do orçamento familiar	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Não há	26	28,9	24	26,7	25	27,8
2.Esporádico	10	11,1	21	23,3	7	7,8
3.Sistemático	54	60,0	45	50,0	58	64,4

(Qui-quadrado)

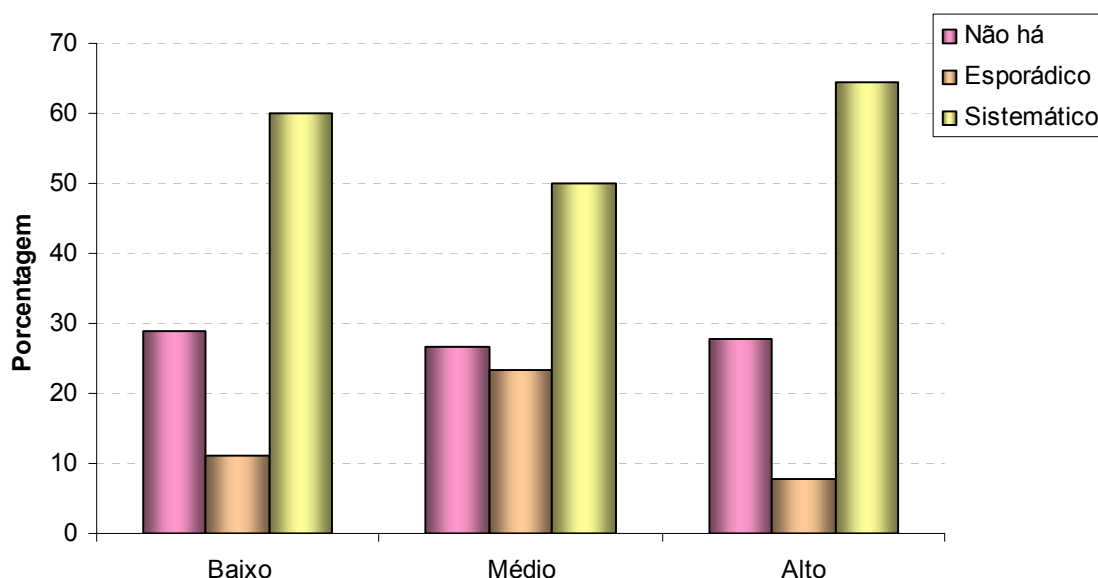


Figura 30. Comparação entre nível socioeconômico e planejamento do orçamento familiar

A Tabela 53 e a Figura 30 mostram que nos níveis baixo e alto há maior frequência de famílias que realizam o planejamento sistemático, porém a frequência de participantes que não o realizam é semelhante entre os níveis.

Os pais e mães dos diferentes níveis socioeconômicos também apresentam comportamentos diferentes com relação à forma do planejamento (p-valor <0,001), como demonstrado na tabela 54. Entre os participantes do nível alto, a forma predominante é do planejamento econômico (67,7%), para o nível médio predomina o acompanhamento das despesas (40,9%) e no nível baixo há referência das três de planejamento.

Tabela 54. Comparação entre nível socioeconômico e formas do planejamento do orçamento familiar

Formas do Planejamento do orçamento familiar	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Registro de despesas	23	35,9	17	25,8	6	9,2
2.Acompanhamento receitas/despesas	18	28,1	27	40,9	10	15,4
3.Planejamento econômico	17	26,6	18	27,3	44	67,7
4.Outros: compro à vista, ausência de resposta	6	9,4	4	6,1	5	7,7

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total dos participantes que tem planejamento.

A análise desses aspectos mostra que os diferentes grupos apresentam diferentes metas ao poupar, gastar e endividar-se, sempre relacionadas com sua compreensão global da lógica econômica. Por outro lado, os estudos indicam que, indivíduos com melhor situação econômica têm acesso à esferas mais amplas do sistema financeiro, tais como a administração do crédito, gestão eficiente dos recursos, entre outros, permitindo-lhes a melhor aplicação de seus recursos.

As tabelas 55 e 56 indicam diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos dos participantes quanto à presença de controle de gastos (p-valor = 0,004), bem como entre os métodos usados para esse controle (p-valor <0,001) e entre os responsáveis pelo planejamento (p-valor=0,038).

Tabela 55. Comparação entre nível socioeconômico e controle de gastos

Controle de gastos	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Não há	7	7,8	7	7,8	7	7,8
2.Esporádico	31	34,4	41	45,6	17	18,9
3.Sistemático	52	57,8	42	46,7	66	73,3

(Qui-quadrado)

Tabela 56. Comparação entre nível socioeconômico e formas de realizar o controle dos gastos

Formas de controle de gastos	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Restrição ao consumo	31	37,3	21	25,3	9	10,8
2.Registro dos gastos	29	34,9	26	31,3	18	21,7
3.Acompanhamento receitas/despesas	20	24,1	26	31,3	36	43,4
4.Planejamento dos gastos	3	3,6	10	12,0	20	24,1

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se ao total dos que tem controle.

Os participantes que integram o nível social alto apresentam maior ocorrência de controle sistemático de gastos, preferem acompanhar as despesas (43,4%), planejar aquisições (24,1%) e registrar os gastos (21,7%). Já os do nível médio preferem registrar os gastos e acompanhar as despesas (31,3%) e os do nível baixo se preocupam em restringir o consumo (37,3%) e registrar os gastos (34,9%).

As diferenças nas formas adotadas pelas famílias dos diferentes níveis socioeconômicos para realizar o controle dos gastos podem ser observadas na figura 31.

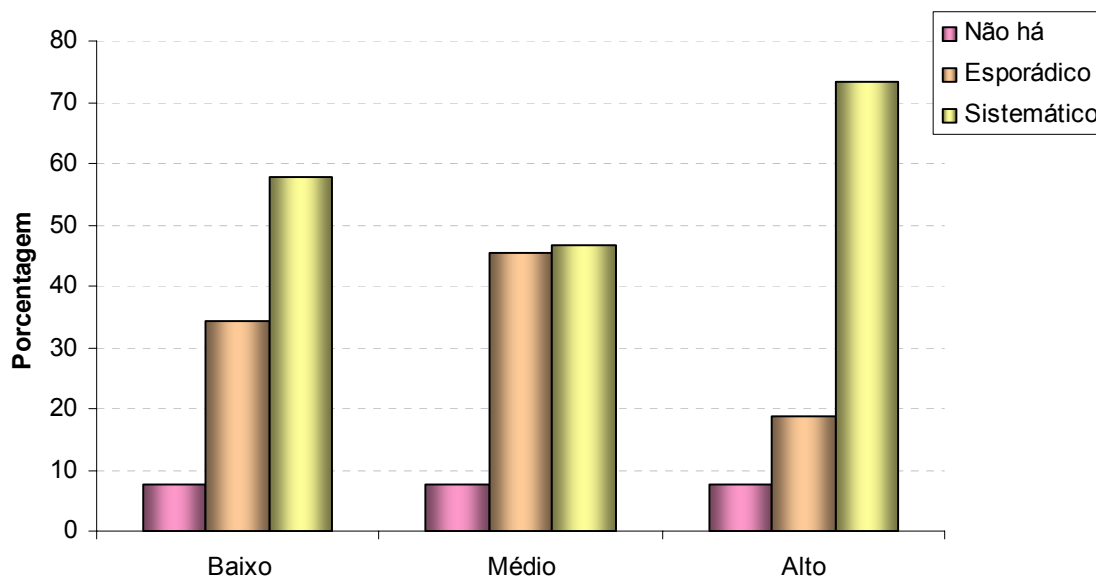


Figura 31. Comparação entre nível socioeconômico e formas de realizar o controle dos gastos

Com relação ao responsável pelo planejamento do orçamento familiar, a mulher é a principal figura nos três níveis socioeconômicos, porém a porcentagem de homens como principal responsável é maior no nível alto (tabela 57 e figura 32).

Tabela 57. Comparação entre nível socioeconômico e responsável pelo planejamento do orçamento familiar

Responsável pelo planejamento	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	N	%
1.Homem	12	14,5	17	20,0	26	31,3
2.Mulher	42	50,6	38	44,7	38	45,8
3.Casal	23	27,7	28	32,9	19	22,9
4.Toda família	3	3,6	0	0,0	0	0,0
5.Outro: avós, outros familiares, ausência de resposta.	3	3,6	2	2,4	0	0,0

(Qui-quadrado)

Obs: alguns participantes não responderam a essa questão, a porcentagem foi calculada sobre o total de respondentes.

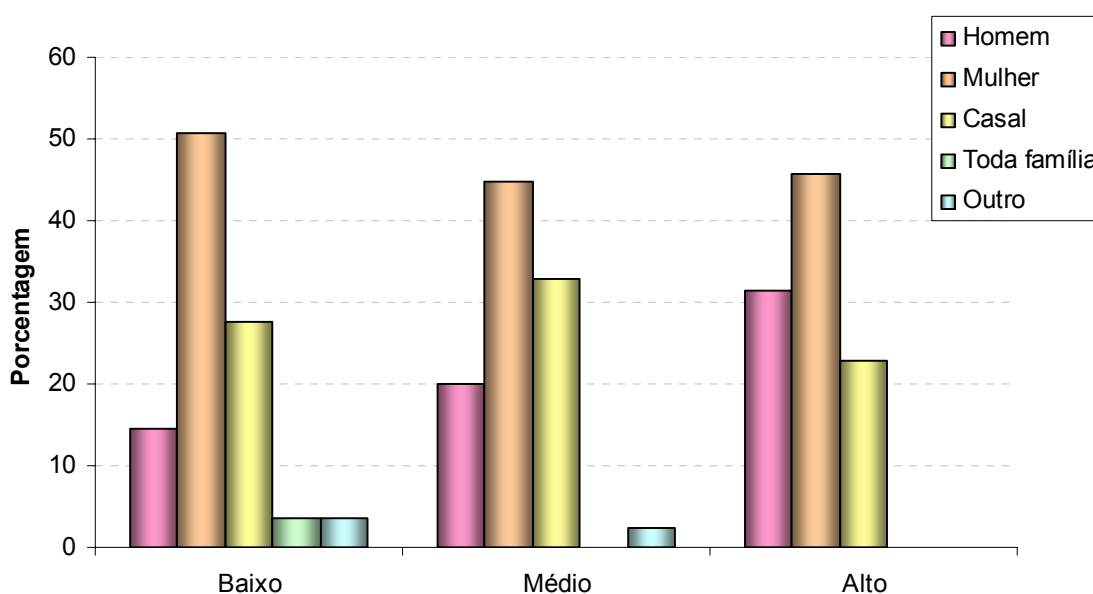


Figura 32. Comparação entre nível socioeconômico e responsável pelo planejamento do orçamento familiar

A tabela 58 mostra que os níveis socioeconômicos se diferenciam quanto à presença de análise financeira (p-valor = 0,015), sendo maior a frequência de análise sistemática no nível alto. Tabela 58. Comparação entre nível socioeconômico e presença de análise antes das compras

Presença de análise financeira antes das compras	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	N	%
1.Não há	3	3,3	3	3,3	0	0,0
2.Esporádica	12	13,3	15	16,7	3	3,3
3.Sistemática	75	83,3	72	80,0	87	96,7

(Qui-quadrado)

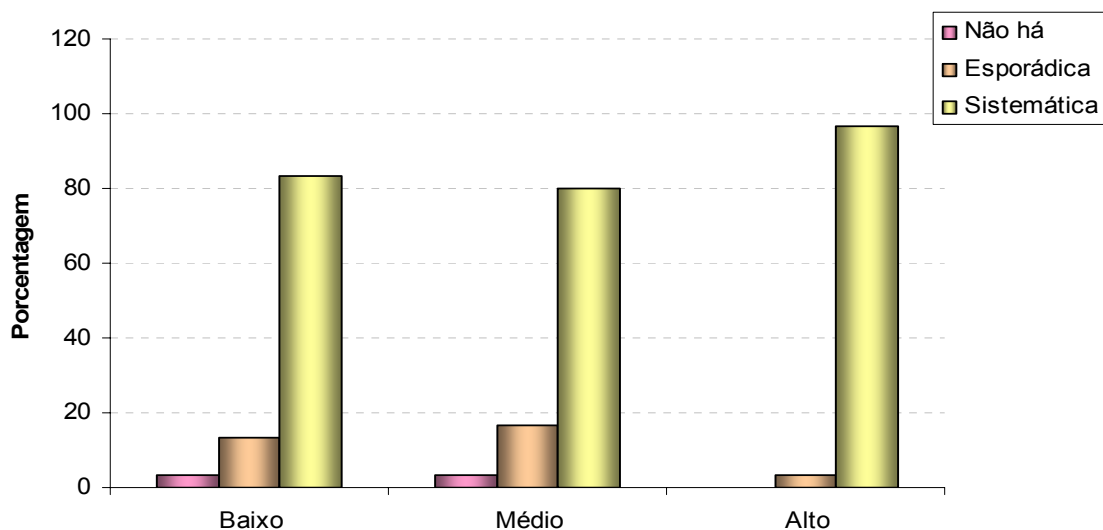


Figura 33. Comparação entre nível socioeconômico e presença de análise antes das compras

A justificativa da análise financeira, como indica a tabela 59, também foi diferente entre os níveis (p -valor $<0,001$). Os participantes de nível baixo e médio demonstram maior preocupação em evitar o endividamento, já os de nível alto preferem controlar o orçamento.

Tabela 59. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa da análise financeira

Justificativa da análise financeira antes das compras	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Evitar endividamento	54	62,1	53	60,9	25	27,8
2.Controle do orçamento	22	25,3	24	27,6	39	43,3
3.Para consumo planejado	4	4,6	5	5,7	14	15,6
4.outros: para preservar o nome, ausência de resposta	7	8,0	5	5,7	12	13,3

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se aos que tem análise financeira.

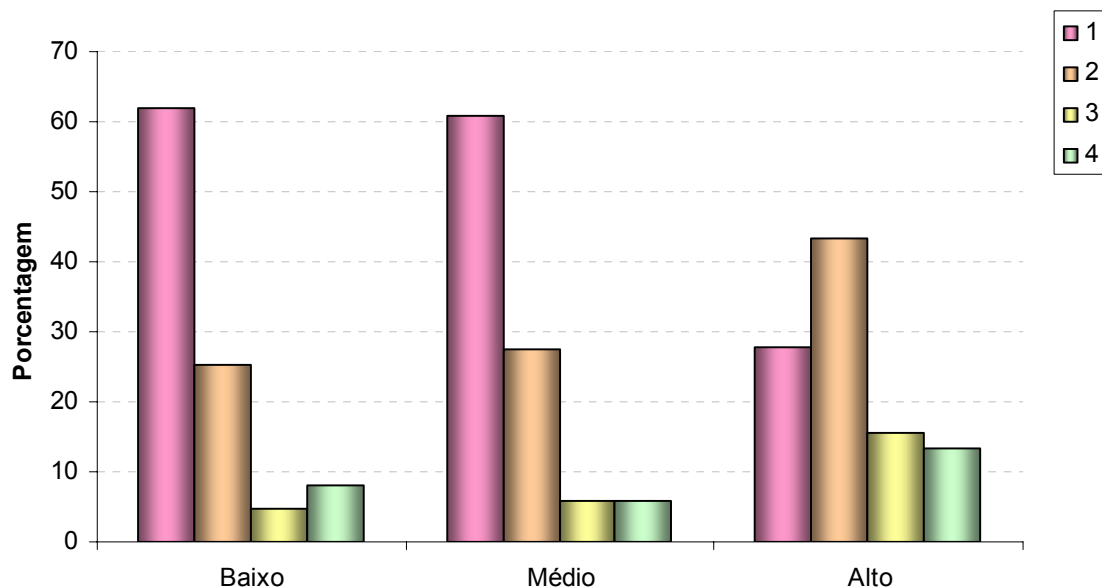


Figura 34. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa da análise financeira

A amostra comportar-se de maneira diferente quanto à forma de solucionar problemas financeiros (p -valor $<0,001$). Os dados apresentados na tabela 60 mostram que a restrição ao consumo é a principal forma de solucionar esses problemas pelos participantes dos três níveis. A segunda principal forma utilizada pelo nível alto é planejamento do orçamento.

Tabela 60. Comparação entre nível socioeconômico e formas de solucionar os problemas financeiros

Forma de solucionar os problemas econômicos	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	N	%	n	%
1-Ausência de resposta	6	6,7	5	5,6	9	10,0
2-Renda extra	22	24,4	13	14,4	13	14,4
3-Financiamento, crédito	5	5,6	14	15,6	2	2,2
4-Restrição ao consumo	49	54,4	46	51,1	36	40,0
5-Planejamento orçamento	8	8,9	12	13,3	30	33,3

(Qui-quadrado)

A figura 35 ilustra o comportamento dos pais e mães dos diferentes níveis socioeconômico quanto às formas de solucionar os problemas financeiros.

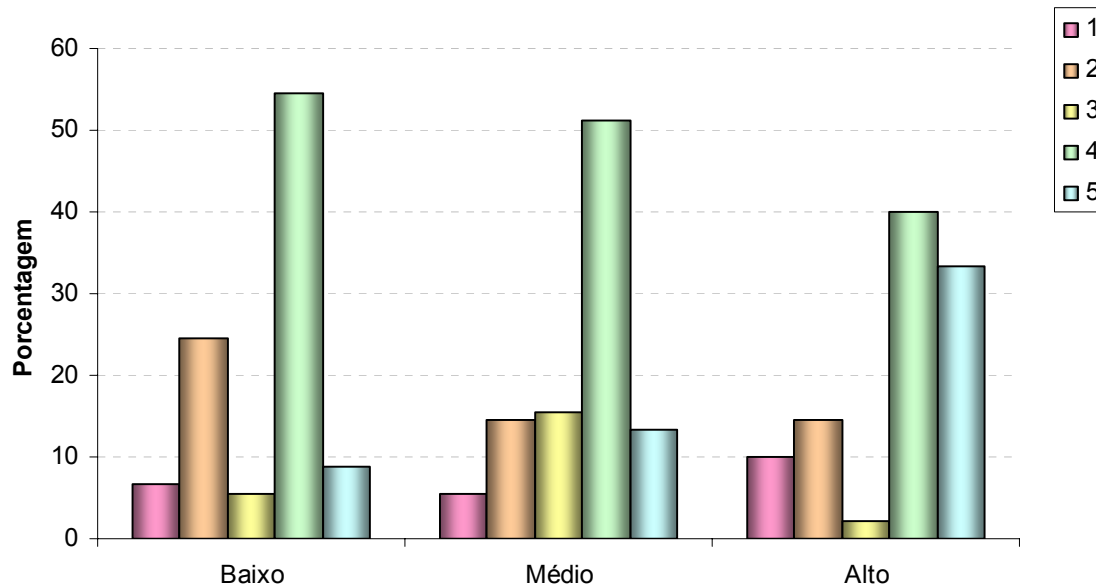


Figura 35. Comparação entre nível socioeconômico e formas de solucionar os problemas financeiros

Os participantes também se diferenciam em relação à prática de economia e poupança (p -valor $<0,001$). Nota-se pela Tabela 61 e Figura 36 que a maior parte das pessoas do nível alto pratica economia sistemática (52,2%), do nível médio economia esporádica (53,3%) e do nível baixo ou não faz economia (45,6%) ou ela é esporádica (47,8%).

Tabela 61. Comparação entre nível socioeconômico e presença de economia e poupança

Presença de economia e poupança	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	N	%	N	%
1.Não há	41	45,6	22	24,4	9	10,0
2.Esporádica	43	47,8	48	53,3	34	37,8
3.Sistemática	6	6,7	20	22,2	47	52,2

(Qui-quadrado)

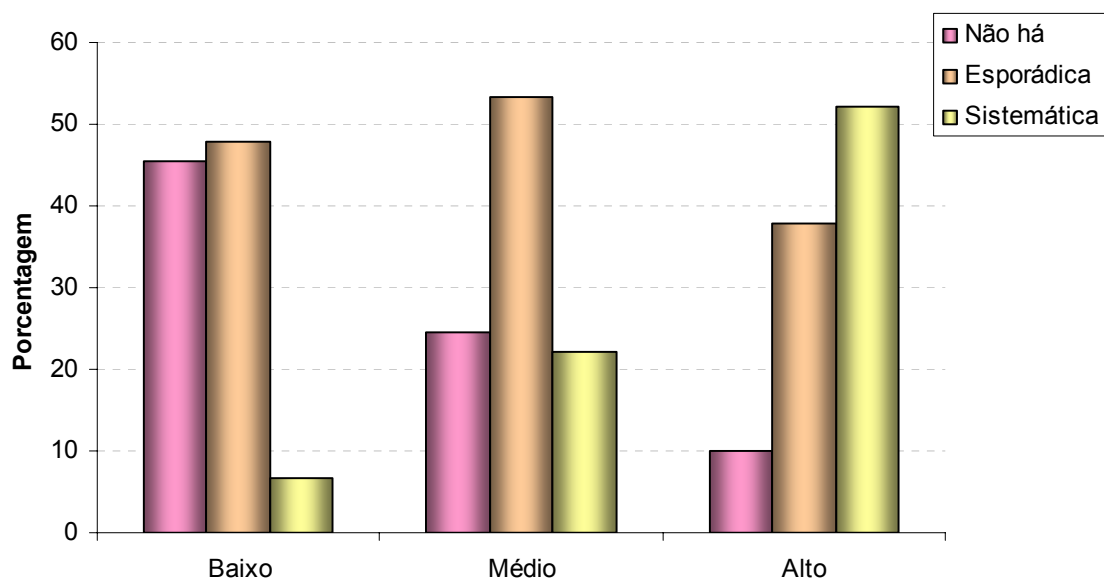


Figura 36. Comparação entre nível socioeconômico e presença de economia e poupança

Também foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos dos participantes quanto à forma de economizar (p -valor $<0,001$). Dentre os que economizam, a maioria do nível baixo (65,3%) e médio (54,4%) usa a economia doméstica e, no nível alto (57,5%), a maioria prefere os investimentos.

Acredita-se que uma das razões para famílias de nível socioeconômico baixo e médio adotarem a economia doméstica voluntária como prática de economia e poupança, pode ser explicada pela escassez de seus recursos disponíveis, associada ao fato de muitos desses participantes desempenharem atividades cuja remuneração é irregular.

Tabela 62. Comparação entre nível socioeconômico e formas de economia e poupança

Forma de economia e poupança	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	N	%	N	%
1.Economia doméstica	32	65,3	37	54,4	30	37,5
2.Guarda dinheiro em casa	7	14,3	6	8,8	4	5,0
3.Investimentos	10	20,4	25	36,8	46	57,5

(Qui-quadrado)

Obs: a porcentagem da tabela refere-se aos que fazem economia.

A tabela 63 e figura 37 apresentam a comparação entre o nível socioeconômico e a percepção da família quanto às questões econômicas. Nesse item, os dados mostram não haver diferenças significativas entre os níveis (p-valor = 0,080). Pode-se observar que a maioria dos participantes avalia a relação como equilibrada.

Tabela 63. Comparação entre nível socioeconômico e a percepção da relação da família com as questões econômicas

Relação da família com questões financeiras	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Ausência de resposta	11	12,2	7	7,8	7	7,8
2.Desequilibrada	24	26,7	14	15,6	11	12,2
3.Em processo de aprendizagem	6	6,7	5	5,6	7	7,8
4.Equilibrada	45	50,0	62	68,9	57	63,3
5.Responsável	4	4,4	2	2,2	8	8,9

(Qui-quadrado)

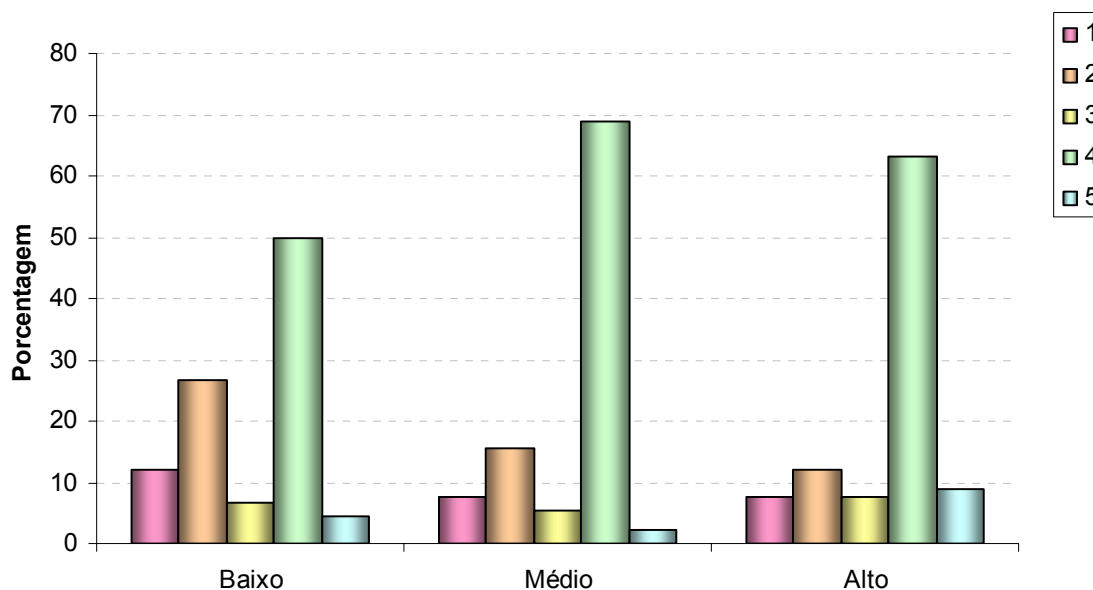


Figura 37. Comparação entre nível socioeconômico e a percepção da relação da família com as questões econômicas

A tabela 64 e figura 38 mostram a diferença significativa entre nível socioeconômico e a percepção sobre a situação financeira familiar atual (p-valor <0,001).

Os participantes, de forma geral, percebem a atual situação financeira como estável, porém o nível alto apresenta a maior porcentagem de percepção da situação como boa (44,4%) e o nível baixo a maior porcentagem para situação difícil (31,1%).

Tabela 64. Comparação entre nível socioeconômico e a percepção sobre a situação financeira familiar atual

Percepção sobre a atual situação financeira familiar	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Muito difícil	2	2,2	1	1,1	0	0,0
2.Difícil	28	31,1	17	18,9	5	5,6
3.Estável	49	54,4	42	46,7	37	41,1
4.Boa	10	11,1	29	32,2	40	44,4
5.Muito boa	1	1,1	1	1,1	8	8,9

(Qui-quadrado)

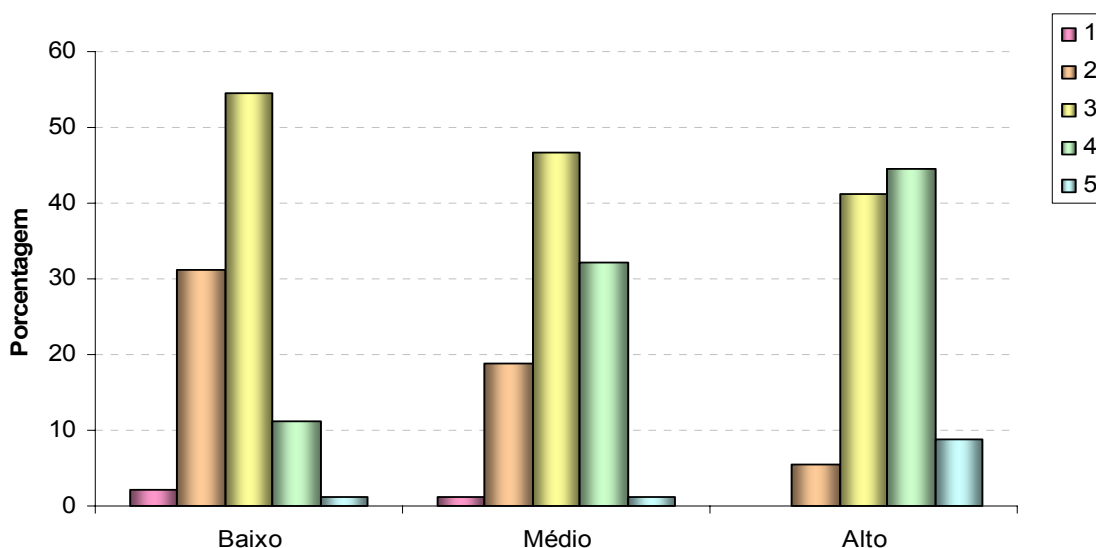


Figura 38. Comparação entre nível socioeconômico e a percepção sobre a atual situação financeira familiar

A análise das respostas sobre os sentimentos frente à situação financeira familiar atual também indica diferença significativa entre os grupos (p -valor $<0,001$). O nível baixo é o que se sente mais desconfortável frente à conjuntura atual. O nível alto é o que sente-se mais confortável.

Tabela 65. Comparação entre nível socioeconômico e os sentimentos frente à situação financeira familiar atual

Sentimentos frente à situação financeira familiar	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Confortável	18	20,0	48	53,3	61	67,8
2.Desconfortável	47	52,2	31	34,4	15	16,7
3.Outros: não penso sobre isso, ausência de resposta	25	27,8	11	12,2	14	15,6

(Qui-quadrado)

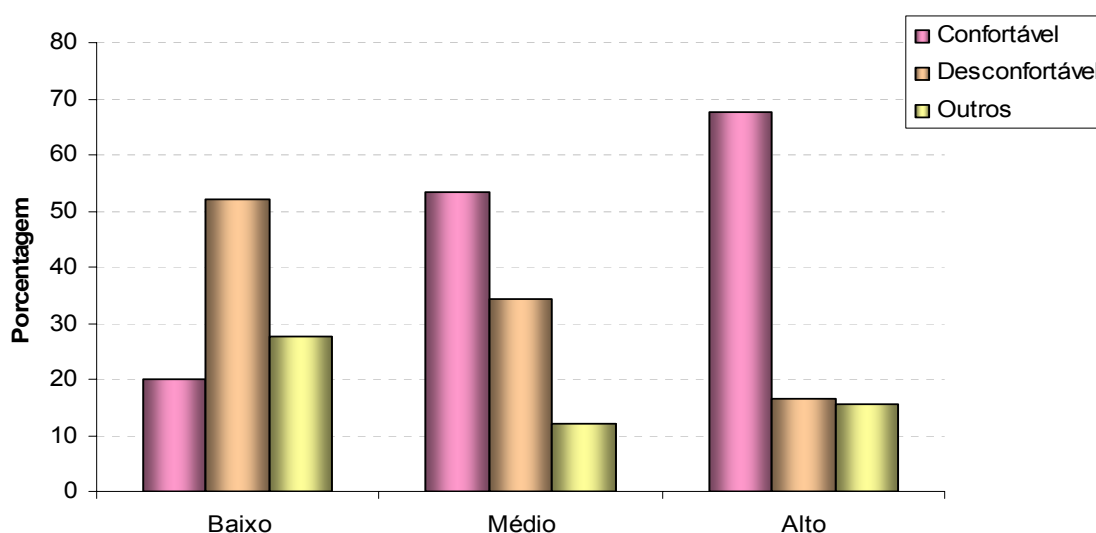


Figura 39. Comparação entre nível socioeconômico e os sentimentos frente à situação financeira

Quanto à análise da escala de hábitos e condutas de consumo foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos para o tipo de conduta reflexiva (p -valor = 0,040), o nível médio apresentou conduta de consumo mais reflexiva que a do nível baixo. Para o tipo de conduta impulsiva não foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos (p -valor = 0,382).

Os participantes dos três níveis apresentam-se como mais reflexivos que impulsivos (p -valores <0,001).

Tabela 66. Comparação entre a nível socioeconômico e escala de hábitos e condutas

Nível socioeconômico	Tipo de Conduta	N	Média	DP	Mínimo	Mediana	Máximo
Baixo	1.Reflexiva	90	0,647	0,174	0,300	0,667	0,933
	2.Impulsiva	90	0,378	0,231	0,000	0,375	0,875
Médio	1.Reflexiva	90	0,714	0,120	0,467	0,733	0,967
	2.Impulsiva	90	0,349	0,230	0,000	0,250	0,875
Alto	1.Reflexiva	90	0,695	0,143	0,333	0,700	0,967
	2.Impulsiva	90	0,379	0,203	0,000	0,375	0,875

Kruskal-Wallis para comparação entre famílias e Mann-Whitney para comparação entre fatores dentro de uma mesma família.

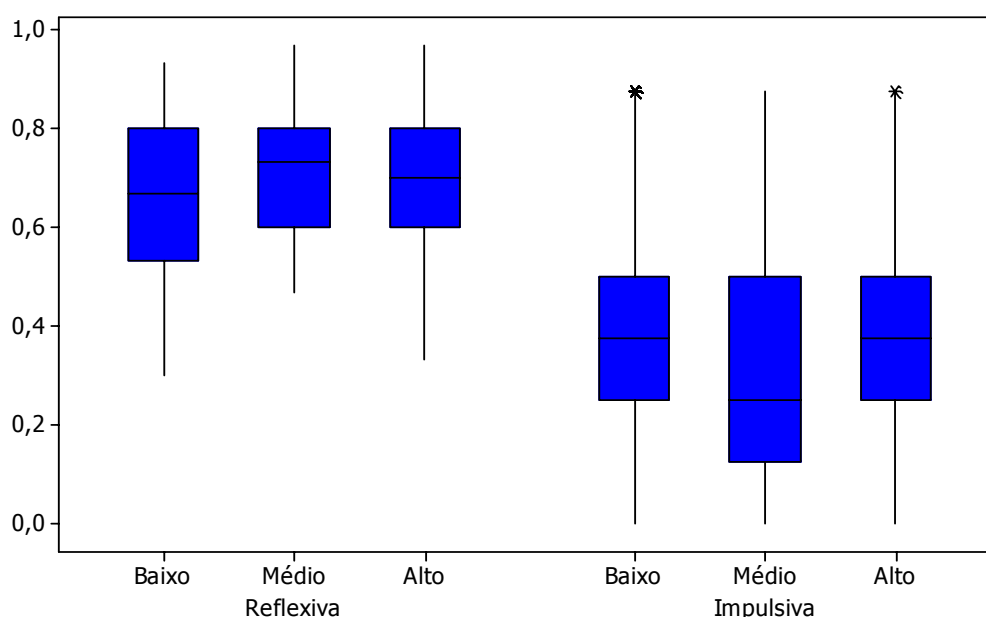


Figura 40. Comparação entre a nível socioeconômico e escala de hábitos e condutas de consumo

A análise do desenho da figura 40 demonstra que prevalece nos grupos de diferentes níveis socioeconômicos a tendência ao consumo mais reflexivo.

Denegri (1999) explica que as atitudes que sustentam as condutas de consumo estão relacionadas a diversos elementos, tais como o apoio social à dívida, comparação social, estilo de utilização do dinheiro e facilidade de crédito. Observa-se também que no contexto social atual, outro fator de grande influência é o grupo de referência: família, amigos, os meios de comunicação, a publicidade e o marketing.

A tabela 67 apresenta os dados referentes à análise da escala de atitudes que levam ao endividamento. Não foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos em nenhum dos dois fatores ($p\text{-valor}_{\text{austera}} = 0,969$ e $p\text{-valor}_{\text{hedonista}} = 0,215$). Porém, nota-se que a média e a mediana do nível alto é ligeiramente superior para o fator hedonista, indicando que a concordância com questões desse fator é ligeiramente mais baixa para esse grupo. Os pais e mães dos três níveis socioeconômicos apresentam atitudes mais austeras que hedonistas frente ao endividamento ($p\text{-valores} < 0,001$).

Tabela 67. Comparação entre nível socioeconômico e escala de atitudes em direção ao endividamento

Nível socioeconômico	Atitude	N	Médio	DP	Mínimo	Mediana	Máximo
Baixo	1.Austera	90	1,460	0,372	1,000	1,357	2,429
	2.Hedonista	90	2,639	0,483	1,250	2,750	3,750
Médio	1.Austera	90	1,460	0,340	1,000	1,429	2,286
	2.Hedonista	90	2,636	0,486	1,500	2,500	4,000
Alto	1.Austera	90	1,459	0,368	1,000	1,429	3,000
	2.Hedonista	90	2,742	0,516	1,500	2,750	4,000

Kruskal-Wallis para comparação entre famílias e Mann-Whitney para comparação entre fatores dentro de uma mesma família.

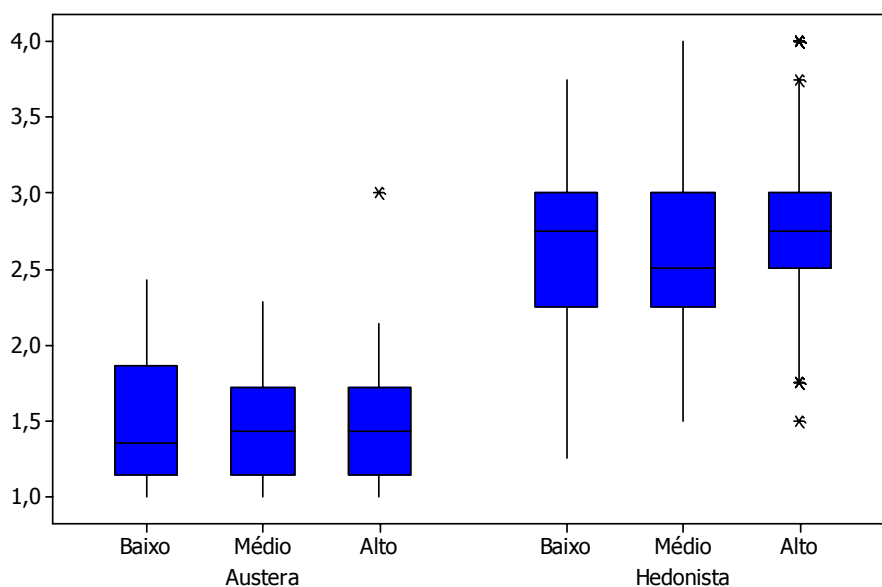


Figura 41. Comparação entre a nível socioeconômico e escala de atitudes em direção ao endividamento

A figura 41, na qual são comparados os comportamentos das famílias dos diferentes níveis socioeconômicos em relação aos fatores austeridade e hedonismo da

escala de atitudes em direção ao endividamento, também demonstra, nos três grupos, atitudes mais austeras, uma vez que os dados estão distribuídos perto do valor 1 (muito em acordo). Nota-se que para o fator hedonista, os dados estão distribuídos perto do valor 3 (em desacordo).

3.1.1.3. Bloco 3: Estratégias de socialização econômica utilizadas pelas famílias para a educação dos filhos

Nesse bloco são analisadas as estratégias de socialização econômica utilizadas pelas famílias para a educação de seus filhos, entendendo-se as mesmas como o conjunto organizado e coerente de regras, valores e ações que os pais e mães utilizam para alfabetizar economicamente seus filhos. (DENEGRÍ; PALAVECINO; GEMPP, 2003).

Os principais eixos de análise que compuseram essa parte da investigação envolveram questões relacionadas aos seguintes aspectos: orientação sobre temas econômicos, ações de alfabetização econômica, disponibilização de dinheiro para os filhos, experiência de compra/consumo, práticas de economia e poupança dos filhos e outras questões gerais sobre a forma pela qual os participantes foram educados sobre o mundo econômico, o papel da escola nessa tarefa, experiência com a educação econômica dos filhos, concepção sobre o que é ser pai/mãe e do que seja uma vida boa.

3.1.1.3.1. Estratégias de socialização econômica utilizadas pelos participantes para a educação dos filhos estratificadas pela estrutura familiar

Antes de se conhecer as estratégias de socialização econômica utilizadas pelas famílias, investigou-se a necessidade da educação econômica para os filhos. Os dados apresentados na tabela 68 e figura 42 indicam que os três tipos de família pensam de maneira semelhante (p -valor = 0,862). De modo geral, os participantes acreditam ser a educação econômica indispensável desde a infância.

Destacam-se respostas em que os participantes creem que essa educação deva ocorrer mais tarde, quando os filhos estiverem mais maduros, revelando uma concepção tradicional e conservadora de se educar.

Tabela 68. Comparação entre estrutura familiar e crença na necessidade de educação econômica para as crianças

A criança deve receber educação econômica	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1.Não	0	0,0	1	1,1	1	1,1
2.Sim, quando forem mais velhos	8	8,9	7	7,8	6	6,7
3.Sim, desde a infância	82	91,1	82	91,1	83	92,2

(Qui-quadrado)

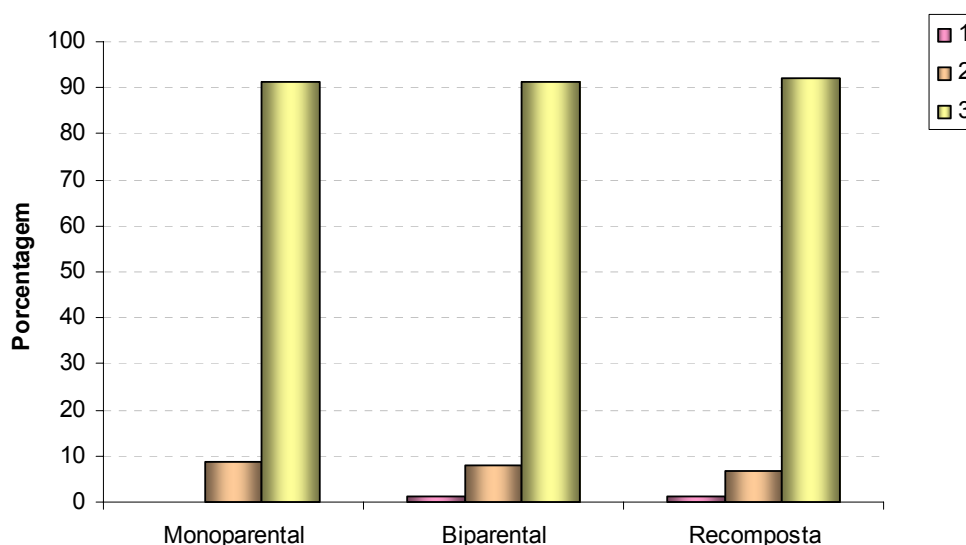


Figura 42. Comparação entre estrutura familiar e crença na necessidade de educação econômica para as crianças

As respostas apresentadas como justificativa para se oferecer educação econômica aos filhos foram agrupadas em cinco categorias. Na categoria *tema atual* estão as respostas que destacam a preocupação dos pais com as pressões da globalização, fazendo referência às questões atuais de forma generalizada, ressaltando que o assunto faz parte da sociedade contemporânea.

A categoria *preparação para o futuro* refere-se às respostas que destacam a necessidade dessa formação para o futuro, quando adultos, além de justificarem ser esta a forma de se alcançar melhor qualidade de vida, para a conquista de bens materiais.

A categoria *formação financeira prática* engloba questões nas quais os participantes justificam a necessidade de educação econômica para preparar os filhos para o bom uso do dinheiro, aprender o seu valor e as dificuldades para obtê-lo, saber comprar, administrar bem o próprio dinheiro, poupar recursos e melhorar a qualidade de vida, para citar as respostas mais frequentes.

A formação econômica geral apresenta respostas que demonstram uma visão mais completa das possibilidades da educação econômica. Para eles, a importância se traduz numa consciente e responsável utilização do dinheiro e dos recursos naturais, para maior conhecimento do sistema financeiro no qual estão inseridos, como forma de conseguirem se posicionar frente às demandas econômicas, para poder enfrentar os apelos da publicidade e como parte da cidadania.

Tabela 69. Comparação entre estrutura familiar e justificativa para oferecer educação econômica para as crianças

Justificativa	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Tema atual	9	10,0	7	7,8	10	11,1
2.Preparação para o futuro	38	42,2	41	45,6	30	33,3
3.Formação financeira prática	40	44,4	40	44,4	37	41,1
4.Educação econômica geral	2	2,2	2	2,2	10	11,1
5.Outros(ausência de respostas)	1	1,1	0	0,0	3	3,3

(Qui-quadrado)

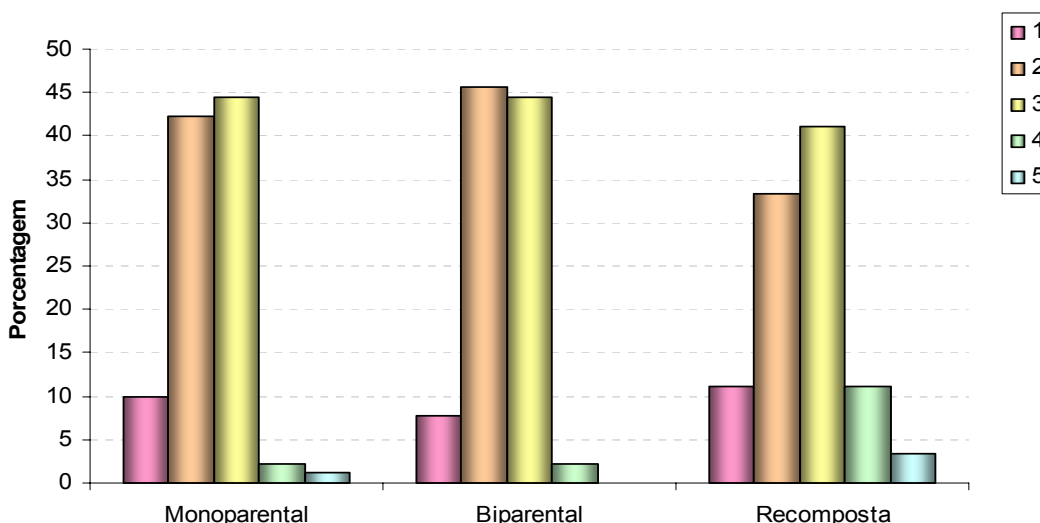


Figura 43. Comparação entre estrutura familiar e justificativa para oferecer educação econômica para as crianças

Também não foram encontradas diferenças significativas entre as estruturas familiares (p -valor = 0,057). As respostas das três famílias quanto à justificativa de se oferecer educação econômica aos filhos centram-se nas categorias *preparo para o futuro* e *formação financeira prática* (tabela 69, figura 43).

Tabela 70. Comparação entre estrutura familiar e responsável pela orientação econômica das crianças

Responsável	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	N	%	N	%
1-Família	32	35,6	44	48,9	39	43,3
2-Escola	1	1,1	2	2,2	1	1,1
3-Todos agentes sociais	57	63,3	42	46,7	50	55,6
4-Outros: (governo; ausência de respostas)	0	0,0	2	2,2	0	0,0

(Qui-quadrado)

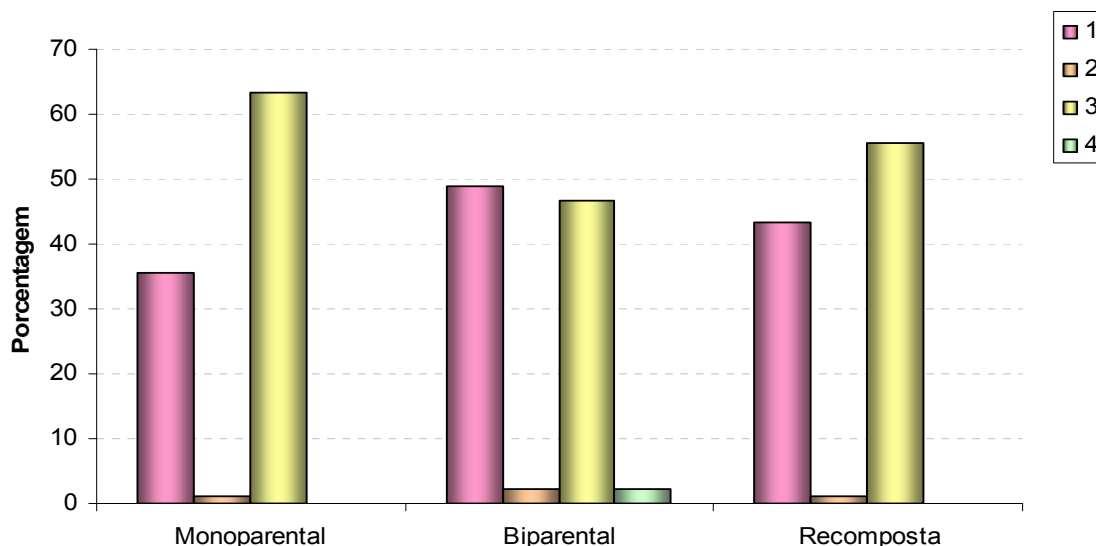


Figura 44. Comparação entre estrutura familiar e responsável pela orientação econômica das crianças

As famílias se comportam de maneira semelhante ao indicarem quem deve ser o responsável pela orientação econômica das crianças (p -valor = 0,193, tabela 70). Os três grupos atribuem esse dever à própria família e à sociedade como um todo, sendo que a porcentagem para a família monoparental foi um pouco superior comparada às demais, para essa última categoria. Essa diferença pode ser melhor visualizada no desenho da figura 44.

A crença de que a tarefa da educação econômica deve ser compartilhada por toda a sociedade, incluindo pais, escola, governo, meios de comunicação sinaliza uma compreensão melhor elaborada do processo de socialização das novas gerações, pois pressupõe a integração dos vários agentes sociais.

Tabela 71. Comparação entre estrutura familiar e presença de conversa com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico

Conversam com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Ausência de assuntos	8	8,9	14	15,6	15	16,7
2.Conversas esporádicas	72	80,0	65	72,2	71	78,9
3.Conversas sistemáticas	10	11,1	11	12,2	4	4,4

(Qui-quadrado)

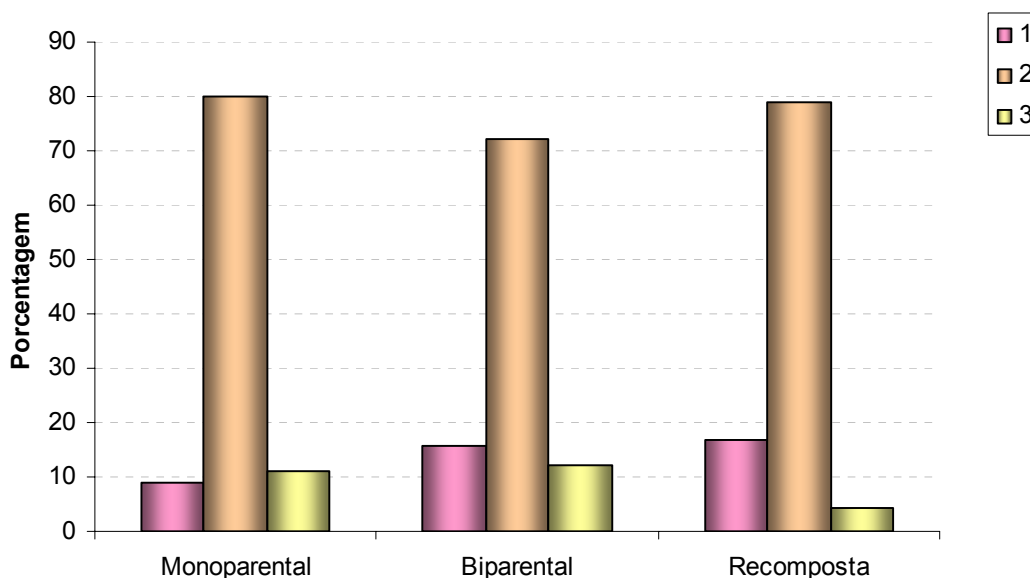


Figura 45. Comparação entre estrutura familiar e presença de conversa com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico

A análise sobre a presença de comunicação em família sobre temas econômicos também não indicou diferenças significativas entre os grupos (p -valor = 0,186). Os dados da tabela 71 revelam que as três famílias, em sua maioria, mantêm com os filhos conversas esporádicas sobre assuntos econômicos.

A ausência de abordagens sistemáticas e planejadas sobre essas questões podem resultar em dificuldade para a compreensão futura das noções econômicas,

como destacaram Moore e Moschi (1981), que consideram a comunicação familiar como fator importante na formação das condutas de consumo.

Tabela 72. Comparação entre estrutura familiar e temas econômicos discutidos com os filhos

Temas de conversas	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	N	%
1.Assuntos relacionados ao dinheiro	50	56,2	36	40,0	41	45,6
2.Orientação econômica	8	9,0	1	1,1	2	2,2
3.Valores Morais	1	1,1	1	1,1	2	2,2
4.Temas variados	24	27,0	38	42,2	31	34,4
5.Outros são pequenos; não temos o hábito, ausência de resposta	6	6,7	14	15,6	14	15,6

(Qui-quadrado)

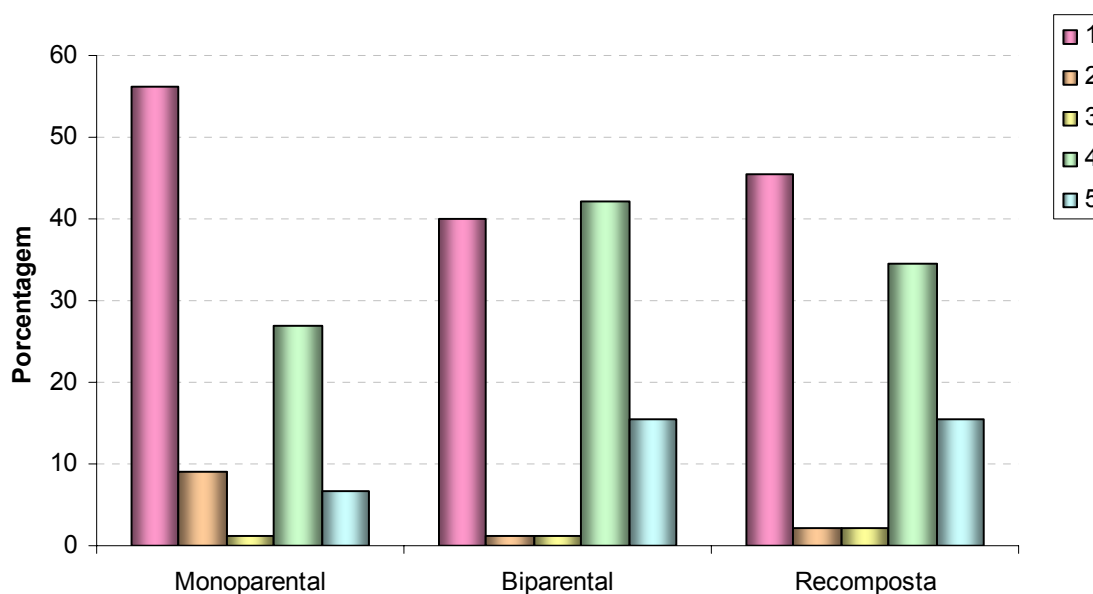


Figura 46. Comparação entre estrutura familiar e temas econômicos discutidos com os filhos

O tema de conversas se diferenciou entre as famílias (p-valor = 0,024).

Assuntos relacionados com dinheiro predominam na família monoparental. Nas famílias biparental e recomposta os assuntos recorrentes são os relacionados ao dinheiro e temas variados, como indicado na tabela 72 e figura 46.

Carlson e Grossbart (1988) destacam que a comunicação familiar pode assumir formas diversas, dependendo dos valores familiares. As mensagens podem se orientar tanto para o controle das atividades de consumo dos filhos como para o desenvolvimento de competências e habilidades de consumo. Enquanto a primeira é

observada em pais com postura mais autoritária, a segunda prevalece em famílias com orientação mais democrática.

A análise das respostas relacionadas com as conversas mantidas pelas famílias com os filhos sobre o mundo econômico mostra que são, predominantemente, esporádicas e não sistemáticas, assumindo um caráter intuitivo, o que permite considerar que não se apresentam como estratégias de alfabetização econômica no sentido concebido por Denegri, Palavecinos e Gempp (2003).

Essa atuação das famílias coincide com os dados encontrados por Denegri, Palavecinos e Gempp (2003), revelando a falta de clareza sobre como se dá a construção dos conceitos econômicos e o modo como a família pode ajudar nessa tarefa.

Tabela 73. Comparação entre estrutura familiar e oferecimento de dinheiro ao filho

Ocasião que os filhos ganham dinheiro	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1. Nunca	9	10,0	21	23,3	10	11,1
2. Sempre que pedem	36	40,0	19	21,1	39	43,3
3. Como Prêmio	3	3,3	6	6,7	3	3,3
4. Ocasões especiais	6	6,7	11	12,2	6	6,7
5. Disponibilidade do orçamento	8	8,9	14	15,6	7	7,8
6. Regularmente (mesada)	26	28,9	15	16,7	22	24,4
7. Outros (ausência de respostas)	2	2,2	4	4,4	3	3,3

(Qui-quadrado)

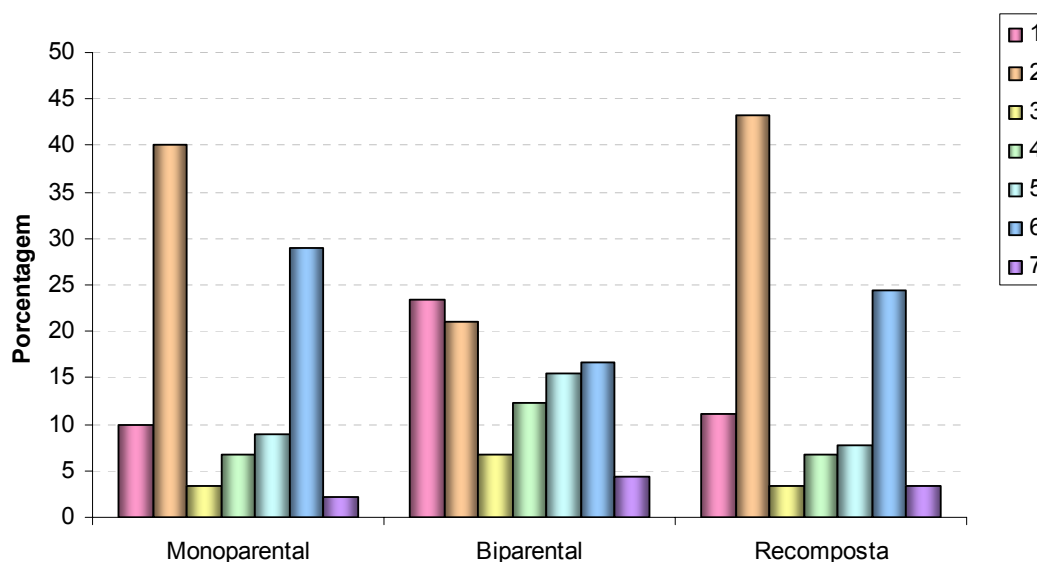


Figura 47. Comparação entre estrutura familiar e oferecimento de dinheiro ao filho

Quanto à disponibilização de dinheiro para os filhos houve diferenças significativas entre as famílias (p -valor = 0,018), como demonstrado na tabela 73, figura 47.

As famílias monoparental e recomposta destacam-se por disponibilizar dinheiro aos filhos sempre que pedem e regularmente. Para a família biparental, a resposta “nunca” se destaca sobre as demais famílias e a porcentagem para a resposta sempre que pedem é bastante inferior.

Observa-se, no cômputo geral, que a disponibilização de dinheiro para os filhos é uma prática bastante difundida entre as famílias.

Vale destacar que a maior incidência de utilização da prática de oferecer dinheiro como prêmio aparece entre as famílias biparentais. Por outro lado, a família monoparental destaca-se como o grupo que mais proporciona dinheiro regularmente.

Chama a atenção o baixo percentual de famílias que utilizam a entrega regular de dinheiro, na forma de mesada, para seus filhos administrarem, revelando o desconhecimento sobre o valor pedagógico dessa prática para a alfabetização econômica das novas gerações.

Quanto à prática da mesada, Feather (1991) concluiu que famílias que valorizam a relevância da conquista da autonomia para o desenvolvimento de seus filhos tendem a adotar essa prática, indicando a presença de relação entre a oferta regular do dinheiro e os valores familiares.

Ainda sobre a questão da mesada, Denegri (1998a) considera que as crianças que vivenciam essa experiência aprendem a administrar o dinheiro de forma mais inteligente, pois aprendem de forma concreta a tomar decisões sobre seus gastos e poupança e a planejar seus objetivos futuros.

Furham e Thomas (1984) também destacaram a relevância dessa prática ao descrever que adolescentes que recebem mesada tendem a ter maior consciência, autocontrole e satisfação com sua situação financeira, ao contrário daqueles que recebem dinheiro circunstancialmente ou quando solicitam.

As conclusões dos estudos sobre a socialização econômica apontam para a adoção da disponibilização regular de dinheiro pelos pais, em forma de semanada ou mesada, como uma prática que colabora para o desenvolvimento de sistemas mais sofisticados de seu uso e para a formação de hábitos de consumo mais adequados.

Outro aspecto destacado pelos estudos refere-se à relação de confiança estabelecida nesse tipo de disponibilização, o que tende a gerar um sentimento de maior responsabilidade na gestão do dinheiro e oportunidade de troca de idéias em família sobre temas econômicos. (ABROMOVITC; FREEDMAN; PLINER, 1991; FURNHAM, 2000; FEATHER, 1991; LASSARE, 1994; DENEGRI, 1998a).

Tabela 74. Comparação entre estrutura familiar e frequência com que é dado dinheiro para filhos menores de 8 anos

Quando dão dinheiro aos filhos menores de 8 anos?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1. Diária	4	7,1	1	1,8	3	5,4
2. Semanal	8	14,3	4	7,3	2	3,6
3. Quinzenal	0	0,0	4	7,3	1	1,8
4. Mensal	8	14,3	6	10,9	5	8,9
5. Às vezes/quando pedem	36	64,3	40	72,7	45	80,4

(Qui-quadrado)

Obs: Alguns participantes não responderam essa questão (não tem filhos menores de oito anos). A porcentagem foi calculada sobre os que responderam.

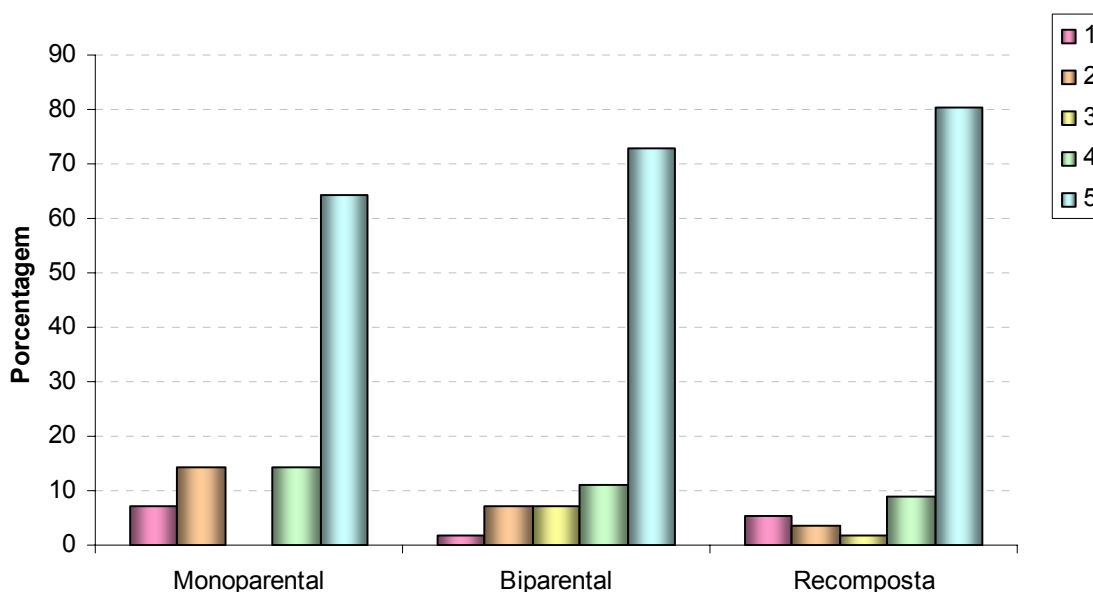


Figura 48. Comparação entre estrutura familiar e frequência com que é disponibilizado dinheiro para filhos menores de 8 anos

Entre os participantes que têm filhos menores de oito anos, não foram encontradas diferenças significativas entre as estruturas familiares em relação à frequência com que disponibilizam dinheiro aos seus filhos (p-valor = 0,123). As três famílias, em sua maioria, dão dinheiro às vezes aos filhos menores de 8 anos.

Tabela 75. Comparação entre estrutura familiar e frequência com que é dado dinheiro para filhos maiores de 8 anos

Quando dão dinheiro aos filhos maiores de 8 anos?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Diária	2	5,9	0	0,0	1	2,3
2.Semanal	2	5,9	4	17,4	3	6,8
3.Quinzenal	0	0,0	2	8,7	2	4,5
4.Mensal	7	20,6	5	21,7	12	27,3
5.Às vezes/quando pedem	23	67,6	12	52,2	26	59,1

(Qui-quadrado)

Obs: Alguns participantes não responderam a essa questão (não tem filhos maiores de oito anos). A porcentagem foi calculada sobre os que responderam.

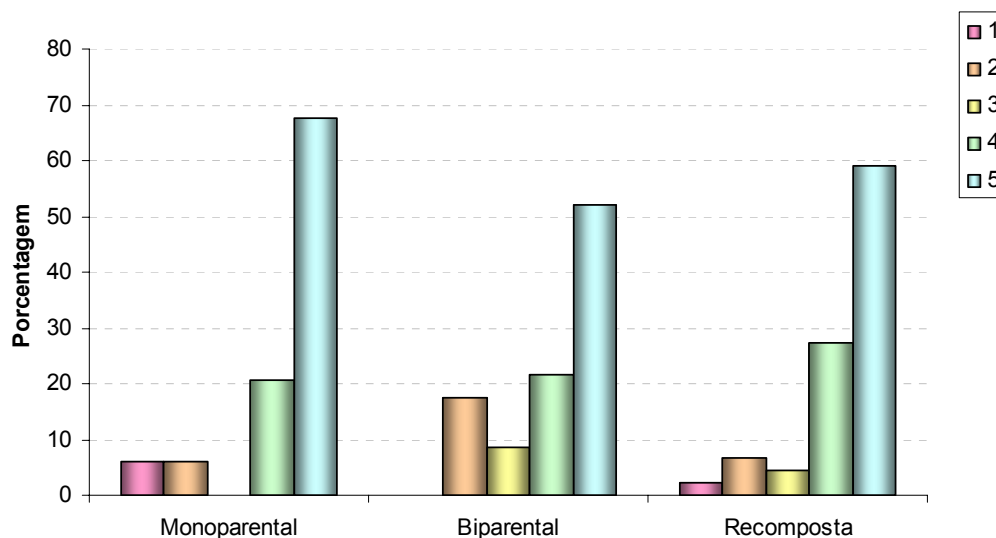


Figura 49. Comparação entre estrutura familiar e frequência com que é disponibilizado dinheiro para filhos maiores de 8 anos

Não foram encontradas diferenças significativas entre as estruturas familiares (p-valor = 0,452) e as três famílias dão dinheiro aos filhos maiores de 8 anos, às vezes ou quando pedem. Porém, nesse caso há maior ocorrência dos pais e mães que disponibilizam dinheiro aos seus filhos mensalmente.

A quantia de dinheiro disponibilizada para os filhos foi calculada com base no total dos valores informados pelos participantes, sem especificação da frequência de entrega. Os valores, tanto para os filhos menores como para os maiores de 8 anos, não foram significativamente diferentes entre as famílias ($p\text{-valor}_{\text{menor}} = 0,790$, $p\text{-valor}_{\text{maior}} = 0,591$). Os filhos menores de 8 anos recebem, em média, 7,1 reais na família monoparental, 6,5 reais na biparental e 7,5 reais na recomposta. Já os filhos maiores de 8 anos contam, em média, com 59,4 reais na família monoparental, 20,6 reais na biparental e 41,9 reais na recomposta.

Tabela 76. Comparação entre estrutura familiar e quantia de dinheiro dada aos filhos

Idade	Estrutura Familiar	n	Média	D.P.	Mínimo	Mediana	Máximo
Menores de 8 anos	Monoparental	56	7,1	11,4	1,0	5,0	80,0
	Biparental	55	6,3	7,9	1,0	5,0	50,0
	Recomposta	56	7,5	13,4	1,0	5,0	100,0
Maiores de 8 anos	Monoparental	34	59,4	135,3	1,0	20,0	700,0
	Biparental	23	20,6	20,3	3,0	20,0	100,0
	Recomposta	44	41,9	78,8	2,0	20,0	450,0

(Kruskal-Wallis)

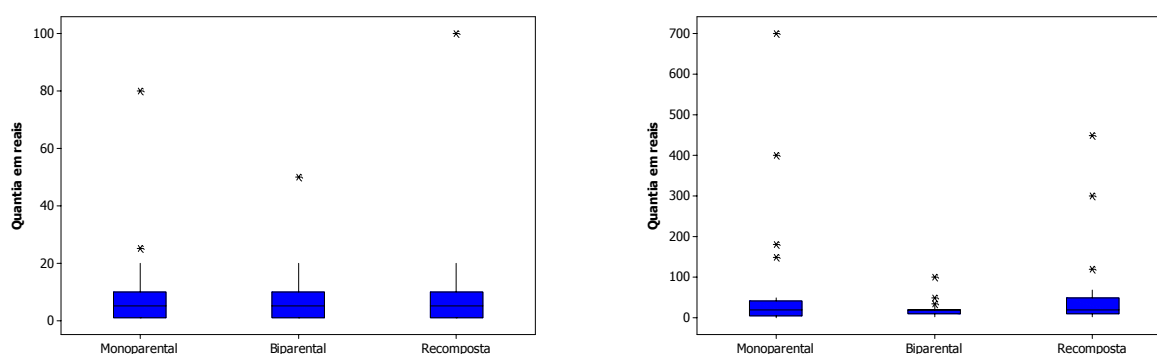


Figura 50. Comparação entre estrutura familiar e quantia de dinheiro disponibilizado aos filhos menores (esquerda) e maiores (direita) de 8 anos

A figura 50 mostra que existem *outliers*¹⁶ nos resultados. O teste estatístico praticamente não foi afetado por eles, mas a média mudou bastante. A quantia média

¹⁶ *Outliers*: são as observações que estão fora do padrão geral de uma distribuição. Nos boxplots desse trabalho, foi considerado como outlier qualquer observação que esteja fora do desvio interquartil (valores superiores a $Q3 + 1,5 \cdot (Q3 - Q1)$ ou inferiores a $Q1 - 1,5 \cdot (Q3 - Q1)$, onde $Q3$ = terceiro quartil e $Q1$ = primeiro quartil).

de dinheiro dada aos filhos menores de 8 anos passou para 5,8, 5,5 e 5,9 reais para as famílias monoparental, biparental e recomposta, respectivamente. Já para os filhos maiores de oito anos as médias, sem os valores extremos, foram 19,6, 17,0 e 23,7 reais para as famílias monoparental, biparental e recomposta, respectivamente.

Esses dados discrepantes foram identificados como situações especiais em que o valor do dinheiro é significativamente maior em relação à média dos grupos. Destaca-se o caso de um participante que destina mensalmente 700,0 reais para o filho estudante universitário. Um outro exemplo, é o de um participante da família monoparental que disponibiliza 450,0 reais para filho que encontra-se no exterior.

Ainda sobre a destinação de dinheiro, vale destacar que os estudos apontam para grande número de famílias que o disponibilizam conforme a idade dos filhos. Também mostram que elas não realizam qualquer esforço sistemático para transformar essa ação em uma oportunidade de educação para os filhos, uma vez que o foco da oferta de dinheiro é o de suprir necessidades ou atender a uma solicitação dos filhos e não de oportunizar o desenvolvimento da responsabilidade no manejo do dinheiro. (SONUGA-BARKE; WEBLEY, 1993).

As estratégias mencionadas pelos pais e mães para a educação econômica dos filhos deram origem as seguintes categorias:

1. Não uso nenhuma estratégia: não faço nada em especial, ainda são pequenos; ausência de respostas;
2. Restrição ao dinheiro: evitar que lidem com o dinheiro, impedir que o utilizem indevidamente, dar somente o necessário;
3. Conversas sobre dinheiro: conversar sobre o bom uso do dinheiro, conversar sobre o consumismo e sobre a importância de se evitar endividamento, comentar as notícias econômicas de jornais e TV;
4. Orientação sobre trâmites bancários: ensinar o uso de cheques e cartão de crédito, ensinar o funcionamento do caixa eletrônico;

5. Introdução às práticas comerciais: ensinar a comprar no comércio, a pesquisar preços, acompanhar os pais e mães às compras;
6. Estímulo à economia e poupança: manter um cofrinho, uma caderneta de poupança em um banco, ensinar diferentes alternativas de poupança, estimular a economia para compras a curto prazo;
7. Experiência na administração dos próprios recursos: dar regularmente uma quantia em dinheiro (mesada/semanada); dar exemplos de como administrar os próprios recursos; incentivar para que tenham o próprio negócio;
8. Participação no orçamento familiar: envolver os filhos nas conversas sobre o orçamento familiar; pedir a ajuda para o controle de das despesas;
9. Outros: pagamento por realização de tarefas; vincular a oferta de dinheiro à realização de tarefa ou ao bom comportamento; realizar jogos que envolvam temas econômicos (jogo do supermercado, banco imobiliário).

Tabela 77. Comparação entre estrutura familiar e estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos

Estratégias	Sim					
	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	N	%	N	%
1. Não uso nenhuma estratégia	4	4,4	4	4,4	3	3,3
2. Restrição ao dinheiro	8	8,9	5	5,6	4	4,4
3. Conversa sobre dinheiro/consumo	73	81,1	71	78,9	71	78,9
4. Orientação sobre trâmites bancários	5	5,6	2	2,2	4	4,4
5. Introdução às práticas comerciais	44	48,9	34	37,8	33	36,7
6. Estímulo à economia e poupança	78	86,7	79	87,8	78	86,7
7. Experiência na administração dos próprios recursos	49	54,4	45	50,0	50	55,6
8. Participação no orçamento familiar	33	36,7	14	15,6	16	17,8
9. Outros como recompensa: por fazer tarefas, bom comportamento	14	15,6	13	14,4	6	6,7

(Qui-quadrado)

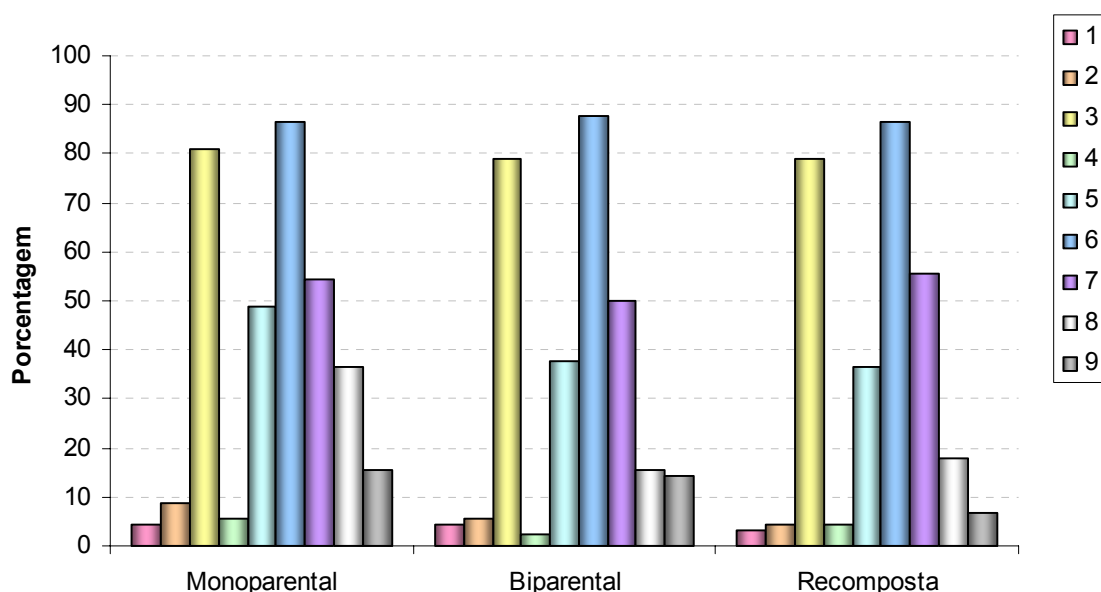


Figura 51. Comparação entre estrutura familiar e estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos

A análise das respostas sobre as estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos revelou que os diferentes grupos familiares participantes apresentam comportamentos semelhantes (p -valor = 0,552).

Na tabela 77 encontram-se discriminados os índices de respostas referentes às estratégias que pais e mães mencionam utilizar para a educação econômica dos filhos.

Nos três grupos de famílias, a estratégia mais mencionada refere-se à categoria *estímulo à economia e poupança*, seguida pela categoria *conversa sobre dinheiro e oportunidade para experiências na administração dos recursos próprios*, como demonstrado pelo desenho da figura 51.

A motivação de pais e mães ao estimularem hábitos de economia e poupança parece estar em incutir na formação dos filhos a necessidade de uma vida austera, livre do endividamento.

O tipo de estratégia utilizada também demonstra a tendência das famílias a adotar procedimentos mais democráticos, pautados no diálogo e em trocas de experiências.

É importante salientar que, ao explicitar a forma como essas estratégias são implementadas na prática, os participantes revelam que, em sua maioria, elas acontecem espontaneamente, nos diálogos cotidianos, sem que haja uma antecipação por parte dos pais e mães. Essa prática mais uma vez, evidencia a ausência de procedimentos explícitos e intencionais voltados para a alfabetização econômica dos filhos.

Destaca-se que o grupo monoparental como o que apresentou maior número de respostas para a categoria *envolvimento dos filhos no orçamento familiar*. Dado semelhante foi sido observado no estudo de Ng e Craw(1999), mostrando que entre as famílias monoparentais, devido ao estreitamento das relações, há uma tendência para se adotar um sistema de decisões compartilhadas sobre as questões financeiras.

Tabela 78. Comparação entre estrutura familiar e fator considerado para a educação econômica

Em relação à educação econômica você leva em conta	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Idade	15	16,7	11	12,2	28	31,1
2.Sexo	1	1,1	1	1,1	1	1,1
3.Sistema de recompensa	15	16,7	11	12,2	11	12,2
4.Não faço distinção alguma	37	41,1	33	36,7	28	31,1
5.Outros: de acordo com a necessidade; ausência de resposta	22	24,4	34	37,8	22	24,4

(Qui-quadrado)

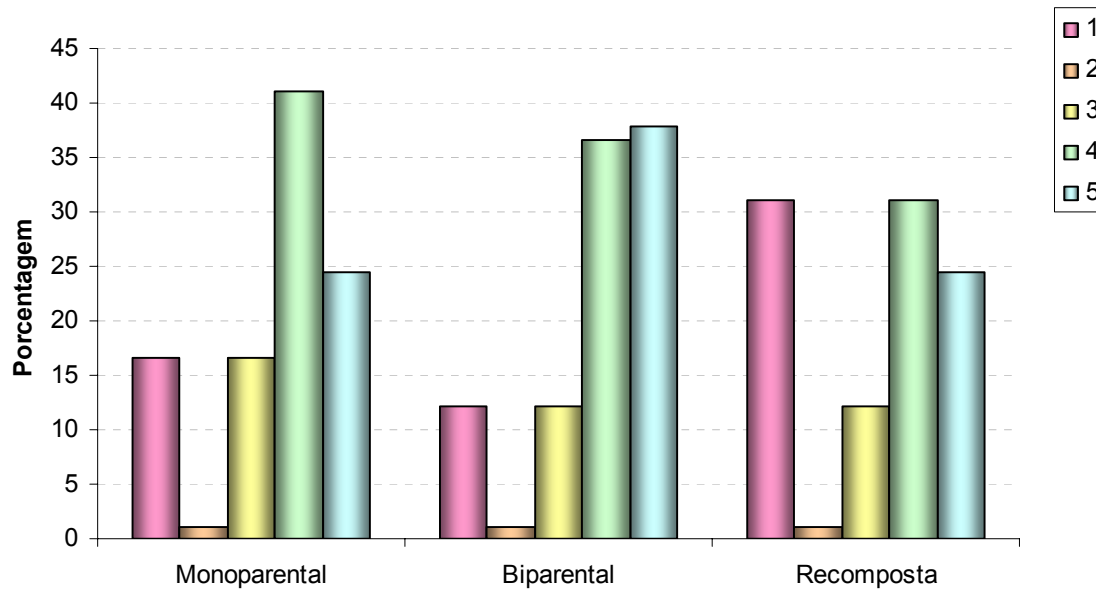


Figura 52. Comparação entre estrutura familiar e fator considerado para a educação econômica

Quando questionados sobre o que consideram relevante para educação econômica dos filhos, o comportamento das famílias também não se diferenciou (p -valor = 0,068). A tabela 78 e a figura 52 mostram que na família monoparental há maior ocorrência para a categoria *não faço distinção alguma*. Na família biparental prevaleceu a categoria *não faço distinção alguma* e *outros*. Para a família recomposta, as maiores ocorrências estão nas categorias *idade* e *não faço distinção alguma*.

As respostas sobre o que as famílias consideram importante para a educação dos filhos apontam para dois aspectos interessantes. O primeiro é que não foram encontrados elementos que confirmem a diferenciação entre sexos, como a introdução mais precoce dos homens nos temas econômicos, como destacado por Rabow e Rodriguez (1999). O segundo é o elevado número de respostas referentes à categoria *não faço distinção alguma*, que pode evidenciar a falta de sistematização na tarefa de educação econômica dos filhos, pressupondo ausência de alfabetização econômica.

A tabela 79 mostra as diferenças significativas entre as famílias com relação aos itens que detalham onde os filhos gastam o dinheiro que recebem dos pais e mães (p -valor = 0,003).

Tabela 79. Comparação entre estrutura familiar e detalhamento de onde é gasto o dinheiro recebido dos pais e mães

Alternativa	Sim					
	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1.Alimentação	69	76,7	58	64,4	71	78,9
2.Lazer	69	76,7	56	62,2	74	82,2
3.Na escola	59	65,6	38	42,2	64	71,1
4.Roupas	21	23,3	6	6,7	19	21,1
5.Outros não lida com dinheiro; são pequenos; ausência de resposta	11	12,2	26	28,9	11	12,2

(Qui-quadrado)

Os filhos das três famílias gastam o dinheiro recebido principalmente em alimentação, lazer e na escola, mas a frequência nessas três categorias é maior para a família recomposta. A porcentagem de respostas da categoria *outros* foi maior para a família biparental (tabela 79, figura 53).

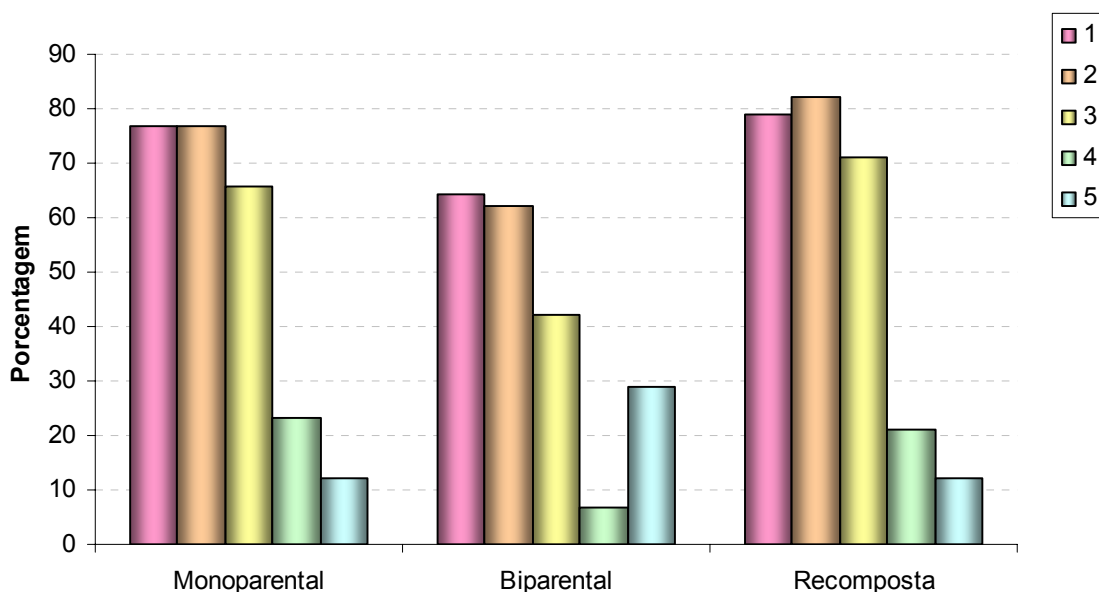


Figura 53. Comparação entre estrutura familiar e detalhamento de onde é gasto o dinheiro recebido dos pais e mães

As famílias não se distinguiram quanto à forma como agem diante das opções de compra dos filhos (p-valor = 0,311). Porém, os dados apresentados na tabela 80, mostram que a família recomposta se destaca por conversar, mas deixar a decisão final para os filhos. As outras duas famílias preferem conversar e deixar a decisão final para os filhos ou proibir a compra e explicar as razões.

Tabela 80. Comparação entre estrutura familiar e ação dos pais e mães nas opções de compra dos filhos

Ação dos progenitores nas opções de compras dos filhos	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1. Não interferir	3	3,3	2	2,2	1	1,1
2. conversar, mas deixar a decisão final para eles	29	32,2	26	28,9	43	47,8
3. Tentar persuadir	19	21,1	15	16,7	16	17,8
4. conversar e explicar as razões da proibição	25	27,8	30	33,3	18	20,0
5. Proibir	5	5,6	4	4,4	5	5,6
6. Outros: ainda são pequenos; ausência de resposta	9	10,0	13	14,4	7	7,8

(Qui-quadrado)

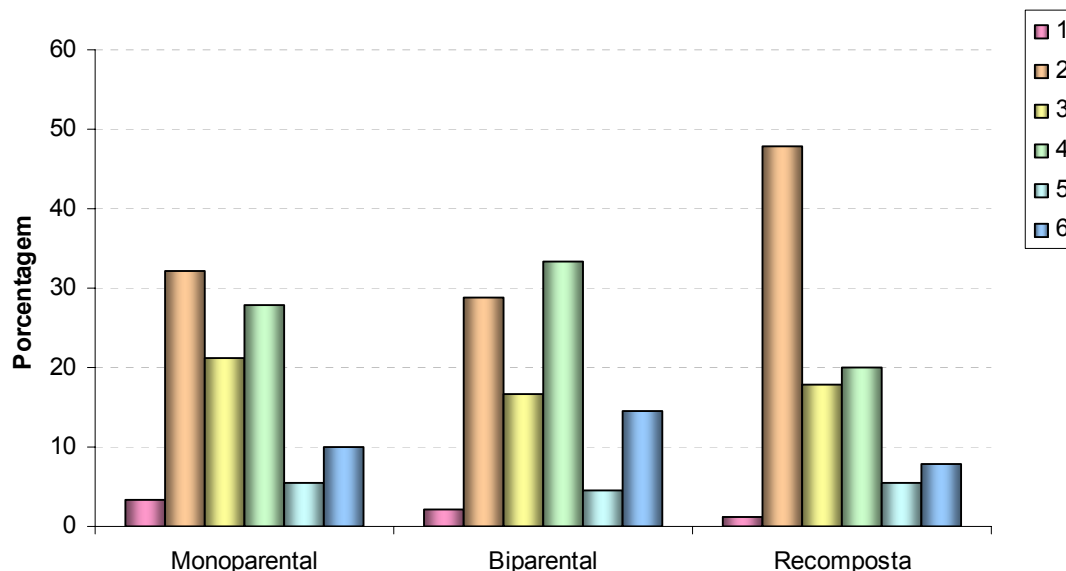


Figura 54. Comparação entre estrutura familiar e ação dos pais e mães nas opções de compra dos filhos.

A participação da família nesse aspecto é necessária, uma vez que os pais são os principais provedores de dinheiro, devendo, portanto, comprometer-se com a educação dos filhos, ajudando-os em suas escolhas e auxiliando-os na formação de condutas de consumo equilibradas e conscientes.

Os índices apresentados pela tabela 81 indicam que as situações de convivência foram diferentes entre as famílias (p -valor = 0,045), porém a categoria *lazer* (cinema, viagem, clube, restaurante) se destaca nas três famílias, com frequência maior para a recomposta. A porcentagem para a categoria *compras, shopping center e supermercado* foi bastante superior para a família monoparental comparada à recomposta e para a categoria *outros* ocorreu o inverso.

Tabela 81. Comparação entre estrutura familiar e principais situações de convivência da família

Situações	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.vivências cotidianas no lar: refeições, TV, jogos	21	23,3	21	23,3	17	18,9
2.compras: shopping center; supermercado	20	22,2	11	12,2	6	6,7
3.lazer: cinema, viagens, clube, restaurantes,	41	45,6	46	51,1	50	55,6
4.Outros: Visitar os familiares; igreja; ausência de resposta	8	8,9	12	13,3	17	18,9

(Qui-quadrado)

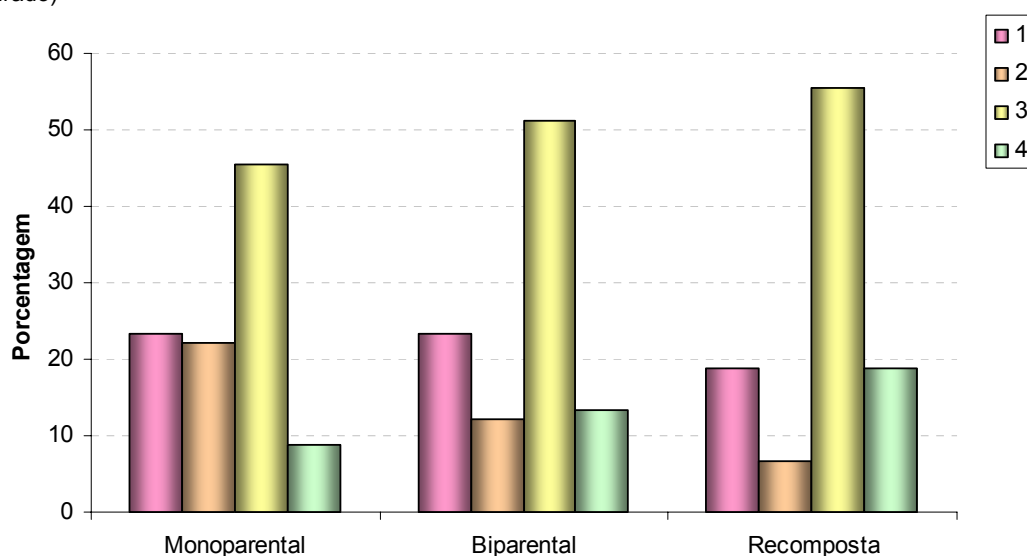


Figura 55. Comparação entre estrutura familiar e principais situações de convivência da família

Esses dados revelam que muitas das situações de convivência familiar estão relacionadas ao consumo, o que poderia resultar em importantes oportunidades para a aprendizagem de condutas adequadas. Contudo, esses momentos nem sempre são usados para desenvolver ações concretas de educação econômica, ao contrário, o que se observa é que os pais e mães tendem a dar exemplo de má administração do dinheiro, realizando um consumo irrefletido e compulsivo, como demonstram os dados sobre endividamento.

Não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias com relação à frequência com que os pais e mães *levam os filhos às compras* (p -valor = 0,280). A maioria *leva-os às vezes ou sempre* (tabela 82, figura 56).

Tabela 82. Comparação entre estrutura familiar e frequência com que os filhos são levados às compras

Frequência	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1.Nunca	1	1,1	4	4,4	1	1,1
2.Às vezes	51	56,7	45	50,0	56	62,2
3.Sempre	38	42,2	41	45,6	33	36,7

(Qui-quadrado)

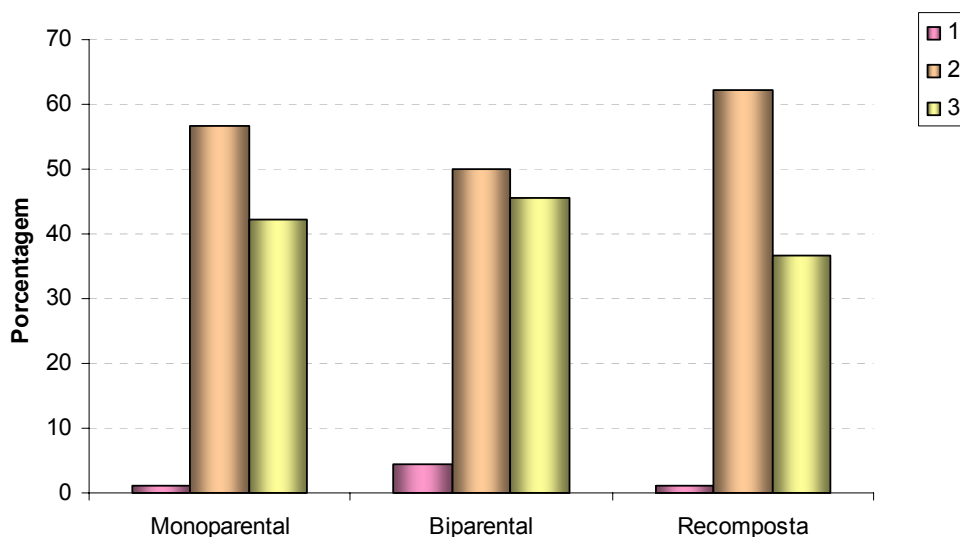


Figura 56. Comparação entre estrutura familiar e frequência com que os filhos são levados às compras

Também não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias com relação ao local onde os pais e mães levam os filhos às compras (p -valor = 0,207,

table 83). De modo geral são levados a vários locais de comércio, evidenciando-se como ação cotidiana a participação dos filhos nas situações de compras.

Esses dados merecem destaque em razão dessa experiência estar diretamente relacionada com a formação de hábitos e condutas de consumo dos filhos.

De acordo com Denegri (1997b) as crianças começam a refletir sobre os elementos da realidade social que as rodeia, tomando como referência seus aspectos concretos e acessíveis. Nesse sentido, as ações cotidianas das famílias, realizadas muitas vezes de forma inconsciente, representam fortes referências para a formação das noções econômicas das crianças.

Tabela 83. Comparação entre estrutura familiar e locais de compras

Local	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1. Supermercado	20	22,2	27	30,0	23	25,6
2. Shopping	12	13,3	12	13,3	20	22,2
3. Vários lugares de comércio	57	63,3	47	52,2	46	51,1
4. Outros: não levamos; ausência de resposta	1	1,1	4	4,4	1	1,1

(Qui-quadrado)

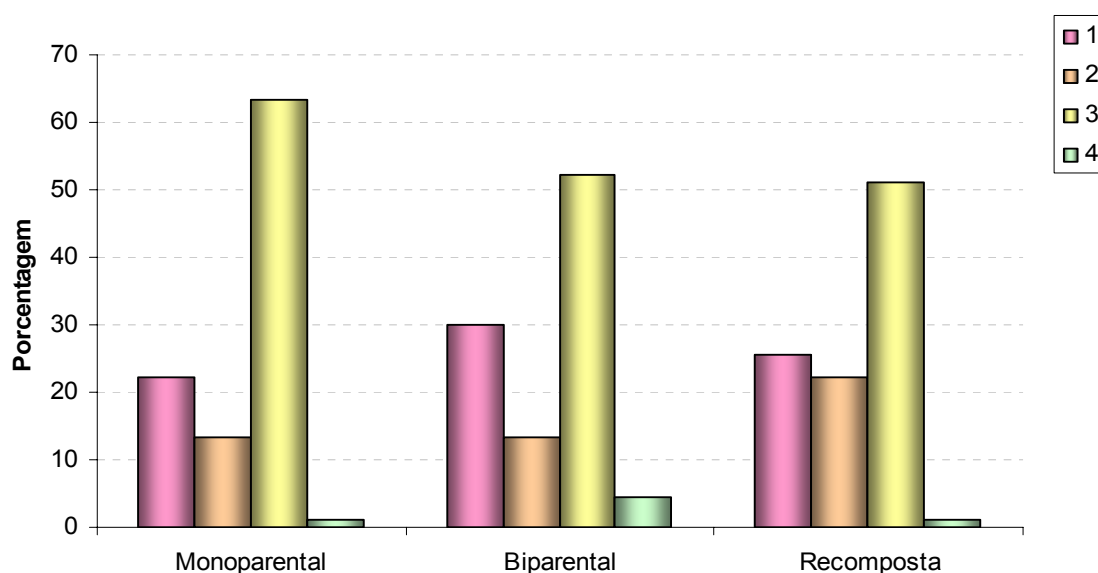


Figura 57. Comparação entre estrutura familiar e locais de compras

A frequência com que os filhos pedem para comprar-lhes coisas quando são levados às compras também não se diferenciou entre as famílias (p-valor = 0,187).

Tabela 84. Comparação entre estrutura familiar e solicitações dos filhos para compras

Eles pedem para comprar?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1.Nunca	1	1,1	1	1,1	1	1,1
2.Às vezes	50	55,6	65	73,0	59	65,6
3.Sempre	39	43,3	23	25,8	30	33,3

(Qui-quadrado)

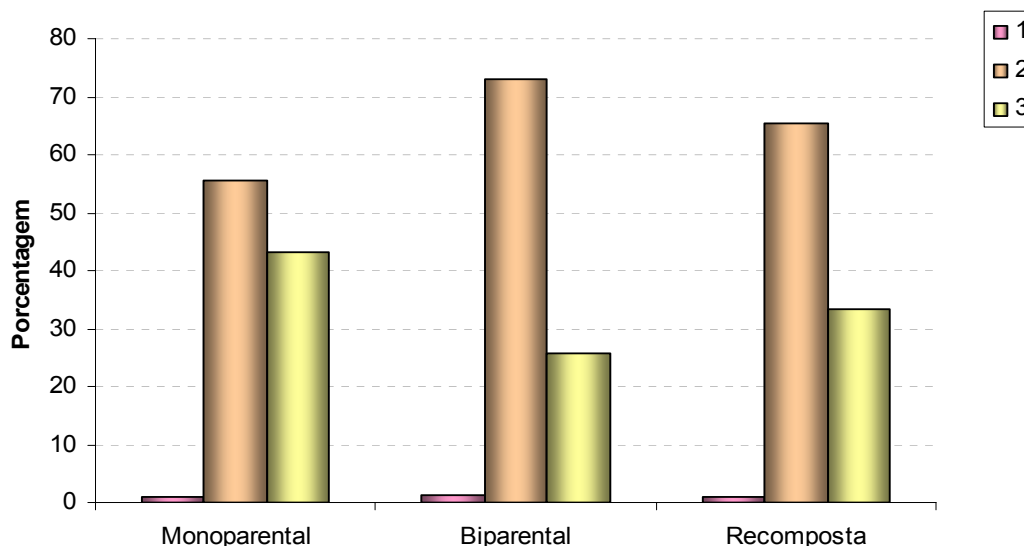


Figura 58. Comparação entre estrutura familiar e solicitações dos filhos para compras

A idade com que as crianças começaram a pedir também não foi diferente entre as famílias (p -valor = 0,137), cuja média variou entre 3,2 anos (recomposta) e 3,5 anos (monoparental).

Tabela 85. Comparação entre estrutura familiar e idade que começaram a pedir

Estrutura Familiar	n	Média	D.P.	Mínimo	Mediana	Máximo
Monoparental	3,5	1,3	1,0	3,0	6,0	3,5
Biparental	3,3	1,3	1,0	3,0	9,0	3,3
Recomposta	3,2	1,1	1,0	3,0	7,0	3,2

(Kruskal-Wallis)

A maneira como as famílias lidam com as solicitações de compra dos filhos foi semelhante entre os participantes das três estruturas familiares (p -valor = 0,535). Mesmo sobressaindo-se a categoria *compro quando posso*, no geral, as famílias costumam atender as solicitações dos filhos.

Tabela 86. Comparação entre estrutura familiar e a maneira que a família lida com as solicitações de compras

Maneira de lidar com as solicitações	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	N	%
1.Compro sempre	4	4,4	0	0,0	2	2,2
2.Compro quando posso	53	58,9	52	57,8	58	64,4
3.Não compro, mas justifico	29	32,2	30	33,3	26	28,9
4.Não compro	1	1,1	3	3,3	1	1,1
5.Outros: ignoro; bato; troco; não são de pedir; já não pedem mais; ausência de resposta	3	3,3	5	5,6	3	3,3

(Qui-quadrado)

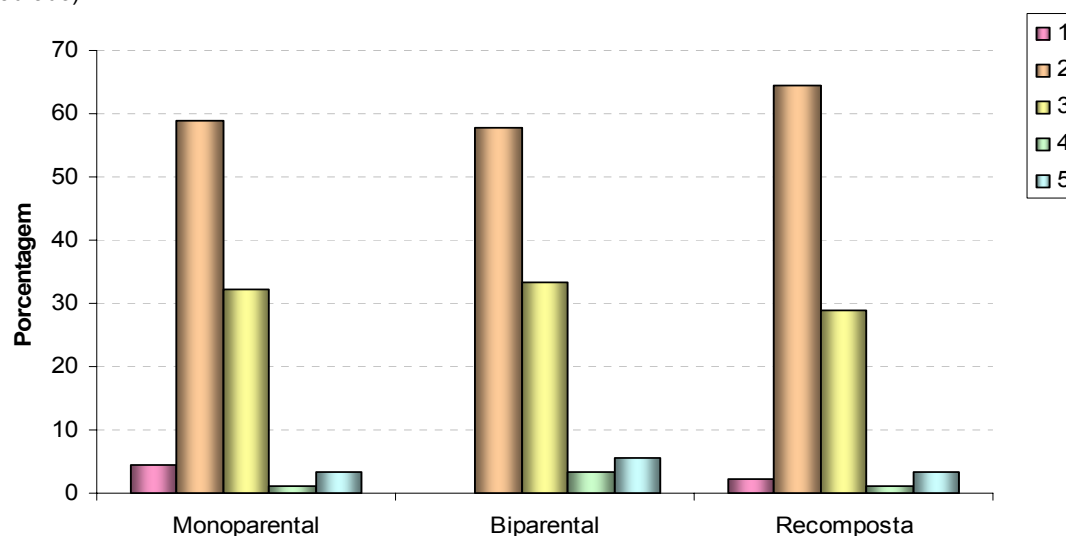


Figura 59. Comparação entre estrutura familiar e a maneira que a família lida com as solicitações de compras

O alto índice de respostas à categoria *compro quando posso* chama a atenção pelo fato de indicar práticas pouco coerentes com a educação voltada para o consumo racional e equilibrado.

Nota-se que não há nas respostas dos participantes que a compra se realizaria somente se programada, o que mais uma vez aponta a necessidade de se buscar uma maior coerência entre as intenções e ações dos pais e mães.

Carlson e Grossbart (1988) observaram que as famílias que adotam condutas permissivas na criação de seus filhos tendem a satisfazer todas as suas vontades, porém não fornecem uma formação sistemática sobre o manejo do dinheiro nem preparam a criança para aprender a esperar, ou lidar com as frustrações.

Os trabalhos na área de psicologia econômica alertam para a necessidade de se trabalhar com as crianças a diferença entre desejo e necessidade como forma de ajudá-las a regular sua ansiedade e desenvolver comportamentos mais equilibrados frente às situações de consumo. (DENEGRÍ, PALAVECINOS E GEMP, 2003; HENRIQUES, 2008)

Tabela 87. Comparação entre estrutura familiar e modos de persuasão dos filhos para conseguirem o que querem

Modo de persuasão	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Comportamentos de teimosia	33	36,7	42	46,7	39	43,3
2.Apelo sentimental	21	23,3	20	22,2	12	13,3
3.Estratégias de convencimento	19	21,1	17	18,9	23	25,6
4.Estratégias de negociação	5	5,6	1	1,1	6	6,7
5.Outros: não insistem; sabem o sistema da família; ausência de resposta	12	13,3	10	11,1	10	11,1

(Qui-quadrado)

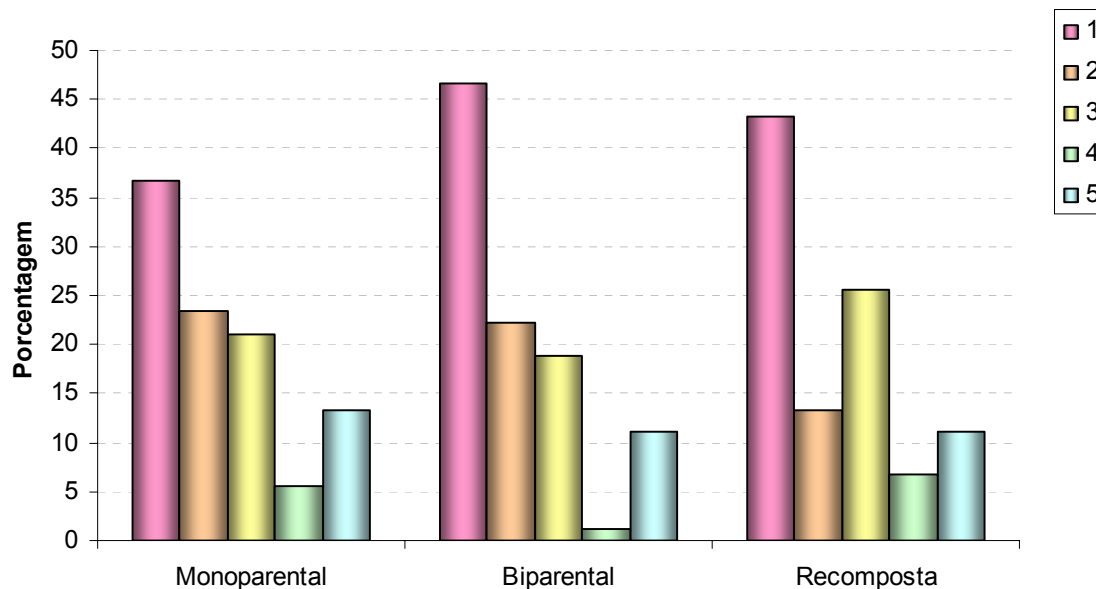


Figura 60. Comparação entre estrutura familiar e modos de persuasão dos filhos para conseguirem o que querem

O modo de persuasão dos filhos para conseguirem que os pais e mães comprem o que querem não diferiu entre as famílias (p -valor = 0,381). *Comportamentos de teimosia* foi a categoria mais ocorrente nas três famílias.

O comportamento das famílias também apresentou-se razoavelmente semelhante quanto aos itens que os pais e mães compram aos filhos entre o que eles pedem (p -valor = 0,275). A maioria das respostas esteve ligada à categoria *compras de coisas variadas*.

Tabela 88. Comparação entre estrutura familiar e o que os pais e mães costumam comprar para os filhos entre as coisas que eles pedem

O que compram	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Alimentos	13	14,4	20	22,2	8	8,9
2.Guloseimas e Brinquedinhos (coisas pequenas)	21	23,3	22	24,4	26	28,9
3.Objetos de Entretenimento	12	13,3	11	12,2	11	12,2
4.Roupas	5	5,6	1	1,1	2	2,2
5.Coisas variadas	39	43,3	36	40,0	43	47,8

(Qui-quadrado)

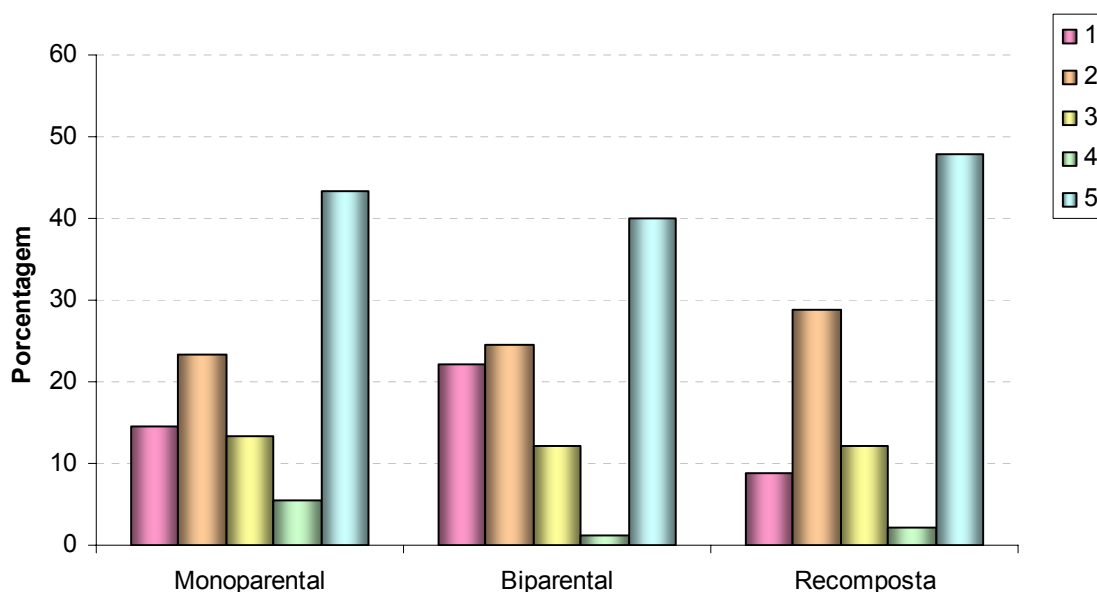


Figura 61. Comparação entre estrutura familiar e o que os pais e mães costumam comprar para os filhos entre as coisas que eles pedem

As razões que levam os pais e mães a comprarem o que os filhos pedem também não se diferenciou entre as famílias (p -valor = 0,517), conforme demonstrado pela tabela 89 e figura 62. As justificativas mais frequentes apoiam-se em uma mescla entre razões racionais e emocionais e, em segundo lugar, aparecem as justificativas baseadas em razões puramente emocionais, em que a recompensa aparece como um fator de destaque.

A análise das respostas dos participantes parece refletir o desejo das famílias para que seus filhos não passem por privações e desfrutem de tudo o que eles não tiveram na infância isto é, tenham melhores oportunidades de acesso aos bens, o que representa participar ativamente das atividades de consumo.

Tabela 89. Comparação entre estrutura familiar e razões pelas quais os pais e mães compram o que os filhos pedem

Razões	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1.Emocionais	26	28,9	29	32,2	24	26,7
2.Racionais	6	6,7	2	2,2	2	2,2
3.Mistura de emoção e razão	46	51,1	47	52,2	55	61,1
4.Outras não respondeu	12	13,3	12	13,3	9	10,0

(Qui-quadrado)

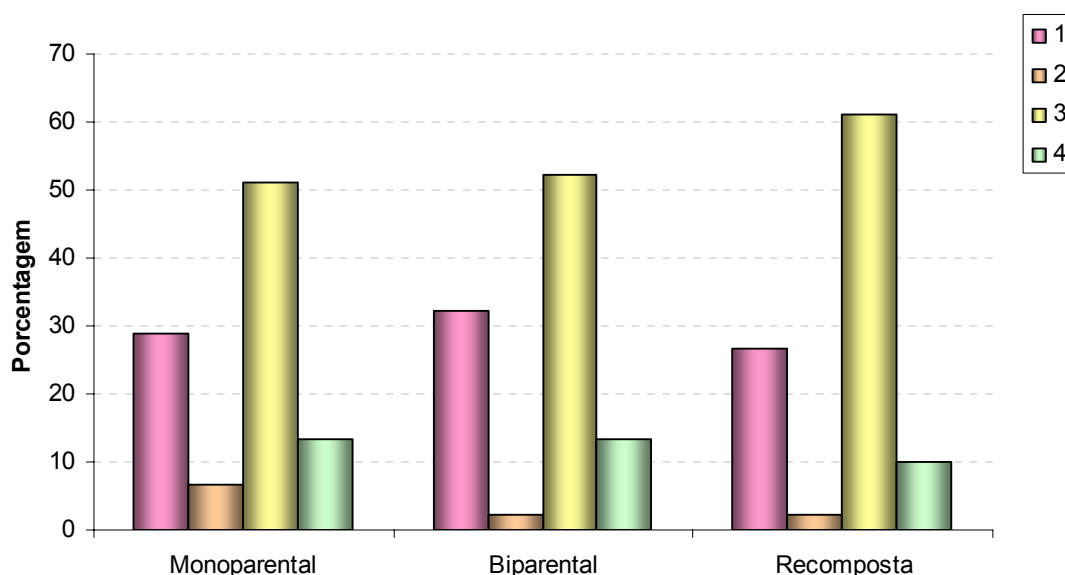


Figura 62. Comparação entre estrutura familiar e razões pelas quais os pais e mães compram o que os filhos pedem

Não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias quanto à fonte usada pelas crianças para buscar informações sobre os produtos que desejam (p -valor = 0,211). Porém a tabela 90 mostra que a maioria das crianças das famílias monoparental e recomposta obtém informações de fontes diversas, incluindo-se os meios de comunicação, particularmente a publicidade veiculada pela televisão; a escola, destacando-se a influência dos amigos; e as vitrines das lojas. Já as crianças da

família biparental usam os meios de comunicação e fontes diversas para obter essas informações.

Esses dados coincidem com os encontrados nos estudos de Ny e Cram (1999) que acrescenta a elas os hábitos de consumo dos pais e mães como forte elemento de referência para os filhos.

Tabela 90. Comparação entre estrutura familiar e a fonte utilizada pelos filhos para buscar informações sobre os produtos que pedem para os pais e mães

Fonte de informação	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Meios de comunicação	28	31,1	38	42,2	25	27,8
2.Escola/ amigos	12	13,3	13	14,4	14	15,6
3.De ver exposto em lojas e folhetos	4	4,4	0	0,0	2	2,2
4.Fontes diversas	46	51,1	39	43,3	49	54,4

(Qui-quadrado)

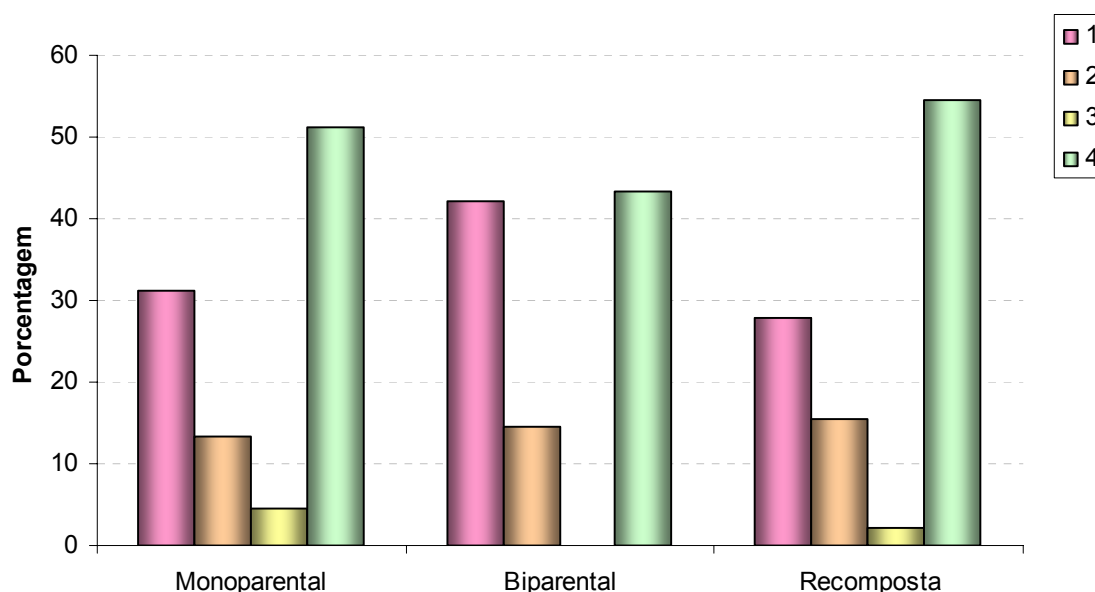


Figura 63. Comparação entre estrutura familiar e a fonte utilizada pelos filhos para buscar informações sobre os produtos que pedem aos pais e mães

O cartão de crédito parece não fazer parte da realidade dos filhos dessa amostra, conforme os índices apresentados na tabela 91. A grande maioria dos filhos das famílias monoparental (95,6%) e recomposta (94,4%) não possui cartão de crédito. Nenhum filho da família biparental possui cartão de crédito.

Tabela 91. Comparação entre estrutura familiar e presença de cartão de crédito dos filhos

Os filhos possuem cartão de crédito?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1.Não	86	95,6	90	100,0	85	94,4
2.Sim	4	4,4	0	0,0	5	5,6

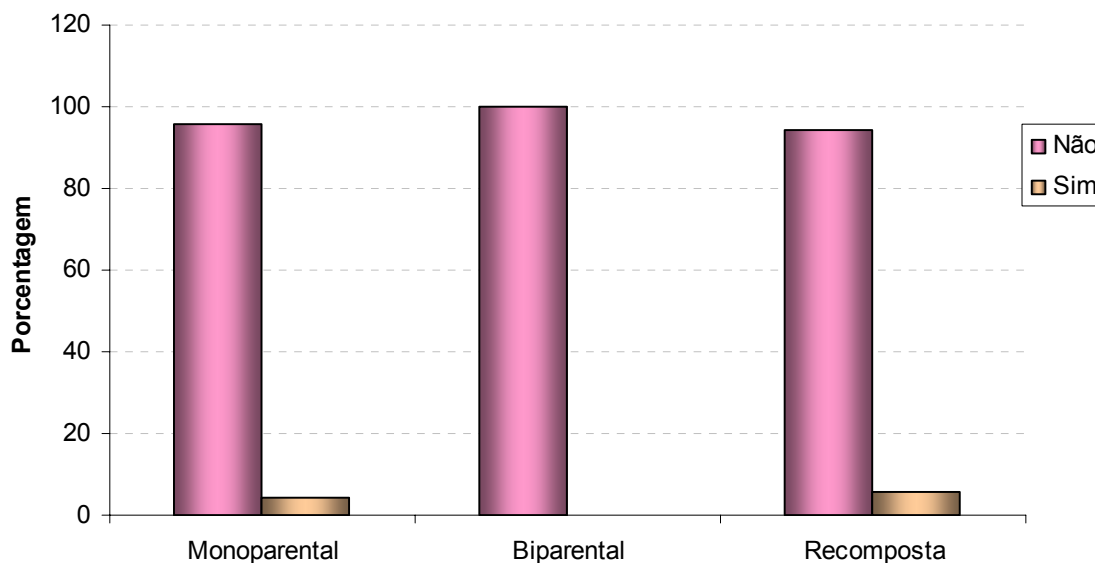


Figura 64. Comparação entre estrutura familiar e presença de cartão de crédito dos filhos

Dos nove participantes com filhos que utilizam cartão crédito, 3 (33%) justificam o fato pela categoria *oportunidade de educação financeira* e 4 (44%) pela categoria *razões práticas*, dentre as quais o fato de o filho estar viajando no exterior, morar fora e necessitar do cartão para gerenciar suas despesas pessoais.

Para os 81 participantes que afirmam que os filhos não têm cartão, 38 (47%) apresentam razões relacionadas à categoria *não vejo necessidade* (tabela 91 e figura 65). A esse respeito vale questionar se o baixo índice de cartões estaria vinculado à pouca idade dos filhos.

Entre os filhos que têm cartão, 7 (78%) possuem apenas um e 2 (22%) possuem 2 cartões. A idade desses filhos varia entre 15 e 23 anos, com média de 19,4 anos e desvio padrão de 2,7 anos.

Tabela 92. Comparação entre estrutura familiar e justificativa para os filhos terem cartão de crédito

Justificativa	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	N	%	n	%
1.Não vejo necessidade	26	28,9	10	11,1	3	3,3
2.Razões práticas	2	2,2	0	0,0	2	2,2
3.Oportunidade de educação financeira	1	1,1	0	0,0	2	2,2
4.Outro: ainda são pequenos; ausência de resposta	61	67,8	80	88,9	83	92,2

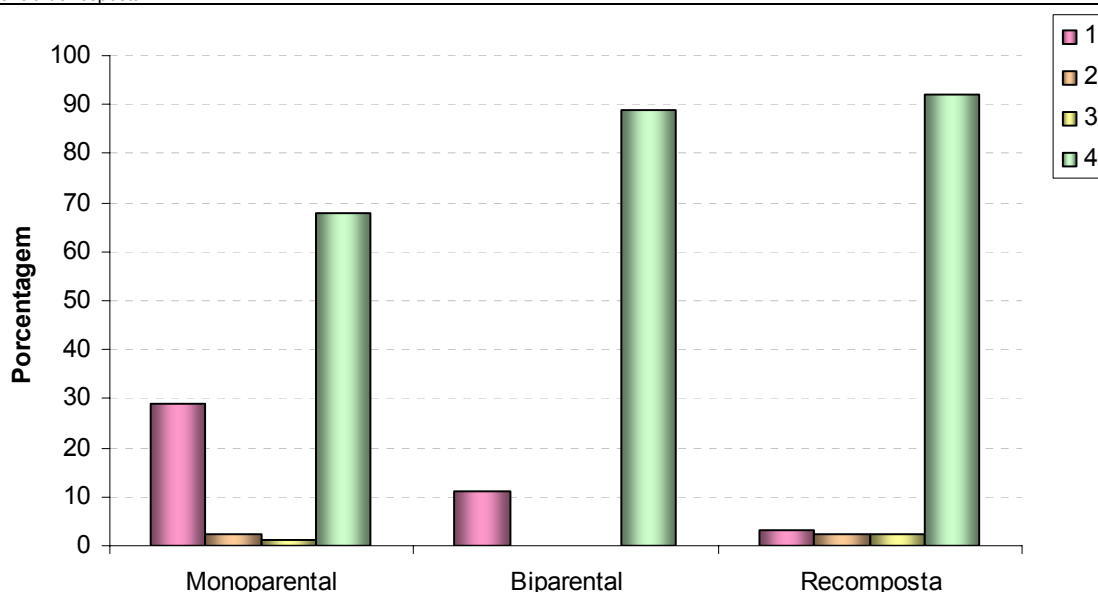


Figura 65. Comparação entre estrutura familiar e justificativa para os filhos terem cartão de crédito

A prática de economia e poupança entre os filhos não se diferenciou entre as três estruturas familiares (p -valor = 0,260). A tabela 93 e figura 66 mostram que segundo o depoimento dos participantes seus filhos se enquadram prioritamente na categoria *prática esporádica de economia e poupança*.

Tabela 93. Comparação entre estrutura familiar e prática de economia e poupança dos filhos

Seus filhos costumam economizar?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	N	%	n	%
1.Ausência prática de poupança	20	22,2	30	33,3	19	21,1
2.Prática esporádica de poupança	58	64,4	53	58,9	62	68,9
3.Prática sistemática de poupança	12	13,3	7	7,8	9	10,0

(Qui-quadrado)

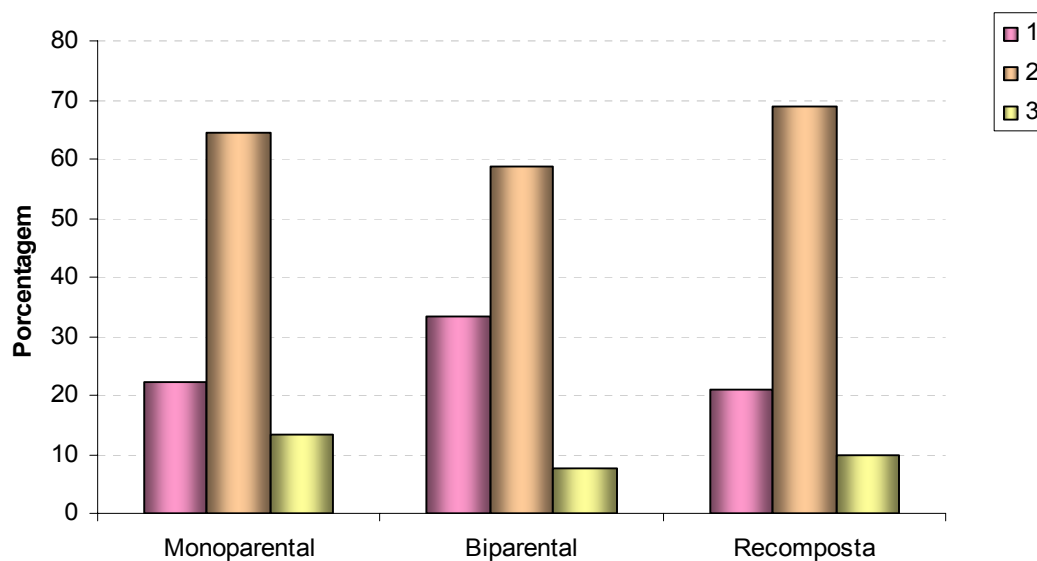


Figura 66. Comparação entre estrutura familiar e prática de economia e poupança dos filhos

As famílias também não se diferenciam quanto ao tipo de economia e poupança que os filhos praticam (p -valor = 0,198, tabela 94). A maioria dos filhos nas três famílias usa *cofrinho* para economizar.

Tabela 94. Comparação entre estrutura familiar e formas de economia e poupança que os filhos utilizam

Práticas	Monoparental		Biparental		Recompuesta	
	n	%	N	%	n	%
1.Cofrinho	33	36,7	39	43,3	37	41,1
2.Economizando para algumas compras que desejam	24	26,7	12	13,3	15	16,7
3.Economizando no consumo básico	6	6,7	4	4,4	11	12,2
4.Caderneta de poupança	6	6,7	7	7,8	8	8,9
5.Outros ainda são pequenos para manipular quantias para poupar; não tem o hábito	21	23,3	28	31,1	19	21,1

(Qui-quadrado)

Dos 270 participantes, 201 (74%) afirmaram que os filhos têm o hábito de economizar pelo menos esporadicamente. Dentre aqueles que praticam economia e poupança, 108 (54%) utilizam *cofrinho*, 50 (25%) *economizam para comprar algo que*

desejam, 21 (10%) economizam no consumo básico e 20 (9%) têm caderneta de poupança.

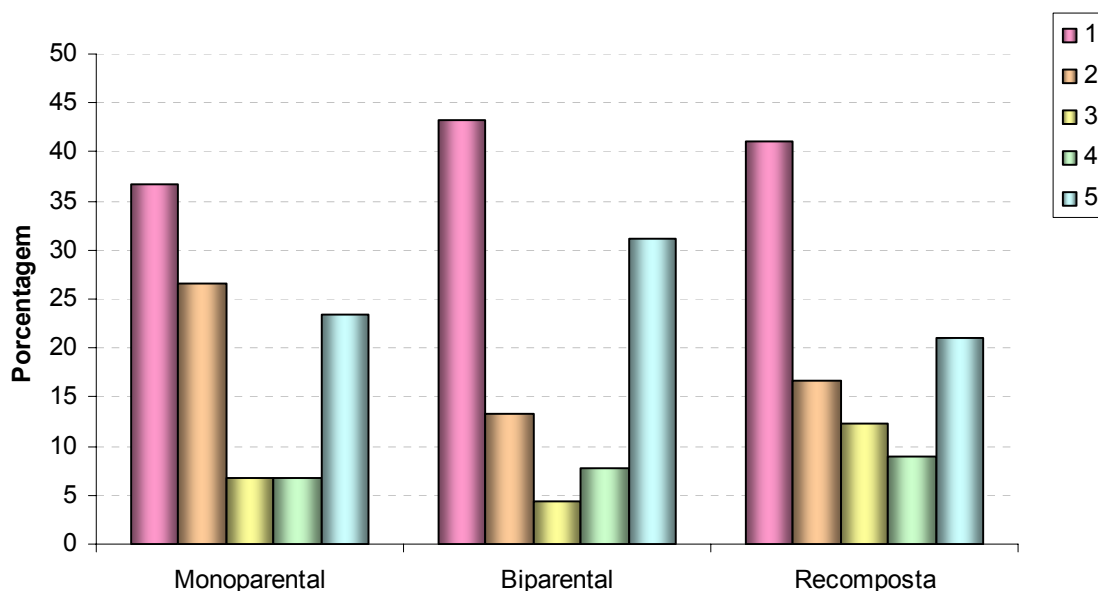


Figura 67. Comparação entre estrutura familiar e formas de economia e poupança que os filhos utilizam

Todos os participantes acreditam que é importante que os filhos aprendam a economizar e para a maioria essa aprendizagem deve começar na infância. A tabela 95 e figura 68 indicam que as famílias também não se diferenciaram neste item (p-valor = 0,528).

Tabela 95. Comparação entre estrutura familiar e crença na necessidade de economia e poupança dos filhos

Você acha que seus filhos devem aprender a economizar?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	N	%
1.Não	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2.Sim, quando forem mais velhos	9	10,0	14	15,6	11	12,2
3.Sim, desde a infância	81	90,0	76	84,4	79	87,8

(Qui-quadrado)

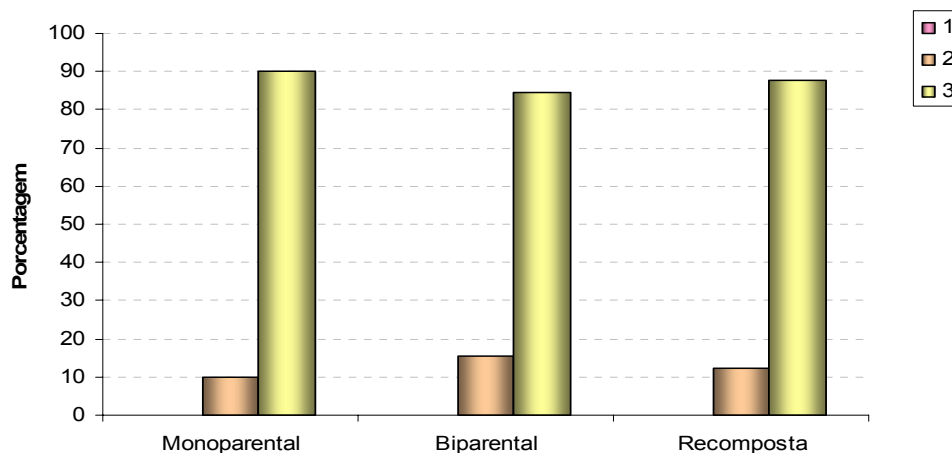


Figura 68. Comparação entre estrutura familiar e crença na necessidade de economia e poupança dos filhos

Os pais e mães das três famílias justificam de forma semelhante a necessidade de aprendizado de hábitos de economia e poupança (p -valor = 0,417), a maioria concorda que essa é uma conduta de *preparação para o futuro de seus filhos*.

As respostas que compuseram essa categoria refletem a preocupação dos pais em garantir que os filhos poupem para ter acesso a algum bem e não como aprendizado sobre a distribuição de recursos a longo prazo.

Amar et al. (2005) mesmo considerando legítima a preocupação das famílias com o futuro dos filhos, destaca que ao usarem essa justificativa para a formação de hábitos de economia e poupança, elas desconsideram os benefícios dessa experiência para o momento atual.

Tabela 96. Comparação entre estrutura familiar e justificativa para a necessidade de economia e poupança dos filhos

Justificativa	Monoparental		Biparental		Recompuesta	
	n	%	n	%	n	%
1.Aquisição de hábito	22	24,4	22	24,4	13	14,4
2.Para comprar o que desejam	19	21,1	17	18,9	15	16,7
3.Preparação para o futuro	42	46,7	42	46,7	49	54,4
4.Uso responsável do dinheiro	6	6,7	9	10,0	12	13,3
5.Outros: não lidam com dinheiro; ainda são pequenos; ausência de resposta	1	1,1	0	0,0	1	1,1

(Qui-quadrado)

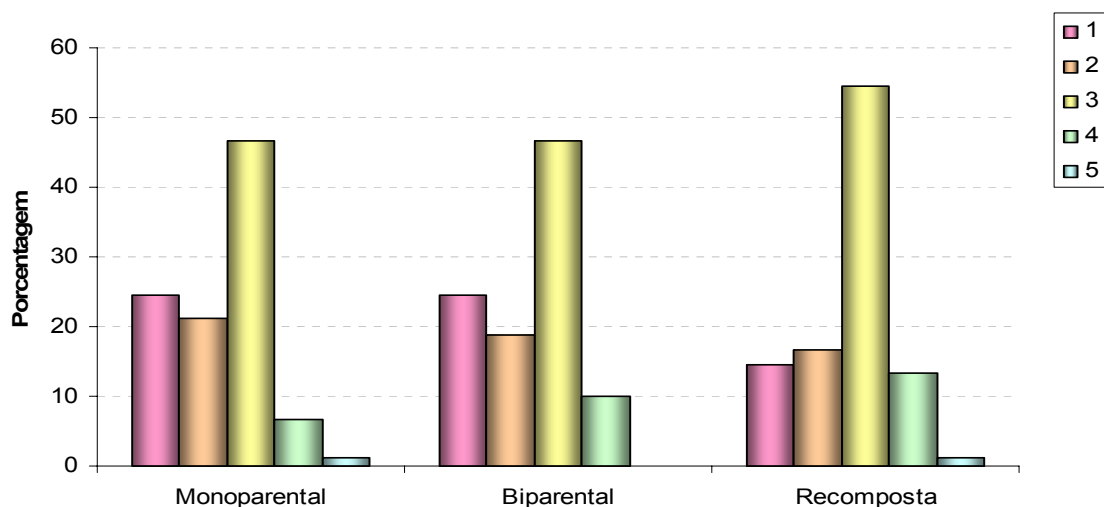


Figura 69. Comparação entre estrutura familiar e justificativa para a necessidade de poupança dos filhos

A tabela 97 demonstra que na família monoparental há maior ocorrência de filhos com *conduta econômica equilibrada*, enquanto as famílias biparental e recomposta dividem-se nas categorias *em processo de aprendizagem e equilibrada*, principalmente. Porém não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias nesse item (p -valor = 0,074).

As próximas tabelas e figuras se referem a orientações econômicas que os pais e mães receberam na infância e a forma de transmissão desse conhecimento para seus filhos.

Essas questões buscaram ampliar a compreensão sobre o processo de educação econômica desenvolvido pelas famílias no sentido de verificar se as práticas adotadas refletem transmissão entre gerações.

Tabela 97. Comparação entre estrutura familiar e avaliação da conduta econômica de seus filhos

Como você avalia a conduta econômica de seus filhos?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1. Desequilibrada/consumista	8	8,9	4	4,4	6	6,7
2. Em processo de aprendizagem	23	25,6	26	28,9	33	36,7
3. Equilibrada	46	51,1	33	36,7	33	36,7
4. Outros: ainda não é possível avaliar; são muito novos; ausência de resposta	13	14,4	27	30,0	18	20,0

(Qui-quadrado)

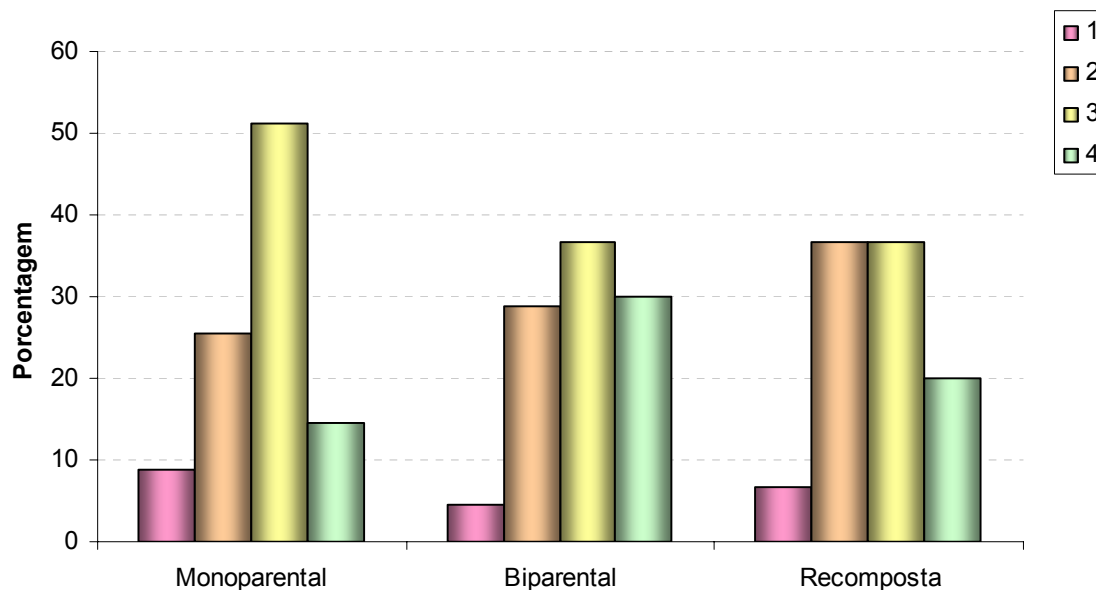


Figura 70. Comparação entre estrutura familiar e avaliação da conduta econômica de seus filhos

As famílias não se diferenciam em nenhum dos itens avaliados. A maioria dos participantes alega ter recebido apenas noções muito básicas quando crianças, ou seja, rudimentos sobre orientação econômica. A porcentagem dos que não receberam qualquer orientação também foi alta nas três famílias, como indicado na tabela 98.

Tabela 98. Comparação entre estrutura familiar e pais e mães que receberam orientação econômica na infância

Receberam orientações econômicas quando crianças?	Monoparental		Biparental		Recompоста	
	n	%	N	%	n	%
1. Ausência de orientação econômica	27	30,0	27	30,0	37	41,1
2. Ensaios de orientação econômica: noções básicas	43	47,8	47	52,2	43	47,8
3. Orientação econômica	20	22,2	16	17,8	10	11,1

(Qui-quadrado)

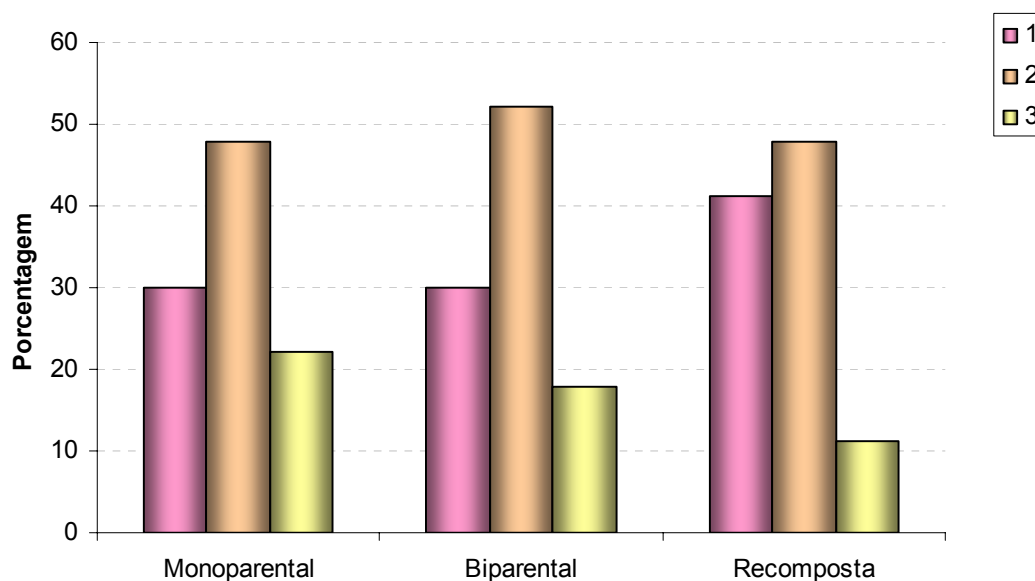


Figura 71. Comparação entre estrutura familiar e pais e mães que receberam orientação econômica na infância

A tabela 99 e figura 72 mostram que entre os participantes que receberam algum tipo de orientação econômica (179), 6,1% dizem não ter aprendido nada, 6,7% dizem ter sido orientados sobre questões orçamentárias básicas, 77% foram orientados a criar o hábito de economia e poupança e 2,2% foram orientados a adquirir valores morais, como a honestidade, o compromisso com o trabalho, a necessidade de se empenhar para conquistar o que deseja, entre outros.

Tabela 99. Comparação entre estrutura familiar e o que foi aprendido sobre o mundo econômico

O que aprendeu?	Monoparental		Biparental		Recompоста	
	n	%	N	%	n	%
1. Não aprendi nada	6	6,7	12	13,3	10	11,1
2. Questões orçamentárias básicas	10	11,1	4	4,4	2	2,2
3. Hábitos de economia e poupança	57	63,3	68	75,6	65	72,2
4. Valores morais: trabalho, honestidade	10	11,1	4	4,4	9	10,0
5. Planejamento econômico	1	1,1	1	1,1	0	0,0
6. Outros não aprendi sistematicamente nada, mas passei a observar os outros; aprendi a lutar pelo que desejo	6	6,7	1	1,1	4	4,4

(Qui-quadrado)

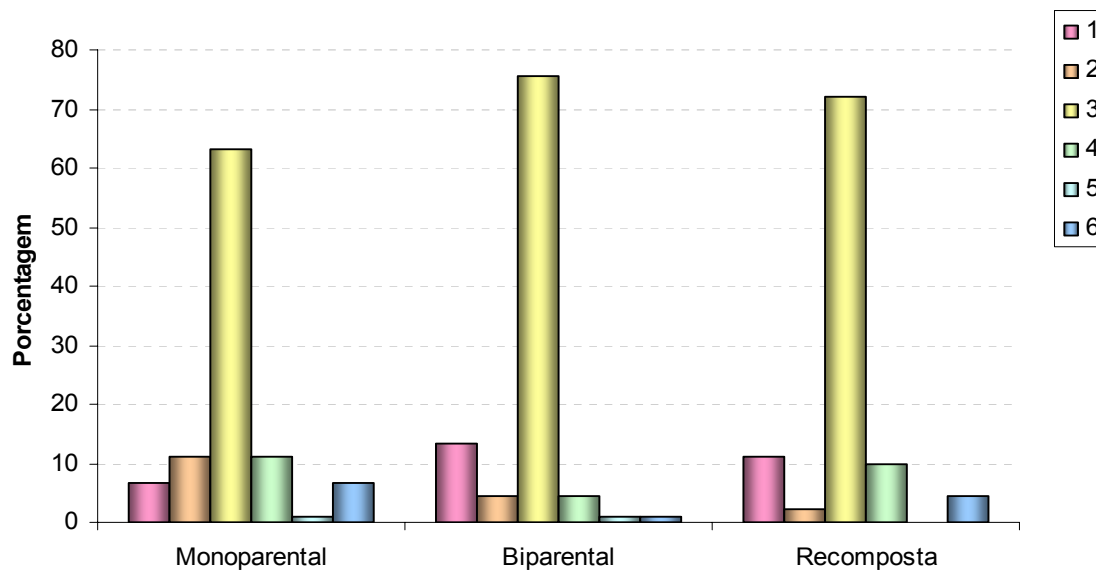


Figura 72. Comparação entre estrutura familiar e o que foi aprendido sobre o mundo econômico

Os participantes concentram-se prioritariamente na categoria *aprendi com a família*. A categoria *aprendi com a vida*, como evidenciado na tabela 100, também foi bastante citada. Nessa categoria encontram-se respostas que comprovam esse aprendizado, de fato, no dia a dia, com o enfrentamento da vida adulta, pela necessidade de trabalho, casamento. Essas respostas revelam, portanto, que poucos participantes receberam, de fato, orientação sobre as questões econômicas na infância.

As pesquisas de Mori e Lewis (2001) mostraram resultados similares no que se refere a transmissão entre gerações. Os pesquisadores encontraram que os participantes, especialmente aqueles com mais de 55 anos, receberam pouca ou nenhuma orientação econômica de seus pais.

Tabela 100. Comparação entre estrutura familiar e origem do aprendizado sobre o mundo econômico

Com quem aprenderam?	Monoparental		Biparental		Recompota	
	N	%	N	%	n	%
1.Com a família	53	58,9	49	54,4	47	52,2
2.Com a escola/ cursos	0	0,0	2	2,2	4	4,4
3.Com a vida, depois de adultos	34	37,8	36	40,0	37	41,1
4.Outros ausência de respostas	3	3,3	3	3,3	2	2,2

(Qui-quadrado)

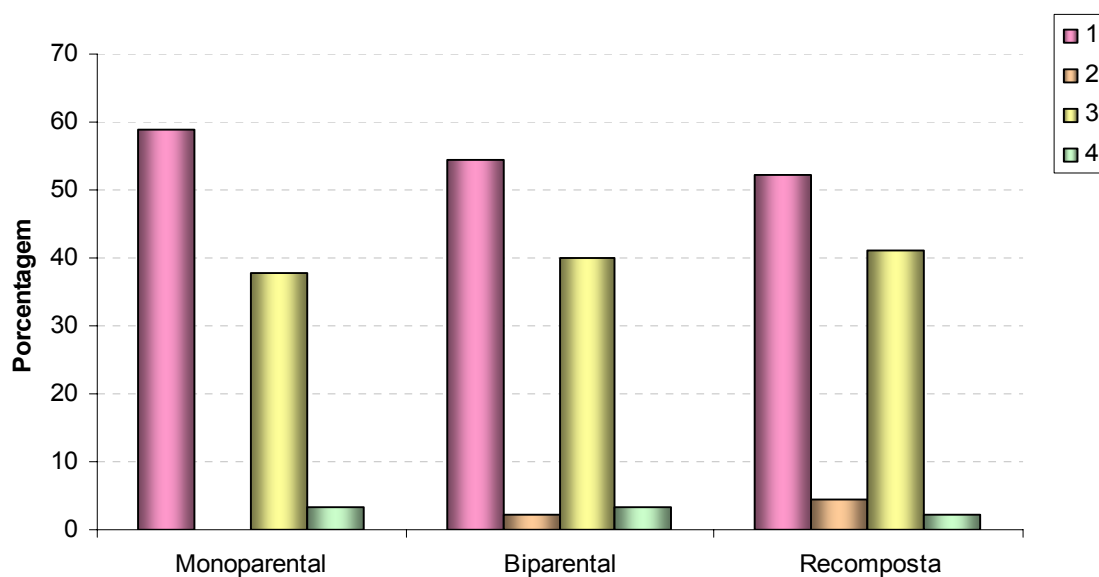


Figura 73. Comparação entre estrutura familiar e origem do aprendizado sobre o mundo econômico

Sobre como ocorreu esse aprendizado, as informações dos participantes estiveram relacionadas às categorias: *aprendi pelo exemplo dos familiares e na vivência do dia-a-dia* (tabela 101).

Tabela 101. Comparação entre estrutura familiar e formas de aprendizado sobre o mundo econômico

Como aprenderam?	Monoparental		Biparental		Recompuesta	
	n	%	N	%	n	%
1.Pelo exemplo dos familiares	42	46,7	38	42,2	31	34,4
2.Conversas	6	6,7	7	7,8	11	12,2
3. Na vivência do dia-a-dia	31	34,4	38	42,2	36	40,0
4.Outros cometendo erros; pelo sofrimento	11	12,2	7	7,8	12	13,3

(Qui-quadrado)

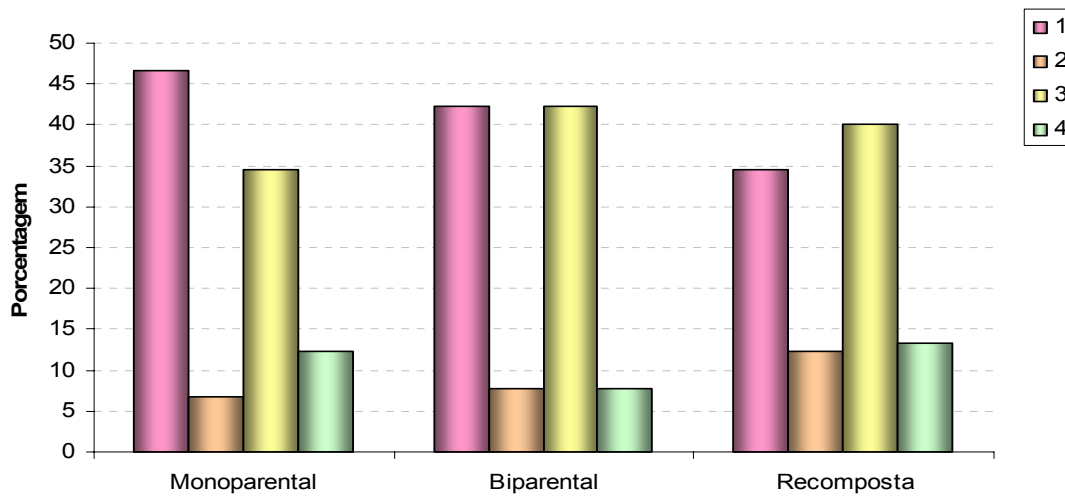


Figura 74. Comparação entre estrutura familiar e formas de aprendizado sobre o mundo econômico

A maioria diz ainda que, do que foi aprendido na infância, procura transmitir para o filho, prioritariamente, *hábitos da economia e poupança* (tabela 102 e figura 75).

Tabela 102. Comparação entre estrutura familiar e e conteúdos transmitidos para os filhos

O que transmitem?	Monoparental		Biparental		Recompоста	
	n	%	n	%	N	%
1. Questões orçamentárias básicos	10	11,1	6	6,7	3	3,3
2. Valores morais	20	22,2	11	12,2	13	14,4
3. Hábitos de economia e poupança	50	55,6	61	67,8	68	75,6
4. Planejamento econômico	8	8,9	7	7,8	3	3,3
5. OUTROS ainda são pequenos	2	2,2	5	5,6	3	3,3

(Qui-quadrado)

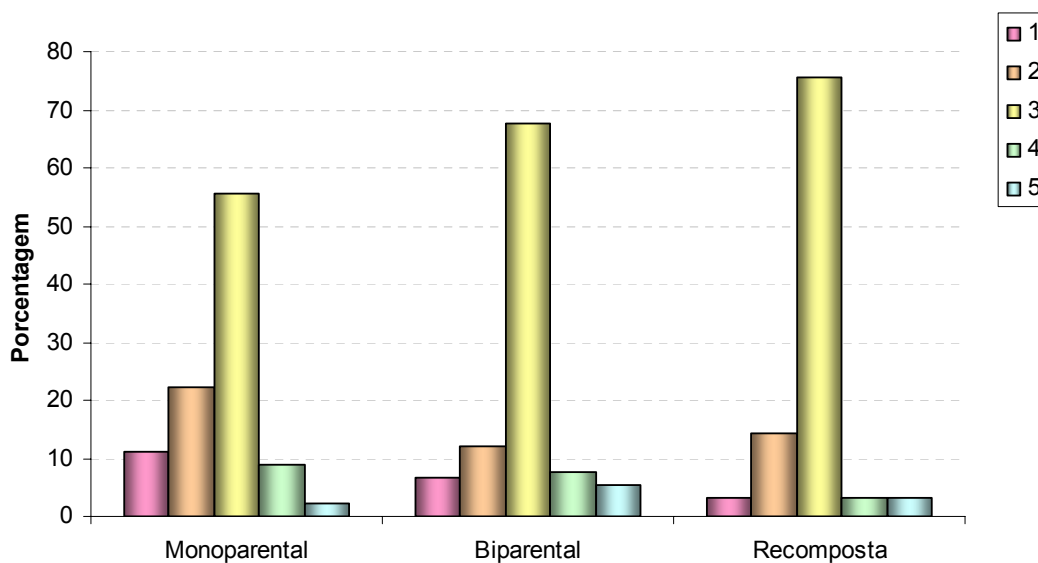


Figura 75. Comparação entre estrutura familiar e conteúdos transmitidos para os filhos

A ênfase na transmissão de hábitos de economia e poupança aparece como um elemento constante entre as famílias desse estudo, demonstrando a presença da influência dos valores familiares na formação das novas gerações.

A transmissão do conteúdo acontece principalmente pelo *diálogo, relacionando situações do cotidiano e dando exemplos*, como explicitado na tabela 103.

Essa prática confirma a ausência de preparo e intencionalidade para a educação econômica dos filhos.

Tabela 103. Comparação entre estrutura familiar e forma de transmissão de seu aprendizado

Como transmitem?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	N	%
1.Dou exemplo	7	7,8	10	11,1	12	13,3
2.Pelo diálogo, relacionando situações do cotidiano;	69	76,7	67	74,4	68	75,6
3.Oportunizando experiências com o dinheiro	5	5,6	0	0,0	1	1,1
4.Estimulando a economia e poupança	6	6,7	10	11,1	6	6,7
5.Envolvendo-os no orçamento familiar	1	1,1	2	2,2	2	2,2
6.Outros ainda são pequenos; de acordo com os recursos da família; ausência de resposta	2	2,2	1	1,1	1	1,1

(Qui-quadrado)

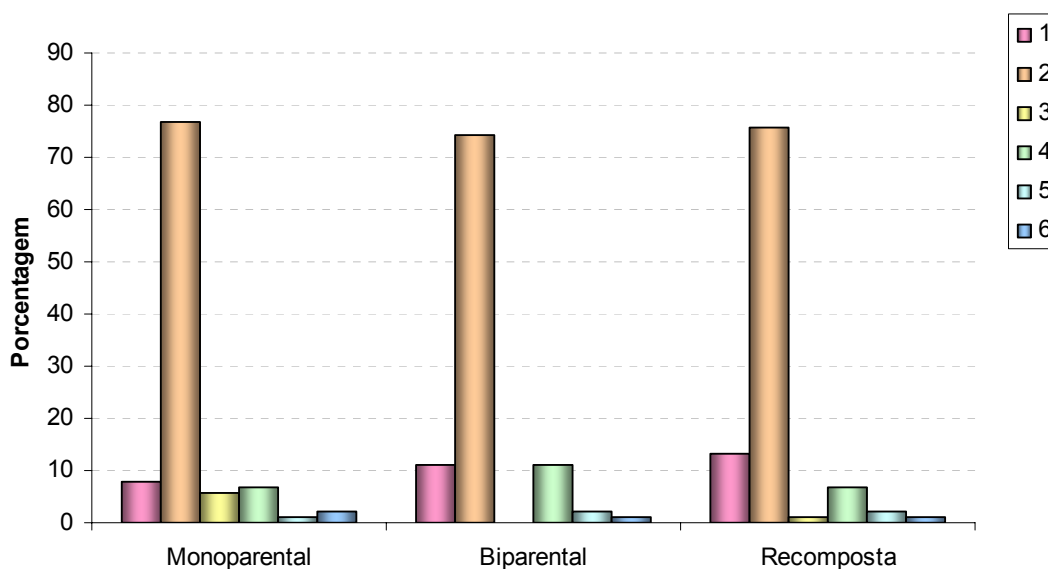


Figura 76. Comparação entre estrutura familiar e forma de transmissão de seu aprendizado

As famílias não se diferenciaram quanto à experiência de educação econômica dos filhos (p-valor = 0,313). Observa-se que os grupos tendem a considerar essa experiência satisfatória (tabela 104 e figura 77) .

Tabela 104. Comparação entre estrutura familiar e avaliação sobre a experiência de educação econômica com os filhos

Como tem sido sua experiência de educação econômica com seus filhos?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Satisfatória	44	48,9	45	50,0	49	54,4
2.Regular	32	35,6	24	26,7	18	20,0
3.Difícil ou Negativa	9	10,0	12	13,3	12	13,3
4.Outros: Nunca pensei nisso; ainda são pequenos; ausência de resposta	5	5,6	9	10,0	11	12,2

(Qui-quadrado)

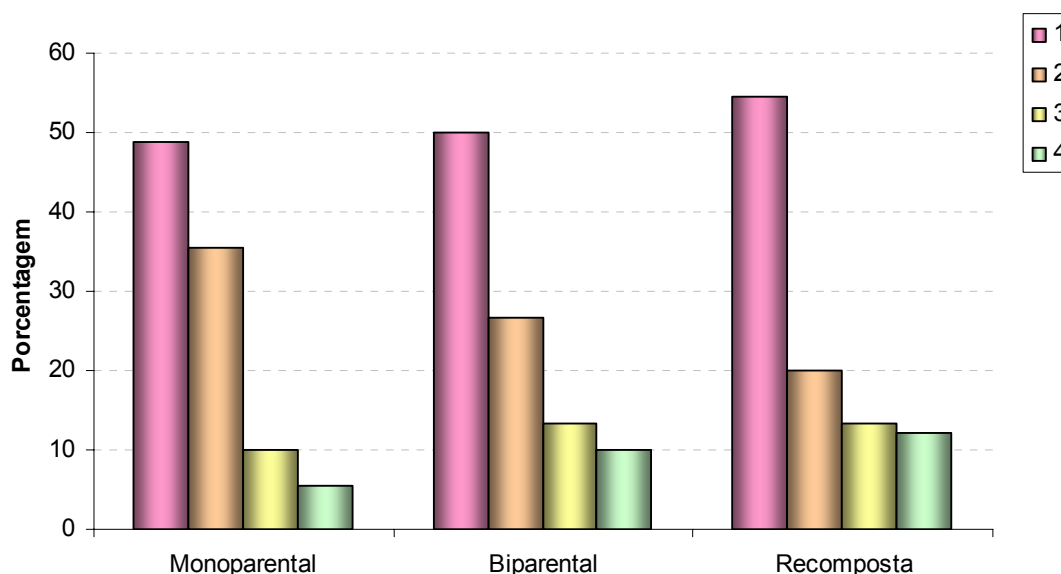


Figura 77. Comparação entre estrutura familiar e avaliação sobre a experiência de educação econômica com os filhos

Também não foram detectadas diferenças significativas entre as famílias quanto à dificuldade encontrada para conduzir a relação criança e consumo (p-valor = 0,738). As dificuldades mais citadas pela ordem de importância são as que compuseram as categorias: *impotência diante da influência da mídia, despreparo frente às solicitações dos filhos e submissão à pressão social.*

Tabela 105. Comparação entre estrutura familiar e as dificuldades encontradas para conduzir a relação criança/consumo

Quais são as maiores dificuldades encontradas na “condução” da relação criança/consumo?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	N	%	n	%	n	%
1.Desconforto por não poder comprar o que pede	6	6,7	6	6,7	4	4,4
2.Impotência diante da Influência da mídia	32	35,6	37	41,1	39	43,3
3.Despreparo frente às solicitações dos filhos	28	31,1	29	32,2	31	34,4
4.Submissão à pressão social	18	20,0	14	15,6	9	10,0
5.Outros Não encontro dificuldade; ausência de resposta; ainda não tenho problema desse tipo	6	6,7	4	4,4	7	7,8

(Qui-quadrado)

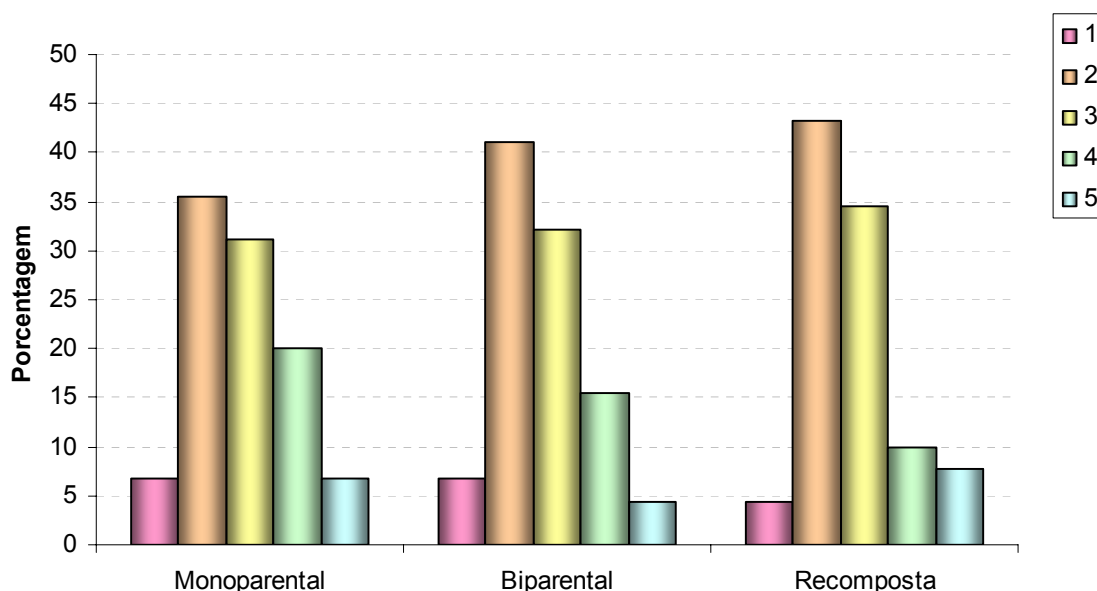


Figura 78. Comparação entre estrutura familiar e as dificuldades encontradas para conduzir a relação criança/consumo

As dificuldades citadas pelos participantes revelam seu estilo de vida e os valores da sociedade globalizada. No modelo vigente o cidadão é submetido às demandas do sistema econômico no qual, para participar, se integrar, existir, ele precisa ter e consumir.

As pesquisas desenvolvidas por Linn (2006) e por Steinberg; Kincheloe (2004) chamam a atenção para o papel da publicidade nesse aspecto. Para os autores,

enquanto os pais se esforçam para educar seus filhos e estabelecer limites, profissionais de marketing trabalham dia e noite para minar suas ações com mensagens cada vez mais apelativas e irresistíveis.

Ajudar os pais a tomar consciência da força da publicidade e de como ela pode prejudicar o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, parece ser um dos caminhos a ser seguido neste caos do consumismo.

No Brasil, vem aumentando a preocupação de organizações governamentais e não governamentais com o fenômeno do consumismo e suas conseqüências para o futuro das novas gerações e do planeta. Os dados sobre o aumento da obesidade, da exploração sexual, da violência, do consumo de drogas, da depressão, particularmente entre as crianças e jovens, mostram a urgência de se adotar medidas educativas e reguladoras para as relações de consumo.

A pesquisadora Henriques (2008) defende a colocação de limites para a publicidade dirigida ao público infantil por acreditar que, diferentemente do adulto, a criança ainda não dispõe dos recursos psicológicos para compreender a mensagem publicitária em sua magnitude. Ela esclarece que, ao contrário do adulto, que possui mecanismos internos para compreender suas diversas artimanhas, a criança não tem condições de se defender dos instrumentos de persuasão criados e utilizados pela indústria publicitária.

Tabela 106. Comparação entre estrutura familiar e crença na participação da escola nas questões ligadas ao mundo econômico

Escola prepara para o mundo econômico?	Monoparental		Biparental		Recomposta	
	n	%	n	%	n	%
1.Não	1	1,1	2	2,2	2	2,2
2.Nunca pensei sobre isso	8	8,9	13	14,4	9	10,0
3.Sim	81	90,0	75	83,3	79	87,8

(Qui-quadrado)

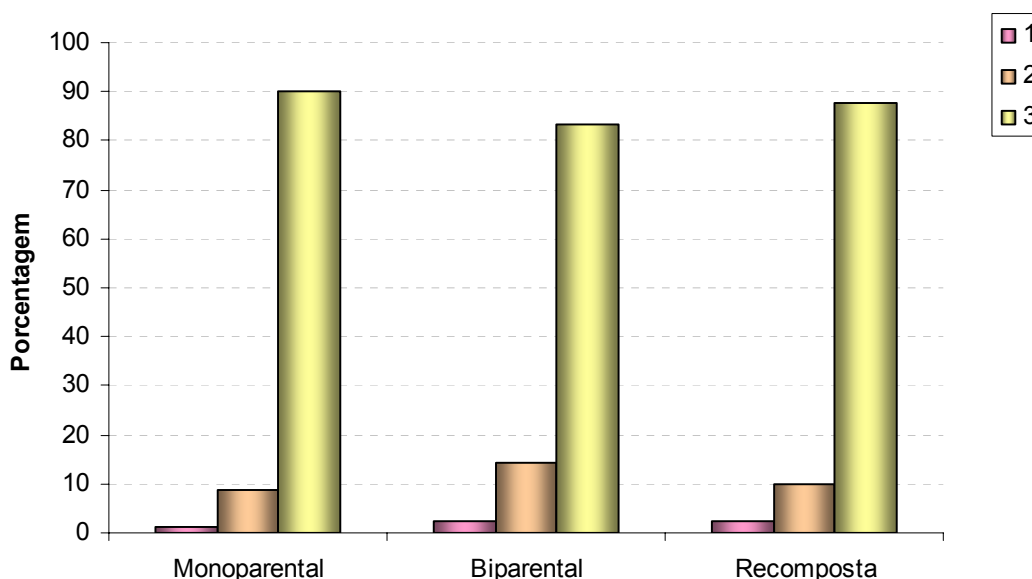


Figura 79. Comparação entre estrutura familiar e crença na participação da escola para enfrentar as questões ligadas ao mundo econômico

Como evidenciado pelos dados da tabela 106, quase a totalidade dos participantes concorda que a escola possa preparar seus filhos para o enfrentamento das questões ligadas ao mundo econômico e o grau de concordância não difere entre as famílias (p -valor = 0,729).

As famílias também não diferem quanto às estratégias que a escola pode fazer uso para preparar as crianças para o mundo econômico (p -valor = 0,319), conforme indica a tabela 107). A maior parte das respostas apresentadas pelos participantes enquadra-se na categoria *inserção da temática na programação curricular*

Tabela 107. Comparação entre estrutura familiar e sugestões sobre como a escola pode preparar para o mundo econômico

Sugestões	Monoparental		Biparental		Recompota	
	n	%	n	%	n	%
1. Inserção da temática na programação curricular	45	50,0	48	53,3	56	62,2
2. Parceria com a família	3	3,3	3	3,3	3	3,3
3. Modificação da sistemática da própria escola com relação às questões econômicas	5	5,6	12	13,3	6	6,7
4. Trabalho com valores	14	15,6	8	8,9	6	6,7
5. Outros: é papel da família; ausência de resposta	23	25,6	19	21,1	19	21,1

(Qui-quadrado)

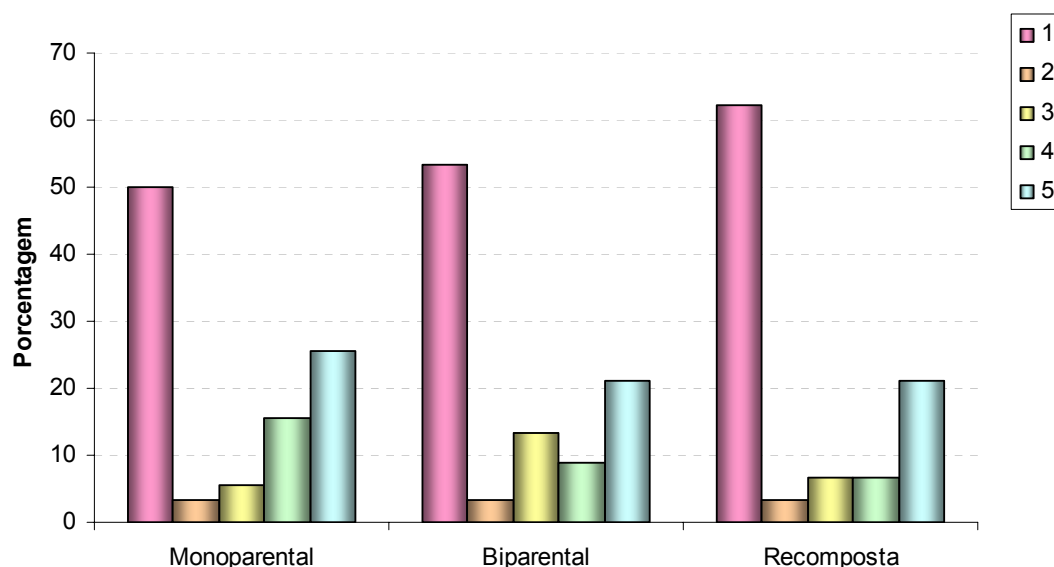


Figura 80. Comparação entre estrutura familiar e sugestões sobre como a escola pode ajudar a preparar para o mundo econômico

Destaca-se também o alto número de respostas que compõe a *categoria outros*, pois nela encontram-se as posições dos participantes que acreditam que essa não ser essa uma tarefa da escola, ou que não têm opinião formada sobre como esse processo possa ocorrer na escola e, ainda, aqueles que preferiram não responder.

A categoria na qual os participantes sugerem a *modificação da sistemática da própria escola em relação ao consumo*, é particularmente interessante, pois mostra a preocupação dos pais com o consumismo, evidenciado pelo exagero das listas de materiais escolares, pela suntuosidade verificada nas festividades, pela má utilização dos recursos e equipamentos.

Tabela 108. Comparação entre estrutura familiar e significado de ser um bom pai/ mãe na sociedade atual

Para você(s) o que significa ser um bom pai/ mãe na sociedade atual?	Monoparental		Biparental		Recompota	
	n	%	n	%	N	%
1. Bom relacionamento afetivo	28	31,1	32	35,6	41	45,6
2. Suprir as necessidades materiais e sócio-afetivas	3	3,3	7	7,8	7	7,8
3. Preparação para o futuro	32	35,6	22	24,4	23	25,6
4. Ser coerente com princípios e valores (aspectos éticos sociais)	27	30,0	29	32,2	19	21,1

(Qui-quadrado)

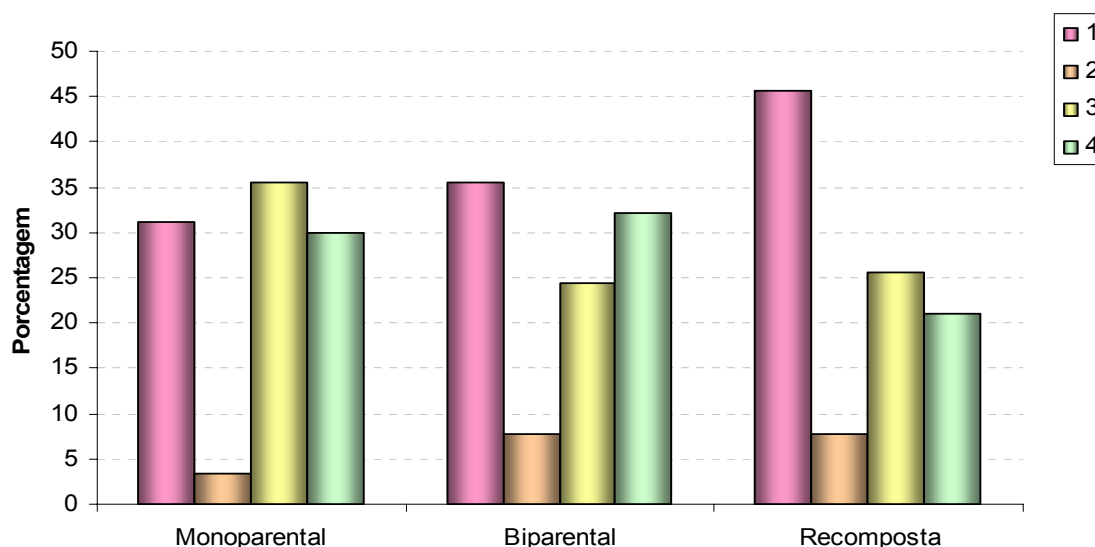


Figura 81. Comparação entre estrutura familiar e significado de ser um bom pai/ mãe na sociedade atual

A definição de bom pai não difere entre os grupos familiares (p -valor = 0,167). A tabela 108 e figura 81 demonstram que as opiniões dos participantes se distribuem de forma bastante semelhante pelas diferentes categorias.

Não foram encontradas diferenças significativas entre as famílias com respeito às aspirações para o futuro dos filhos (p -valor = 0,501). No geral, os participantes expressam em suas respostas o desejo de vê-los formados no ensino universitário, o que corresponde a categoria *formação educacional*.

Tabela 109. Comparação entre estrutura familiar e aspirações para o futuro dos filhos

Aspirações	Monoparental		Biparental		Recompuesta	
	n	%	n	%	n	%
1.Felicidade	13	14,4	14	15,6	16	17,8
2.Sucesso e conforto (aspectos materiais)	9	10,0	16	17,8	15	16,7
3.Formação educacional	47	52,2	46	51,1	47	52,2
4.Formação em valores éticos sociais	21	23,3	14	15,6	12	13,3

(Qui-quadrado)

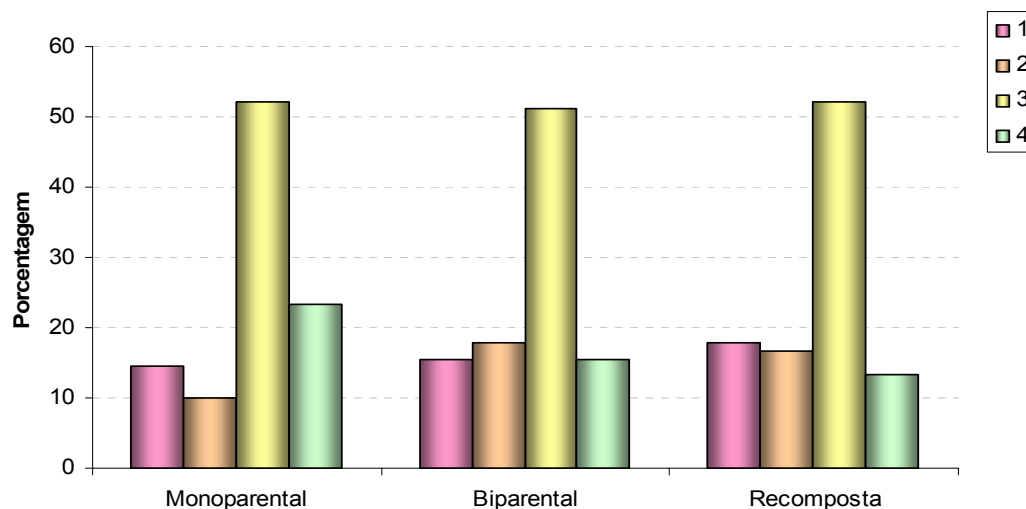


Figura 82. Comparação entre estrutura familiar e aspirações para o futuro dos filhos

Os grupos não se diferenciaram quanto à ideia do que seja uma vida boa (p -valor = 0,573).

Tabela 110. Comparação entre estrutura familiar e definição de vida boa

Definição	Monoparental		Biparental		Recompоста	
	n	%	n	%	N	%
1. Valores afetivos e espirituais	15	16,7	17	18,9	18	20,0
2. Valores materiais (financeiros)	13	14,4	11	12,2	6	6,7
3. Valores sociais e afetivos (realização profissional e pessoal)	62	68,9	62	68,9	64	71,1
4. Valores morais e éticos	0	0,0	0	0,0	2	2,2

(Qui-quadrado)

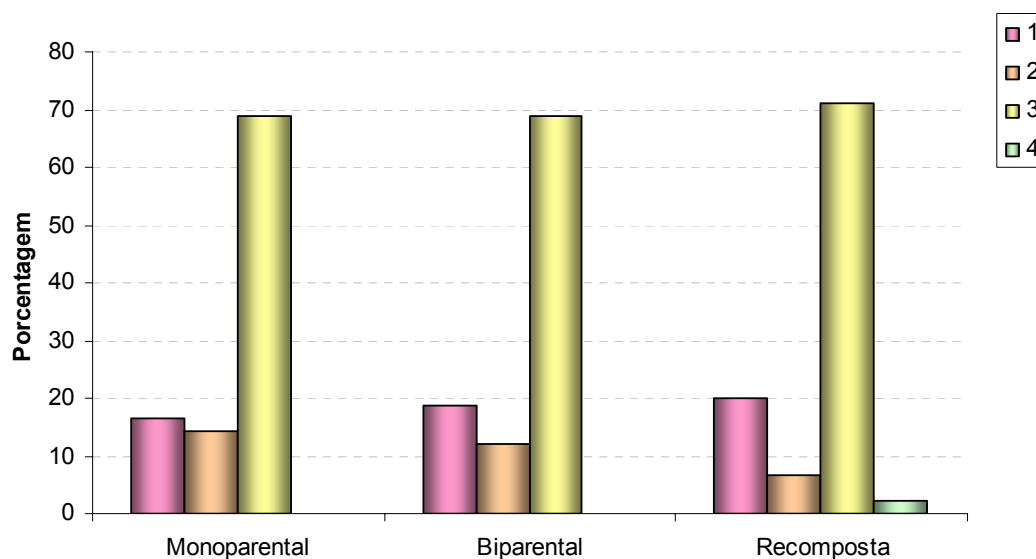


Figura 83. Comparação entre estrutura familiar e definição de vida boa

Nas respostas dos participantes, em sua maioria, a vida boa corresponde à conjunção de valores sociais e afetivos, tais como realização profissional e pessoal.

As categorias levantadas a partir das respostas dos participantes para as questões que buscaram conhecer os valores dos pais e mães refletem o modelo de sociedade globalizada na qual valores morais e não morais comparecem com igual força na formação da identidade dos seus cidadãos. De La Taille (2002) chama a atenção para o fato de que os valores que a sociedade passa a assumir como centrais, constituem forte referência para a formação das crianças. Quando numa sociedade o valor prioritário é a posse, o indivíduo classifica-se pelo que tem ou faz; o que o define é a marca de sua roupa, o cargo que ocupa, o carro que tem, o tipo de trabalho que exerce ou a quantidade de pessoas que dirige, as pessoas passam a buscar tais modelos, apegando-se a objetos e situações que representam tal ideal de vida e sociedade. Nesse sentido, a reflexão sobre o tipo de sociedade que se apresenta para as novas gerações está diretamente relacionada ao tipo de ser humano que se está formando. Cabe então, a pais e educadores a importante tarefa de buscar favorecer uma educação fundamentada em valores morais e éticos.

3.1.1.3.2. Estratégias de socialização econômica utilizadas pelos pais e mães para a educação dos filhos estratificada pelo nível socioeconômico

Foram encontradas diferenças significativas entre o comportamentos dos participantes dos diferentes níveis socioeconômicos quanto à necessidade de se oferecer educação econômica às crianças (p-valor = 0,039). Os grupos acreditam que elas devem ser educadas sobre o mundo econômico desde a infância. Houve maior frequência de respostas em que os participantes acreditam que isso deva ocorrer somente quando os filhos forem mais velhos, no nível baixo, comparado com o nível alto.

Tabela 111. Comparação entre nível socioeconômico e o dever da educação econômica à criança

A criança deve receber educação econômica	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1. Não	1	1,1	0	0,0	1	1,1
2. Sim, quando forem mais velhos	11	12,2	8	8,9	2	2,2
3. Sim, desde a infância	78	86,7	82	91,1	87	96,7

(Qui-quadrado)

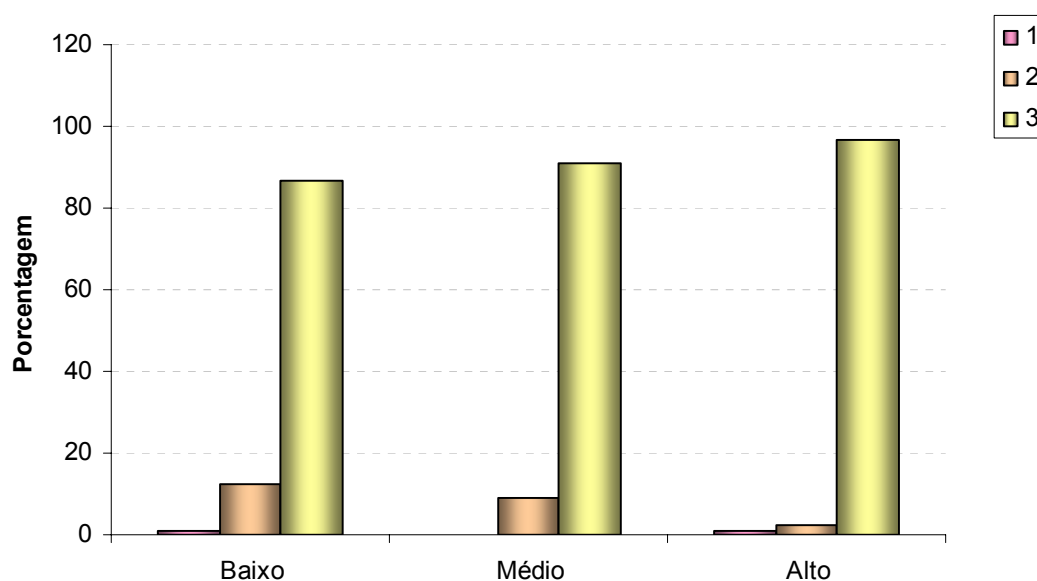


Figura 84. Comparação entre nível socioeconômico e o dever da educação econômica à criança

Os diferentes níveis socioeconômicos também justificam a necessidade de oferecer educação econômica às crianças de formas diferentes (p -valor = 0,016). Há maior ocorrência de respostas nos níveis médio e alto em que os participantes acreditam ser um *tema atual* e, no nível alto, aparecem respostas que se enquadram na categoria *educação econômica geral*. Porém, nos três níveis, predominam as categorias *preparação para o futuro e formação financeira prática*.

Tabela 112. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa para promover a educação econômica às crianças

Justificativa	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Tema atual	4	4,4	11	12,2	11	12,2
2.Preparação para o futuro	38	42,2	40	44,4	31	34,4
3.Formação financeira prática	44	48,9	35	38,9	38	42,2
4.Educação econômica geral	1	1,1	3	3,3	10	11,1
5.Outros:ausência de resposta	3	3,3	1	1,1	0	0,0

(Qui-quadrado)

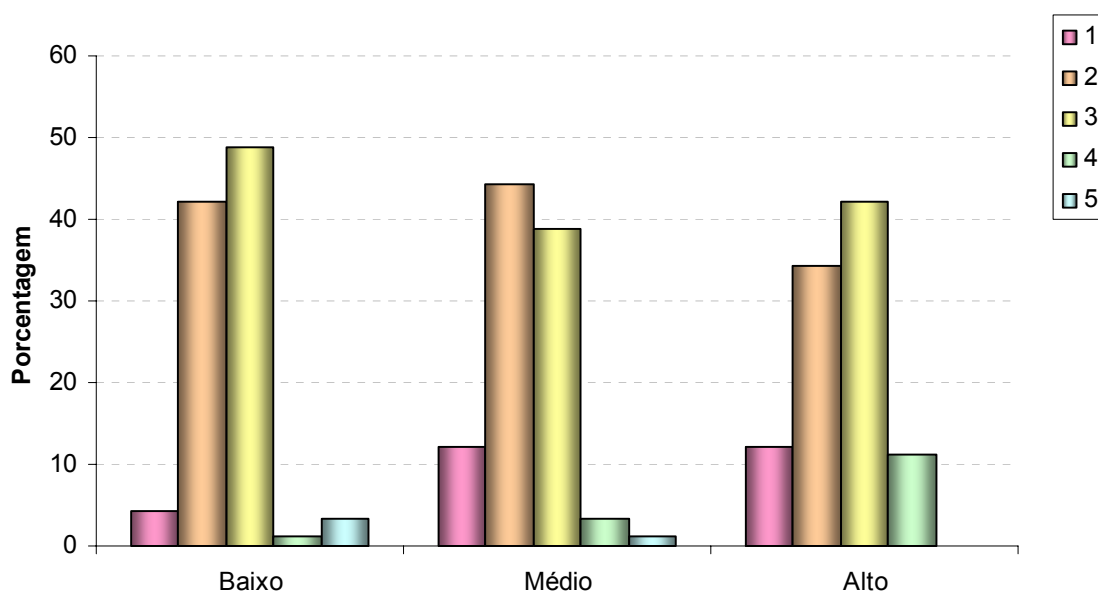


Figura 85. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa para promover a educação econômica às crianças

Os participantes se comportam de maneira semelhante em relação à responsabilidade pela orientação econômica das crianças (p -valor = 0,129). Os pais e mães dos três níveis socioeconômicos consideram que a própria família e todos os agentes da sociedade sejam os principais responsáveis.

Tabela 113. Comparação entre nível socioeconômico e responsabilidade pela orientação econômica das crianças

Responsável	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Família	35	38,9	46	51,1	34	37,8
2.Escola	1	1,1	1	1,1	2	2,2
3.Todos agentes sociais	53	58,9	42	46,7	54	60,0
4.Outros: governo; ausência de resposta	1	1,1	1	1,1	0	0,0

(Qui-quadrado)

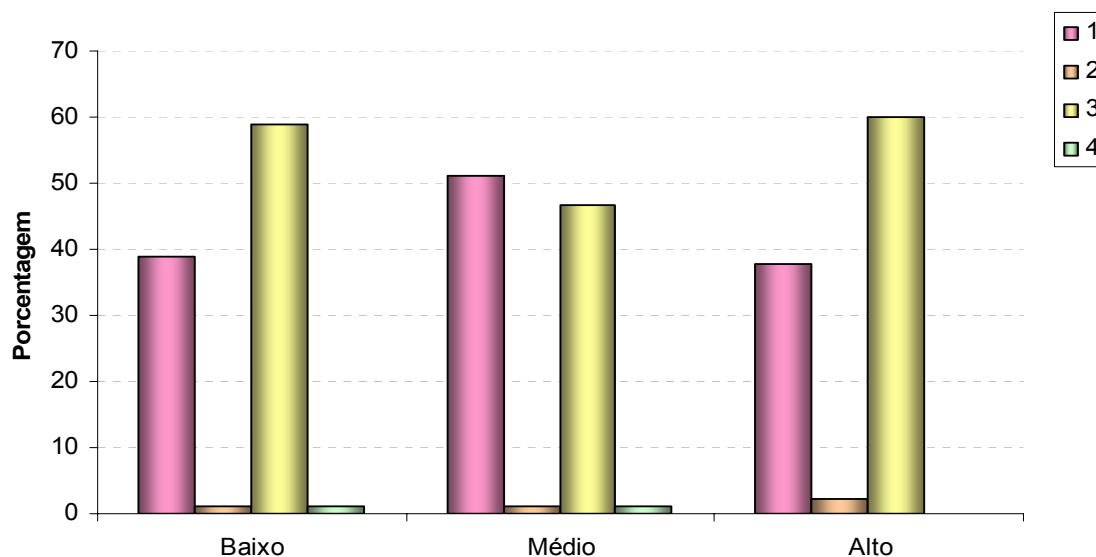


Figura 86. Comparação entre nível socioeconômico e responsabilidade pela orientação econômica das crianças

Foram encontradas diferenças significativas entre as famílias dos diferentes níveis socioeconômicos quanto à presença de conversa com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico (p -valor = 0,010). Há maior ocorrência de conversas sistemáticas entre os participantes dos níveis médio e alto.

Resultados similares são apresentados nos estudos de Furhnham (2000) ao concluir que, entre as famílias dos níveis mais altos há maior preocupação em ensinar os filhos a planejar e administrar seu dinheiro.

Tabela 114. Comparação entre nível socioeconômico e presença de conversa com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico

Conversam com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Ausência de assuntos	17	18,9	8	8,9	12	13,3
2.Conversas esporádicas	72	80,0	70	77,8	66	73,3
3.Conversas sistemáticas	1	1,1	12	13,3	12	13,3

(Qui-quadrado)

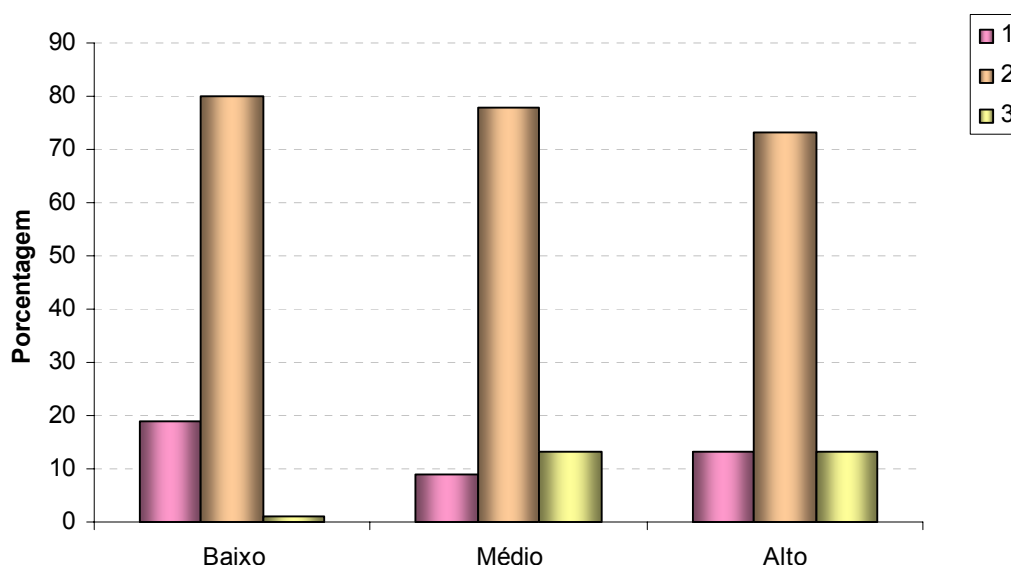


Figura 87. Comparação entre nível socioeconômico e presença de conversa com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico

Conforme tabela 115 os temas de conversa não se diferenciam entre os níveis socioeconômicos (p -valor = 0,112). Porém, verifica-se maior porcentagem de pais e mães que conversam com os filhos sobre dinheiro no nível socioeconômico médio.

Tabela 115. Comparação entre nível socioeconômico e temas das conversas

Temas de conversas	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	N	%	n	%
1.Assuntos relacionados ao dinheiro (compras)	40	44,4	52	57,8	35	38,9
2.Orientação econômica	1	1,1	3	3,3	7	7,8
3.Valores Morais	2	2,2	1	1,1	1	1,1
4.Temas variados	32	35,6	27	30,0	34	37,8
5.Outros são pequenos; não temos o hábito, ausência de resposta	15	16,7	7	7,8	13	14,4

(Qui-quadrado)

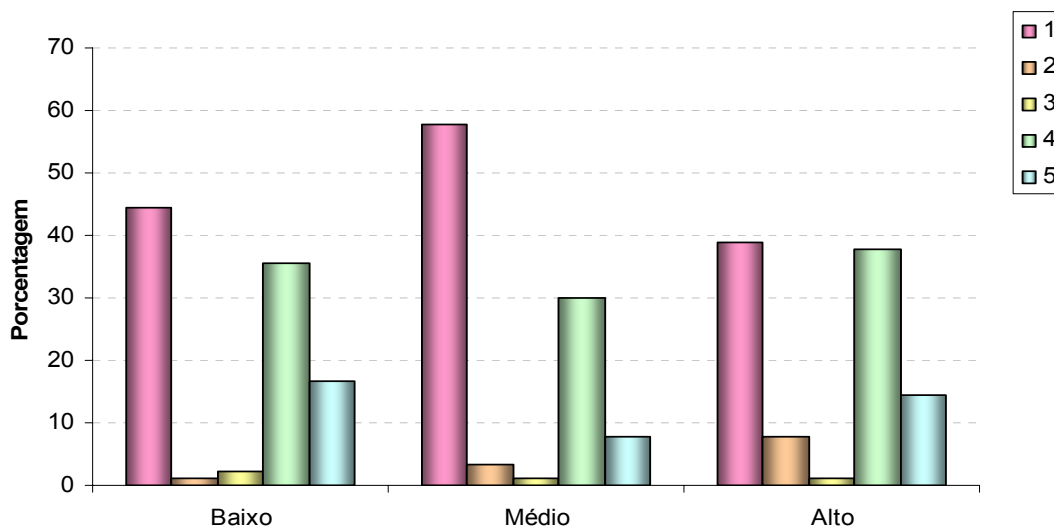


Figura 88. Comparação entre nível socioeconômico e temas das conversa com os filhos

Houve diferenças significativas entre os participantes quanto à ocasião em que pais e mães disponibilizam dinheiro para os filhos (p -valor $<0,001$), conforme tabela 116 e figura 89. As famílias ds níveis socioeconômicos baixo e médio destacam-se por oferecer dinheiro aos filhos sempre que pedem. A maioria dos participantes do nível alto disponibiliza dinheiro para os filhos regularmente (36,7%), em contrapartida é o nível com maior porcentagem (21,1) para a categoria *nunca dá dinheiro aos filhos*, refletindo em um mesmo nível, a presença de condutas antagônicas quanto ao trato com o dinheiro.

Esses resultados coincidem com os encontrados por Amar et al. (2005) sobre a maior tendência apresentada pelo grupo de nível socioeconômico alto de adotar a entrega regular de dinheiro para o filho como uma prática familiar. Por outro lado, apontam para dificuldade presente nos grupos em adotar procedimentos mais sistemáticos e regulares nas questões relacionadas ao trato com o dinheiro.

Tabela 116. Comparação entre nível socioeconômico e ocasião que disponibiliza ao filho

Ocasião que os filhos ganham dinheiro	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Nunca	6	6,7	15	16,7	19	21,1
2.Sempre que pedem	39	43,3	31	34,4	24	26,7
3.Como Prêmio	9	10,0	3	3,3	0	0,0
4.Ocasões especiais	8	8,9	7	7,8	8	8,9
5.Disponibilidade	17	18,9	7	7,8	5	5,6
6.Regularmente(mesada)	9	10,0	21	23,3	33	36,7
7.Outros (ausência de respostas)	2	2,2	6	6,7	1	1,1

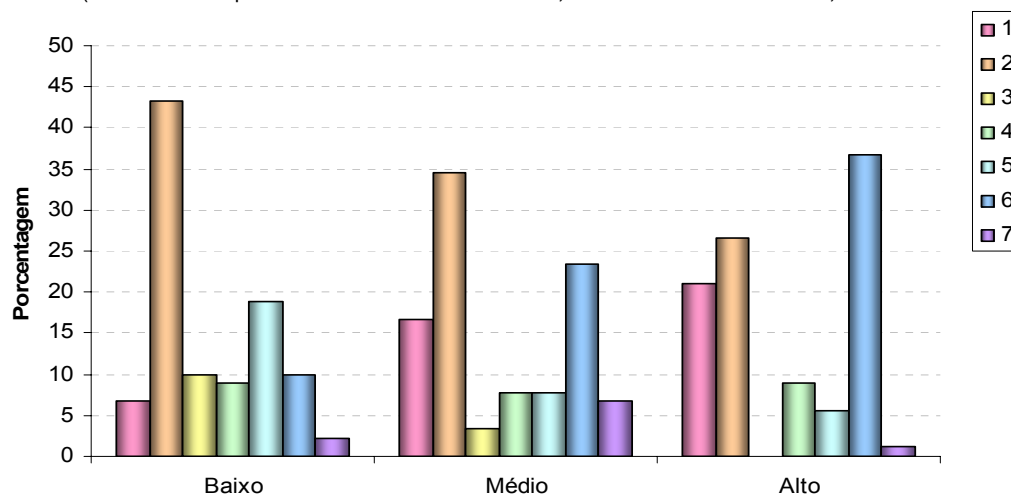


Figura 89. Comparação entre nível socioeconômico e ocasião que disponibiliza dinheiro ao filho

Entre os participantes que têm filhos menores de oito anos, foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos quanto à frequência com que disponibilizam dinheiro aos seus filhos (p -valor $<0,001$), conforme tabela 117 e figura 90.

Tabela 117. Comparação entre nível socioeconômico e frequência com que é dado dinheiro para filhos menores de 8 anos

Quando entregam dinheiro aos filhos menores de 8 anos?	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	n	%
1-Diária	4	5,8	4	7,1	0	0,0
2-Semanal	0	0,0	2	3,6	12	27,9
3-Quinzenal	0	0,0	3	5,4	2	4,7
4-Mensal	4	5,8	9	16,1	6	14,0
5-Às vezes/quando pedem	61	88,4	38	67,9	23	53,5

(Qui-quadrado)

Obs: Alguns participantes não responderam essa questão (não têm filhos menores de oito anos). A porcentagem foi calculada sobre os que responderam.

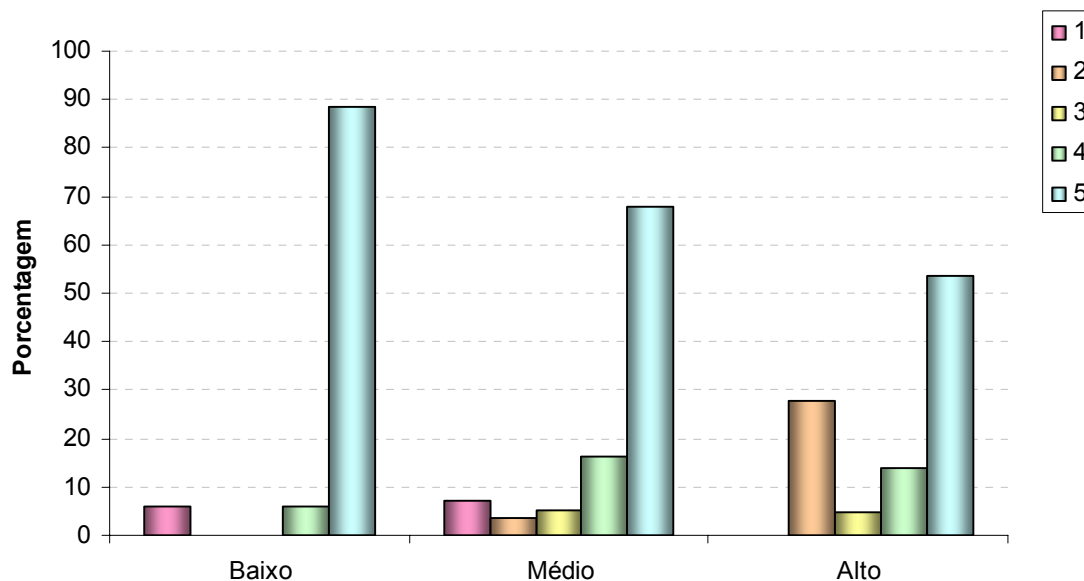


Figura 90. Comparação entre nível socioeconômico e frequência com que é dado dinheiro para filhos menores de 8 anos

Os índices apresentados na tabela 117 e figura 90 mostram que quase a totalidade dos pais e mães oferecem dinheiro aos filhos menores de 8 anos às vezes. Destaca-se que encontra-se entre os participantes do nível alto a maior incidência de entrega semanal de dinheiro aos filhos.

Também foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos dos participantes quanto à frequência que os grupos disponibilizam dinheiro aos filhos maiores de 8 anos (p -valor $<0,001$), como indicado pela tabela 118 e figura 91.

Tabela 118. Comparação entre nível socioeconômico e frequência de disponibilização de dinheiro para filhos maiores de 8 anos

Quando dinheiro aos filhos maiores de 8 anos?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1. Diária	2	7,4	1	3,3	0	0,0
2. Semanal	0	0,0	1	3,3	8	18,2
3. Quinzenal	0	0,0	2	6,7	2	4,5
4. Mensal	2	7,4	10	33,3	12	27,3
5. Às vezes/quando pedem	23	85,2	16	53,3	22	50,0

(Qui-quadrado)

Obs: Alguns participantes não responderam essa questão (não têm filhos maiores de oito anos). A porcentagem foi calculada sobre os que responderam.

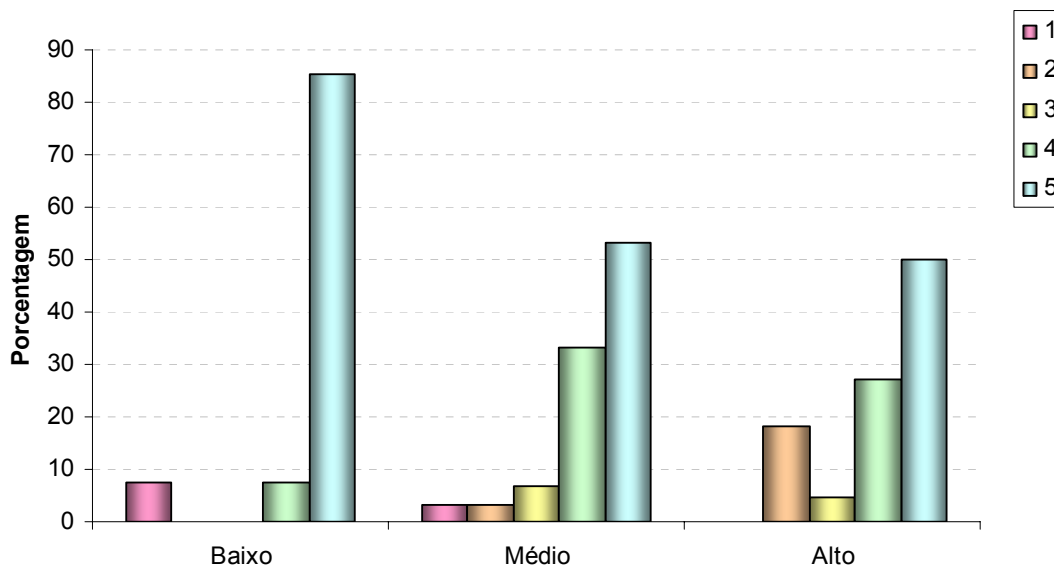


Figura 91. Comparação entre nível socioeconômico e frequência de disponibilização de dinheiro para filhos maiores de 8 anos

Os dados apresentados na tabela 118 e figura 91 mostram que, novamente, predomina entre os pais e mães do nível socioeconômico baixo a entrega de dinheiro sempre que os filhos pedem, nos níveis médio e alto as famílias o fazem mensalmente ou quando os filhos pedem.

A tabela 119 indica que quantia de dinheiro destinada aos filhos menores e maiores de 8 anos foi diferente entre os participantes dos diferentes níveis socioeconômicos (p -valores $<0,001$). Os filhos menores de 8 anos pertencentes ao nível baixo ganham menor quantia em dinheiro que os filhos dos níveis médio e alto.

A figura 92 mostra que existem *outliers* nesses valores, o teste estatístico praticamente não foi afetado por eles, porém sem eles não há diferença significativa entre os níveis médio e alto quanto à quantia em dinheiro oferecida aos filhos maiores de 8 anos. A quantia média de dinheiro disponibilizada aos filhos menores de 8 anos passou para 3,4, 6,1 e 8,0 reais para os níveis socioeconômicos baixo, médio e alto respectivamente. Já para os filhos maiores de oito anos as médias, sem os valores extremos, foram 9,4, 15,0 e 31,3 reais para os níveis socioeconômicos baixo, médio e alto respectivamente.

Tabela 119. Comparação entre nível socioeconômico e quantia de dinheiro oferecida aos filhos

Idade	Nível socioeconômico	n	Média	D.P.	Mínimo	Mediana	Máximo
Menores de 8 anos	Baixo	68	3,8	3,7	1,0	2,0	15,0
	Médio	56	7,8	13,4	1,0	5,0	100,0
	Alto	43	11,0	13,9	1,0	10,0	80,0
Maiores de 8 anos	Baixo	27	9,4	7,7	1,0	5,0	30,0
	Médio	29	37,1	83,8	1,0	17,5	450,0
	Alto	43	68,8	123,6	3,0	30,0	700,0

(Kruskal-Wallis)

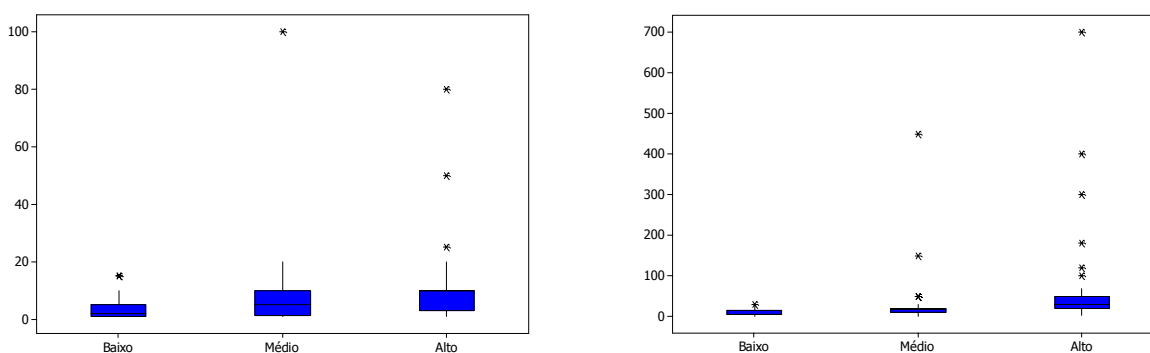


Figura 92. Comparação entre nível socioeconômico e quantia de dinheiro oferecida aos filhos menores (esquerda) e maiores (direita) de 8 anos

A tabela 120 apresenta a frequência e porcentagem das estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos estratificada por nível socioeconômico. Foram encontradas diferenças significativas entre o comportamento dos participantes em relação a elas (p-valor <0,001).

Nos três grupos a alternativa mais utilizada é o estímulo à economia e poupança, seguida por conversa sobre dinheiro e experiência de administração dos próprios recursos. Porém, verifica-se uma porcentagem maior nas categorias *introdução às práticas comerciais*, *experiências na administração dos próprios recursos* e *envolvimento no planejamento econômico da família* no grupo de nível socioeconômico alto.

A maior dispersão de respostas para a questão sobre as alternativas usadas pelos participantes para a educação econômica dos filhos indica a interferência da variável nível

socioeconômico sobre as ações educativas dos grupos. Esse fato já havia sido evidenciado por Mori e Lewis (2001) ao concluir, a partir da amostra estudada, que as experiências de socialização econômica são menos sistematizadas nos níveis mais baixos.

Tabela 120. Comparação entre nível socioeconômico e estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos

Alternativas	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	N	%	N	%
1.Não faço nada	4	4,4	2	2,2	5	5,6
2.Restrição ao uso de dinheiro	2	2,2	13	14,4	2	2,2
3.Conversa sobre dinheiro	74	82,2	68	75,6	73	82,0
4.Orientação sobre trâmites bancários	1	1,1	1	1,1	9	10,0
5.Introdução às práticas comerciais	37	41,1	30	33,3	44	48,9
6.Estímulo à economia e poupança	73	81,1	80	88,9	82	91,1
7.Experiência de administração dos recursos	39	43,3	50	55,6	55	61,1
8.Participação no orçamento familiar	14	15,6	15	16,7	34	37,8
9.Outros como recompensa: por fazer tarefas, bom comportamento	11	12,2	17	18,9	5	5,6

(Qui-quadrado)

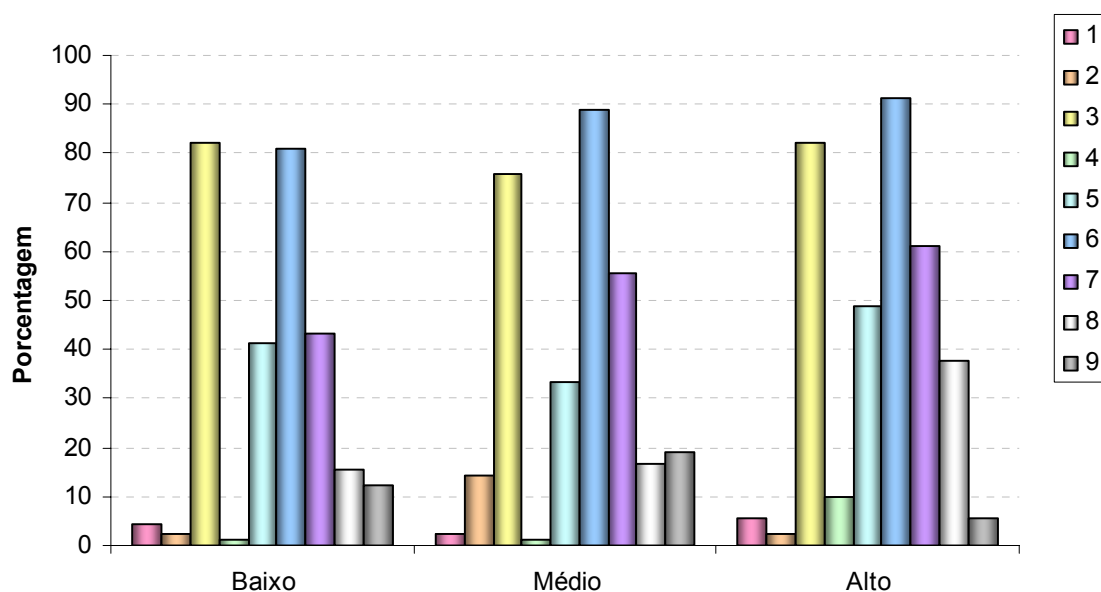


Figura 93. Comparação entre nível socioeconômico e estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos

Tabela 121. Comparação entre nível socioeconômico e fator considerado para a educação econômica

Em relação à educação econômica o que você leva em conta?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1. Idade	10	11,1	17	18,9	27	30,0
2. Sexo	2	2,2	0	0,0	1	1,1
3. Sistema de recompensa	18	20,0	14	15,6	5	5,6
4. Não faço distinção alguma	35	38,9	34	37,8	29	32,2
5. Outros: de acordo com a necessidade; não respondeu	25	27,8	25	27,8	28	31,1

(Qui-quadrado)

O comportamento da amostra nos níveis socioeconômicos se diferencia em relação ao fator considerado para a educação econômica dos filhos (p-valor = 0,013). A tabela 121 e a figura 94 mostram que entre os participantes dos níveis baixo e médio predominam as categorias *não faço distinção alguma* e *outros* e no nível alto há maior frequência para a categoria *idade*.

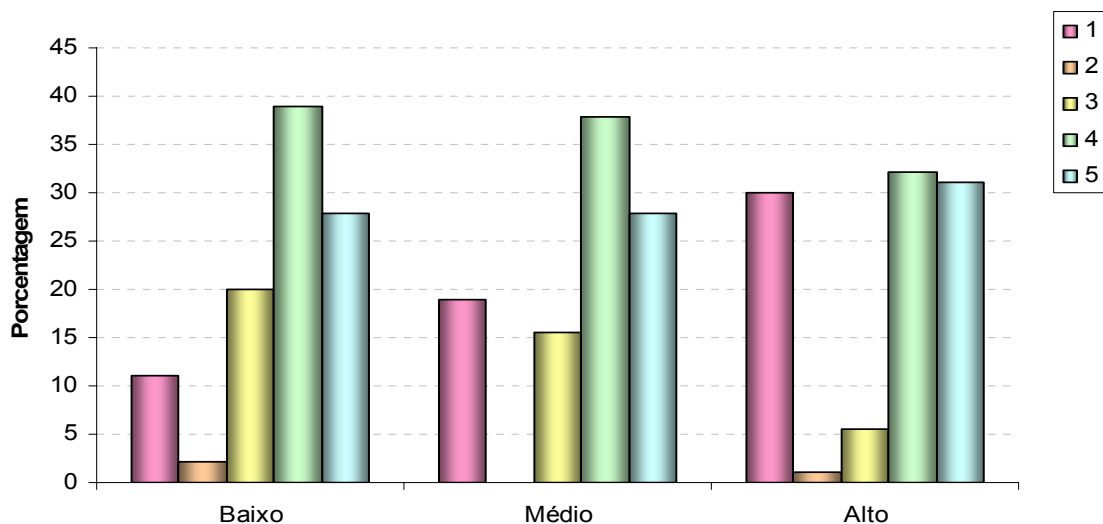


Figura 94. Comparação entre nível socioeconômico e fator considerado para a educação econômica

Tabela 122. Comparação entre nível socioeconômico e como é gasto o dinheiro recebido dos pais e mães

Alternativa	Sim					
	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Alimentação	71	78,9	67	74,4	60	66,7
2.Lazer	71	78,9	63	70,0	65	72,2
3.Na escola	55	61,1	48	53,3	58	64,4
4.Roupas	17	18,9	11	12,2	18	20,0
5.Outros: não lida com dinheiro; ausência de resposta	7	7,8	20	22,2	21	23,3

(Qui-quadrado)

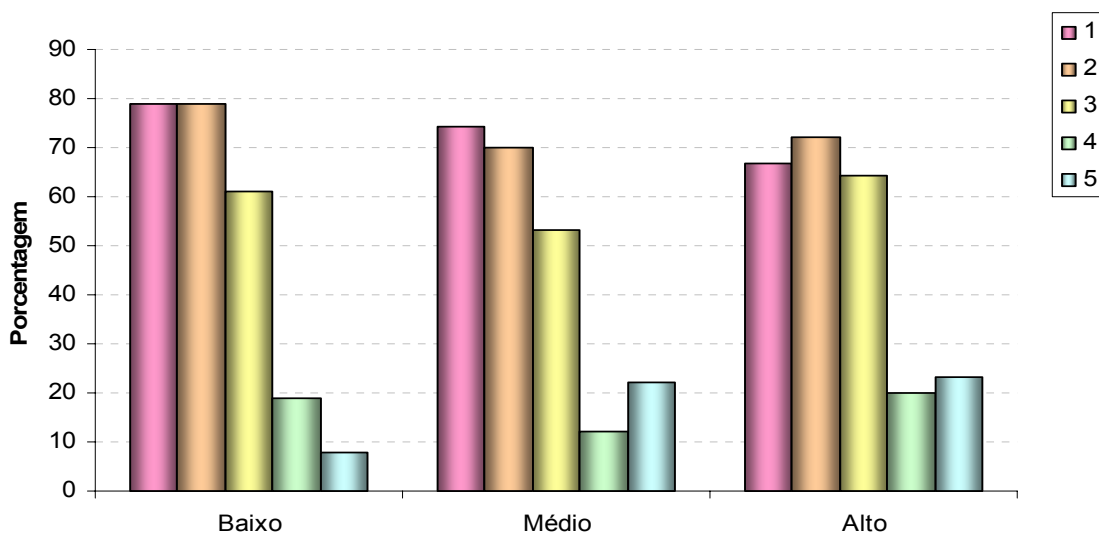


Figura 95. Comparação entre nível socioeconômico e como é gasto o dinheiro recebido dos pais e mães

Não foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos com relação às categorias apontados para os gastos do dinheiro recebido dos pais e mães (p -valor = 0,180). As respostas apresentadas pelos participantes dos três níveis indicam: *alimentação, lazer e na escola*, prioritariamente.

Tabela 123. Comparação entre nível socioeconômico e ação dos progenitores nas opções de compra dos filhos

Ação dos progenitores nas opções de compras dos filhos	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Não interferir	2	2,2	2	2,2	2	2,2
2. conversar, mas deixar a decisão final para eles	32	35,6	31	34,4	35	38,9
3.Tentar persuadir	17	18,9	14	15,6	19	21,1
4. conversar e explicar as razões da proibição	27	30,0	25	27,8	21	23,3
5.Proibir	7	7,8	4	4,4	3	3,3
6.Outros: ainda são pequenos; ausência de resposta	5	5,6	14	15,6	10	11,1

(Qui-quadrado)

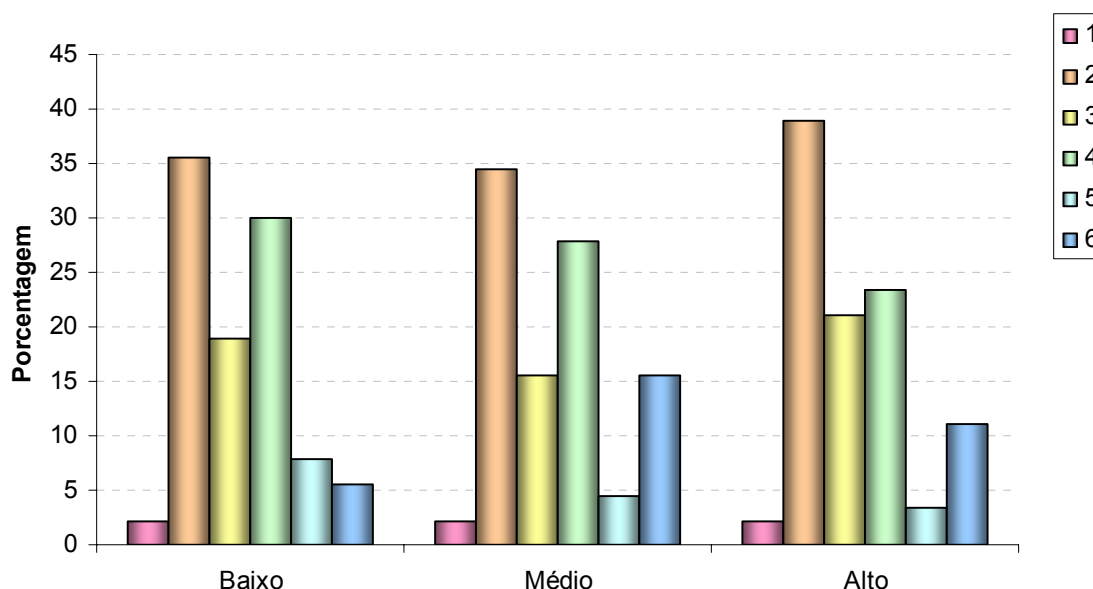


Figura 96. Comparação entre nível socioeconômico e ação dos progenitores nas opções de compra dos filhos

A tabela 123 mostra que a amostra comporta-se de forma semelhante em relação ao modo como os pais e mães dos diferentes níveis socioeconômico agem diante das decisões de compra dos filhos (p -valor = 0,448).

As situações de convivência foram diferentes entre os participantes dos três níveis socioeconômicos (p -valor <0,001). As categorias mais destacadas foram: *lazer* (cinema, viagem, clube, restaurante) para os níveis médio e alto, e para o nível baixo a *vivência cotidiana no lar* (tabela 124 e figura 97).

Tabela 124. Comparação entre nível socioeconômico e principais situações de convivência da família

Situações de convivência	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.vivencia cotidiana no lar: refeições, TV, jogos	33	36,7	12	13,3	14	15,6
2.compras: shoppingcenter; supermercado	14	15,6	14	15,6	9	10,0
3.lazer: cinema, viagens, clube, restaurantes,	28	31,1	47	52,2	62	68,9
4.Outros: Visitar os familiares; igreja; ausência de resposta	15	16,7	17	18,9	5	5,6

(Qui-quadrado)

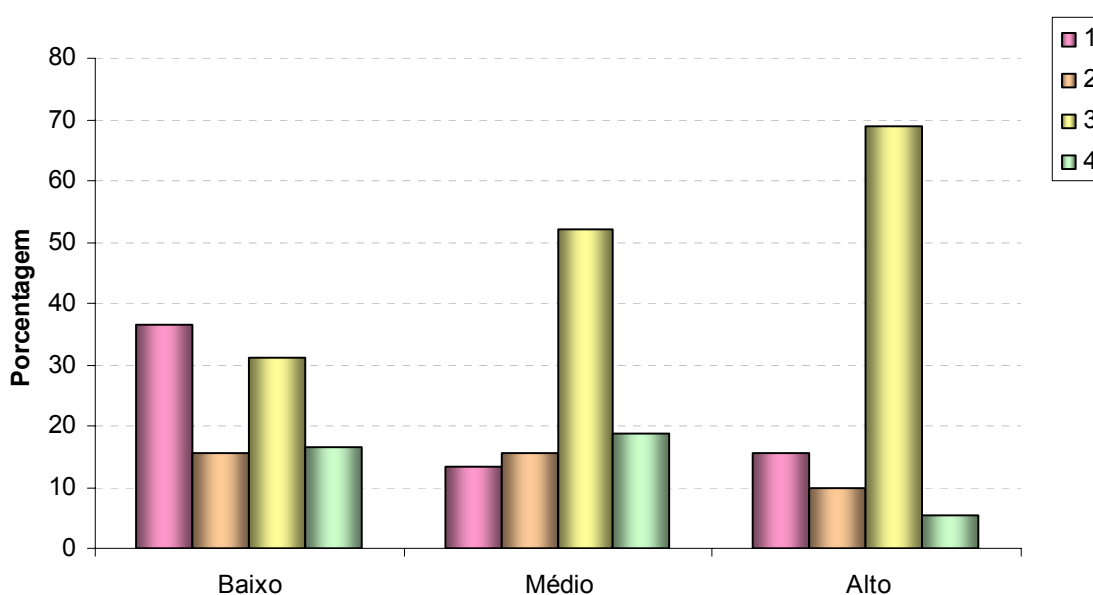


Figura 97. Comparação entre nível socioeconômico e principais situações de convivência da família

Foram encontradas diferenças significativas entre os grupos com relação à frequência com que os pais e mães de diferentes níveis socioeconômicos levam os filhos às compras (p -valor = 0,004). A porcentagem de pais e mães que levam os filhos *sempre* é maior no nível médio.

Tabela 125. Comparação entre nível socioeconômico e frequência com que os filhos são levados às compras

Frequência	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	N	%	n	%
1.Nunca	4	4,4	1	1,1	1	1,1
2.Às vezes	53	58,9	39	43,3	60	66,7
3.Sempre	33	36,7	50	55,6	29	32,2

(Qui-quadrado)

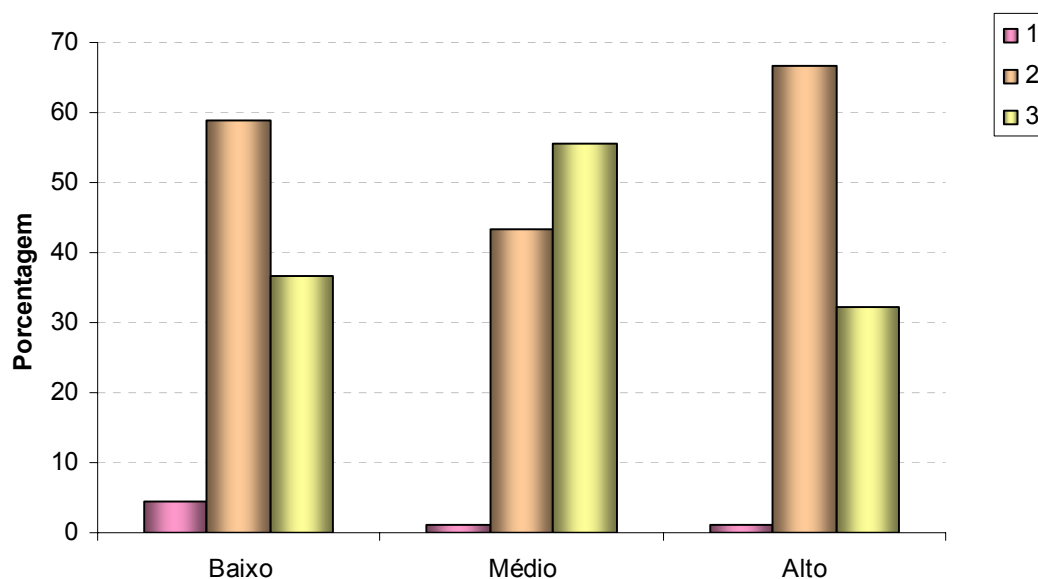


Figura 98. Comparação entre nível socioeconômico e frequência com que os filhos são levados às compras

Também foram encontradas diferenças significativas entre os participantes com relação ao local de compras (p -valor = 0,004). Entre as famílias dos três níveis socioeconômicos predomina a categoria *vários lugares de comércio*, porém, no nível baixo, há uma frequência maior de pais e mães que levam os filhos ao *supermercado*, enquanto no nível alto eles são levados com maior frequência ao *shoppingcenter*.

Tabela 126. Comparação entre nível socioeconômico e local de compras

Local	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Supermercado	30	33,3	18	20,0	22	24,4
2.Shoppingcenter	7	7,8	13	14,4	24	26,7
3.Vários lugares de comércio	49	54,4	58	64,4	43	47,8
4.Outros: não levamos; ausência de resposta	4	4,4	1	1,1	1	1,1

(Qui-quadrado)

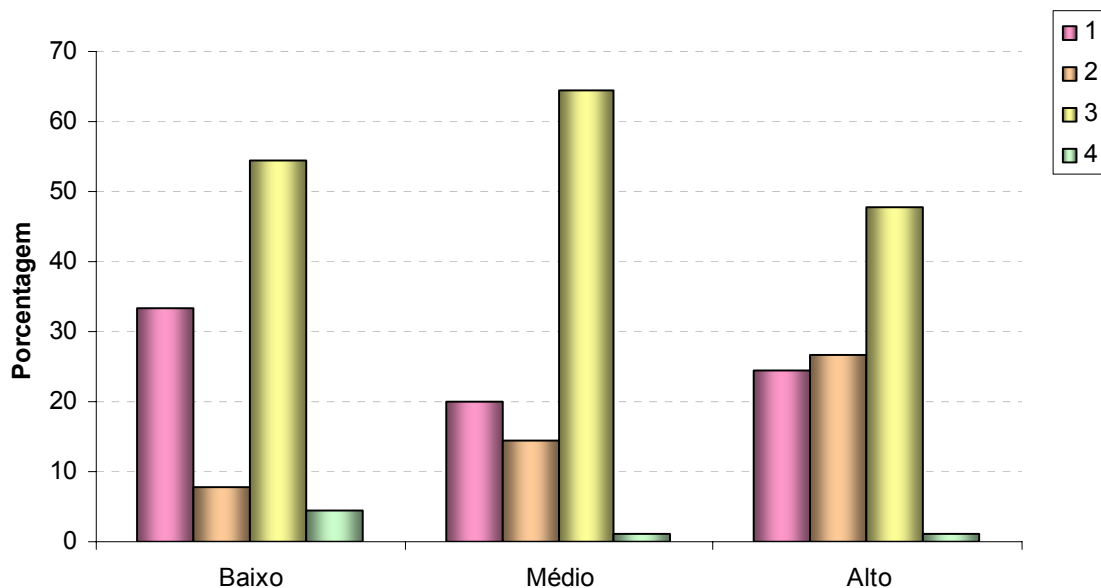


Figura 99. Comparação entre nível socioeconômico e local de compras

Os índices apresentados na tabela 127 indicam que a frequência com que os filhos pedem para comprar-lhes coisas quando são levados às compras não se diferenciou entre os participantes dos diferentes níveis socioeconômicos (p-valor = 0,656).

Tabela 127. Comparação entre nível socioeconômico e solicitações dos filhos para compras

Eles pedem para comprar	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Nunca	0	0,0	2	2,2	1	1,1
2.Às vezes	55	61,8	60	66,7	59	65,6
3.Sempre	34	38,2	28	31,1	30	33,3

(Qui-quadrado)

O desenho apresentado na figura 100, mostra que existe um forte tendência dos filhos dos diferentes grupos a pedir para comprar coisas quando saem com os familiares.

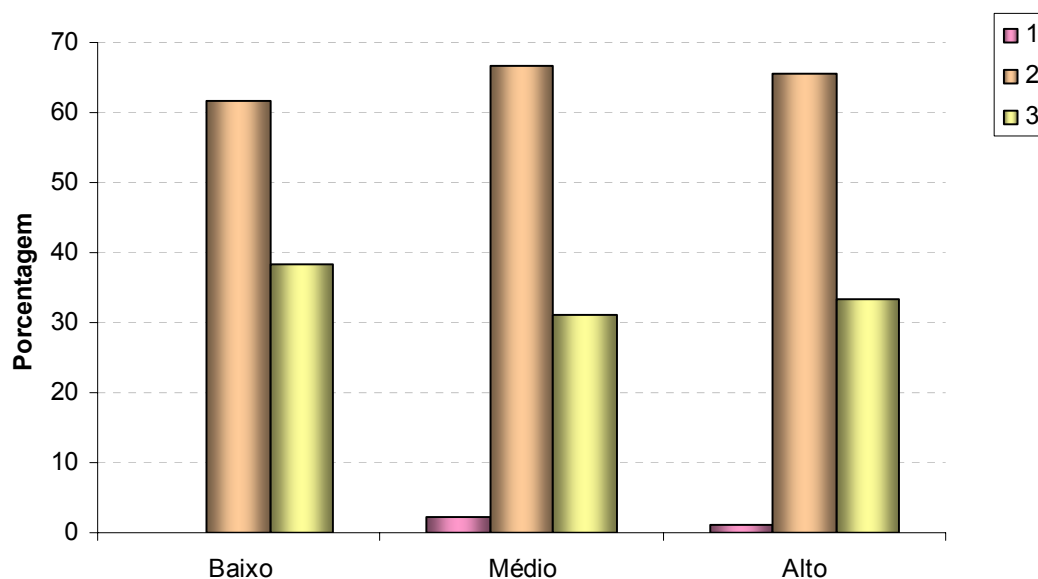


Figura 100. Comparação entre nível socioeconômico e solicitações dos filhos para compras

A idade com que as crianças começaram a pedir para comprar-lhes coisas foi semelhante entre os participantes dos vários níveis socioeconômicos (p-valor = 0,912), como indica a tabela 128.

Tabela 128. Comparação entre nível socioeconômico e idade dos filhos em que começaram a fazer pedidos de compras

Nível socioeconômico	N	Média	D.P.	Mínimo	Mediana	Máximo
1.Baixo	90	3,4	1,4	1,0	3,0	9,0
2.Médio	90	3,3	1,2	1,0	3,0	6,0
3.Alto	90	3,3	1,0	1,0	3,0	6,0

(Kruskal-Wallis)

Os dados mostram que as crianças pertencentes aos três grupos começam a fazer solicitações de compras a partir de um ano de idade, com idade média de 3,4 para os filhos dos participantes do nível socioeconômico baixo e 3,3 para os níveis médio e alto.

Tabela 129. Comparação entre nível socioeconômico e forma que a família lida com as solicitações de compra

Forma de lidar com solitações	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
1.Compro sempre	4	4,4	1	1,1	1	1,1
2.Compro quando posso ou necessário	54	60,0	52	57,8	57	63,3
3.Não compro, mas justifico	25	27,8	30	33,3	30	33,3
4.Não compro	3	3,3	2	2,2	0	0,0
5.Outros: ignoro; bato; troco; não são de pedir; já não pedem mais, ausência de resposta	4	4,4	5	5,6	2	2,2

(Qui-quadrado)

A maneira de lidar com as solicitações de compra dos filhos foi semelhante entre os participantes dos três níveis socioeconômicos (p -valor = 0,444), conforme dados da tabela 129. As respostas dos pais e mães, no geral, evidenciam a categoria: *compro sempre que posso ou quando necessário* e a categoria *não compro, mas justifico*.

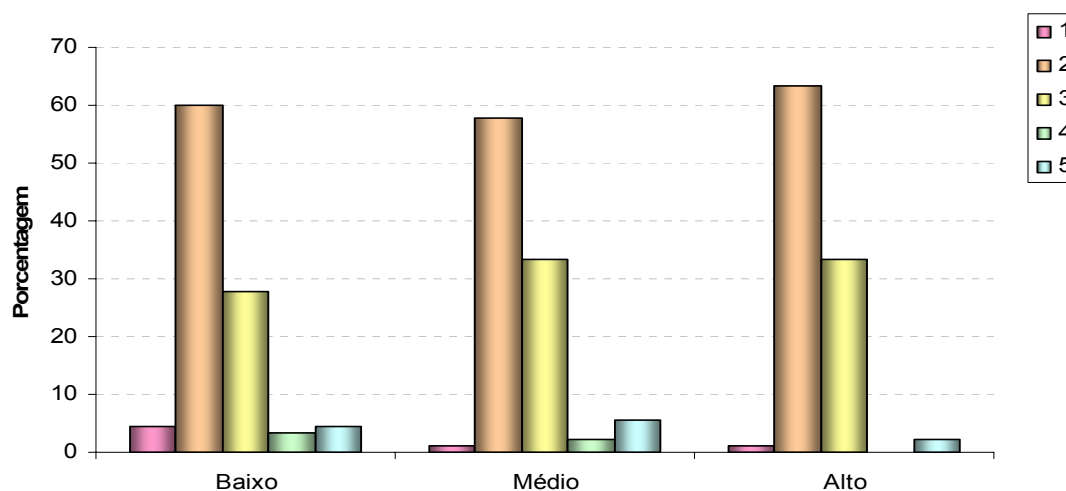


Figura 101. Comparação entre nível socioeconômico e formas que a família lida com as solicitações de compra

O meio de persuasão dos filhos para conseguirem que os pais e mães comprem o que querem diferiu entre os níveis socioeconômicos dos participantes (p -valor = 0,002).

Tabela 130. Comparação entre nível socioeconômico e meios de persuasão dos filhos para conseguirem o que querem

Modo de persuasão	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Comportamentos de teimosia	47	52,2	33	36,7	34	37,8
2.Apelo sentimental	17	18,9	16	17,8	20	22,2
3.Estratégias de convencimento	14	15,6	22	24,4	23	25,6
4.Estratégias de negociação	2	2,2	1	1,1	9	10,0
5.Outros: não insistem; sabem o sistema da família; ausência de resposta	10	11,1	18	20,0	4	4,4

(Qui-quadrado)

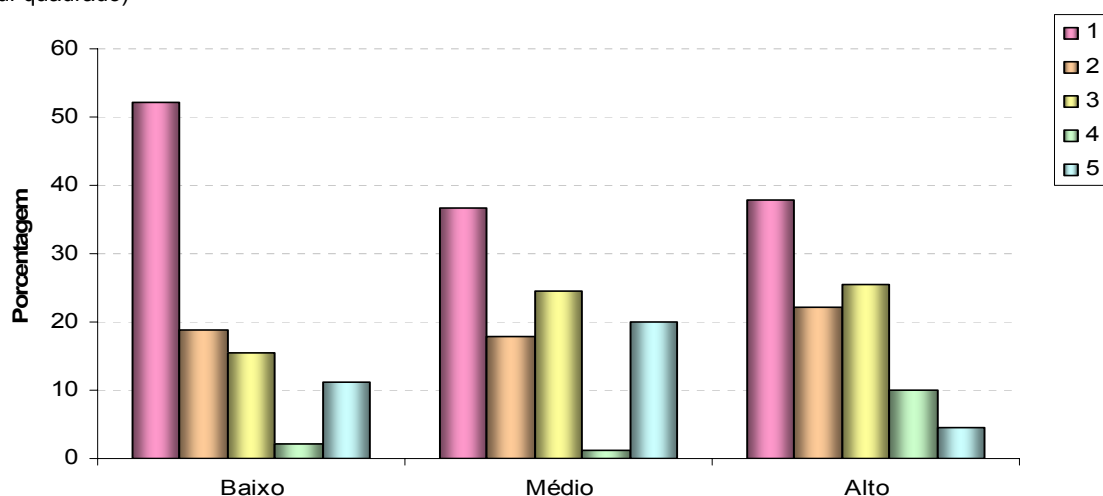


Figura 102. Comparação entre nível socioeconômico e meios de persuasão dos filhos para conseguirem o que querem

Comportamentos de teimosia foi o item de maior ocorrência observado nos depoimentos dos pais e mães dos três níveis, mas apelo sentimental e estratégias de convencimento também são bastante utilizados pelos filhos dos grupos de nível alto e estratégias de convencimento pelos do nível médio.

Tabela 131. Comparação entre nível socioeconômico e o que os pais e mães costumam comprar para os filhos entre as coisas que pedem

O que compram	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Alimentos	10	11,1	21	23,3	10	11,1
2.Guloseimas e Brinquedinhos (coisas pequenas)	32	35,6	16	17,8	21	23,3
3.Objetos de Entretenimento	14	15,6	9	10,0	11	12,2
4.Roupas	1	1,1	0	0,0	7	7,8
5.Coisas variadas	33	36,7	44	48,9	41	45,6

(Qui-quadrado)

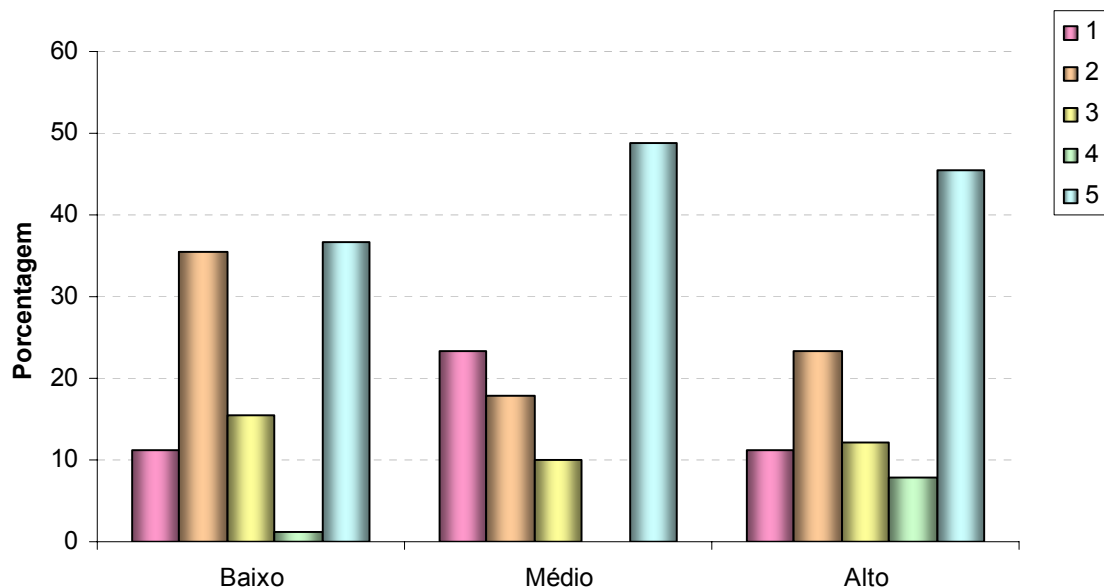


Figura 103. Comparação entre nível socioeconômico e o que os pais e mães costumam comprar para os filhos entre as coisas que pedem

O comportamento dos participantes apresentou-se diferente quanto aos itens que os pais e mães dos diferentes níveis socioeconômicos compram para os filhos (p -valor = 0,001). As respostas mais frequentes estiveram relacionadas à categoria *compro coisas variadas*, mas a porcentagem de famílias pertencentes ao nível baixo dos que compram guloseimas é maior comparada aos outros dois grupos.

Tabela 132. Comparação entre nível socioeconômico e razões pelas quais os pais e mães compram o que os filhos pedem

Razões	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Emocionais (como recompensa)	33	36,7	30	33,3	16	17,8
2.Racionais	1	1,1	3	3,3	6	6,7
3.Mistura de emoção e razão	40	44,4	49	54,4	59	65,6
4.Outras: ausência de resposta (Qui-quadrado)	16	17,8	8	8,9	9	10,0

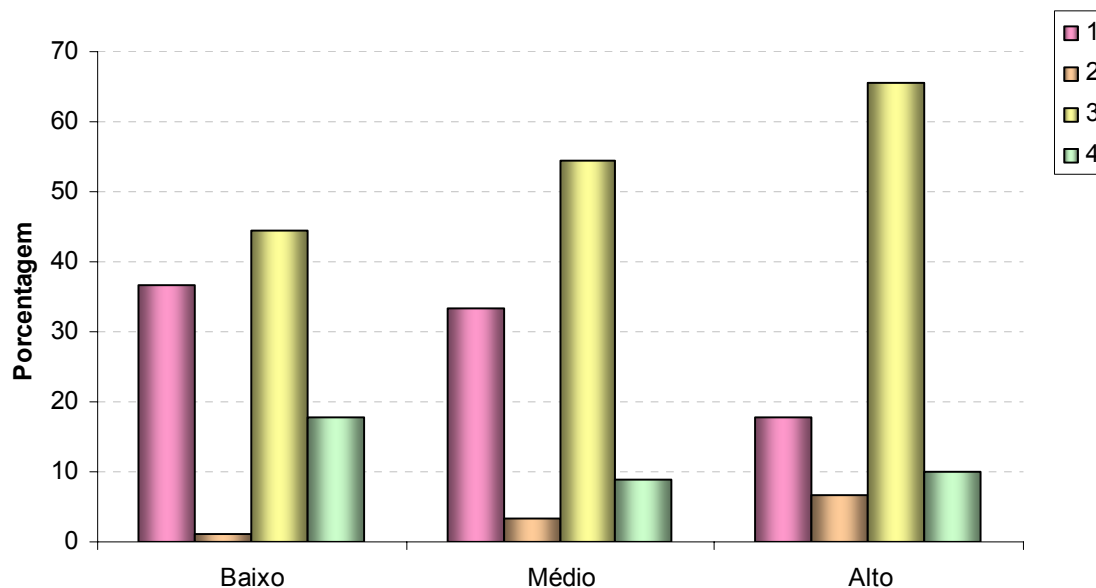


Figura 104. Comparação entre nível socioeconômico e razões pelas quais os pais e mães compram o que os filhos pedem

De acordo com a tabela 132, as razões que levam os pais e mães a comprarem o que os filhos lhes pedem também se diferenciou entre os níveis socioeconômicos (p -valor = 0,009). Há uma frequência crescente entre os níveis de respostas cujas justificativas se baseiam na mistura de emoção e razão.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os distintos níveis socioeconômicos familiares a respeito da fonte na qual as crianças buscam as informações sobre os produtos que pedem (p -valor = 0,111).

Tabela 133. Comparação entre nível socioeconômico e a fonte utilizada pelos filhos para buscar informações sobre os produtos que pedem aos pais e mães

Fonte de informação	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Meios de comunicação	37	41,1	24	26,7	30	33,3
2.Escola/ amigos	15	16,7	10	11,1	14	15,6
3.De ver exposto em lojas e folhetos	2	2,2	2	2,2	2	2,2
4.Fontes diversas	36	40,0	54	60,0	44	48,9

(Qui-quadrado)

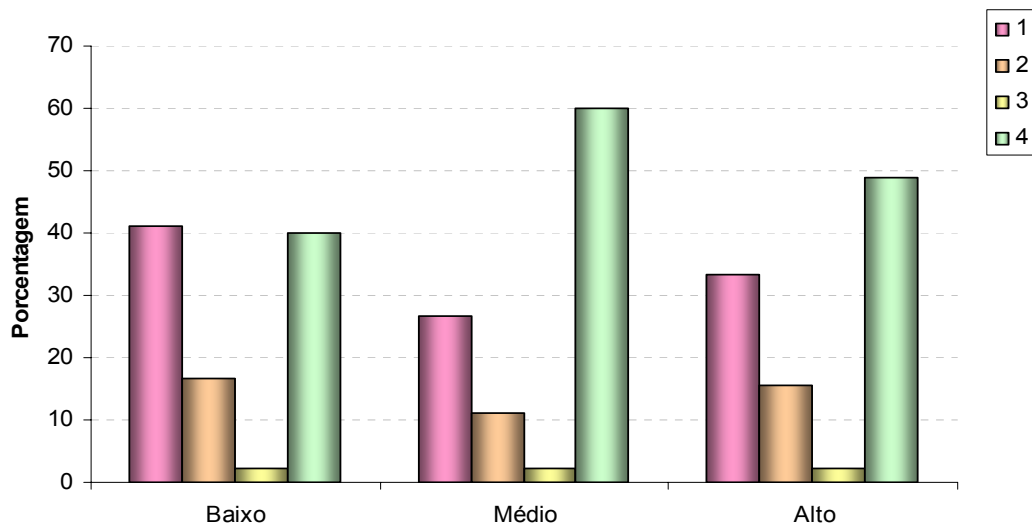


Figura 105. Comparação entre nível socioeconômico e a fonte utilizada pelos filhos para buscar informações sobre os produtos que pedem aos pais e mães

A grande maioria dos filhos pertencentes aos grupos socioeconômicos médio (98,9%) e alto (91,1%) não possui cartão de crédito. Nenhum filho do nível baixo possui cartão de crédito.

Tabela 134. Comparação entre nível socioeconômico e presença de cartão de crédito dos filhos

Os filhos possuem cartão de crédito?	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	n	%
1.Não	90	100,0	89	98,9	82	91,1
2.Sim	0	0,0	1	1,1	8	8,9

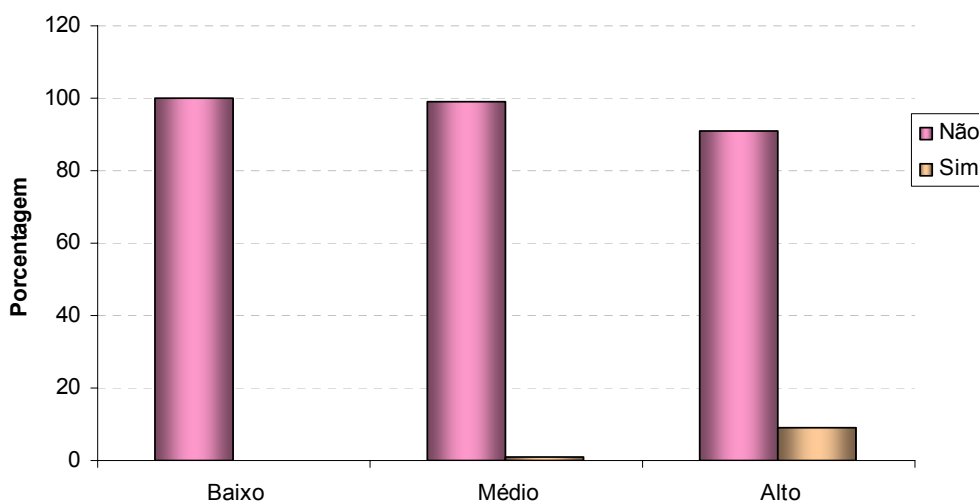


Figura 106. Comparação entre nível socioeconômico e presença de cartão de crédito dos filhos

Tabela 135. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa para os filhos terem cartão de crédito

Justificativa	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Não vejo necessidade	11	12,2	8	8,9	20	22,2
2.Razões práticas	0	0,0	0	0,0	4	4,4
3.Necessidade de educação financeira	0	0,0	0	0,0	3	3,3
4.Outro: ainda são pequenos; ausência de resposta	79	87,8	82	91,1	63	70,0

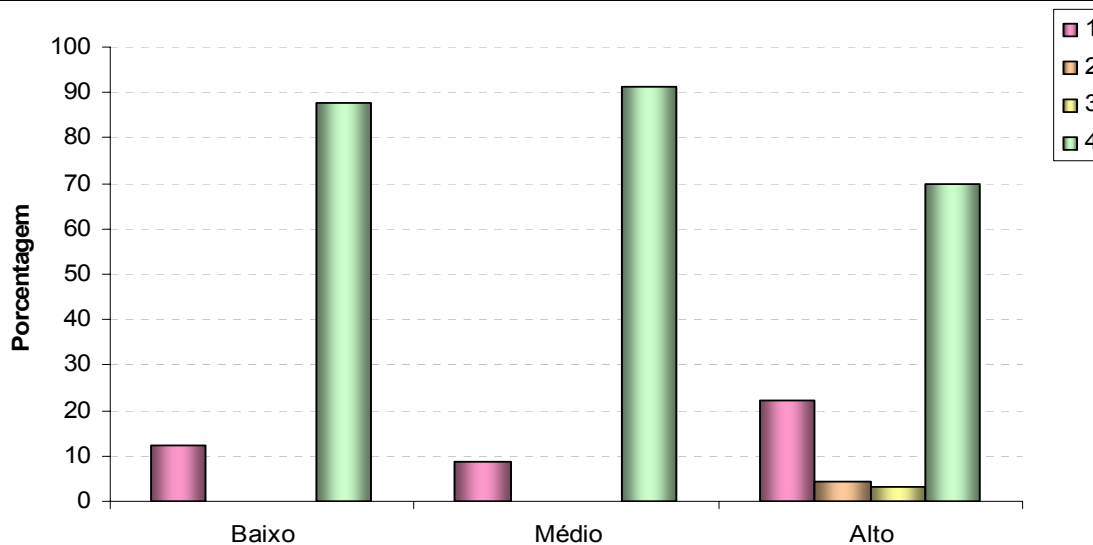


Figura 107. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa para os filhos terem cartão de crédito

A justificativa mais frequente para não disponibilizar cartão de crédito para os filhos foi a pouca idade (categoria *outros*). Os pais e mães pertencentes ao nível alto apresentam uma maior diversidade de justificativas para essa questão, sendo observado também nesse grupo a presença da utilização do cartão como forma de aprendizado de educação financeira.

A prática de economia e poupança entre os filhos dos participantes dos três níveis socioeconômicos é diferente (p -valor = 0,032). Quanto mais baixo o nível social, menor a incidência de economia e poupança entre os filhos (tabela 136, figura 108).

Tabela 136. Comparação entre nível socioeconômico e prática de economia e poupança dos filhos

Seus filhos costumam economizar?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Ausência prática de economia/poupança	30	33,3	22	24,4	17	18,9
2.Prática esporádica de economia/poupança	57	63,3	55	61,1	61	67,8
3.Prática sistemática de economia/poupança	3	3,3	13	14,4	12	13,3

(Qui-quadrado)

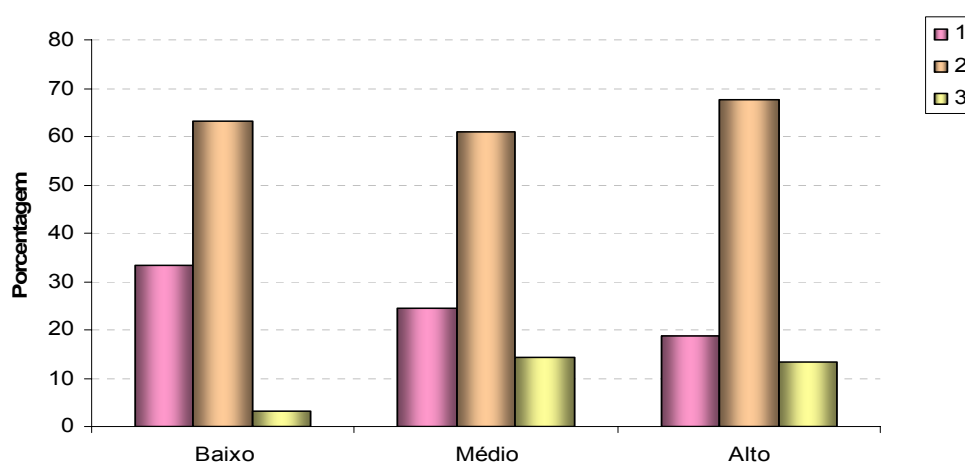


Figura 108. Comparação entre nível socioeconômico e economia e poupança dos filhos

A figura 108 mostra a tendência dos grupos de nível socioeconômico médio e alto a adotarem com maior frequência práticas de economia e poupança.

Os pais e mães dos diferentes níveis socioeconômicos não se diferenciaram com relação ao tipo de economia e poupança que os filhos praticam (p -valor = 0,052). A prática mais freqüente nos três grupos é *cofrinho* (tabela 137).

Tabela 137. Comparação entre nível socioeconômico e práticas de poupança dos filhos

Práticas	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Cofrinho	33	36,7	41	45,6	35	38,9
2.Economizando para algumas compras que desejam	18	20,0	9	10,0	24	26,7
3.Economizando no consumo básico	7	7,8	8	8,9	6	6,7
4.Caderneta de poupança	3	3,3	11	12,2	7	7,8
5.Outros ainda são pequenos para manipular quantias para poupar; não tem o hábito	29	32,2	21	23,3	18	20,0

(Qui-quadrado)

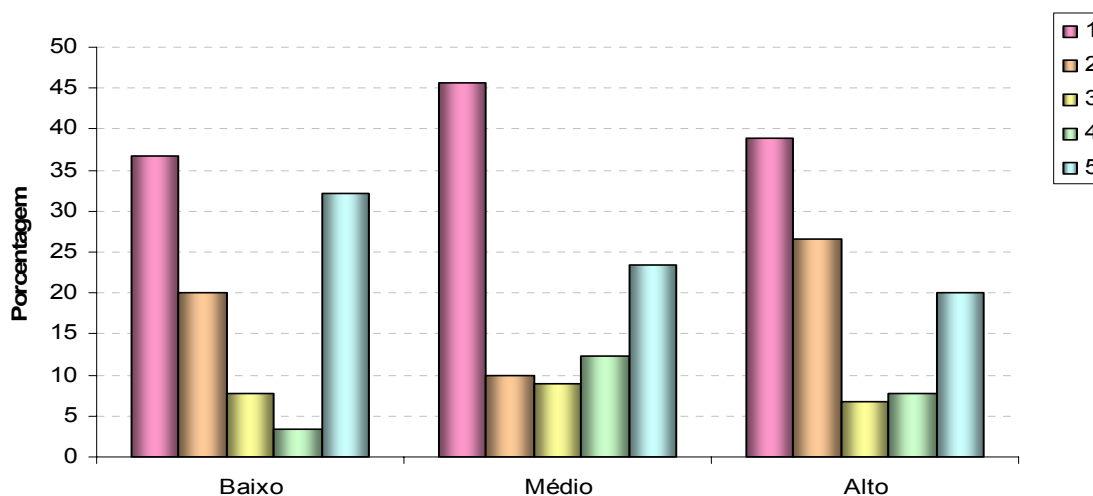


Figura 109. Comparação entre nível socioeconômico e práticas de poupança dos filhos

As famílias não se diferenciaram quanto à necessidade de que os filhos devam desenvolver práticas de economia e poupança nos diferentes níveis socioeconômicos (p -valor = 0,528). Quase a totalidade dos participantes de todos os grupos compartilham da ideia de que essas condutas são necessárias.

Tabela 138. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa para a necessidade de economia e poupança

Você acha que seus filhos devem aprender a economizar/poupar?	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	N	%	n	%
1. Não	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2. Sim, quando forem mais velhos	14	15,6	11	12,2	9	10,0
3. Sim, desde a infância	76	84,4	79	87,8	81	90,0

(Qui-quadrado)

No entanto foram encontradas diferenças significativas entre os níveis quanto à justificativa para a necessidade de para o aprendizado de economia e poupança (p -valor = 0,009). Boa parte das respostas dos participantes dos três níveis se enquadram na categoria *preparação para o futuro*, mas no nível baixo essa categoria divide maior espaço com *aquisição de hábito* e *para comprar o que desejam*.

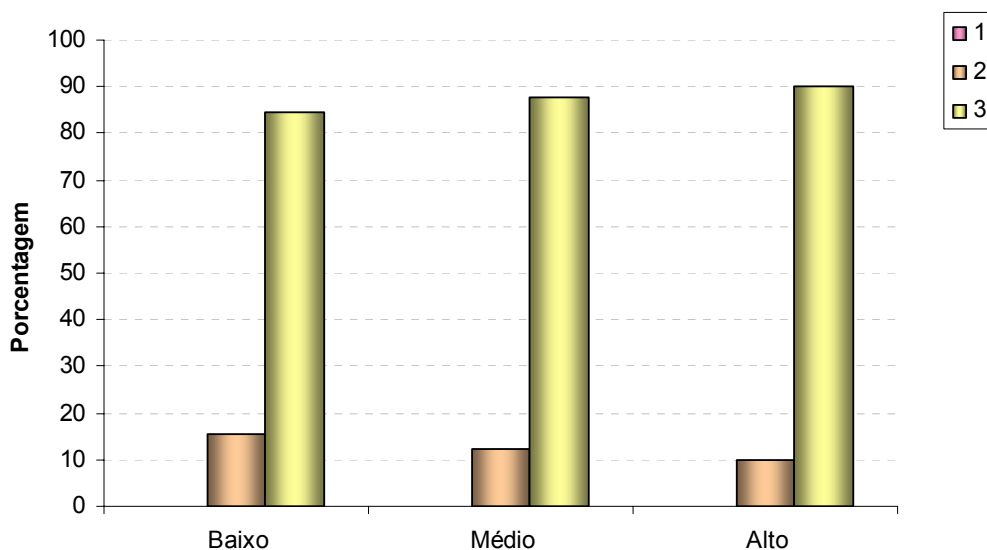


Figura 110. Comparação entre nível socioeconômico e crença sobre a necessidade de economia e poupança dos filhos

A tendência a ensinar a poupar *para comprar o que desejam* demonstra uma visão mais utilitarista de poupança, própria de alguns pais pertencentes, particularmente aos níveis mais baixos, que entendem a poupança como forma de garantir que os filhos tenham mais independência para suprir suas necessidades cotidianas, uma vez que a família nem sempre pode fazê-lo.

Tabela 139. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa para a necessidade de poupança

Justificativa	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Aquisição de hábito	20	22,2	22	24,4	15	16,7
2.Para comprar o que desejam	23	25,6	10	11,1	18	20,0
3.Preparação para o futuro	35	38,9	55	61,1	43	47,8
4.Uso responsável do dinheiro	11	12,2	3	3,3	13	14,4
5.Outros: não lidam com dinheiro; ainda são pequenos; ausência de resposta	1	1,1	0	0,0	1	1,1

(Qui-quadrado)

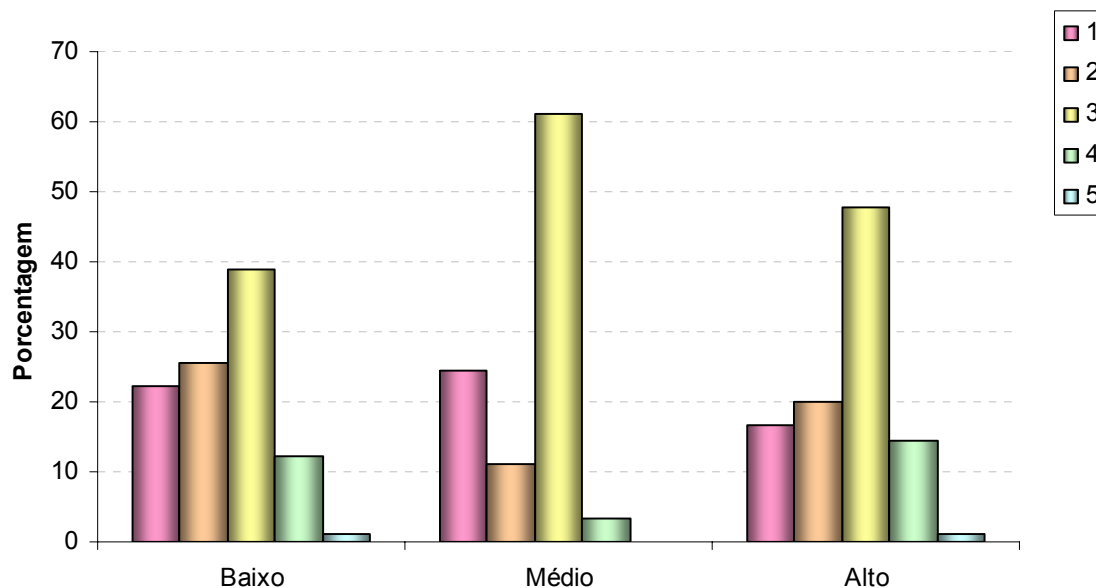


Figura 111. Comparação entre nível socioeconômico e justificativa para a necessidade de poupança

Entre os participantes pertencentes ao nível socioeconômico baixo observa-se maior ocorrência de filhos com conduta econômica equilibrada, enquanto entre os pais e mães dos níveis socioeconômicos médio e alto destacam-se as categorias *processo de aprendizagem e condutas equilibradas*. Porém, nesse item o nível socioeconômico não representou um fator de diferenciação entre os grupos (p -valor = 0,342).

Tabela 140. Comparação entre nível socioeconômico e avaliação da conduta econômica de seus filhos

Como você avalia a conduta econômica de seus filhos?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1. Desequilibrada/consumista	8	8,9	4	4,4	6	6,7
2. Em processo de aprendizagem	21	23,3	34	37,8	27	30,0
3. Equilibrada	41	45,6	37	41,1	34	37,8
4. Outros: ainda não é possível avaliar; são muito novos; ausência de resposta	20	22,2	15	16,7	23	25,6

(Qui-quadrado)

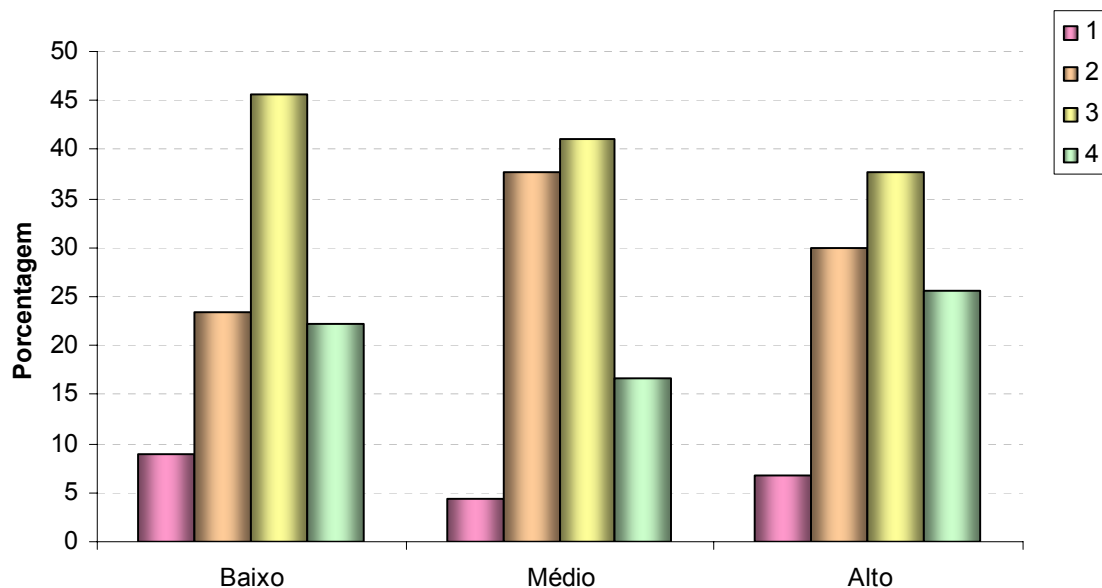


Figura 112. Comparação entre nível socioeconômico e avaliação da conduta econômica de seus filhos

As próximas tabelas e figuras referem-se às orientações econômicas recebidas pelos participantes na infância e formas de transmissão desses conhecimento aos seus filhos.

Houve diferença significativa entre os participantes pertencentes aos diferentes níveis socioeconômico com relação ao recebimento de orientações econômicas na infância dos pais e mães (p -valor $<0,001$). A porcentagem do grupo do nível alto que não recebeu qualquer tipo de orientação econômica é menor em relação aos outros dois níveis.

Tabela 141. Comparação entre nível socioeconômico e pais e mães que receberam orientação econômica na infância

Receberam orientações econômicas quando crianças?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1. Ausência de orientação econômica	41	45,6	30	33,3	20	22,2
2. Ensaios de orientação econômica: noções básicas	45	50,0	39	43,3	49	54,4
3. Orientação econômica	4	4,4	21	23,3	21	23,3

(Qui-quadrado)

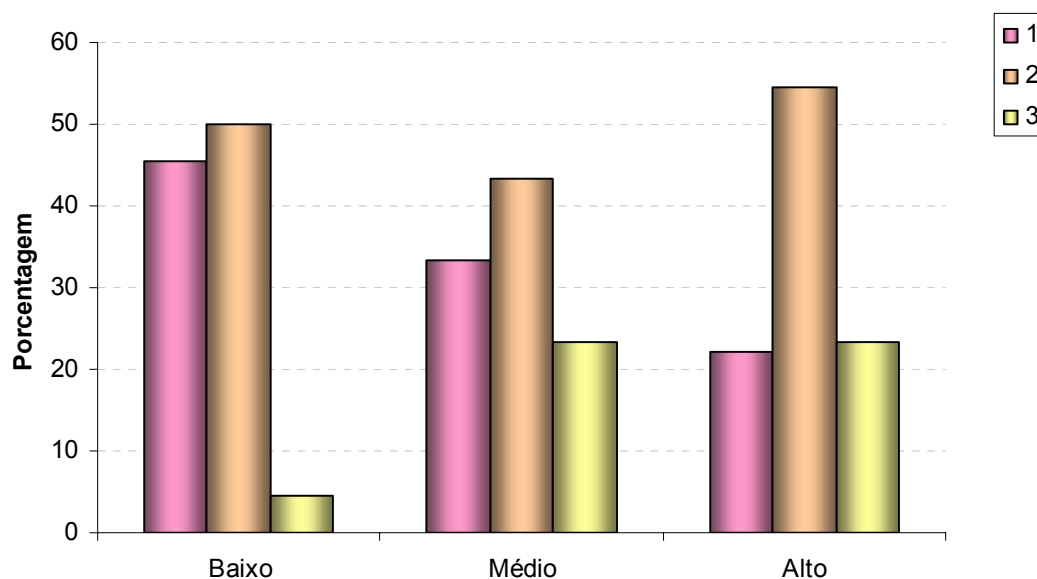


Figura 113. Comparação entre nível socioeconômico e pais e mães que receberam orientação econômica na infância

O desenho da figura 113, evidencia que o grupo do nível baixo foi o que apresentou o maior índice de respostas da categoria 1, *ausência de orientação econômica*. Esse dado aponta a falta de informação sobre a importância da educação econômica para as novas gerações.

O que foi aprendido pelos participantes quando crianças foi diferente entre os três grupos familiares (p -valor = 0,009). No entanto a categoria que se destaca nos três grupos foi *hábitos de economia e poupança*.

Tabela 142. Comparação entre nível socioeconômico e o que foi aprendido sobre o mundo econômico

O que aprendeu?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Não aprendi nada	6	6,7	6	6,7	16	17,8
2.Questões orçamentárias básicas	6	6,7	1	1,1	9	10,0
3.Hábitos de economia e poupança	62	68,9	73	81,1	55	61,1
4.Valores morais: trabalho, honestidade	12	13,3	7	7,8	4	4,4
5.Planejamento econômico	0	0,0	0	0,0	2	2,2
6.Outros não aprendi sistematicamente nada, mas passei a observar os outros; aprendi a lutar pelo que desejo; ausência de resposta	4	4,4	3	3,3	4	4,4

(Qui-quadrado)

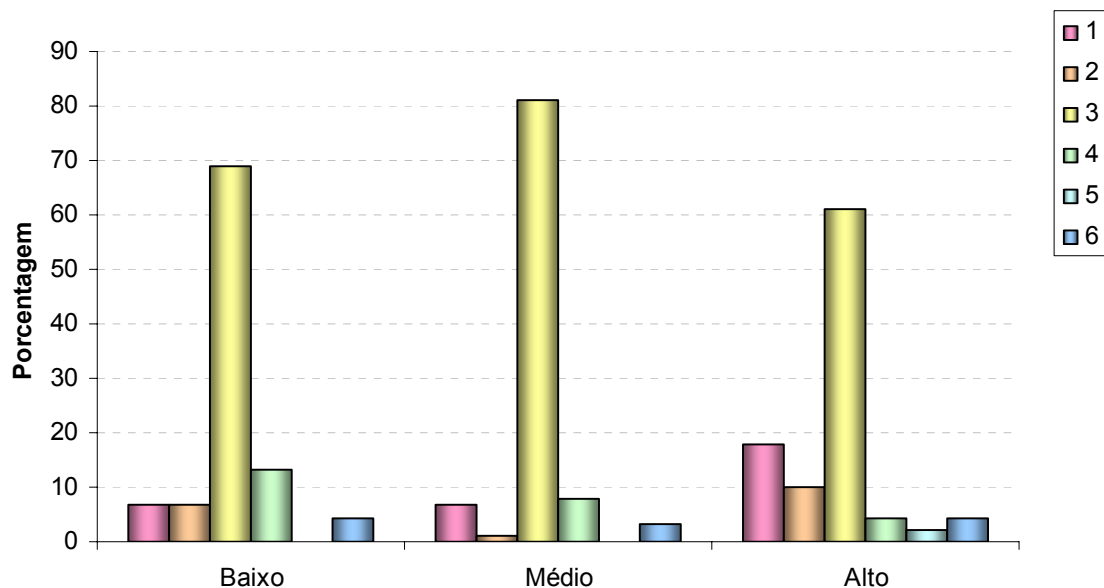


Figura 114. Comparação entre nível socioeconômico e o que foi aprendido sobre o mundo econômico

Sobre a responsabilidade pela orientação econômica dos participantes na infância, não houve diferenciação entre os níveis (p -valor = 0,443).

Observa-se na tabela 143 e figura 115 que, para todos os pais e mães a *família* é a principal fonte de aprendizagem, seguida pela categoria *aprendi com a vida*.

Tabela 143. Comparação entre nível socioeconômico e origem do aprendizado sobre o mundo econômico

Com quem aprenderam?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1.Com a família	48	53,3	45	50,0	56	62,2
2.Com a escola/ cursos	0	0,0	5	5,6	1	1,1
3.Com a vida: no dia a dia; depois de adultos	39	43,3	36	40,0	32	35,6
4.Outros: ausência de respostas	3	3,3	4	4,4	1	1,1

(Qui-quadrado)

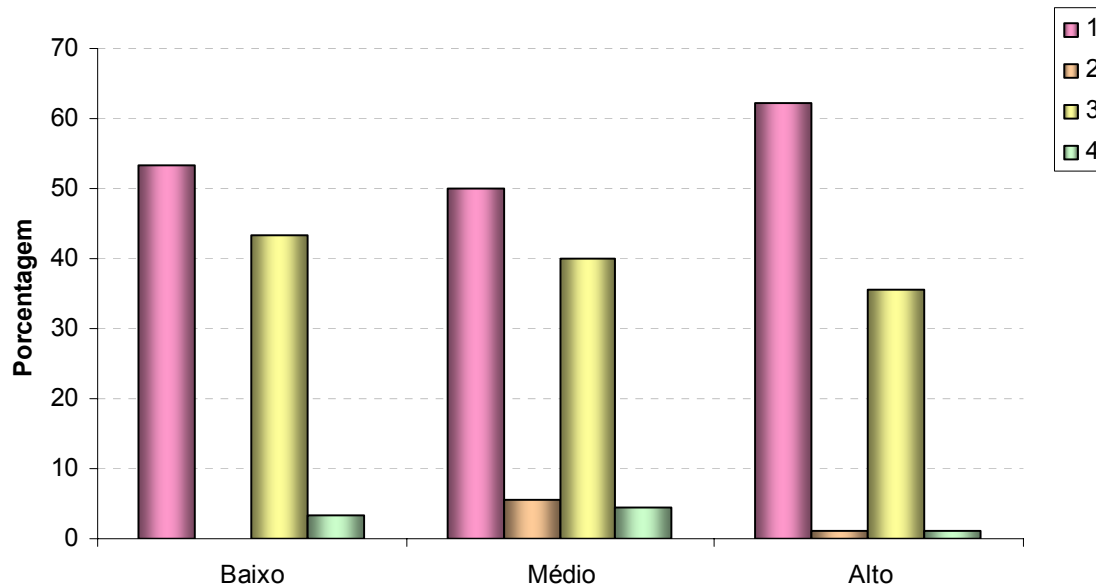


Figura 115. Comparação entre nível socioeconômico e origem do aprendizado sobre o mundo econômico

O modo de aprendizagem das noções econômicas foi diferente entre os participantes pertencentes aos três níveis socioeconômico (p -valor = 0,034).

Tabela 144. Comparação entre nível socioeconômico e formas de aprendizagem sobre o mundo econômico

Como aprenderam?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	N	%
1. Pelo exemplo dos pais	45	50,0	37	41,1	29	32,2
2. Conversas	4	4,4	4	4,4	16	17,8
3. Na vivência do dia-a-dia	33	36,7	38	42,2	34	37,8
4. Outros cometendo erros; pelo sofrimento	8	8,9	11	12,2	11	12,2

(Qui-quadrado)

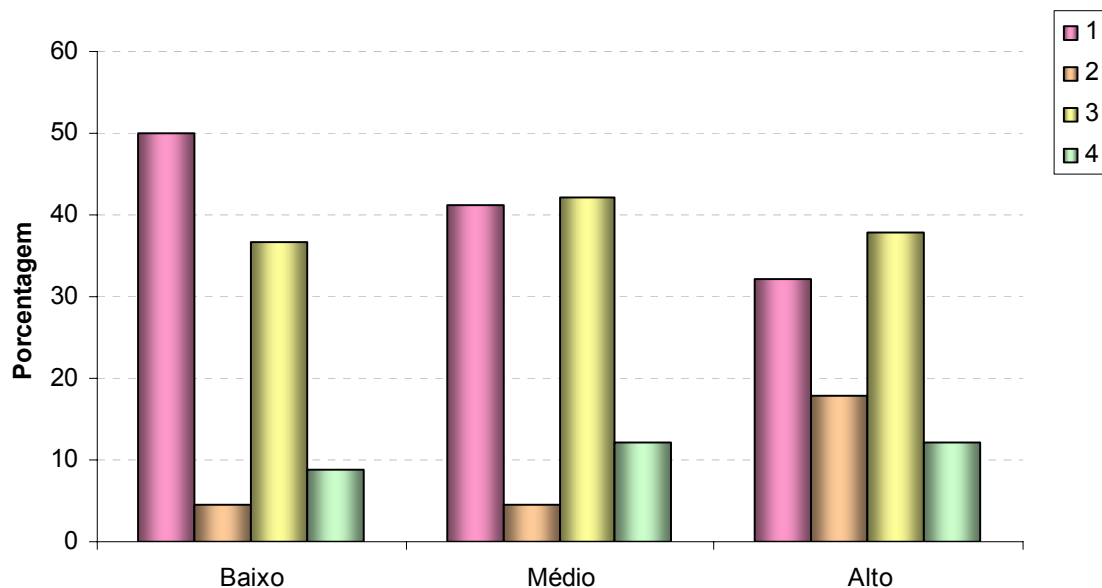


Figura 116. Comparação entre nível socioeconômico e formas de aprendizagem sobre o mundo econômico

Dentre as coisas que aprenderam na infância, a maioria dos pais e mães dos três níveis transmite o hábito de poupança para seus filhos, e essa transmissão dá-se principalmente pelo diálogo, relacionando situações do cotidiano e dando exemplos.

Tabela 145. Comparação entre nível socioeconômico e do que aprenderam, quais as noções que procuram transmitir para os seus filhos

O que transmitem?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1. Questões orçamentárias básicos	7	7,8	3	3,3	9	10,0
2. Valores morais	12	13,3	16	17,8	16	17,8
3. Hábitos de poupança	65	72,2	66	73,3	48	53,3
4. Planejamento econômico	4	4,4	3	3,3	11	12,2
5. outros ainda são pequenos	2	2,2	2	2,2	6	6,7

(Qui-quadrado)

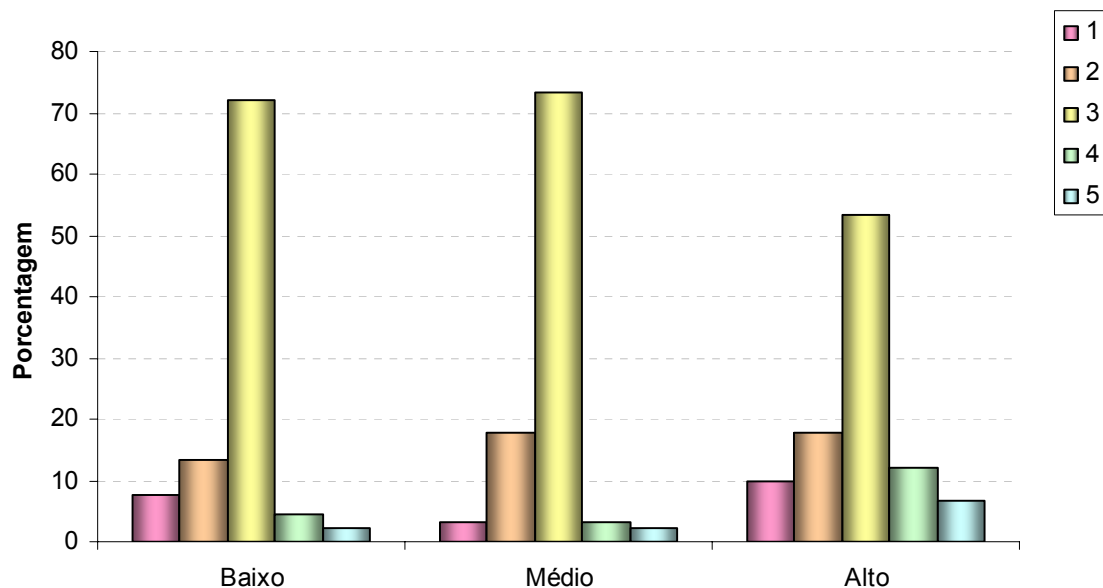


Figura 117. Comparação entre nível socioeconômico e conteúdos transmitidos para os filhos

Tabela 146. Comparação entre nível socioeconômico e forma de transmitissão de seu aprendizado

Como transmitem?	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	n	%
1.Dou exemplo	11	12,2	10	11,1	8	8,9
2.Pelo diálogo, relacionando situações do cotidiano; e pelo exemplo	69	76,7	63	70,0	72	80,0
3.Oportunizando experiências com o dinheiro	3	3,3	3	3,3	0	0,0
4.Estimulando a economia e poupança poupar	6	6,7	10	11,1	6	6,7
5.Envolvendo-os no orçamento familiar	0	0,0	3	3,3	2	2,2
6.Outros: ainda são pequenos; de acordo com os recursos da família; ausência de resposta	1	1,1	1	1,1	2	2,2

(Qui-quadrado)

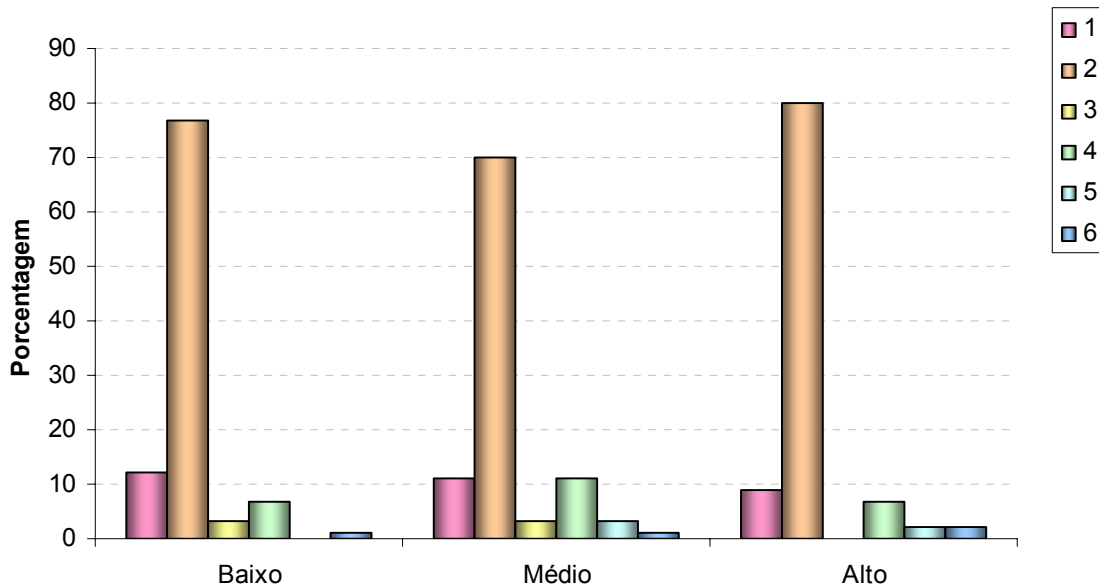


Figura 118. Comparação entre nível socioeconômico e forma de transmissão de seu aprendizado

As respostas apresentadas pelos participantes dos diferentes níveis socioeconômicos indicam que os pais, de modo geral, tiveram escassa experiência de educação econômica durante a infância, resultando no oferecimento de uma prática pouco sistemática para a formação econômica de seus filhos.

Tabela 147. Comparação entre nível socioeconômico e experiência de educação econômica com os filhos

Como tem sido sua experiência de educação econômica com seus filhos?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Satisfatória	43	47,8	48	53,3	47	52,2
2.Regular	23	25,6	24	26,7	27	30,0
3.Difícil ou Negativa	16	17,8	9	10,0	8	8,9
4.Outros: Nunca pensei nisso; ainda são pequenos; ausência de resposta	8	8,9	9	10,0	8	8,9

(Qui-quadrado)

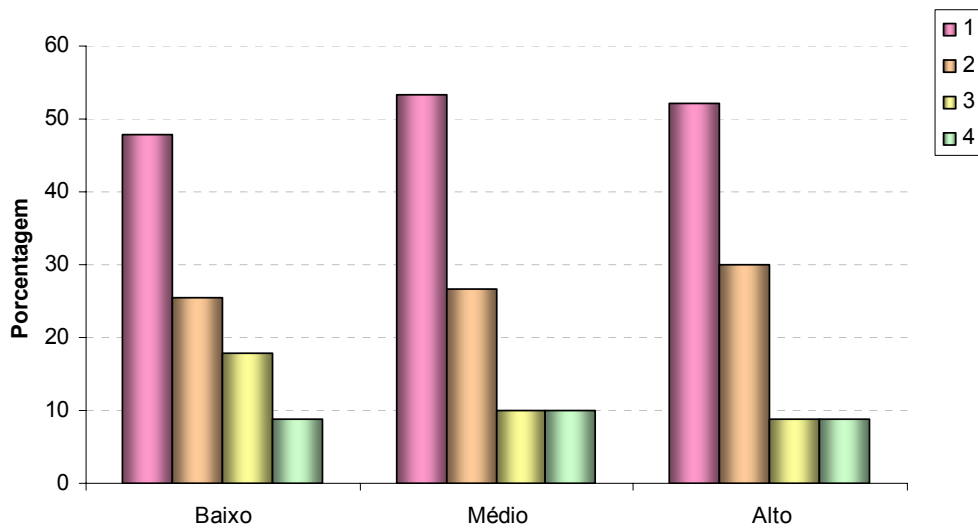


Figura 119. Comparação entre nível socioeconômico e experiência de educação econômica com os filhos

Os níveis socioeconômicos não se diferenciam quanto à experiência de educação econômica dos filhos (p-valor = 0,6513). No geral, os participantes consideram essa experiência satisfatória.

Foram encontradas diferenças significativas entre os níveis socioeconômicos quanto à dificuldade encontrada para conduzir a relação criança e consumo (p-valor <0,001). Nenhum dos pais e mães do nível alto *sente desconforto por não poder comprar o que os filhos pedem*, sua maior dificuldade está *na impotência diante da influência da mídia*, enquanto para os participantes pertencentes aos níveis baixo e médio, além dessa dificuldade, eles sentem-se *despreparados frente às solicitações dos filhos*.

Tabela 148. Comparação entre nível socioeconômico e maiores dificuldades encontradas para conduzir a relação criança/consumo

Quais são as maiores dificuldades encontradas para conduzir a relação criança/consumo?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1. Desconforto por não poder comprar o que pede	13	14,4	3	3,3	0	0,0
2. Impotência diante da Influência da Mídia	31	34,4	34	37,8	43	47,8
3. Despreparo frente às solicitações dos filhos	31	34,4	37	41,1	20	22,2
4. Submissão à Pressão social	10	11,1	10	11,1	21	23,3
5. Outros :Não encontro dificuldade; ausência de resposta	5	5,6	6	6,7	6	6,7

(Qui-quadrado)

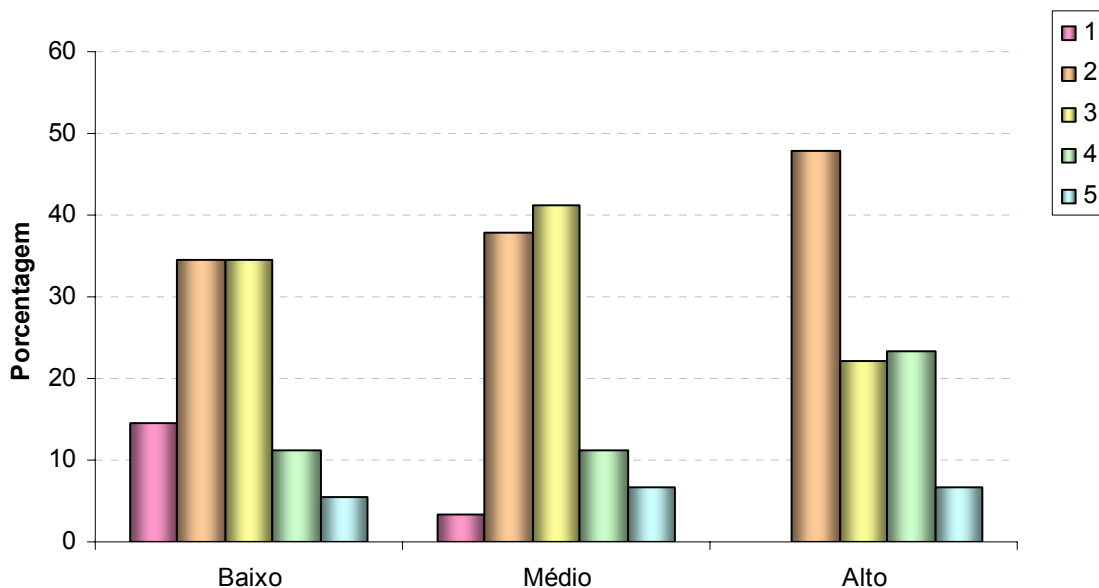


Figura 120. Comparação entre nível socioeconômico e maiores dificuldades encontradas para conduzir a relação criança/consumo

Os pais e mães concordam que a escola possa ajudar na preparação de seus filhos para o enfrentamento das questões ligadas ao mundo econômico porém, o grau de concordância difere entre os níveis socioeconômicos (p-valor <0,001). Observa-se pelos índices apresentados na tabela 149 que uma porcentagem maior de participantes do nível baixo enquadra-se na categoria *nunca pensou sobre o assunto*.

Tabela 149. Comparação entre nível socioeconômico e e crença na participação da escola nas questões ligadas ao mundo econômico

Escola pode preparar para o mundo econômico?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	N	%	n	%
1.Não	2	2,2	1	1,1	2	2,2
2.Nunca pensei sobre isso	19	21,1	8	8,9	3	3,3
3.Sim	69	76,7	81	90,0	85	94,4

(Qui-quadrado)

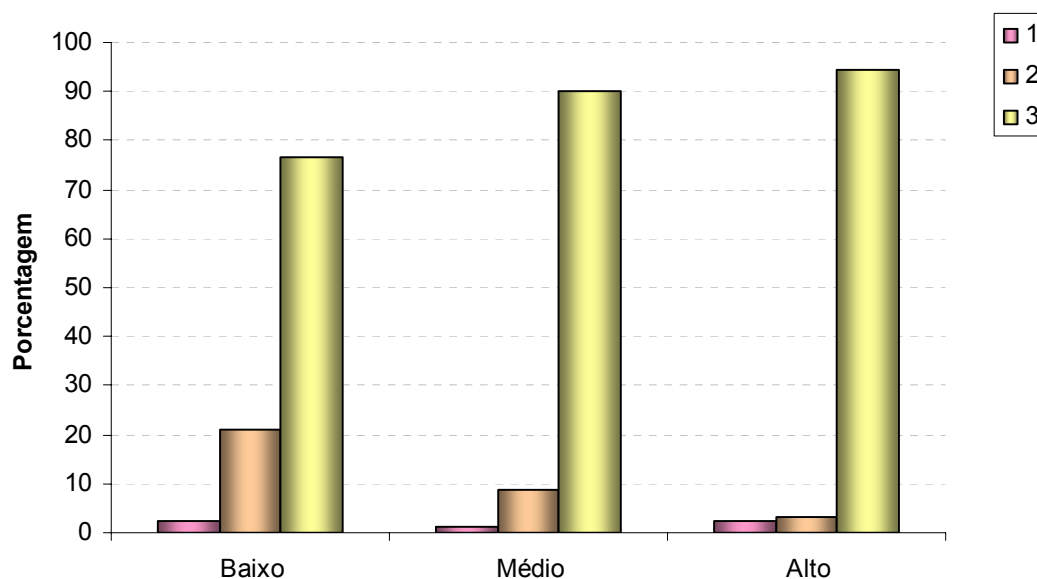


Figura 121. Comparação entre nível socioeconômico e crença na participação da escola nas questões ligadas ao mundo econômico

Os grupos familiares dos três níveis socioeconômicos diferem quanto às estratégias que a escola pode utilizar para preparar as crianças para o mundo econômico (p-valor <0,001).

Prevalece nas respostas dos participantes a categoria *inserção da temática na programação curricular*. No entanto observa-se uma alta porcentagem na categoria *outros*, formada pela ausência de respostas e afirmações de que essa é uma tarefa da família, particularmente entre os pais e mães pertencentes ao nível socioeconômico baixo (tabela 150 e figura 122).

Tabela 150. Comparação entre nível socioeconômico e sugestões sobre como a escola pode preparar para o mundo econômico

Sugestões	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1. Inserção da temática na programação curricular	47	52,2	54	60,0	48	53,3
2. Parceria com a família	2	2,2	1	1,1	6	6,7
3. Modificando a sistemática da própria escola em relação as questões econômicas	4	4,4	10	11,1	9	10,0
4. Trabalho com valores	3	3,3	9	10,0	16	17,8
5. Outros: é papel da família; ausência de resposta	34	37,8	16	17,8	11	12,2

(Qui-quadrado)

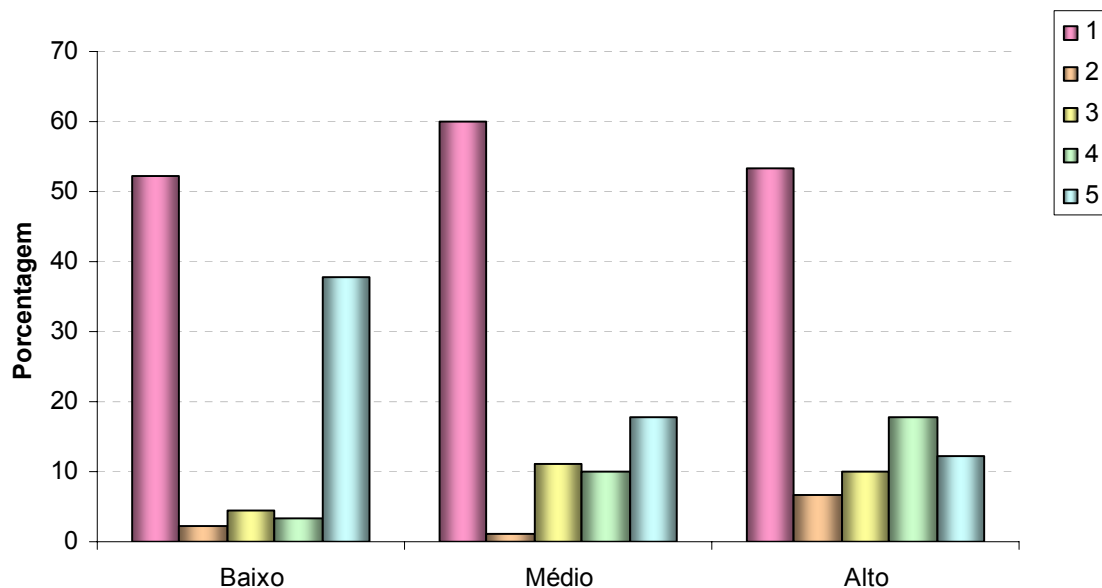


Figura 122. Comparação entre nível socioeconômico e sugestões sobre como a escola pode preparar para o mundo econômico

A definição de bom pai/mãe difere entre os participantes (p -valor = 0,009). A tabela 151 mostra que a porcentagem de participantes no nível socioeconômico baixo que respondeu *preparação para o futuro* é maior que a porcentagem apresentada pelos dos outros níveis.

Tabela 151. Comparação entre nível socioeconômico e significado de ser um bom pai/ mãe na sociedade atual

Para você(s) o que significa ser um bom pai/ mãe na sociedade atual?	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1. Bom relacionamento afetivo	34	37,8	34	37,8	33	36,7
2. Suprir as necessidades materiais e sócio-afetivas	7	7,8	2	2,2	8	8,9
3. Preparação para o futuro	35	38,9	20	22,2	22	24,4
4. Ser coerente com princípios e valores (aspectos éticos sociais)	14	15,6	34	37,8	27	30,0

(Qui-quadrado)

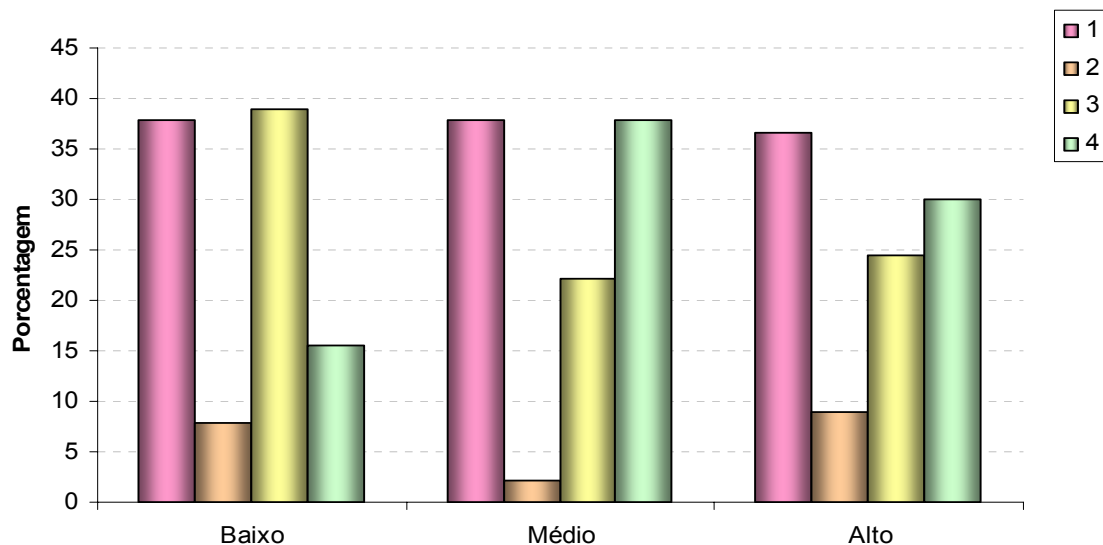


Figura 123. Comparação entre nível socioeconômico e significado de ser um bom pai/ mãe na sociedade atual

Foram encontradas diferenças significativas entre os grupos com respeito às aspirações para o futuro dos filhos (p -valor = 0,007). Os pais e mães pertencentes ao nível baixo têm maior preocupação com a *formação educacional* dos filhos, categoria 3, como descrito na tabela 152, figura 124.

Tabela 152. Comparação entre nível socioeconômico e aspirações para o futuro dos filhos

Aspirações	Baixo		Médio		Alto	
	N	%	n	%	n	%
1.Felicidade	13	14,4	15	16,7	15	16,7
2.Sucesso e conforto (aspectos materiais)	8	8,9	21	23,3	11	12,2
3.Formação educacional	59	65,6	40	44,4	41	45,6
4.Formação em valores éticos sociais	10	11,1	14	15,6	23	25,6

(Qui-quadrado)

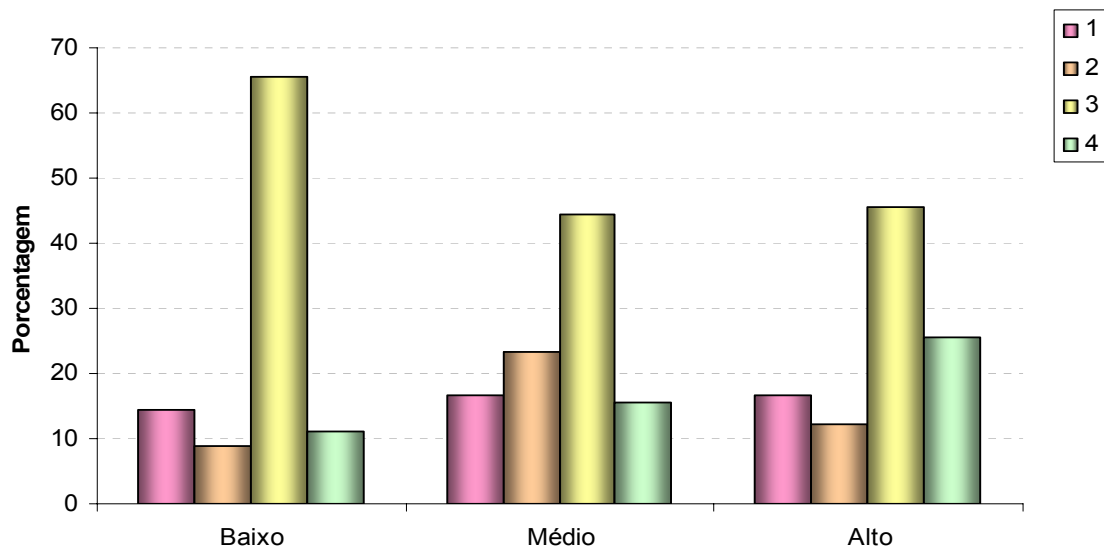


Figura 124. Comparação entre nível socioeconômico e aspirações para o futuro dos filhos

Conforme tabela 153 e figura 125, a definição de vida boa também apresenta diferença significativa (p -valor = 0,003). Apesar de todos os grupos destacarem a conjunção dos valores sociais e afetivos como caracterização do que seja uma vida boa, observa-se entre os participantes pertencentes ao nível baixo maior destaque para os valores materiais e para os integrantes dos níveis médio e alto a consideração dos valores afetivos e espirituais.

Tabela 153. Comparação entre nível socioeconômico e definição de vida boa

Definição	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
1.Valores afetivos e espirituais	12	13,3	22	24,4	16	17,8
2.Valores materiais (financeiros)	19	21,1	6	6,7	5	5,6
3.Valores sociais e afetivos (realização profissional e pessoal)	59	65,6	62	68,9	67	74,4
4.Valores morais e éticos	0	0,0	0	0,0	2	2,2

(Qui-quadrado)

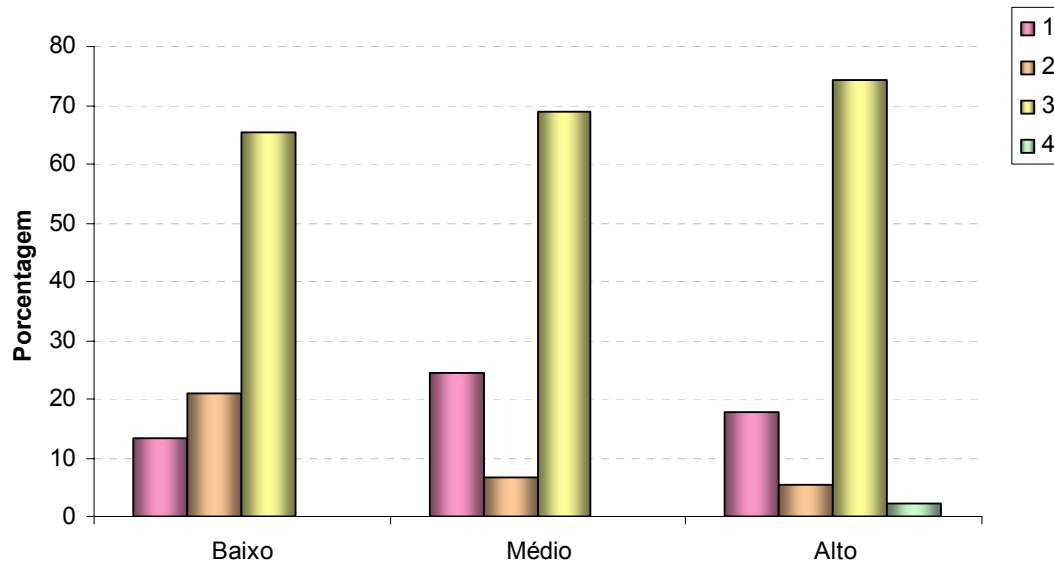


Figura 125. Comparação entre nível socioeconômico e definição de vida boa

3.1.1.4. Bloco 4: relação entre comportamento das famílias e estratégia de educação econômica

Nesse bloco buscou-se comparar aspectos do comportamento das famílias com as estratégias que afirmam utilizar na educação dos filhos, considerados mais significativos para o estudo em questão.

3.1.1.4.1. *Relação entre o que os pais e mães aprenderam quando crianças e o que ensinam a seus filhos sobre mundo econômico*

A comparação entre orientação econômica recebida pelos pais e mães na infância e presença de conversa sobre assuntos econômicos apresentou-se estatisticamente significativa (p-valor = 0,011).

Tabela 154. Comparação entre orientação econômica recebida pelos pais e mães na infância e presença de conversa sobre assuntos econômicos

Conversam com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico?	Receberam orientações econômicas quando crianças?					
	Ausência de orientação econômica		Noções básicas		Orientação econômica	
	n	%	N	%	n	%
1. Ausência de assuntos	16	43,2	71	34,1	4	16,0
2. Conversas esporádicas	18	48,6	104	50,0	11	44,0
3. Conversas sistemáticas	3	8,1	33	15,9	10	40,0
Total	37	100,0	208	100,0	25	100,0

(Qui-quadrado)

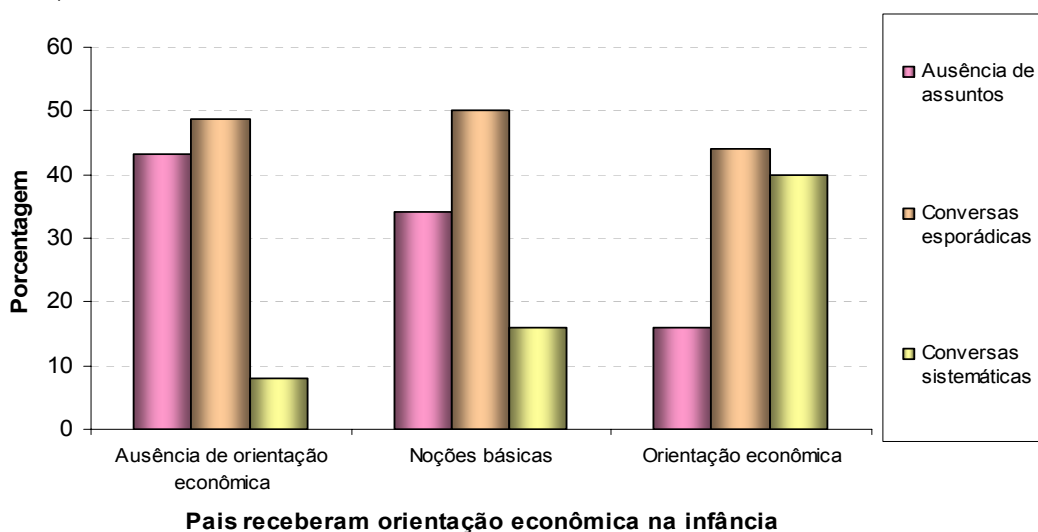


Figura 126. Comparação entre orientação econômica recebida pelos pais e mães na infância e conversa com os filhos sobre assuntos econômicos

Observou-se que os progenitores que receberam orientação econômica ao longo do seu desenvolvimento mantêm conversas com os filhos sobre esses assuntos, mesmo que de forma esporádica. Verifica-se ainda que pais e mães que receberam orientação econômica na infância têm maior preocupação em manter conversas sistemáticas sobre assuntos econômicos com seus filhos (40%).

Aproximadamente 50% dos pais e mães que não receberam qualquer orientação não mantêm essas conversas, demonstrando a influência do meio.

Tabela 155. Comparação entre o que foi aprendido pelos pais e mães na infância e o que transmitem a seus filhos

O que transmitem?	O que aprendeu?											
	Não aprendi nada		Questões orçamentárias básicas		Hábitos de economia e poupança		Valores morais		Planejamento econômico		Outros	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
1. Questões orçamentárias básicas	3	10,7	3	18,8	8	4,2	4	17,4	0	0,0	1	9,1
2. Valores morais	3	10,7	4	25,0	22	11,6	13	56,5	0	0,0	2	18,2
3. Hábitos de poupança	18	64,3	5	31,3	146	76,8	2	8,7	1	50,0	7	63,6
4. Planejamento econômico	2	7,1	4	25,0	6	3,2	4	17,4	1	50,0	1	9,1
5. Outros	2	7,1	0	0,0	8	4,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	28	100	16	100	190	100	23	100	2	100	11	100

(Qui-quadrado)

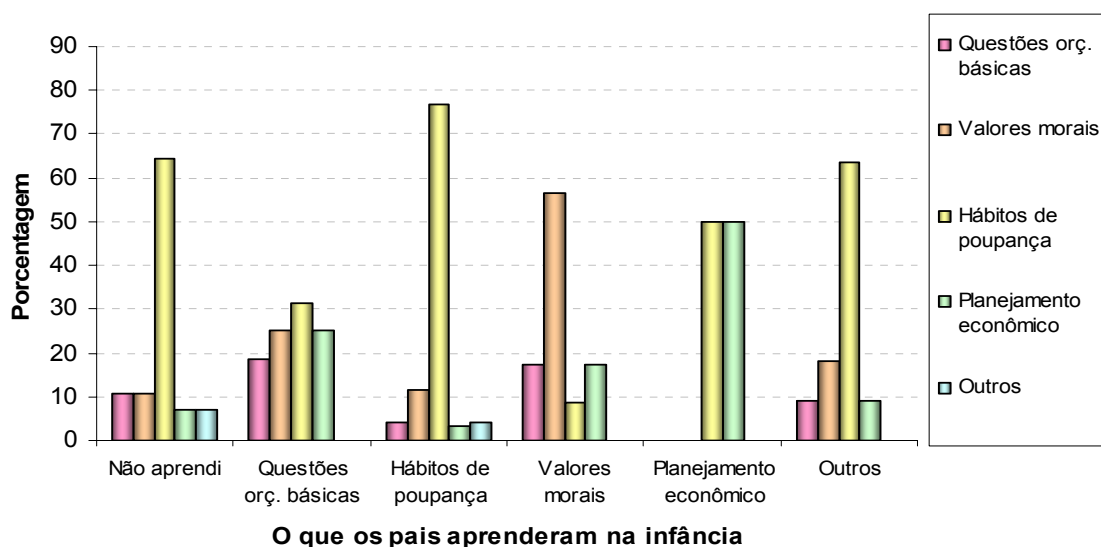


Figura 127. Comparação entre o que foi aprendido pelos pais e mães na infância e o que transmitem a seus filhos

A associação entre o que os pais e mães aprenderam na infância e o que eles transmitem a seus filhos foi significativa (p-valor <0,001). Percebe-se uma preocupação geral em ensinar os filhos a criarem hábitos *de economia e poupança*, independente do que aprenderam na infância. Aqueles cuja a aprendizagem se enquadra na categoria *questões orçamentárias básicas*, tentam transmitir um pouco de cada conteúdo econômico. Nota-se também que pais e mães que receberam orientação de *valores morais* na infância comprometem-se em transmití-los para os filhos.

Tabela 156. Comparação entre formas de aprendizagem dos pais e mães e formas de transmissão para os filhos

Como transmitem?	Como aprenderam?							
	Pelo exemplo dos pais		Conversas		Na vivência do dia-a-dia		Outros	
	n	%	n	%	n	%	N	%
1. Dou exemplo	15	13,5	0	0,0	11	10,5	3	10,0
2. Pelo diálogo	83	74,8	22	91,7	77	73,3	22	73,3
3. Oportunizando experiências com o dinheiro	2	1,8	1	4,2	3	2,9	0	0,0
4. Estimulando a economia e poupança poupar	7	6,3	1	4,2	10	9,5	4	13,3
5. Envolvendo-os no orçamento familiar	2	1,8	0	0,0	2	1,9	1	3,3
6. Outros	2	1,8	0	0,0	2	1,9	0	0,0
Total	111	100,0	24	100,0	105	100,0	30	100,0

(Qui-quadrado)

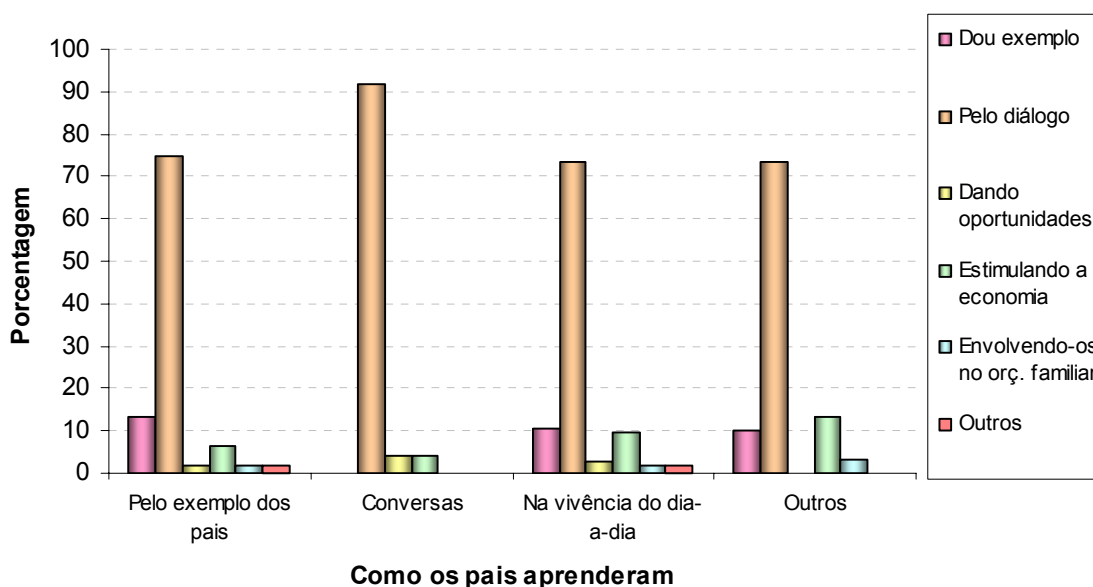


Figura 128. Comparação entre formas de aprendizagem dos pais e mães e forma de transmissão para os filhos

A tabela 156 e figura 128 mostram as formas de aprendizagem de pais e mães na infância e o modo de transmitir a seus filhos o que aprenderam não foi significativa (p -valor = 0,568). Independente de como os pais e mães aprenderam eles usam o diálogo como principal instrumento para a educação econômica de seus filhos.

A opção pela utilização de estratégias mais democráticas para a orientação econômica dos filhos parece refletir a preocupação das famílias em seguir um modelo educativo menos autoritário, oportunizando às novas gerações experiências mais positivas e construtivas.

Tabela 157. Comparação entre famílias que fazem planejamento do orçamento e a presença de conversa com os filhos sobre o mundo econômico

Conversam com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico?	Planejamento do orçamento familiar					
	Não há		Esporádico		Sistemático	
	n	%	n	%	n	%
1. Ausência de assuntos	16	21,3	6	15,8	15	9,6
2. Conversas esporádicas	57	76,0	28	73,7	123	78,3
3. Conversas sistemáticas	2	2,7	4	10,5	19	12,1
Total	75	100,0	38	100,0	157	100,0

(Qui-quadrado)

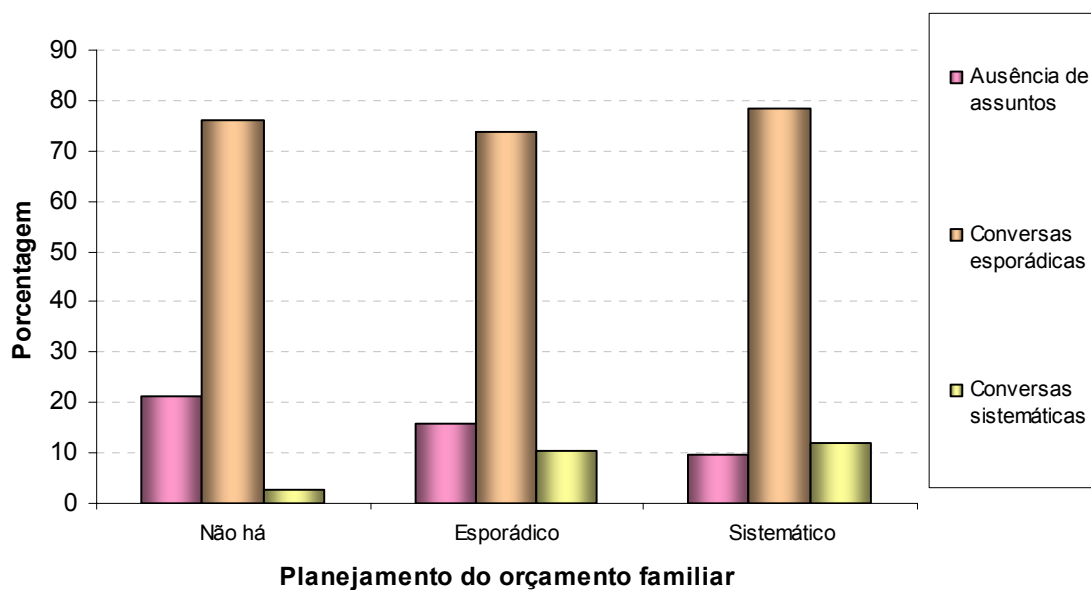


Figura 129. Comparação entre famílias que fazem planejamento do orçamento e a presença de conversa com os filhos sobre o mundo econômico

A análise da relação entre o planejamento do orçamento familiar e conversas de pais e mães com os filhos sobre assuntos econômicos apresentou significância estatística (p -valor = 0,035). Há maior porcentagem de pais e mães que não fazem planejamento e que não conversam com os filhos sobre assuntos econômicos. Quanto maior o planejamento, mais conversas ligadas ao mundo econômico há com os filhos.

Tabela 158. Comparação entre formas do planejamento econômico e conversa sobre temas econômicos

Temas de conversas	Formas do Planejamento do orçamento familiar							
	Registro de despesas		Acompanhamento receitas/despesas		Planejamento econômico		Outros	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Assuntos relacionados ao dinheiro/consumo	20	43,5	31	56,4	37	46,8	5	33,3
2.Orientação econômica	0	0,0	1	1,8	8	10,1	1	6,7
3.Valores Morais	0	0,0	1	1,8	1	1,3	0	0,0
4.Temas variados	20	43,5	17	30,9	26	32,9	7	46,7
5.Outros	6	13,0	5	9,1	7	8,9	2	13,3
Total	46	100,0	55	100,0	79	100,0	15	100,0

(Qui-quadrado)

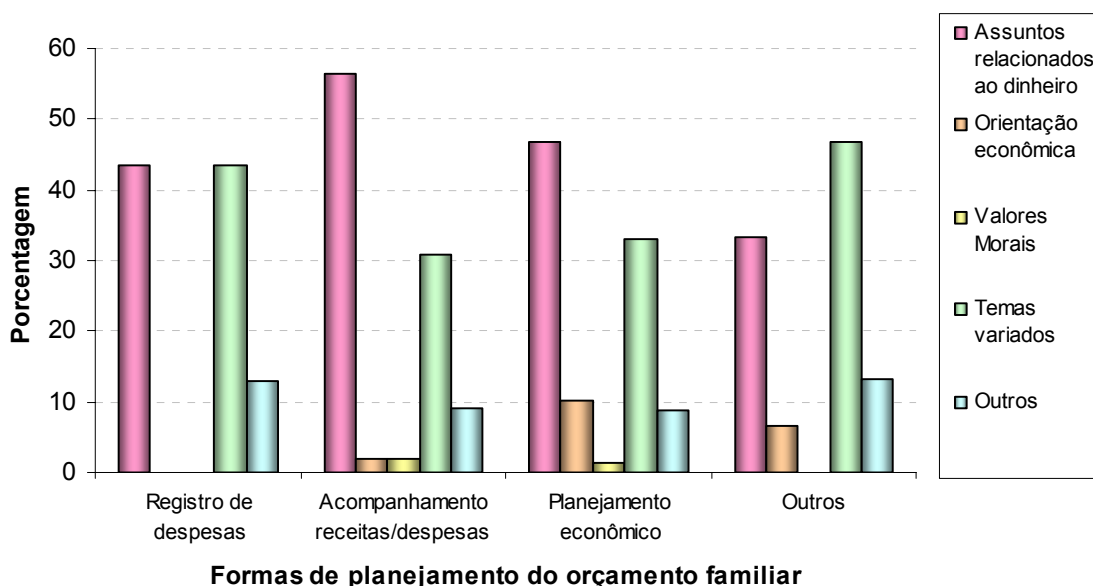


Figura 130. Comparação entre formas do planejamento econômico e temas de conversas com os filhos

A associação entre a forma de planejamento do orçamento familiar e o tema das conversas com os filhos não foi significativa (p -valor = 0,235). Independente do tipo de planejamento utilizado pelos grupos eles mantêm conversas relacionadas às categorias: *assuntos relacionados ao dinheiro e temas variados*.

Tabela 159. Comparação entre formas do planejamento econômico e estratégias utilizadas na educação econômica dos filhos

Estratégias	Planejamento do orçamento familiar					
	Não há		Esporádico		Sistemático	
	n	%	n	%	n	%
1.Não faço nada	5	2,3	2	1,8	4	0,8
2.Restrição ao dinheiro	6	2,8	4	3,6	7	1,4
3.Conversas sobre dinheiro/consumo	62	28,8	29	25,9	124	24,2
4.Orientação sobre trâmites bancários	2	0,9	0	0,0	9	1,8
5.Introdução às práticas comerciais	27	12,6	13	11,6	71	13,8
6.Estímulo à economia e poupança	62	28,8	31	27,7	142	27,7
7.Exemplo de Administração dos próprios recursos	35	16,3	21	18,8	88	17,2
8.Participação no orçamento familiar	5	2,3	6	5,4	52	10,1
9.Outros	11	5,1	6	5,4	16	3,1
Total	215	100,0	112	100,0	513	100,0

(Qui-quadrado)

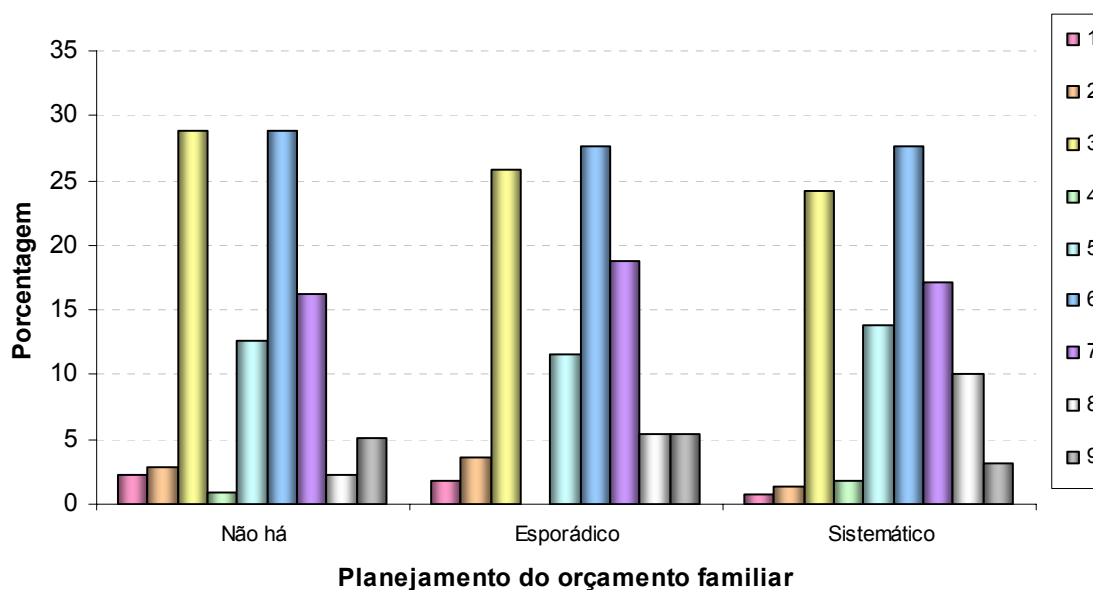


Figura 131. Comparação entre formas do planejamento econômico e estratégias utilizadas na educação econômica dos filhos

A tabela 159 e figura 131 apresentam as estratégias utilizadas na educação econômica dos filhos estratificada pela presença de planejamento orçamentário.

A associação entre a presença de planejamento do orçamento familiar e as estratégias utilizadas na educação econômica dos filhos não foi significativa (p-valor =0,065). Independente da presença ou não de planejamento, as estratégias mais

utilizadas são as que compõem as categorias: *introdução à conversa sobre dinheiro, estímulo à economia e poupança e exemplo de administração dos próprios recursos.*

Tabela 160. Comparação entre controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro

Ocasião que os filhos recebem dinheiro	Controle de gastos					
	Não há		Esporádico		Sistemático	
	n	%	n	%	n	%
1. Nunca	3	14,3	15	16,9	22	13,8
2. Sempre que pedem	7	33,3	30	33,7	57	35,6
3. Como Prêmio	1	4,8	3	3,4	8	5,0
4. Ocasões especiais	4	19,0	8	9,0	11	6,9
5. Existe disponibilidade	3	14,3	12	13,5	14	8,8
5. Regularmente	3	14,3	19	21,3	41	25,6
6. Outros	0	0,0	2	2,2	7	4,4
Total	21	100,0	89	100,0	160	100,0

(Qui-quadrado)

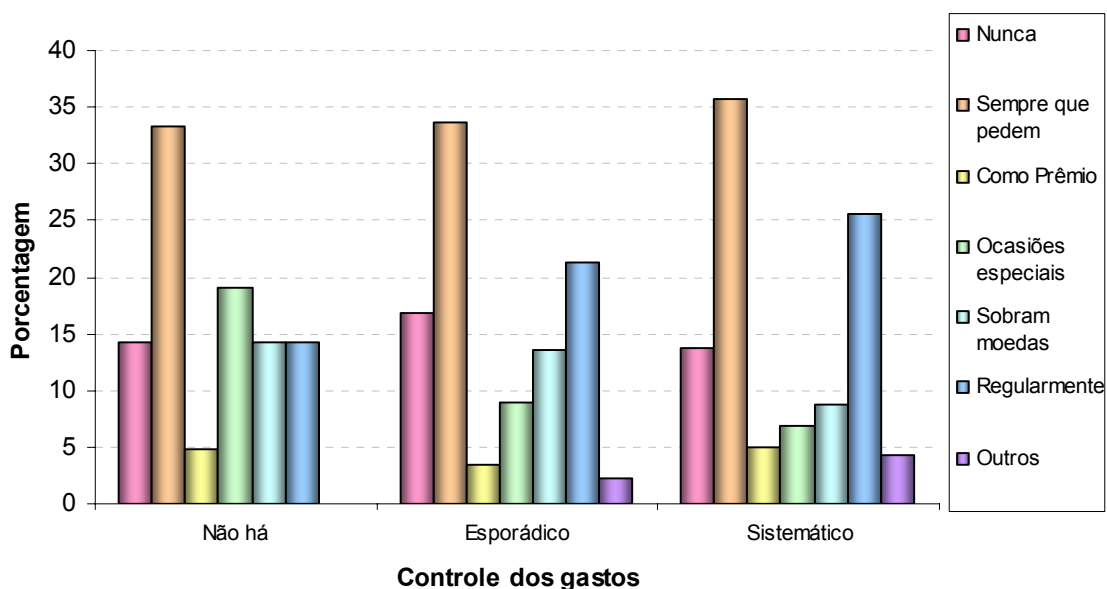


Figura 132. Comparação entre controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro

A associação entre controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro não foi significativa (p -valor = 0,625). Independente da presença ou não de controle dos gastos, geralmente os pais e mães dispõem dinheiro para seus filhos quando eles pedem, porém entre os que fazem controle esporádico ou sistemático há maior porcentagem que oferecem dinheiro regularmente aos filhos.

Tabela 161. Comparação entre formas de controle dos gastos e ocasião que os filhos recebem dinheiro

Ocasião que os filhos recebem dinheiro	Formas de controle de gastos							
	Restrição ao consumo		Registro dos gastos		Acompanhamento receitas/despesas		Planejamento dos gastos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Nunca	10	16,4	8	11,0	15	18,3	4	12,1
2.Sempre que pedem	21	34,4	31	42,5	24	29,3	11	33,3
3.Como Prêmio	3	4,9	6	8,2	2	2,4	0	0,0
4.Ocasões especiais	5	8,2	7	9,6	7	8,5	0	0,0
5.Existe disponibilidade	10	16,4	6	8,2	10	12,2	0	0,0
6.Regularmente	10	16,4	12	16,4	21	25,6	17	51,5
7.Outros	2	3,3	3	4,1	3	3,7	1	3,0
Total	61	100,0	73	100,0	82	100,0	33	100,0

(Qui-quadrado)

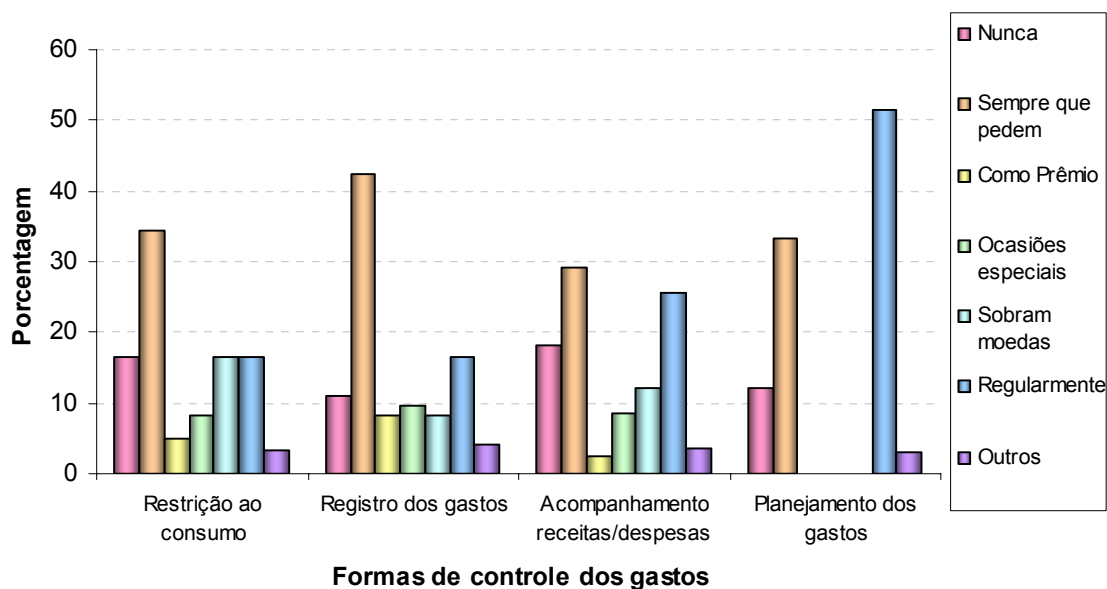


Figura 133. Comparação entre formas de controle dos gastos e ocasião que os filhos recebem dinheiro

A associação entre a forma de controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro foi significativa ($p\text{-valor} = 0,013$). Os pais e mães que fazem planejamento dos gastos tendem a adotar a entrega regular de dinheiro para os filhos, na forma de mesada ou semanada.

Tabela 162. Comparação entre controle dos gastos e frequência com que os filhos são levados às compras

Frequência que leva os filhos às compras	Controle dos gastos					
	Não há		Esporádico		Sistemático	
	n	%	n	%	n	%
1. Nunca	1	4,8	5	5,6	0	0,0
2. Às vezes	7	33,3	44	49,4	101	63,1
3. Sempre	13	61,9	40	44,9	59	36,9
Total	21	100,0	89	100,0	160	100,0

(Qui-quadrado)

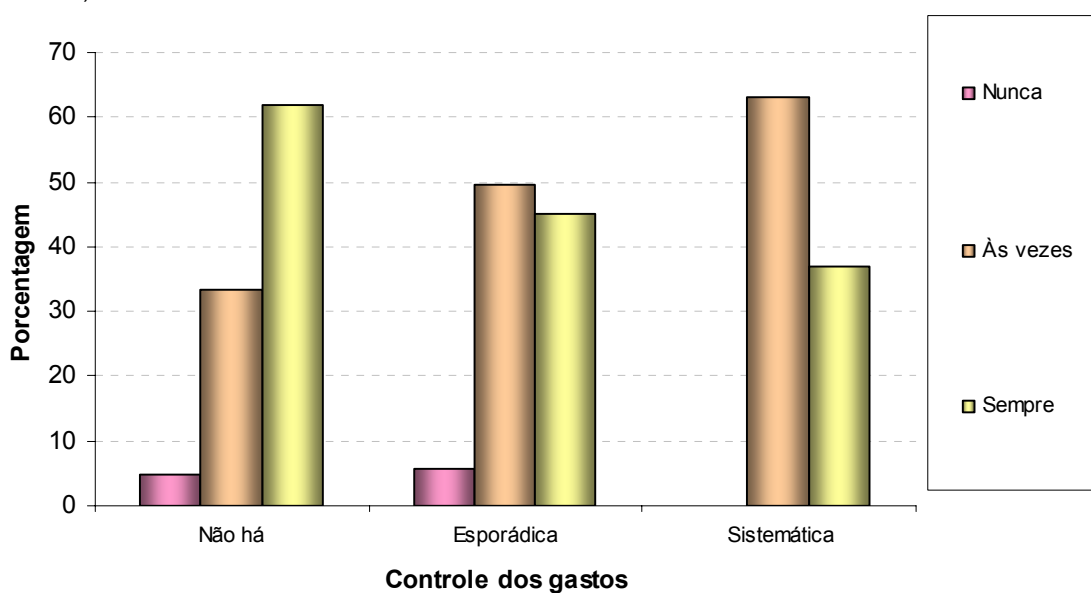


Figura 134. Comparação entre controle dos gastos e frequência que os filhos são levados às compras

Houve significância estatística na associação entre o controle dos gastos e a frequência com que os pais e mães levam seus filhos às compras (p -valor = 0,028). Os grupos que não fazem controle de gastos levam *sempre* os filhos às compras, já os que fazem controle sistemático procuram levar os filhos *às vezes*. Observa-se que quanto maior o controle de gastos menor é a frequência com que os filhos são levados às compras.

Tabela 163. Comparação entre análise financeira antes das compras e ocasião em que os filhos recebem dinheiro

Ocasião que os filhos recebem dinheiro	Presença de análise financeira antes das compras					
	Não há		Esporádica		Sistemática	
	n	%	n	%	N	%
1.Nunca	1	16,7	2	6,7	37	15,8
2.Sempre que pedem	2	33,3	11	36,7	81	34,6
3.Como Prêmio	0	0,0	3	10,0	9	3,8
4.Ocasões especiais	1	16,7	1	3,3	21	9,0
5.Existe disponibilidade	1	16,7	4	13,3	24	10,3
6.Regularmente	1	16,7	6	20,0	56	23,9
7.Outros	0	0,0	3	10,0	6	2,6
Total	6	100,0	30	100,0	234	100,0

(Qui-quadrado)

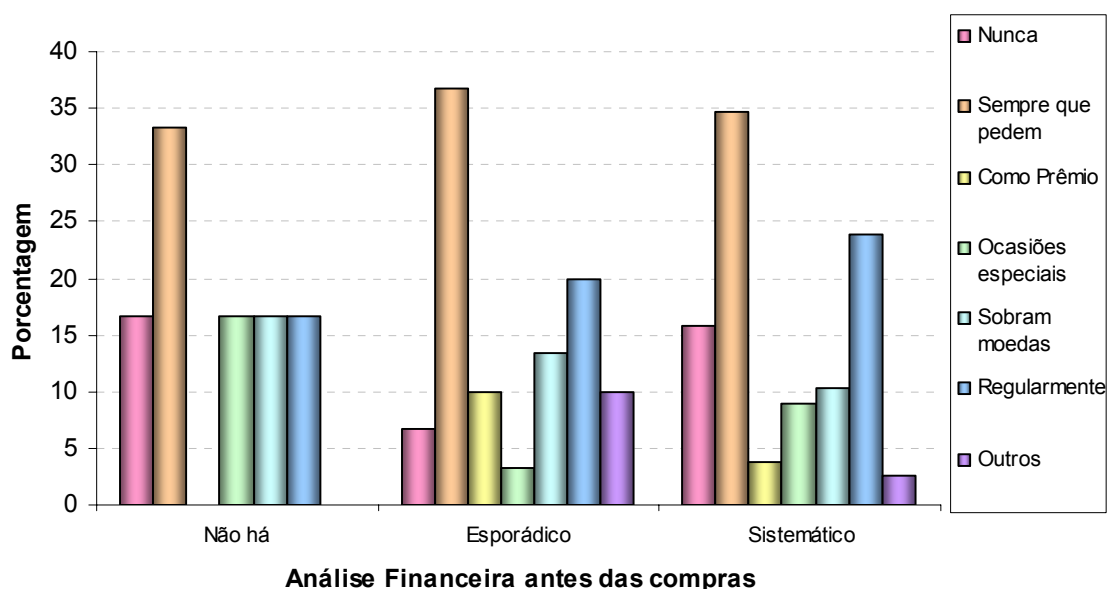


Figura 135. Comparação entre análise financeira antes das compras e ocasião em que os filhos recebem dinheiro

Os dados apresentados na tabela 163 e figura 135 mostram que a associação entre a prática de análise financeira antes das compras e a ocasião em que pais e mães dão dinheiro aos filhos não apresentou significância estatística (p -valor = 0,148). Independente do hábito de realizar análise financeira antes das compras, geralmente pais e mães disponibilizam dinheiro aos filhos quando eles pedem.

Tabela 164. Comparação entre presença de economia e poupança e hábito de economizar dos filhos

Seus filhos costumam economizar?	Presença de economia e poupança					
	Não há		Esporádica		Sistemática	
	n	%	n	%	n	%
1. Ausência de prática de poupança	28	38,9	33	26,4	8	11,0
2. Prática esporádica de poupança	41	56,9	81	64,8	51	69,9
3. Prática sistemática de poupança	3	4,2	11	8,8	14	19,2
Total	72	100,0	125	100,0	73	100,0

(Qui-quadrado)

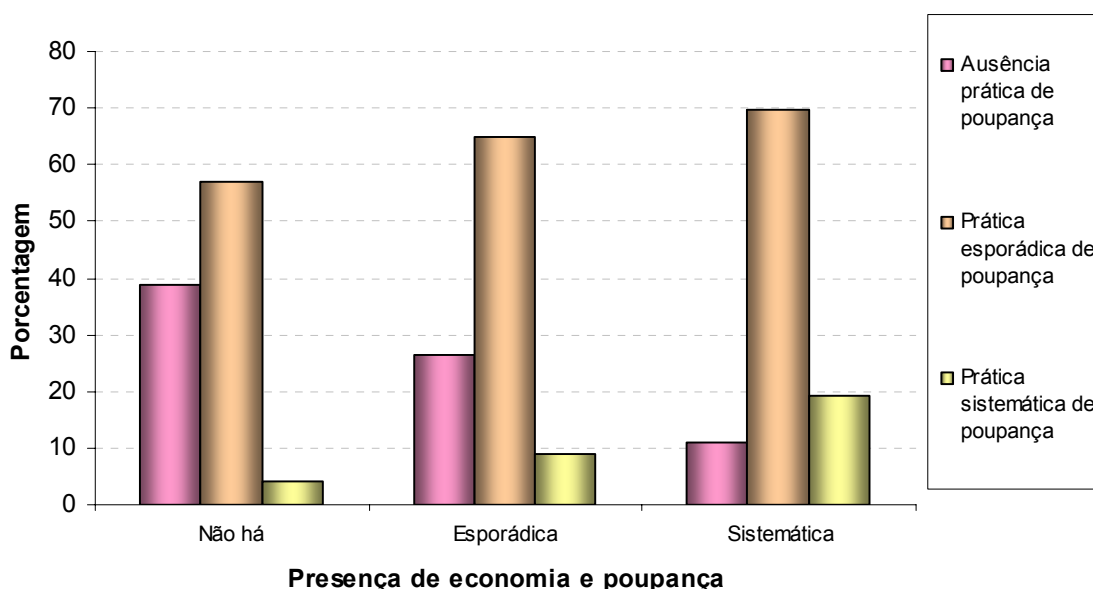


Figura 136. Comparação entre presença de economia e poupança e hábito de economizar dos filhos

A associação entre a prática de economia e poupança familiar e a dos filhos foi significativa (p -valor $<0,001$). Há uma porcentagem maior de filhos que não têm o hábito de economizar entre os participantes que também não têm este hábito. A prática esporádica e sistemática de poupança é maior entre os filhos de pais e mães que também apresentam esse comportamento.

Com o propósito de organizar as informações, tendo em vista o grande número de dados, tabelas e figuras apresentadas, considera-se oportuno retomar as comparações realizadas.

O quadro 4 apresenta uma visão geral das temáticas exploradas na coleta de dados e a presença de significância estatística atribuída ou não às variáveis nível socioeconômico e estrutura familiar.

Em síntese os dados levantados nos quatro blocos temáticos apresentam importantes elementos para a caracterização do comportamento econômico das famílias bem como para compreender o modo como elas estão educando seus filhos sobre o mundo econômico.

Constata-se pelas informações referentes aos blocos que a amostra estudada possui vida econômica ativa, participando de muitas situações do funcionamento micro e macroeconômico, dentre as quais observou-se: atividades cotidianas de consumo, transações envolvidas compra e venda, prática de poupança, trâmites bancários, ações de crédito e endividamento.

A análise do conjunto das informações coletadas, tomando-se como referência o Modelo Psicogenético do Pensamento Econômico proposto por Denegri (1995a; 2004a), permite identificar em um número significativo de participantes, características que denotam uma compreensão do sistema econômico próprio de uma etapa de transição do nível II (pensamento econômico subordinado) para o nível III (pensamento econômico independente ou inferencial).

Faz-se necessário esclarecer que apesar de o presente estudo não ter investigado diretamente o nível de alfabetização econômica dos participantes, essa inferência é possível, pois o conjunto dos dados revelam a concepção do modelo econômico que esses sujeitos possuem.

De fato, o que se sobressai na conduta das famílias são ações apoiadas em aspectos parciais, considerados mais visíveis e periféricos da realidade econômica e o progresso consiste, justamente na tentativa de relacioná-los a sistemas cada vez mais complexos, o que não chega a ser identificado na maior parte dos depoimentos dos participantes dessa pesquisa.

Quadro 4. Resumo dos resultados da presença de significância estatística

RESUMO DOS RESULTADOS DA PRESENÇA DE SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA		
INFORMAÇÕES	PRESENÇA DE SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA*	
	ESTRUTURA FAMILIAR	NSE
BLOCO I: Caracterização socioeconômica dos participantes		
1. Idade da mãe	■	
2. Idade do pai	■	
3. Escolaridade da mãe		
4. Escolaridade do pai		
5. Ocupação da mãe		
6. Ocupação do pai		
7. Estado civil		
8. Número de filhos mãe		
9. Número de filhos pai		
10. Número de pessoas da casa	■	
11. Número de agregados		
12. Principal responsável pelo sustento do lar		
BLOCO II: Comportamento econômico das famílias		
1. Presença de conta bancária da mãe		■
2. Presença conta bancária do pai		■
3. Quantidade de contas da mãe		■
4. Quantidade de contas do pai		■
5. Presença de cartão de crédito da mãe		■
6. Presença de cartão de crédito do pai		■
7. Quantidade de cartões da mãe		■
8. Quantidade de cartões do pai		■
9. Paga com cheque pré-datado ou cartão	■	
10. Frequência de utilização do cheque pré-datado ou cartão		
11. Possui carnê de prestação		■
12. Quantidade carnês de prestação		■
13. Presença de dívidas		
14. Planejamento do orçamento familiar	■	■
15. Formas de planejamento	■	■
16. Controle de gastos		■
17. Formas de realizar o controle de gastos	■	■
18. Responsável pelo planejamento	■	■
19. Análise da situação financeira antes das compras	■	■
20. Justificativa para a análise da situação financeira antes das compras		■
21. Solução dos problemas econômicos		■
22. Escala de hábitos de consumo		■
23. Presença de economia e poupança		■
24. Formas de economia e poupança		■
25. Escala de tendência ao endividamento		
26. Percepção da relação da família com as questões econômicas	■	■
27. Percepção sobre a situação financeira atual	■	■
28. Sentimentos frente à situação financeira	■	■

* O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%. Um p-valor < 0,05 foi considerado estatisticamente significativo.

RESUMO DOS RESULTADOS DA PRESENÇA SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA

INFORMAÇÕES	PRESENÇA DE SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA*	
	ESTRUTURA FAMILIAR	NSE
BLOCO III: Estratégias de socialização econômica utilizadas pelas famílias		
1. A criança deve receber educação econômica		■
2. Justificativa para a educação econômica		■
3. Quem deve assumir a tarefa da orientação econômica das crianças		
4. Presença de conversa com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico		■
5. Temas das conversas	■	
6. Em que ocasião costuma disponibilizar dinheiro para os filhos	■	■
7. Frequência com que é disponibilizado dinheiro para filhos com até 8 anos		■
8. Frequência com que é disponibilizado dinheiro para filhos com mais de 8 anos		■
9. Quantia de dinheiro disponibilizado para filhos com até 8 anos		■
10. Quantia de dinheiro disponibilizado para filhos com mais de 8 anos		■
11. Estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos		■
12. O que leva em conta na educação econômica do filho		■
13. Onde os filhos costumam gastar o dinheiro que recebem	■	
14. Comportamento diante das decisões de compra dos filhos		
15. Principais situações de convivência da família	■	■
16. Frequência com que leva as crianças às compras		■
17. Principais locais de compras		■
18. Nessas ocasiões eles pedem para comprar-lhes coisas		
19. Idade com que começaram a pedir		
20. Como lida com essas solicitações de compra dos filhos		
21. Como eles tentam persuadi-lo a comprar		■
22. O que costuma comprar para os filhos		■
23. Razões para comprar		■
24. Fonte onde os filhos buscam informações para os pedidos de compra		
25. Presença de cartão de crédito dos filhos		
26. Justificativa para cartão de crédito dos filhos		
27. Presença de economia e poupança dos filhos		■
28. Formas de economia e poupança praticadas pelos filhos		
29. Crença na necessidade de que os filhos aprendam a economizar e poupar		
30. Justificativa para a necessidade de aprendizado de economia e poupança		■
31. Avaliação da conduta econômica dos filhos	■	
32. Presença de orientação sobre questões econômicas - pais		■
33. O que aprendeu		■
34. Com quem aprendeu		
35. Como aprendeu		■
36. Do que aprendeu, quais ensinamentos procura transmitir para os filhos		
37. Como faz para transmiti-los		
38. Como tem sido a experiência de educação econômica com seus filhos		
39. Maiores dificuldades encontradas para conduzir a relação criança/consumo		■
40. Crença no papel da escola em ajudar a preparar as crianças para enfrentar as questões ligadas ao mundo econômico		■
41. Sugestões de como a escola pode contribuir para a formação econômica dos filhos		■
42. O que significa ser um bom pai/mãe na sociedade atual		■
43. Desejo para o futuro dos filhos		■
44. Significado de uma vida boa		■

* O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%. Um p-valor < 0,05 foi considerado estatisticamente significativo.

RESUMO DOS RESULTADOS DA PRESENÇA SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA	
INFORMAÇÕES	PRESENÇA DE SIGNIFICÂNCIA ESTATÍSTICA*
BLOCO IV a: Relação entre comportamento das famílias e estratégia de educação econômica Utilizadas	
1. Planejamento do orçamento familiar e conversas dos pais com os filhos sobre assuntos econômicos	■
2. Forma de planejamento do orçamento familiar e o tipo de conversa entre pais e filhos	
3. Planejamento do orçamento familiar e estratégias de educação econômica	
4. Controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro	
5. Forma de controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro	■
6. Controle dos gastos e a frequência com que os pais levam seus filhos às compras	■
7. Análise financeira antes das compras e a ocasião em que os pais disponibilizado dinheiro aos filhos	
8. Prática de economia e poupança dos pais e dos filhos	■
BLOCO IV b: Relação entre o que os pais aprenderam quando crianças e o que ensinam a seus filhos sobre mundo econômico	
1. Pais que receberam orientação econômica e presença de conversas com os filhos sobre temas econômicos	■
2. O que os pais aprenderam na infância e o que eles transmitem aos filhos	■
3. Formas de aprendizagem dos pais na infância e a forma de transmitir o que aprenderam a seus filhos	

* O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%. Um p-valor < 0,05 foi considerado estatisticamente significativo.

Nesse sentido, parece evidente que níveis mais altos de alfabetização econômica devem ser alcançados por um maior número de cidadãos, possibilitando-lhes melhores meios para interpretar os eventos que os afetam direta ou indiretamente e para uma maior coerência nas decisões a serem tomadas sobre a multiplicidade de problemas econômicos cotidianos.

Essas reflexões são importantes porque o comportamento cotidiano, os valores e comentários da família exercem influência sobre as atitudes dos filhos e é por isso que se acredita ser na família que se inicia o aprendizado de hábitos sadios de consumo ou os malefícios do consumismo desenfreado. Antes de chegar a compreender a complexidade das relações financeiras as crianças já observam e participam de grande número de vivências de consumo, o que significa ter, em um nível simples, uma variedade de experiências com os temas econômicos.

Famílias, as quais comentam com os filhos suas possibilidades econômicas, em que há planejamento conjunto de gastos sem que se oculte a existência de dificuldades monetárias e que estimula o uso racional dos recursos é aquela que educa para o consumo. Ao contrário, se demonstram constante preocupação com aquilo que

os outros têm, se valorizam os ditames da moda ou da propaganda, estarão levando seus filhos pelo caminho do consumismo, inserindo-os na cultura dos descartáveis, do usar e jogar fora, que os leva a comprar impulsivamente objetos que logo irão descartar para, em seguida, comprá-los novamente, numa cadeia sem fim, para não se sintam inferiores aos outros.

As pesquisas no âmbito da socialização econômica na família têm mostrado que os pais são os educadores mais importantes por serem os principais provedores do dinheiro. Entretanto, elas têm mostrado também que as práticas educativas utilizadas por eles nessa matéria são limitadas e até contraditórias. Assim, como outras práticas familiares, as estratégias de socialização econômica são do tipo informal e não sistemática (DENEGRÍ et al. 2002).

Os dados encontrados nessa investigação confirmam essa tendência, mostrando que uma orientação intencionalmente dirigida para possibilitar o desenvolvimento equilibrado de habilidades econômicas é pouco frequente nos diferentes meios familiares. As crianças adquirem a maioria das informações econômicas de modo informal e não sistemático. Assim, um elemento chave para o desenvolvimento de uma adequada socialização econômica é a melhor preparação dos que vão educar as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) ter é bom, mas ser é melhor. Ter tem a ver com possuir, ser tem a ver com dialogar. Ter se consegue adquirindo, ser se alcança sendo. Jaime Pinsky

Esta pesquisa, dada sua natureza exploratória e descritiva, está inserida na área do Conhecimento Social e tem como objetivo geral conhecer os procedimentos utilizados pelas famílias para a educação econômica de seus filhos.

Para alcançar esse objetivo foi organizada, intencionalmente, uma amostragem composta por 270 participantes, com pelo menos um filho, em idades entre três e dezesseis anos, em cidade da Região Metropolitana de Campinas, Estado de São Paulo, pertencentes aos estratos socioeconômicos baixo, médio e alto, constituindo famílias monoparentais, biparentais e recompostas.

O critério adotado para a composição da amostra buscou atender à demanda por estudos na área da socialização econômica, considerando o papel importante da família para o desenvolvimento do pensamento econômico de crianças e jovens, bem como para a formação de seus hábitos de consumo e de suas atitudes frente ao endividamento. (DENEGRÍ, 1995; DENEGRÍ et al. 1998; DENEGRÍ et al., 2000; DENEGRÍ, PALAVECINOS E GEMMP, 2005; AMAR et al., 2006).

Assim, a amostra teve distribuição equitativa nos níveis socioeconômicos baixo, médio e alto e nas três estruturas familiares: monoparental, biparental e recomposta, combinando-se nível socioeconômico e estrutura familiar para cada grupo de 30 participantes.

A coleta de dados foi realizada com base em um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas, criado especificamente para este estudo, permitindo

a caracterização sociodemográfica dos participantes, a identificação das práticas de socialização implícitas no comportamento econômico da família e a identificação das estratégias de educação econômica utilizadas com os filhos.

As informações fornecidas pelos participantes foram tabuladas e posteriormente submetidas às análises de conteúdo, exploratória e confirmatória por meio de medidas resumo (média, desvio padrão, mínimo, mediana, máximo, frequência e porcentagem de análise de frequência). As variáveis categóricas foram comparadas usando-se o teste Qui-Quadrado e as variáveis contínuas foram comparadas por intermédio dos testes Kruskal-Wallis ou Mann-Whitney.

O conjunto de categorias elaborado para cada questão foi analisado quanto às diferentes estruturas familiares (monoparental, biparental e recomposta) e aos níveis socioeconômicos (baixo, médio e alto), e apresentado em quatro blocos temáticos. O primeiro, para a caracterização sociodemográfica dos participantes, o segundo para a descrição do comportamento econômico da família, o terceiro para a identificação das estratégias declaradas pelos participantes para a educação econômica de seus filhos e o quarto bloco relacionando o comportamento econômico dos mesmos com as estratégias utilizadas para a educação econômica de seus filhos.

Os resultados referentes a cada bloco foram descritos e analisados, tendo-se como referência os trabalhos sobre socialização econômica realizados por Denegri e colaboradores, e os estudos sobre construção do conhecimento social fundamentados na teoria piagetina, fornecendo o marco conceitual para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A partir desses resultados chegou-se a algumas considerações gerais sobre a maneira com que os pais educam os filhos para o mundo econômico. A apresentação dessas considerações segue a ordem dos objetivos específicos adotada nesta investigação.

Objetivo 1: Identificar e descrever os procedimentos de educação econômica que pais e mães, pertencentes a diferentes estruturas familiares, utilizam com seus filhos.

Nesta investigação entende-se por procedimentos de educação econômica o conjunto de ações utilizadas pelas famílias para educar seus filhos. Essas ações englobam, tanto estratégias quanto práticas de educação econômica. As estratégias referem-se ao conjunto organizado e coerente de regras, valores e ações que pais e mães utilizam para alfabetizar economicamente seus filhos, e as práticas constituem as ações de conduta cotidiana implícitas realizadas nesse processo.

Baseada nesses conceitos, a interpretação dos resultados da pesquisa evidenciou que as famílias preocupam-se quanto à educação econômica de seus filhos. A maioria dos participantes acredita que as crianças devam ser educadas para essa área, não apenas pela família, mas também pela sociedade. No entanto, ao justificarem a necessidade dessa educação demonstram desconhecimento sobre a construção dos conceitos econômicos e seus benefícios para a formação cidadã das novas gerações.

Dentre as principais estratégias que pais e mães informam utilizar para a educação econômica de seus filhos, estão: incentivo às práticas de economia e poupança, conversa sobre dinheiro, administração dos próprios recursos por meio da disponibilização de dinheiro e situações de consumo.

Com menor frequência foram mencionadas as estratégias de: restrição ao dinheiro, orientação sobre trâmites bancários, introdução às práticas comerciais, envolvimento no planejamento do orçamento familiar, pagamento por realização de tarefas ou bom comportamento e oferecer jogos que envolvem temas econômicos.

Todos os participantes consideram importante que os filhos aprendam a economizar e poupar e que essa aprendizagem deva começar na infância, entretanto, relatam que utilizam esse procedimento esporadicamente. As formas comumente adotadas pelos filhos são: o cofrinho, a economia de dinheiro para comprar algo que

desejam, a colaboração na redução do consumo de energia, água, entre outros e, ainda uma pequena porcentagem, adota a caderneta de poupança.

As famílias justificam de forma semelhante a necessidade do aprendizado de economia e poupança por parte dos filhos, concordando que essa seja uma conduta de preparação para o futuro. Esses argumentos refletem a preocupação dos pais em garantir o acesso dos filhos a bens materiais, mas não chegam a conceder esse aprendizado como uma ferramenta de planejamento econômico e de distribuição de recursos a longo prazo.

As conversas sobre o mundo econômico giram em torno do tema dinheiro e acontecem, esporadicamente, nos diálogos cotidianos, particularmente, diante das situações de consumo e dos pedidos dos filhos para lhes comprarem coisas.

Um número expressivo de famílias disponibiliza dinheiro para os filhos sempre que pedem ou precisam. Chama a atenção o baixo percentual daqueles que utilizam a oferta regular de dinheiro na forma de mesada ou semanada para que os filhos tenham o compromisso de administrá-lo.

Essas informações revelam o caráter utilitarista da oferta, para atender às demandas do filho naquele momento, não tendo o aspecto pedagógico que os leve a aprender de forma concreta como tomar decisões sobre seus gastos e poupança e de como planejar para atingir seus objetivos futuros. (Denegri, 1998a; Furham e Thomas, 1984).

Vale destacar que a maior incidência da prática de dar dinheiro a título de prêmio aparece nas famílias biparentais. Por outro lado, a família monoparental destaca-se como o grupo que mais utiliza a oferta de dinheiro de forma regular.

As experiências envolvendo o consumo são bastante comuns nas famílias e fazem parte da convivência familiar. A maioria dos pais e mães levam seus filhos quando vão às compras em diferentes locais de comércio.

Nessas ocasiões é comum os filhos pedirem coisas, sendo atendidos pelos pais que tendem a comprar sempre que podem ou quando for necessário. Essa conduta indica prática pouco coerente com uma educação voltada para o consumo racional e equilibrado. Tal comportamento reflete ausência de planejamento e controle dos gastos, além de dificultar a aprendizagem da escolha, diferenciando o essencial do supérfluo. As razões que levam os pais a atender aos pedidos dos filhos apóiam-se em uma mistura de argumentos racionais e emocionais.

Esse conjunto de práticas constituem importante experiências de socialização econômica, refletindo a preocupação das famílias em ensinar os filhos o valor do dinheiro e a necessidade de poupança. No entanto, observa-se pelas respostas dos participantes que nem sempre os objetivos dos pais estão claros para si mesmos. Na prática, as estratégias de educação econômica são implementadas de forma espontânea, como respostas às demandas dos filhos ou às situações de consumo, sem um planejamento por parte dos pais e mães.

Essas atuações esporádicas e não sistemáticas caracterizam-se pelo que se pode chamar de comportamento intuitivo, ou seja, pela busca de boas alternativas baseadas na própria experiência dos pais e em hipóteses de senso comum, o que permite considerar que não se apresentam com estratégias de alfabetização econômica no sentido concebido por Denegri, Palavecinos e Gempp (2003).

De modo geral as famílias avaliam a experiência de educação econômica dos filhos como satisfatória. No entanto, ao relacionar essa avaliação com a ausência de sistematização dos procedimentos utilizados por elas percebe-se sua superficialidade. Daí a necessidade de se investir na formação dos que vão educar as crianças.

Quanto às dificuldades mencionadas pelos participantes em relacionar criança e consumo, as famílias destacam sua impotência diante da influência da mídia, despreparo frente às solicitações dos filhos e submissão à pressão social. Essas dificuldades parecem traduzir o modelo de sociedade globalizada ao qual o indivíduo se vê submetido, tendo que consumir para poder fazer parte dela.

Em síntese, os procedimentos utilizados pelas famílias não assumem um caráter de alfabetização econômica, pois não geram o desequilíbrio no sentido piagetiano, impossibilitando a ocorrência da auto regulação na conduta dos filhos. As ações dos pais oscilam entre tendências do *laissez faire*, na qual tudo pode, e autoritária, com a imposição de comandos e regras, mas em qualquer desses extremos, são comportamentos que impedem que as crianças/filhos compreendam e interiorizem as consequências de seus atos e se auto organizem em direção à condutas mais evoluídas e conscientes.

Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Denegri, Palavecinos e Gemmp (2003), Amar et al. (2006) e Denegri et al.(2003), mostrando que os pais são importantes educadores econômicos, por serem os principais provedores do dinheiro. Entretanto, nessa área, suas ações têm se mostrado limitadas e até contraditórias, assumido uma caráter informal e não sistemático .

Objetivo 2: Analisar comparativamente os procedimentos que os participantes utilizam para a educação econômica dos seus filhos, buscando verificar se há diferenças quanto à estrutura familiar.

As famílias não se diferenciam quanto à maioria dos procedimentos de educação econômica dos filhos. Geralmente, os participantes apesar das diferentes configurações familiares demonstram semelhanças, tanto em relação ao seu comportamento econômico, resultando em práticas implícitas de educação para os filhos quanto no que se refere às estratégias que afirmam utilizar para educá-los economicamente.

Vale esclarecer que em alguns aspectos foi observada a interferência da variável estrutura familiar. Dentre os aspectos relacionados ao comportamento das famílias destaca-se o fato de encontrar-se na família monoparental a maior frequência de planejamento sistemático, análise sistemática da situação financeira antes das compras, bem como menor frequência de utilização de cheque pré-datado ou cartão.

Quanto aos aspectos relacionados às estratégias utilizadas pelas famílias para a educação econômica dos filhos, os que se mostraram mais sensíveis à variável estrutura familiar foram: os temas das conversas entre pais e filhos, sendo assuntos relacionados ao dinheiro predominantes na família monoparental, já nas famílias biparental e recomposta, além de assuntos relacionados ao dinheiro, são também discutidos temas econômicos variados. Destaca-se, ainda, que as respostas para a categoria envolvimento dos filhos no orçamento familiar foram apresentadas predominantemente pelo grupo monoparental.

As famílias apresentam comportamentos diferentes com relação à frequência de disponibilização de dinheiro para os filhos. As famílias monoparental e recomposta se destacam por dar dinheiro aos filhos sempre que pedem e regularmente, já para a família biparental, se sobressai a resposta “não dou dinheiro”.

Diante desses dados apesar de considera-se as diferentes configurações que a família assume na atualidade elemento importante no processo de socialização, nessa investigação, a hipótese da influência da estrutura familiar nos procedimentos de educação econômica dos filhos não pode ser confirmada na sua totalidade.

Objetivo 3: Analisar comparativamente os procedimentos que os participantes utilizam para a educação econômica dos seus filhos, buscando verificar se há diferenças quanto ao nível socioeconômico ao qual pertencem.

Na análise geral dos procedimentos de socialização econômica descrito por essa amostra a variável nível socioeconômico apareceu como fator de diferenciação entre os grupos na maior parte dos aspectos investigados.

Observou-se que tanto o comportamento econômico dos participantes quanto os procedimentos usados para a educação dos filhos mostram-se menos assistemáticos nos níveis mais altos, podendo, portanto, confirmar a hipótese de que os procedimentos para educação econômica utilizados pelos progenitores diferenciam-se conforme o nível socioeconômico.

Esse resultado coincide com o encontrado por Denegri (2003b), Denegri, Palavecinos e Gempp (2003) e Denegri et al. (1999a), mostrando que os fatores de experiências sociais, como a escolarização, o domicílio, o nível socioeconômico das pessoas interferem no seu entendimento dos fenômenos econômicos e hábitos de consumo.

Objetivo 4: Verificar se há relação entre o comportamento econômico das famílias e as estratégias adotadas por elas na educação econômica de seus filhos.

Para responder a esse objetivo buscou-se comparar aspectos do comportamento das famílias com as estratégias que afirmam utilizar na educação dos filhos.

Os dados sobre o comportamento econômico das famílias foram tomados do levantamento de informações sociodemográficas, bem como das questões relacionadas aos hábitos de consumo, tendência ao endividamento, práticas de poupança e administração financeira dos participantes.

As comparações realizadas indicam que pais e mães que não fazem planejamento também não conversam com os filhos sobre assuntos econômicos, por outro lado, quanto mais sistemático o planejamento do orçamento familiar, há mais conversas ligadas ao mundo econômico. No entanto a presença de planejamento familiar não interfere nas estratégias utilizadas para a educação econômica dos filhos, ou seja, independente da presença ou não de planejamento, as estratégias mais utilizadas são: conversa sobre dinheiro, estímulo à economia e poupança e administração dos próprios recursos.

A associação entre controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro dos pais não apresentou significância estatística. Independente da presença ou não de controle dos gastos, geralmente os pais e mães disponibilizam dinheiro para seus filhos quando pedem, porém entre os que fazem controle esporádico ou sistemático há maior porcentagem de famílias que oferece dinheiro regularmente.

Observou-se, por outro lado, significância estatística entre a forma de controle dos gastos e ocasião em que os filhos recebem dinheiro. Os pais e mães que fazem planejamento dos gastos tendem a adotar a oferta regular de dinheiro para os filhos, na forma de mesada ou semanada.

A associação entre o controle dos gastos e a frequência com que pais e mães levam seus filhos às compras, também apresentou significância estatística. Os grupos que não fazem controle de gastos levam sempre os filhos às compras, já os que fazem controle sistemático procuram não levá-los sempre. Observou-se que quanto maior o controle de gastos menor é a frequência com que levam os filhos às compras.

A associação entre a prática de análise financeira antes das compras e a ocasião em que os pais e mães disponibilizam dinheiro aos filhos não obteve significância estatística. Independente do hábito de fazer análise financeira antes das compras, geralmente pais e mães dão dinheiro aos filhos quando eles pedem.

Na comparação dos hábitos de economia e poupança entre famílias foi encontrada significância estatística, indicando maior porcentagem de filhos que não têm o hábito de economizar entre aqueles cujos pais também não o têm. A prática esporádica e sistemática de poupança é maior entre os filhos de pais e mães que também apresentam esses comportamentos.

Buscando a relação entre comportamento e estratégia de educação econômica, procurou-se comparar o processo de socialização vivenciado pelos pais quando criança e o modo como praticam a educação econômica de seus filhos.

Essa comparação mostrou que os participantes tendem a transmitir os conhecimentos e valores provenientes de suas famílias de origem, evidenciando a influência do meio no processo de socialização econômica.

Observou-se que pais que receberam orientação econômica ao longo do seu desenvolvimento têm maior preocupação em manter conversas sistemáticas sobre assuntos econômicos com seus filhos, enquanto aqueles que não receberam qualquer

orientação não mantêm essas conversas. Também percebe-se uma associação entre o que os pais e mães aprenderam na infância e o que eles transmitem a seus filhos

Ainda observando a relação entre comportamento e estratégia de educação econômica, foram consideradas as respostas que demonstrassem os valores e opiniões dos pais. Dentre elas destacam-se as questões sobre o significado de bom pai/mãe, aspirações para o futuro dos filhos e definição de vida boa.

Esses dados indicam, em seu conjunto, por um lado, que vários aspectos do comportamento das famílias estão refletidos nas estratégias que utilizam para a educação de seus filhos, por outro, evidencia a distância existente entre os valores das famílias, traduzidos em seu discurso e os procedimentos concretos que utilizam cotidianamente para a alfabetização econômica deles.

Corroborando com esses resultados, as pesquisas no âmbito da socialização econômica na família têm mostrado que os pais são importantes educadores, entretanto, as práticas educativas utilizadas por eles nessa matéria são limitadas e até contraditórias. (DENEGRÍ et al. 2002).

A análise desses resultados à luz da teoria piagetiana e das contribuições da Educação e da Psicologia Econômica legitimam a necessidade de novas propostas educativas sistemáticas que resultem em verdadeira alfabetização econômica tanto para os filhos quanto para os pais.

Objetivo 5: Extrair implicações educacionais dos resultados encontrados para possível reorientação das ações das famílias no que se refere aos procedimentos de educação econômica que adotam para educar seus filhos.

A questão da Educação Econômica é ao mesmo tempo complexa e desafiadora. Com relação ao cotidiano vivenciado por pais e filhos, as dificuldades se ampliam pela informalidade existente no processo educativo. Não cabem dúvidas de que a participação da família no processo de socialização da criança é importante, especialmente para ajudá-la a se inserir no mundo das regras e valores. Ser pai e mãe é exatamente ser o adulto da relação. Como destaca Caetano (2005), espera-se que

tais pessoas sejam referências para os filhos. Sabe-se que a criança imita o comportamento dos adultos com os quais convive, por isso, espera-se que eles ofereçam bons modelos. Pais e educadores que desejam oferecer uma boa educação nessa área devem primeiro considerar seus próprios comportamentos e valores com relação aos temas econômicos. A sua relação equilibrada e consciente será modelo para os filhos, a ausência dela também.

As constatações obtidas neste estudo, tanto no que se refere à revisão bibliográfica quanto aos resultados empíricos, fornecem elementos para subsidiar o processo de socialização econômica realizado pela família, fortalecendo pais e educadores para o enfrentamento dessa difícil tarefa. Pois como destaca Meninger (s/d):

A paternidade, quer do pai quer da mãe, é a tarefa mais difícil que os seres humanos têm a desempenhar. Pois pessoas, diferentemente dos animais, não sabem como ser pais. Muitos de nós lutam do princípio ao fim.

Dentre as implicações resultantes deste estudo, observa-se alguns pontos considerados fundamentais para uma proposta de reorientação econômica para as famílias.

As descobertas da teoria piagetina sobre o processo de desenvolvimento do ser humano mostram que a construção do conhecimento sobre o mundo social depende do mesmo processo interno de autoregulação do sujeito. Portanto, para que ocorra o desenvolvimento de ideias econômicas é preciso que as crianças encontrem condições para o seu desenvolvimento intelectual, além da garantia de uma variedade de experiências ligadas aos fenômenos econômicos. Para Vinha (2000), uma educação que conduz ao autogoverno implica em uma construção, desta forma destaca-se a necessidade da experiência, da vivência da reciprocidade, da escolha, da tomada de decisão. Condições necessárias também para que a criança possa se alfabetizar economicamente.

Os estudos na área da socialização econômica coincidem sobre a necessidade de se estabelecer mecanismos de apoio que permitam enriquecer e

complementar o processo de educação realizado pelas famílias, como evidenciado no trabalho de Araújo (2007). Assim, a escola é chamada a desempenhar um papel mais ativo em relação à criação de propostas concretas, dirigidas tanto aos pais e mães quanto a seus filhos, não apenas com o propósito de contribuir para a elevação de seus níveis de alfabetização econômica, mas de modo a ajudá-los a assumir seu papel de agentes sociais ao serem capazes de participar de forma mais eficaz nas decisões políticas e econômicas da sociedade nas quais estão inseridas. Acredita-se portanto, que a educação econômica deve acontecer também na escola.

A educação econômica não pode ser esquecida pela educação formal, se assim o fizer, retirará do homem uma oportunidade histórica de torná-lo mais plenamente humano e solidário, e a possibilidade do exercício da liberdade individual e social. (SILVA, 2008, p.206)

Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela globalização econômica e cultural e, sobretudo, pela presença crescente de poderosas mídias, como as de hoje, as pessoas estão cada vez mais expostas a uma infinidade de fatores que procuram condicionar seu comportamento ao consumo. Observa-se que a grande maioria das pessoas encontra-se despreparada para enfrentar os apelos do consumismo, assumindo uma atitude passiva e até indiferente diante dos problemas sociais ligados ao consumo desenfreado como: degradação do ambiente, esgotamento de recursos, aumento da pobreza, hiperendividamento, aumento do consumo de drogas, para citar alguns. A fragilidade do comportamento dos indivíduos diante desses problemas tem atingido principalmente as crianças, que crescem num meio dominado pelo assédio da publicidade. Daí a necessidade de se refletir sobre as conseqüências nefastas da comunicação mercadológica voltada às crianças, impedindo seu desenvolvimento saudável. Para Henriques (2008), as crianças não têm mecanismos psicológicos suficientes para entender a complexidade das relações de consumo e os artifícios da publicidade, como um adulto, portanto, toda e qualquer publicidade dirigida ao público infantil é intrinsecamente abusiva na medida em que para seu sucesso se vale da imaturidade dos julgamentos infantis.

Ao pensar a intervenção educativa na construção do comportamento econômico há que se considerar a complexidade desse tema. Também deve se

observar que ela não se torne estritamente racional, desconsiderando seu aspecto sociomoral e afetivo. De La Taille destaca o papel dos valores nas escolhas que o sujeito realiza. Nesse sentido, não basta a informação correta para o desenvolvimento de condutas econômicas éticas e mais equilibradas, é preciso querer agir bem. Esse aspecto remete ao campo da motivação, dos interesses que desencadeiam a ação. O termo valor é central para se compreender a fonte de valorizações do indivíduo, seja de objetos ou pessoas. (Piaget,1954/1988). Voltando à questão da construção das noções econômicas e pensando particularmente nas relações de consumo, acredita-se que esse possa vir a ser um instigante campo de a investigação, portanto, pesquisar o conceito de força de vontade, como apresentado na teoria piagetiana, pode ajudar a compreender os outros elementos que estão em jogo nos processos de educação econômica.

Ao procurar responder às famílias como elas podem conduzir o processo de educação econômica, o que vem à mente são as palavras de De La Taille (1998, p. 17) ao discorrer sobre o papel do educador na formação das crianças:

[...] A antiga imagem do 'sábio moral', de vida exemplar e que tudo sabe e transmite com belos e edificantes discursos, é substituída por outra: uma pessoa mais experiente, colaboradora, segura a respeito de alguns valores e regras, e na dúvida em relação aos outros (não dogmático, portanto tolerante), que generosa e humildemente passa para os mais jovens suas experiências, suas certezas e suas dúvidas, e os convida a, com ela, refletir e agir.[...] sem ferir a liberdade das crianças nem inibir seus primeiros vôos em direção à autonomia e à cidadania.

Diante dessas considerações, que não se pretende finais, mas indicadoras de caminhos para a educação econômica das novas gerações, espera-se que novos passos sejam dados no sentido da mobilização de toda a sociedade para o estabelecimento de parcerias que resultem em melhoria não apenas para a vida do cidadão, mas principalmente em garantia de vida para o planeta.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABROMOVITCH, R.; FREEDMAN, J. e PLINER, P. Children and money: getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing. **Journal of Economic Psychology**, 12, p.27-46, 1991.

ADIMARK . Manual de Aplicação do O nível socioeconômico Esomar. disponíveis na página da web de Adimark: www.adimark.cl, 2000.

AFONSO & FILGUEIRAS. **A centralidade da figura materna nas políticas sociais dirigidas a famílias: um argumento pela equidade.** *Paper* apresentado no XXI Encontro Anual da Anpocs, 1995.

ALTAREJOS, F., MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M.; BERNAL, A. *Familia, valores y educación*, **XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación**, Universidad de Santiago de Compostela, 2004.

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRÍ, M. **El desarrollo de conceptos económicos em niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida.** Informe final Proyecto Colciencias 1215-11-369-97, 2001.

AMAR; ABELLO; LLANOS; GOMES. Estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en familia de una ciudad multifinanceira de la región Caribe Colombiana. **Psicología desde el Caribe**, no. 16; Colombia: Universidad del Norte, 2005.

AMAR; ABELLO; DENEGRI; LHANOS; PARDO; VILLADIEGO; FLOREZ Y DUQUE. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigación y desarrollo**. V.14, no. 2. 2006.

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª. a 4ª. séries do ensino fundamental**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AURÉLIO, B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

AYLLÓN, M. VALLEJOS, M. Y YAÑEZ, V. **Hábitos de consumo en estudiantes universitarios**. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 1999.

BAPTISTELLA, E. C. F. **A Compreensão do Conteúdo de um Comercial Televisivo na Infância**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 2001.

BERTI, A. E.; BOMBI, A. S. **The child's construction of economics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BERTI, A. E. ; GRIVET, A. **The development of economic reasoning in children from 8 to 13 years old: price mechanism**. **Contributi di psicologia**, 3, p.37-47, 1990.

BORGES, R. R. **A Construção da Noção de Família em Crianças Pré-Escolares**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 2001.

BRAGA, A. **A influência do projeto "A formação do professor e a educação ambiental" no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do ensino fundamental.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 2003.

BURGOYNE, C.; LEA, S.; WEBLEY, P. YOUNG, B. **Introductory notes for the session on becoming an economic adult.** Department of Psychology. University of Exeter. United Kingdom, 1997.

CAETANO, Luciana M. **O conceito de obediência na relação pais e filhos.** Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo: Instituto Metodista, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

CANTELLI, V. C. B. **Um Estudo Psicogenético sobre as Representações de Escola em Crianças e Adolescentes.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 2000.

CARLSON, L.; GROSSBART. Parental style and consumer socialization. **Journal of Consumer research**, 15, p.77-94, 1988.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Org.) **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 1995.

CONOVER, W.J. **Practical Nonparametric Statistics.** Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1971.

CORTELLA, Mario Sergio; DE LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral.** Campinas: Papirus, 2005.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 1998.

DE LA TAILLE, Yves. **Vergonha a ferida Moral.** São Paulo: Vozes, 2002.

DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E., ENESCO, I., LINANZA, J. **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, Juan. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. In: **Apuntes de Psicología**. Madrid. nº 36, p.5-24, 1992.

DELVAL, Juan. La construcción del conocimiento social. In: **Primer Encuentro Educar**, 1993.

DELVAL, Juan. **El Desarrollo Humano**. México / España: Siglo Veintiuno, 1994a.

DELVAL, Juan. Stages in the child's construction of social knowledge. In: M. Carretero, J. F. Voss. **Cognitive and instructional processes in history and the sciences**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 77-102, 1994b.

DELVAL, Juan. A Fecundidade da Epistemologia Genética. In: **Substratum: Temas fundamentais em Psicologia e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, V 1, n. 1, (p. 83-118), 1997

DELVAL, Juan. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 30, p. 45-64, 2007.

DELVAL, Juan, ECHEITA, Gerardo. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid: S4, p. 71-108, 1990.

DELVAL, Juan, ENESCO, I., NAVARRO, A. La construcción del conocimiento económico. In: RODRIGO, M. J. (ed.). **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, p. 345-383, 1994.

DELVAL, Juan, PADILLA, M Luisa. **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**, 1997. (mimeo).

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 Madrid. España, 1993a.

DENEGRI, M. **Conceptualizaciones infantiles acerca del origen del dinero.** Manuscrito no publicado. Universidad Autónoma de Madrid. España, 1993b.

DENEGRI, M. **El desarrollo del concepto de dinero: su función, acuñación y circulación.** Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España, 1995a.

DENEGRI, M. El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: Estudio exploratorio. **Revista del Instituto de Ciencias de la Educación**, 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 Autónoma de Madrid. España, 1995c.

DENEGRI, M. Psicogénesis de las ideas em torno a la relación Estado – Economía. In: L. Guzmán (Ed.) **Exploraciones em Psicología Política I.** Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, 1997a.

DENEGRI, Marianela. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a educação.** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 128-138, 1997b.

DENEGRI, M. La construcción de nociones económicas em la infância y adolescência. In: Jesús Ferro, José Amar (Ed.) **Desarrollo Humano. Perspectiva Siglo XXI.** Ediciones UNINORTE, Colômbia, 1998a.

DENEGRI, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54, 1998b.

DENEGRI, Marianela. A construcción del mundo social em la mente de los niños: desafío para la educación inicial. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1999.

DENEGRI, Marianela. Educar a los consumidores del siglo XXI. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2000.

DENEGRI, Marianela. Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivistas a la socialización y la educación para el consumo. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2003a.

DENEGRI, Marianela. **O desenvolvimento de conceitos econômicos na infância. Estudo avaliativo com crianças e adolescentes chilenos**. FONDECYT, Santiago, 2003b.

DENEGRI, Marianela. Introducción a la psicología económica. **Artículo da revista eletrônica psicologia Científica.com** capturado da internet em 21/06/2004a. www.psicologiacientifica.com/articulos

DENEGRI, M. **Fundamentos de la psicología económica**. Universidad de la Frontera de Chile, 2004b.

DENEGRI, Marianela. Medición de la alfabetización económica em niños: una aplicación del modelo de crédito parcial. **Revista Psykle**. Pontificia Universidad católica de Chile, 2006.

DENEGRI, M.; DELVA, J.; RIPOLL, M.; PALAVECINOS e KELLER, M. Descentración de un modelo de entrevista para indagar representaciones acerca de la pobreza y desigualdade social. Manuscrito de trabajo no publicado. **Proyecto Fondecyt no. 1970364-1, 1997/2000**. Comisión de Ciencia y Tecnología de Chile, 1997.

DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M. e YAÑEZ, V. **Escala de hábitos y conductas de consumo: propiedades psicométrica**. Artículo en prensa, 1997.

DENEGRI, M.; DELVA, J.; RIPOLL, M.; PALAVECINOS e KELLER, M. Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. **Boletín de Investigación Educativa**, Vol. 13, p. 291-308, 1998.

DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M.; y YAÑEZ, V. Caracterización Psicológica del consumidor de la IX Región. In Denegri, Fernandez, Iturra, Palavecinos y Ripoll. **Consumir para Vivir y no Vivir para Consumir**. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco, 1999a.

DENEGRI, M. ITURRA, R.; PALAVECINOS, M. e RIPOLL, M. **Consumir para vivir ou vivir para consumir**. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco, 1999b.

DENEGRI, M.; DELVAL, J.; PALAVENCINOS, M. KELLER, A. Y GEMP, R. Informe final. In: **Proyecto Fondecyt N° 1970364**. Fondecyt, Santiago, 2000.

DENEGRI, M.; AMAR, J. A.; LLANOS, R. A.; Y MARTÍNEZ, M. L. **Pensamiento económico de los niños colombianos: análisis comparativa en la región Caribe**. Barranquilla. Colombia: Ediciones Uninorte, 2002.

DENEGRI, M Y GEMP, R. *Actitudes hacia el endeudamiento en estudiantes universitarios*. In: **XXVIII Congreso Interamericano de Psicología**. Santiago de Chile, 2001.

DENEGRI, PALAVECINOS E GEMPP. **Socialización económica: un estudio descriptivo de las estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en las familias de una ciudad multifinanciera**. Proyecto FONDECYT no. 1030271. Temuco: Universidad de Frontera, 2003.

DENEGRI, PALAVECINOS E GEMPP. Socialização econômica em famílias de classe média: educando cidadãos ou consumidores? **Psicologia & Sociedade**. Vol.17 no.2 Porto Alegre May/Aug, 2005

DESCOUVIERES, C. **Psicologia Econômica**. Santiago, Chile Editora Universitária, 1998.

DOLLE, J. M. Para compreender Jean Piaget. Uma iniciação à psicologia genética piagetina. 2ª. Ed. Tradução M. J. Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DUQUE. S, FLÓREZ, C., PARDO, M. y VILLADIEGO, T. Construcción de las representaciones acerca de la función, valor y circulación del dinero, acuñación y emisión monetaria; y de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes entre los 19 y 24 años de edad pertenecientes a una institución universitaria de Barranquilla. Monografía de Grado. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia, 2004

ENESCO, Ileana. A representação do mundo social na infância. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Construtivismo e educação**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 109-122, 1996.

ENESCO, Ileana et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

ENESCO, Ileana, DELVAL, Juan, LINAZA, Josetxu. Conocimiento social y no social. In: Turiel, E., ENESCO, I., LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

FANTE. Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violencia e educar para a paz**. 2ª ed. Campinas: Verus editora, 2005.

FEATHER, N.T. Variables relating to the allocation of pocket money to children: Parental reasons and values. **British journal of Social Psychology of Money**. London: Routledge, 1991.

FERRARI, M e KALOUSTIAN, S.M. (org.) **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

FERREIRA, V. R. M. Psicologia Econômica: origens, modelos e propostas. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

FURNHAM, A. **PARENTAL ATTITUDES to pocket money allowances for children**. Department of Psychology, University College London, 2000.

FURNHAM, A.; THOMAS, P. Adult perceptions of the economic socialisation of children. **Journal of Adolescence**. 7, 217-231, 1984.

FURTH, Hans. Young children's understanding of society. In: MCGURK, H. **Issues in childhood social development**. Londres: Ed. Methuen e Co. 1978,

FUKUI, Lia. Família: conceitos, transformações nas últimas décadas e paradigmas. In: Palma e Silva, L.; Stanisci, A.; Bacchetto, S. (Org.) **Famílias: Aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos**. Brasília, DF: MPAS/SAS; São Paulo, SP (Brasil): FUNDAP, 1998. p. 15-22. (Discutindo a assistência social no Brasil). Disponível em <http://www.inss.gov.br/docs/familias_seas.pdf>. Acesso em: mar. 2004.

GARCIA, R. Criar para compreender: A concepção piagetiana do conhecimento. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (org.). **Substratum: Temas fundamentais em Psicologia e Educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, v. 1, n. 1, 1997.

GEMPP, R.; DENEGRI, M.; CAPRILE, C. **Medición de la alfabetización económica en niños: oportunidades diagnósticas con el modelo de crédito parcial**. Psykhe, vol.15, no.1, p. 13-17, 2006.

GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 1996.

GUNTER, A. FURNHAM A. **As Crianças como Consumidoras – Uma análise Psicológica do Mercado Juvenil.** Lisboa. Instituto Piaget. Lisboa, 2001.

HENRIQUES, I. M. V. **Publicidade Abusiva dirigida à criança.** São Paulo: Editora Juruá, 2008.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Rio de Janeiro, v. 27, 2006

IBGE. Censo 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: Nov, 2004

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2004.** Série Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica nº15. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada . **Radar Social 2005.** Brasília: IPEA, 2005.

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

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

KAMII, C. Obediência não é o bastante. In **Coletânea Amai-educando: construindo a alfabetização.** Belo Horizonte, MG: Almeida Publicidade, 1991.

KERLINGER, F. N. Ex post facto research. In: **Foundations of behavioral research.** 2^a edição. New York: Ed. Holt, p. 378-394, 1973.

KREPPNER, K. Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), **Children's development within social context** Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates, p. 161-179, 1992.

LASSARRE, D. Consumer education in French families and schools. In: Lunt; Frunham. **Economics socialization** (p. 130-148), Cheltenham: E. Elgar, 1996.

LEA, S., WEBLEY, P.; BELLAMY, P. Student debt: A psychological analysis of the UK experience. *Frontiers in Economic Psychology*, 1,430-444. 1995

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

LIN, Susan. **Crianças do Consumo: a Infância Roubada**. Trad. C. Tognelli. São Paulo: Insituto Alana, 2006

LIVINGSTONE, S. M.; LUNT, P. K. Predicting personal debt and debt repayment: Psychological, social, and economic determinants. **Journal of Economic Psychology**, Vol.13, pp. 111-134.1992.

MACHADO, L. **As Ideias das Crianças e Adolescentes sobre seus Direitos: Um Estudo Evolutivo à Luz da Teoria Piagetiana**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil. 2000.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas de inteligência**. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 1976.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **PROEPRE: fundamentos teóricos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 1999.

MEDINA, MENDEZ Y PÉREZ. **Actitudes hacia el endeudamiento en estudiantes universitarios**. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 1999.

MOORE, R; Moschi, G. The role of family communication in consumer learning. **Journal of communication**, 31, 42-52, 1981.

MORI, E.; LEWIS, A. **Money in the contemporary family**. Nestlé Family Monitor, 20, 3-21, 2001.

MOREIRA, Alice da S. **Valores e dinheiro: um estudo transcultural das relações ente prioridades de valores e significado do dinheiro para os indivíduos**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2000

MOREIRA, Alice da S. **Dinheiro no Brasil: 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 S. LAPE – **Laboratório de Psicologia Econômica**. www.cpgp.br/lape, 2004.

NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana. Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconomica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, nº 81, p. 27-44, 1998.

NG, S. H. Children`s ideas about the bank and shop profit: Developmental stages and influences of cognitive contrast and conflict. **Journal of Economic Psychology**, 4, 209-221, 1983.

NG, S. H. Children`s ideas about the bank: a New Zeland replication. **European Journal of Social Psychology**, 15, 21-123, 1985.

NG, S. H. e CRAM, F. Consumer Socialization. **International Association of Applied Psychology**, Auckland, New Zeland, 1999.

PALACIOS, J. LA família: orígunes y concepto. In: Buscarais y Zeledón (coord.). **La familia, un valor cultural**. Tradiciones y educacion em valores democráticos. Bilbao.Espanha: Desclée de Brouwer, 2004.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Tradução: R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1967. (ed. orig. 1924).

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Tradução: Rubens Fiúza e R. M. da Silva. Rio de Janeiro: Record, 1979. (ed. orig. 1926).

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (ed. orig. 1932).

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2^a edição. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1970. (ed. orig. 1936).

PIAGET, Jean. . A educação da liberdade. In: PARRATDAYAN, Silvia. TRYPHON, Anastacia. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (1945)

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (ed. orig. 1937).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (ed. orig. 1946).

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. (ed. orig. 1947).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 14^a edição. Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. (ed. orig. 1948).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 18^a edição. Tradução: M. A D'Amorim e P. S. Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991. (ed. orig. 1964).

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. (ed. orig. 1965).

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 7ª edição. Tradução: Dirceu A. Lindoso. Rio de Janeiro: Forense, 1985. (ed. orig. 1969).

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971. (ed. orig. 1970).

PIAGET, J. Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns. v.III. Tradução: Maria Barros. Lisboa: Bertrand, 1973 (ed. orig. 1970).

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. (ed. Orig. 1967)

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. (ed. orig. 1975).

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRATDAYAN, Silvia. TRYPHON, Anastacia. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1989. (ed. orig. 1966).

PIAGET, J. A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica. IN: PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noan Chomsky. São Paulo: Cultrix, pág. 39-49, 1987. (ed orig. 1978)

PIAGET, J. GARCIA J. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa: Dom Quixote, 1987 (ed. orig. 1983)

PIRES, L. B. **As representações das crianças sobre a noção de lucro: a construção do conhecimento social numa perspectiva construtivista**. Monografia de Graduação. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 2005

RABOW, J. Y RODRIGUEZ, K. (1999). Socialization toward money in Latino families: An exploratory study of gender differences. **Hispanic Journal of behavioral Science**, Vol 15, N° 3, 324-341, 1993.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: Freitag, B.(org.). **Piaget: 100 anos**. São Paulo; Cortez, 1997.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil. 1999.

SARTI, Cynthia A. **A família como espelho; um estudo sobre a moral dos pobres**. Campinas: Editora Autores Associados/FAPESP, 1996.

SASTRE, G.; SILVESTRE, N., MORENO, M. Desarrollo social. In: **Enciclopédia prática de pedagogia**. Barcelona. Ed. Planeta. V. 1, p. 59-80, 1988.

SEGALEN, M. **Sociologia da família**, Lisboa: Estampa, 1999

SILVA, Sonia B. N. **Alfabetização Econômica, Hábitos de Consumo e Atitudes em Direção ao Endividamento de Estudantes do Curso de Pedagogia**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil, 2008.

SONUGA-BARKE, E. Y WEBLEY, P. **Children's saving: a study in the development of economic behaviour**. Hove: Lawrence Erlbaum, 1993.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org) **Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STACEY, B. Economic socialization. **Annual Review of Political Science**, V.ol, 2, p. 1-33. 1987.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, Aldo; LIMA, Valéria Scomparim de (Orgs.). **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

TORTELLA, J. **Amizade no Contexto escolar**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil. 1977.

TORTELLA, J. Concepções de amizade em crianças. In: Sisto, F. F. (org.) **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, p. 140-166. 1999.

VINHA, Telma P. **O Educador e a Moralidade Infantil - Uma visão construtivista**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2000.

WAMBIER, Teresa Celina Arruda Alvim. Um novo conceito de família reflexos doutrinários e análise da jurisprudência. In: **Direitos de família e do menor**, 3.^a ed., Sálvio de Figueiredo Teixeira (coord.). Belo Horizonte: Del Rey, 1993.

WARD, S., POPPER, E. Y WACCKMAN, D. Parent Under Pressure. Influences on Mothers responses to children's purchase request. Report 77: 107. Cambridge, Mass. 1977.

WARNERYD, K. E. **The psychology of saving: a study on Economic Psychology**. Cheltenham. 1999.

WEBLEY, P. **The economic psychology of everyday life: becoming an economic adult**. Universit de Exeter, Inglaterra. 1999.

WONG, M. Children's acquisition of economic knowledge: understanding banking in Hong Kong and the USA. En: J. Valsiner ed. **Child development in cultural context**. p. 225-246. 1989.

YAMANE, E. The Meaning of economics education in Japanese elementary and second education: In: **Historical perspective, en proceedings of the second conference of the international association for children's social end economics education**. Malmo, Sweden: Edge Hill University College/IACSEE, p. 101. 1997

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice 1. Questionário para pais e mães

No. de ordem: _____ Setor de Contato: _____ Data: ___/___/___

**PESQUISA: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ECONÔMICA UTILIZADAS POR PAIS E MÃES
PARA ORIENTAR SEUS FILHOS**

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES

1 Sua família é formada por:	2 Qual a idade da mãe?
01 <input type="checkbox"/> Mãe e filhos 02 <input type="checkbox"/> Pai, mãe e filhos 03 <input type="checkbox"/> Pai, mãe e filhos em <u>segunda união</u>	<input type="text"/> Anos Informar a idade do pai, <u>se viver com a mãe</u> : <input type="text"/> Anos

3 Qual a maior escolaridade da mãe?	
01 <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto 02 <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo 03 <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto 04 <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	05 <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto 06 <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo 07 <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Incompleto 08 <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Completo
Informar a maior escolaridade do pai, <u>se viver junto com a mãe</u> :	
01 <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto 02 <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo 03 <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto 04 <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	05 <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto 06 <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo 07 <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Incompleto 08 <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Completo

4 Qual a profissão/ocupação da mãe?	
Informar a profissão/ocupação do pai, <u>se viver com a mãe</u> : _____	
Quantos empregos a mãe tem atualmente?	Informar quais: _____
01 <input type="checkbox"/> Nenhum 02 <input type="checkbox"/> Um 03 <input type="checkbox"/> Dois ou mais	Número de horas trabalhadas por dia: _____
Informar quantos empregos o pai tem atualmente, <u>se viver junto com a mãe</u> :	Informar quais: _____
01 <input type="checkbox"/> Nenhum 02 <input type="checkbox"/> Um 03 <input type="checkbox"/> Dois ou mais	Número de horas trabalhadas por dia: _____

5 Você é:	Informar se é seu:
01 <input type="checkbox"/> Solteiro 02 <input type="checkbox"/> Casado 03 <input type="checkbox"/> Viúvo 04 <input type="checkbox"/> Separado/desquitado/divorciado 05 <input type="checkbox"/> Outro: _____	01 <input type="checkbox"/> Primeiro casamento/união 02 <input type="checkbox"/> Segundo casamento/união 03 <input type="checkbox"/> Terceiro casamento/união

6 Quantos filhos a mãe tem? <input type="text"/> Filhos			
Sobre os filhos informar:			
Idade (anos)	Sexo	Mora com você	Mora com você, mas é apenas seu filho
1º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
2º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
3º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
4º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
5º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()

Informar quantos filhos o pai tem, <u>caso tenha filhos de outras uniões</u> : <input type="text"/> Filhos			
Sobre os filhos informar:			
Idade (anos)	Sexo	Mora com você	Mora com você, mas é apenas seu filho
1º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
2º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
3º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
4º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()
5º	Feminino () Masculino ()	Sim () Não () Informar com quem _____	Sim () Não ()

7 Qual o total de pessoas que vivem em sua casa?

Informar quantos parentes ou agregados:

Quem são:

01 Avó/avó
 02 Tio/tia/primos
 03 Outros parentes
 04 Empregada doméstica
 05 Outro: _____

8 Na sua casa, quem é o principal responsável pelo sustento da família?

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO ECONÔMICO DOS PARTICIPANTES

1 A mãe possui conta bancária?	Informar quantas:
01 <input type="checkbox"/> Sim 02 <input type="checkbox"/> Não	01 <input type="checkbox"/> Uma conta 02 <input type="checkbox"/> Duas contas 03 <input type="checkbox"/> Três contas ou mais
Informar se o pai possui conta bancária, <u>se viver junto com a mãe:</u>	Informar quantas:
01 <input type="checkbox"/> Sim 02 <input type="checkbox"/> Não	01 <input type="checkbox"/> Uma conta 02 <input type="checkbox"/> Duas contas 03 <input type="checkbox"/> Três contas ou mais

2 A mãe possui cartão de crédito?	Informar quantos:
01 <input type="checkbox"/> Sim 02 <input type="checkbox"/> Não	01 <input type="checkbox"/> Um cartão 02 <input type="checkbox"/> Dois cartões 03 <input type="checkbox"/> Três cartões ou mais
Informar se o pai possui cartão de crédito, <u>se viver junto com a mãe:</u>	Informar quantos:
01 <input type="checkbox"/> Sim 02 <input type="checkbox"/> Não	01 <input type="checkbox"/> Um cartão 02 <input type="checkbox"/> Dois cartões 03 <input type="checkbox"/> Três cartões ou mais

3 A família paga suas contas com cheque pré-datado?	Com que frequência?
01 <input type="checkbox"/> Sim 02 <input type="checkbox"/> Não	01 <input type="checkbox"/> Raramente 02 <input type="checkbox"/> Às vezes 03 <input type="checkbox"/> Sempre

4 A família possui carnês de prestação?	Informar quantos:
01 <input type="checkbox"/> Sim 02 <input type="checkbox"/> Não	01 <input type="checkbox"/> Um carnê 02 <input type="checkbox"/> De dois a três carnês 03 <input type="checkbox"/> Vários, mais de quatro carnês

5 Da seguinte lista, marque com um "X" se a família mantém alguma dívida e se a dívida se encontra em dia ou em atraso:	Não	Em dia	Em atraso
01. Água			
02. Eletricidade			
03. Gás			
04. Telefone			
05. Aluguel			
06. Condomínio			
07. Carro			
08. Casas comerciais			
09. Cheque especial			
10. Cartão de crédito			
11. Bancos ou financeiras			
12. Dívidas com familiares			
13. Dívida com amigos			
14. Prestações particulares			
15. Serviços de saúde e bem estar			
16. Escola			
17. Outras dívidas			

6 Sua família tem o hábito de planejar o orçamento doméstico?
01 <input type="checkbox"/> Sim 02 <input type="checkbox"/> Não
Como faz isso? _____

7 Como é feito o controle de gastos na sua família?

Informar quem é o responsável por essa tarefa: _____

8 Você(s) costuma(m) analisar a sua situação financeira antes de fazer uma compra?

01 Sim
02 Não

Por que faz(em) isso? _____

9 Para suprir suas necessidades e de sua família, como você(s) resolve(m) os problemas econômicos?

10 Assinale a alternativa que mais se relaciona com a conduta habitual da família:

	Sim	Às vezes	Não
01. Faz uma lista dos produtos e serviços que precisa comprar			
02. Seleciona os produtos de acordo com sua qualidade			
03. Para distribuir seu dinheiro, ordena os produtos de acordo com sua importância antes de comprar			
04. Seleciona os produtos de acordo com seu preço			
05. Compara preços entre diferentes marcas			
06. Compara preços em diferentes locais de venda			
07. Lê as etiquetas de todos os produtos			
08. Verifica o peso líquido			
09. Certifica-se de que os eletrodomésticos tenham serviço técnico na cidade			
10. Pergunta pelo tempo de garantia dos produtos			
11. Tira todas as suas dúvidas com o vendedor antes de comprar			
12. Compra no comércio ambulante			
13. Planeja todas as suas compras			
14. Ao comprar roupas, lê a etiqueta para saber as características e os cuidados requeridos			
15. Acredita que gasta mais do que deveria			
16. Examina detalhadamente todos os produtos que compra			
17. Compra habitualmente com cartão de crédito ou a prazo			
18. Quando solicita crédito, pergunta pelas taxas de juros e pelo incremento no preço final			
19. Quando compra a prazo, compara as taxas de juros em diferentes locais			

11 Como pai/mãe, quais alternativas de economia/poupança você utiliza no seu dia a dia?

12 Marque com um "X" o seu grau de concordância/ discordância em relação a cada uma das afirmações abaixo:

	Muito de acordo	De acordo	Em desacordo	Muito em desacordo
01. Usar o crédito permite ter uma melhor qualidade de vida				
02. É uma boa idéia comprar algo agora e pagar depois (a crédito)				
03. O uso do crédito pode ser perigoso				
04. É preferível preocupar-se em pagar sempre à vista				
05. O uso do crédito é uma parte essencial do estilo de vida atual				
06. É importante preocupar-se em viver de acordo com a renda que se tem				
07. Se você se propuser, sempre pode poupar algum dinheiro				
08. É importante pagar as dívidas o mais depressa possível				
09. Deve-se ser muito cuidadoso no gasto do dinheiro				
10. A facilidade de se obter cartões de crédito é uma das causas do endividamento das pessoas				
11. Pedir um empréstimo é, às vezes, uma ótima idéia				

13 Como você(s) avalia(m) a relação da família com as questões econômicas (dinheiro, consumo Etc.)?

14 A atual situação financeira de sua família é:

01 Muito difícil
02 Difícil
03 Estável/regular
04 Boa
05 Muito boa

15 Como você(s) se sente(m) em relação à atual situação financeira da sua família?

01 Confortável
02 Indiferente
03 Desconfortável
04 Muito preocupado/angustiado
05 Outro: _____

Por quê? _____

PARTE III – PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA A EDUCAÇÃO ECONÔMICA DOS FILHOS

1 Onde as crianças e os jovens aprendem sobre o mundo econômico?

2 Você(s) acredita(m) que as crianças e os jovens devem ser educados sobre questões econômicas tais como: dinheiro, poupança etc.?

01 Sim
 02 Não

Por quê? _____

3 Quem deve assumir a tarefa da orientação econômica das crianças e dos jovens?

01 Pai
 02 Mãe
 03 Igreja
 04 Escola
 05 Meios de comunicação: TV/Jornal
 06 Governo
 07 Outros: _____

Por quê? _____

4 Em casa, você(s) conversa(m) com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico?

01 Sim
 02 Não

Em que ocasiões? _____

Sobre o que conversam? _____

5 Em que ocasião você (s) costuma(m) dar dinheiro para seu(s) filho(s)?

6 Marque com "X" a frequência e a quantia com que dá dinheiro para os filhos:

a) Para os filhos até 7 anos:

01	<input type="checkbox"/>	Diária	R\$
02	<input type="checkbox"/>	Semanal	R\$
03	<input type="checkbox"/>	Quinzenal	R\$
04	<input type="checkbox"/>	Mensal	R\$
05	<input type="checkbox"/>	Às vezes/ou quando pedem	R\$
06	<input type="checkbox"/>	Outros: _____	

b) Para os filhos entre 8 e 12 anos:

01	<input type="checkbox"/>	Diária	R\$
02	<input type="checkbox"/>	Semanal	R\$
03	<input type="checkbox"/>	Quinzenal	R\$
04	<input type="checkbox"/>	Mensal	R\$
05	<input type="checkbox"/>	Às vezes/ou quando pedem	R\$
06	<input type="checkbox"/>	Outros: _____	

c) Para os filhos entre 12 e 16 anos:

01	<input type="checkbox"/>	Diária	R\$
02	<input type="checkbox"/>	Semanal	R\$
03	<input type="checkbox"/>	Quinzenal	R\$
04	<input type="checkbox"/>	Mensal	R\$
05	<input type="checkbox"/>	Às vezes/ou quando pedem	R\$
06	<input type="checkbox"/>	Outros: _____	

d) Para os filhos maiores de 16 anos:

01	<input type="checkbox"/>	Diária	R\$
02	<input type="checkbox"/>	Semanal	R\$
03	<input type="checkbox"/>	Quinzenal	R\$
04	<input type="checkbox"/>	Mensal	R\$
05	<input type="checkbox"/>	Às vezes/ou quando pedem	R\$
06	<input type="checkbox"/>	Outros: _____	

7 Das alternativas abaixo, marque aquelas que, normalmente, você(s) utiliza(m) para a educação econômica de seus filhos:

01 Manter um cofrinho
 02 Dar dinheiro como prêmio por bom comportamento
 03 Manter uma caderneta de poupança num banco
 04 Oferecer jogos que ensinem o uso de dinheiro
 05 Ensinar a economizar para comprar as coisas a curto prazo
 06 Conversar sobre o bom uso do dinheiro
 07 Envolvê-los no orçamento doméstico
 08 Evitar que lidem com o dinheiro
 09 Impedir que usem indevidamente o dinheiro
 10 Comentar as notícias econômicas de jornais e TV
 11 Ensinar a comprar no comércio
 12 Pagar para fazer tarefas domésticas ou outras atividades
 13 Ensinar diferentes alternativas de poupança
 14 Dar regularmente uma quantidade de dinheiro (mesada)
 15 Dar cartão de crédito
 16 Ensinar o uso de cheques e cartão de crédito
 17 Dar exemplo de como administrar os próprios recursos
 18 Não faço nada
 19 Outras: _____

8 Em relação à educação econômica dos filhos, você(s) leva(m) em conta:

01 Idade: dou mais dinheiro para o mais velho
 02 Sexo: dou mais dinheiro para os filhos homens
 03 Obediência: dou mais dinheiro para quem ajuda nas tarefas, obedece etc.
 04 Dou mais dinheiro para filhos que moram comigo
 05 Não faça distinção alguma
 06 Outros: _____

9 Onde seus filhos costumam gastar o dinheiro que você(s) lhes dá(ão)?

01 Não sei
 02 Lanches
 03 Balas, doces
 04 Jugos
 05 Material escolar
 06 Brinquedos
 07 Livros, CDs
 08 Diversão, lazer
 09 Transporte
 10 Roupas
 11 Outros: _____

10 Nas decisões de compra de seus filhos você(s) costuma(m):

01 Não intervir
 02 Conversar, mas deixar a decisão final para eles
 03 Perguntar se têm certeza, mas tentar persuadi-los a mudarem de idéia
 04 Conversar e explicar as razões da proibição
 05 Proibir a compra de: _____
 06 Outros: _____

11 Quais as principais situações de convivência e lazer da família?

12 Com que frequência leva(m) as crianças às compras? _____

A onde vão?

01 Ao supermercado
 02 Ao shopping
 03 Ao comércio do bairro
 04 Ao comércio ambulante
 05 Outros: _____

13 Quando sai (em) com seus filhos, eles pedem para comprar-lhes coisas?

01 Não
 02 Às vezes
 03 Sempre

Com que idade começaram a pedir-lhe para comprar coisas? Anos

14 Como você(s) lida(m) com essas solicitações de compra? _____

15 Como eles tentam persuadi-lo(s) a comprar?

16 Das coisas que seus filhos lhe(s) pedem, quais costuma(m) comprar para eles?

01 Alimentos/lanches
 02 Doces/guloseimas
 03 Brinquedinhos e coisas pequenas
 04 Jogos/brinquedos
 05 Livros/revistas
 06 CD/DVD
 07 Roupas
 08 Outros: _____

Por quê? _____

17 De onde acredita(m) que eles tiram as informações sobre os produtos que lhe(s) pedem para comprar?

01 Programação da TV
 02 Jornal/revistas
 03 Amigos
 04 Escola
 05 Outros: _____

18 Seus filhos têm algum cartão de crédito?

01 Sim
 02 Não

Por quê? _____

Informar quantos:

01 Um cartão
 02 Dois cartões
 03 Mais de 2 cartões

Informar a idade dos filhos que utilizam cartão de crédito: _____

19 Seus filhos economizam/poupam?

01 Sim
 02 Não

Quais práticas de poupança/economia eles realizam? _____

20 Você(s) acha(m) que seus filhos devem aprender a economizar?

01 Sim
 02 Não

Por quê? _____

21 Como você(s) avalia(m) a conduta econômica de seus filhos? _____

22 Quando você(s) era(m) criança(s), recebeu (ram) algum tipo de orientação sobre questões econômicas?

01 Não
 02 Algumas orientações básicas
 03 Sim

O que aprenderam? _____

23 Sobre o mundo econômico, quais foram as coisas mais importantes que aprenderam e que tem ajudado no seu dia-a-dia? _____

Como aprendeu (ram)? _____

24 Das coisas que aprendeu (ram), quais procuram transmitir para os seus filhos?

Como faz(em) para transmiti-las? _____

25 Como tem sido a experiência de educação econômica com seus filhos?

26 Quais são as maiores dificuldades encontradas na "condução" da relação criança/consumo?

Por quê? _____

27	Você acredita que a escola pode ajudar seu filho a tornar-se mais preparado para enfrentar as questões ligadas ao mundo econômico?
01	<input type="checkbox"/> Não
02	<input type="checkbox"/> Nunca pensei nisso
03	<input type="checkbox"/> Sim
Como? _____	

28	Para você(s), o que significa ser um bom pai/ mãe na sociedade atual?

29	Quais são as suas aspirações (desejos) para o futuro de seus filhos?

30	Para você (s), o que é uma vida boa?

Apêndice 2: Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação - Laboratório de Psicologia Genética



UNICAMP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente, declaro estar informado (a) de que a pesquisa sobre **Estratégias e práticas de socialização econômica utilizadas por pais e mães para educar economicamente seus filhos** tem um caráter estritamente educacional e seu propósito é o de conhecer como as distintas famílias educam seus filhos a respeito do mundo econômico.

O seu desenvolvimento ficará a cargo da Prof^a. Valéria C. B. Cantelli, sob a coordenação da Prof^a. Orly Zucatto M. de Assis, membros do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP, seguindo as normas previstas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde (conforme resolução nº196/96 CONEP - cp@fcm.unicamp.br), portanto não acarretando qualquer dano a mim ou a outros membros de minha família.

Ficou claro para mim que as informações fornecidas serão tratadas cientificamente, mantendo-se total sigilo sobre a minha identidade e a de meus familiares; que a minha participação é isenta de despesas e, ainda, que posso recusar-me a responder a algumas das perguntas e retirar a minha participação da pesquisa a qualquer momento que desejar.

Aceito participar da presente pesquisa e responder a um questionário sobre diversos tópicos relativos à maneira como oriento meus filhos sobre o dinheiro, consumo e sobre minhas atitudes, opiniões e valores sobre educação financeira, bem como aceito conversar com a pesquisadora sobre os mesmos temas.

Durante a realização da pesquisa, caso tenha alguma dúvida, posso entrar em contato com a Prof^a. Valéria Cantelli, telefone (19) 3405-1287 ou pelo e-mail vbcantelli@vivax.com.br para eventuais esclarecimentos.

Nome: _____

Escola de contato: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Valéria Cristina Borsato Cantelli – RG: 18080356-6

Apêndice 3: Carta ao responsável pela unidade escolar



UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação - Laboratório de Psicologia Genética

Campinas, __/__/__

Senhor (a) Diretor (a),

O Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP está realizando uma pesquisa que tem por objetivo descrever e analisar a maneira que as diferentes famílias estão educando seus filhos a respeito do mundo econômico. Para isso, faz-se necessário obtermos de Vossa Senhoria autorização para que possamos contatar alguns pais de alunos deste estabelecimento de ensino a fim de coletarmos as informações necessárias para o referido trabalho.

Esse trabalho será realizado pela Profa. Valéria Cristina Borsato Cantelli e terá como procedimento de coleta de informações um questionário sobre os hábitos de consumo e práticas socializadoras utilizadas pelas famílias para orientar seus filhos sobre as questões econômicas, além de uma entrevista com os filhos.

Considerando o importante papel que têm as pesquisas que investigam a compreensão do mundo social, temos a convicção de que este trabalho poderá contribuir para a melhoria dos procedimentos utilizados para a alfabetização econômica de nossas crianças e jovens.

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

Atenciosamente,

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

Apêndice 4: Carta aos pais



UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação - Laboratório de Psicologia Genética

SENHORES PAIS E SENHORAS MÃES,

Este questionário tem por objetivo conhecer os hábitos de consumo das famílias e como elas orientam seus filhos sobre as questões econômicas (dinheiro, poupança, consumo, dentre outros). Nele não existem respostas corretas ou incorretas, uma vez que o que se pretende é conhecer melhor o que os pais e mães realmente pensam e fazem para educar seus filhos quanto às questões financeiras.

Trata-se do primeiro passo de uma pesquisa na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, realizada pela Faculdade de Educação da UNICAMP, pela Prof^a. Valéria C. B. Cantelli, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Orly Zucatto Mantovani de Assis, enfocando a importância do trabalho com a Educação Econômica nos lares, com vistas a auxiliar as crianças a serem consumidores mais conscientes e preparadas para enfrentar os apelos do consumismo.

Para participar desta pesquisa, solicitamos que leia e preencha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que atesta a sua participação e o nosso compromisso de que sua identificação será mantida em sigilo e de que as informações atenderão exclusivamente ao propósito do estudo; responda às questões do questionário e entregue na escola de seu filho.

Pedimos para as famílias em que o pai e a mãe moram juntos que as questões sejam respondidas considerando-se a opinião dos dois (pai e mãe).

Desde já agradecemos a sua participação, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos pelos telefones (19) 3405-1287 ou pelo e-mail ybcantelli@vivax.com.br.

Profa. Valéria Cantelli

Apêndice 5. Categorias criadas para tabulação e análise dos dados

Categorias criadas a partir das respostas dos participantes ao questionário para pais e mães para tabulação e análise dos dados

Parte I – Caracterização socioeconômica dos participantes	
Questão	Categorias
NSE (Nível Sócio Econômico)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Baixo 2. Médio 3. Alto
Q1. Estrutura familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Monoparental 2. Biparental 3. Recompоста
Q2A. Idade da mãe	Idade
Q2B. Idade do pai	Idade
Q3A. Escolaridade da mãe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Básica incompleta 2. Educação Básica completa 3. Educação Média incompleta (incluindo Média Técnica) 4. Educação Média completa 5. Educação Universitária incompleta 6. Educação Universitária completa 7. Pós Graduação incompleta 8. Pós Graduação completa
Q3B. Escolaridade do pai	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Básica incompleta 2. Educação Básica completa 3. Educação Média incompleta (incluindo Média Técnica) 4. Educação Média completa 5. Educação Universitária incompleta 6. Educação Universitária completa 7. Pós Graduação incompleta 8. Pós Graduação completa
Q4A. Ocupação da mãe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhos menores ocasionais e informais: lavador de carro, serviços domésticos ocasionais, trabalhadores rurais na condição de empregado 2. Ofício menor: trabalhador da construção civil não qualificado, jornaleiro, serviços domésticos com contrato, artesão, porteiro, serviços gerais, vigia 3. Trabalhador da construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireiro, micro empresário (comércio menor, ambulante), ocupações da indústria, auxiliar administrativo 4. Empregado administrativo médio, vendedor, secretária, chefe de seção, técnico especializado, profissional independente de carreiras técnicas (contador, analista de sistemas, desenhista, músico), professor de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador 5. Executivo médio (gerente, sub-gerente), profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador de empresa de médio porte 6. Alto executivo (gerente geral, diretor) de grande empresa, empresários e proprietários de grandes empresas, profissionais independentes de grande prestígio, profissionais com postos superiores na administração pública.

Q4B. Ocupação do pai	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhos menores ocasionais e informais: lavador de carro, serviços domésticos ocasionais, trabalhadores rurais na condição de empregado 2. Ofício menor: trabalhador da construção civil não qualificado, jornaleiro, serviços domésticos com contrato, artesão, porteiro, serviços gerais, vigia 3. Trabalhador da construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireiro, micro empresário (comércio menor, ambulante), ocupações da indústria, auxiliar administrativo 4. Empregado administrativo médio, vendedor, secretária, chefe de seção, técnico especializado, profissional independente de carreiras técnicas (contador, analista de sistemas, desenhista, músico), professor de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador 5. Executivo médio (gerente, sub-gerente), profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador de empresa de médio porte 6. Alto executivo (gerente geral, diretor) de grande empresa, empresários e proprietários de grandes empresas, profissionais independentes de grande prestígio, profissionais com postos superiores na administração pública
Q4A1. Quantos trabalhos a mãe tem?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nenhum 2. Um 3. Dois ou mais
Q4B1. Quantos trabalhos o pai tem?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nenhum 2. Um 3. Dois ou mais
Q4A2. Quantas horas a mãe trabalha?	Número de horas
Q4B2. Quantas horas o pai trabalha?.	Número de horas
Q5. Estado civil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solteira 2. Casada 3. Viúva 4. Separada 5. Outros: união estável, amasiada
Q6A1. Quantos filhos a mãe tem?	Número de filhos
Q6B1. Quantos filhos o pai tem?	Número de filhos
Q7.1. Quantas pessoas vivem na casa?	Número de pessoas
Q7.2. Quantos agregados vivem na casa?	Número de agregados
Q7.3. Quem são os agregados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avós 2. Tios 3. Outros parentes 4. Empregada 5. Outro
Q8. Principal responsável pelo sustento do lar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Homem 2. Mulher 3. Ambos

Parte II - Caracterização do comportamento econômico dos participantes	
Questão	Categorias
Q1A. Conta bancária mãe Q1B. Conta bancária pai	1. Não 2. Sim
Q1A1. Número de contas mãe Q1B1. Número de contas pai	1. Uma 2. Duas 3. Três ou mais
Q2A1. Número cartões da mãe Q2B1. Número cartões do pai	1. Um 2. Dois 3. Três ou mais
Q3.1. Frequência	1. Raramente 2. Às vezes 3. Sempre
Q4.1. Quantidade	1. Um 2. Dois a três 3. Vários
Q5.1. Dívida de consumo doméstico Q5.2. Dívida com habitação Q5.3. Dívida relacionada ao financiamento do crédito Q5.4. Dívida com saúde e educação Q5.5. Outras dívidas	1. Não 2. Em dia 3. Em atraso
Q6. Planejamento do orçamento doméstico	1. Ausência de planejamento 2. Planejamento esporádico ou assistemático 3. Planejamento sistemático
Q6.1. Formas de planejamento	1. Registro de despesas 2. Acompanhamento de receitas e despesas (extratos bancários) 3. Planejamento a partir das receitas e despesas 4. Outros: compro à vista; ausência de respostas
Q7. Controle de gastos	1. Ausência de controle 2. Controle esporádico 3. Controle sistemático
Q7.1. Formas de controle	1. Restrição ao consumo (sem mencionar formas de registro) 2. Registros dos gastos 3. Acompanhamento de receitas e despesas 4. Planejamento dos gastos
Q7.2. Responsável pelo planejamento	1. O homem 2. A mulher 3. O homem e a mulher em conjunto 4. Toda a família, incluindo filhos 5. Outro
Q8. Análise da situação financeira antes das compras	1. AUSÊNCIA DE ANÁLISE 2. ANÁLISE ESPORÁDICA 3. Presença de análise

Q8.1. Justificativa para a análise	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>EVITAR ENDIVIDAMENTO</i> 2. <i>CONTROLE DO ORÇAMENTO</i> 3. <i>PARA CONSUMO PLANEJADO</i> 4. Outros: preservar o nome; ausência de respostas
Q9. Solução dos problemas econômicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>AUSÊNCIA DE RESPOSTA</i> 2. <i>BUSCA DE FONTE DE RENDA EXTRA</i> 3. <i>FINANCIAMENTO DO CRÉDITO</i> 4. <i>RESTRIÇÃO AO CONSUMO</i> 5. <i>ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA</i>
Q10.1. a Q10.19. Escala de hábitos de consumo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim 2. Às vezes 1. Não * Conduta impulsiva * Conduta reflexiva
Q11. Poupança	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência de alternativas de poupança 2. Prática esporádica de economia/poupança 3. Prática sistemática de poupança
Q11.1. Formas de poupança	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nenhuma 2. Economia doméstica voluntária 3. Juntando o dinheiro em casa 4. Investimentos/bens
Q12.1. a Q12.11. Escala de tendência ao endividamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muito de acordo 2. De acordo 3. Em desacordo 1. Muito em desacordo * Atitude hedonista * Atitude austera
Q13. Percepção da relação da família com as questões econômicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca pensei sobre isso (ausência de respostas) 2. Desequilibrada ou consumista 3. Equilibrada 4. Responsável
Q14. Percepção sobre a situação financeira atual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muito difícil 2. Difícil 3. Estável 4. Boa 5. Muito boa
Q15. Sentimentos frente à situação financeira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confortável 2. Desconfortável 3. Outros
Parte III – Práticas de socialização econômica	
Questões	Categorias
Q2.1. A criança deve receber educação econômica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim, quando forem mais velhos 1. Sim, desde a infância
Q2.2. Justificativa para a educação econômica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tema atual 2. Preparação para o futuro 3. Educação para a utilização do dinheiro (formação financeira prática) 4. Educação econômica geral (ou preparação para a cidadania) 5. Outros: ausência de respostas
Q3. Quem deve assumir a tarefa da orientação econômica das crianças	<ol style="list-style-type: none"> 1. Família 2. Escola 3. Todos os agentes sociais 4. Outros: governo; ausência de respostas

Q4.1. Em casa, você(s) conversa(m) com os filhos sobre temas ligados ao mundo econômico?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência de assuntos ligados ao mundo econômico 2. Conversas esporádicas sobre temas econômicas e de modo não sistemático 3. Conversas sistemáticas sobre temas econômicos
Q4.2. Sobre o que conversam?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assuntos relacionados ao dinheiro/consumo 2. Orientação econômica 3. Valores morais 4. Temas variados 5. Outros: são pequenos; não temos o hábito; ausência de respostas
Q5. Em que ocasião você (s) costuma(m) dar dinheiro para seu(s) filho(s)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca 2. Sempre que pedem 3. Como recompensa 4. Em ocasiões especiais 5. Somente quando existe disponibilidade no orçamento (sobram moedas) Regularmente: mesada, semanada 6. Outros: ausência de resposta; ainda são pequenos.
Q6.1. Frequência com que é dado dinheiro <u>para filhos com até de 8 anos</u> .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diária 2. Semanal 3. Quinzenal 4. Mensal 5. Às vezes/quando pedem
Q6.1.1. Quantia de dinheiro dada dinheiro <u>para filhos com até 8 anos</u>	Valor em reais
Q6.2. Frequência com que é dado dinheiro <u>para filhos com mais de 8 anos</u> .	<ol style="list-style-type: none"> 6. Diária 7. Semanal 8. Quinzenal 9. Mensal 10. Às vezes/quando pedem
Q6.2.1. Quantia de dinheiro dada dinheiro <u>para filhos com mais de 8 anos</u>	Valor em reais
Q7. Alternativas que normalmente utiliza para educação econômica de seus filhos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não faço nada 2. Restrição ao dinheiro 3. Conversas sobre temas econômicos 4. Orientação sobre trâmites bancários 5. Introdução as práticas comerciais 6. Estímulo à economia e poupança 7. Vivência na administração dos próprios recursos 8. Participação no orçamento familiar 9. Outros: sistema de recompensa, pagar por fazer tarefas, bom comportamento
Q8. Em relação à educação econômica o que você leva em conta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade 2. Sexo 3. Sistema de recompensa 4. Não faço distinção alguma 5. Outros: de acordo com a necessidade; ausência de repostas.
Q9. Onde seus filhos costumam gastar o dinheiro que você(s) lhe(s) dá(ão)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alimentos 2. Lazer 3. Na escola 4. Roupas 5. Outros: não lida com dinheiro; são pequenos; ausência de reposta.

Q10. Nas decisões de compra de seus filhos você costuma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não interferir 2. Conversar, mas deixar a decisão final para eles 3. Tentar persuadi-los a mudar de ideia 4. Conversar e explicar as razões da proibição 5. Simplesmente proibir a comprar de.... 6. Outros: ainda são pequenos; ausência de resposta.
Q11. Quais as principais situações de convivência e lazer da família?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vivências cotidianas no lar: refeições no lar, ver TV, jogos 2. Compras: ir ao shopping; ir ao supermercado 3. Lazer: cinema, viagens, clube, restaurantes 4. Outros: visitar os familiares; igreja; ausência de resposta.
Q12. Com que frequência leva(m) as crianças às compras?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca 2. Às vezes 3. Sempre
Q12.1. Onde vão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ao supermercado 2. Ao shopping 3. A vários lugares de comércio 4. Outros: não levamos; ausência de resposta
Q13.1. Nessas ocasiões eles pedem para comprar-lhes coisas?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca 2. Às vezes 3. Sempre
Q13.2. Idade com que começaram a pedir	Idade
Q14. Como você lida com essas solicitações de compra?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compro sempre 2. Compro quando posso 3. Não compro, mas justifico 4. Não compro 5. Outros: ignoro; bato; troco; não são de pedir; já não pedem mais; ausência de repostas
Q15. Como eles tentam persuadi-lo a comprar?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comportamentos de teimosia 2. Apelo sentimental 3. Estratégias de convencimento 4. Estratégias de negociação 5. Outros: não insistem; sabem o sistema da família; ausência de resposta.
Q16.1. Das coisas que seus filhos lhe(s) pedem, quais costuma(m) comprar para eles?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alimentos 2. Guloseimas e brinquedinhos (coisas pequenas) 3. Objetos de entretenimento 4. Roupas 5. Coisas variadas
Q16.2. Razões para comprar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Razões emocionais (como recompensa, dó, medo que fiquem com vontade) 2. Razões racionais (necessidade) 3. Mistura de emoção e razão 4. Outras: ausência de resposta
Q17. De onde tiram as informações para os pedidos de compra?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meios de comunicação 2. Escola/amigos 3. De ver exposto em lojas e folhetos 4. Fontes diversas
Q18.1. Seu(s) filho(s) tem cartão de crédito?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim

Q18.2. Justificativa para cartão de crédito dos filhos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não vejo necessidade 2. Razões práticas 3. Necessidade de educação financeira 4. Outro: ainda são pequenos; ausência de resposta
Q18.3. Quantidade de cartões de crédito.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Um cartão 2. Dois cartões 3. Mais de dois
Q18.4. Idade dos filhos que possui cartão	Idades
Q19.1. Seus filhos costumam economizar/poupar?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência prática de poupança 2. Prática esporádica de poupança 3. Prática sistemática de poupança
Q19.2. Quais práticas utilizam?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cofrinho 2. Economizando para algumas compras que desejam 3. Economizando no consumo básico 4. Caderneta de poupança (investimentos, previdência) 5. Outros: ainda são pequenos para manipular quantias para poupar; não tem o hábito; ausência de resposta.
Q20.1. Você acha que seus filhos devem aprender a economizar?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Sim, quando forem mais velhos 3. Sim, desde a infância
Q20.2. Justificativa para a necessidade de poupança.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquisição de hábito 2. Para comprar o que desejam 3. Preparação para o futuro 4. Uso responsável do dinheiro 5. Outros: não lidam com dinheiro; ainda são pequenos; ausência de resposta
Q21. Como você avalia a conduta econômica de seus filhos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desequilibrada/consumista 2. Em processo de aprendizagem 3. Equilibrada 4. Outros: ainda não é possível avaliar; são muito novos; ausência de resposta
Q22.1. Quando você(s) era(m) criança(s), receberam algum tipo de orientação sobre questões?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência de orientação econômica 2. Noções básicas 3. Orientação econômica
Q22.2. O que aprendeu?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não aprendi nada 2. Questões orçamentárias básicos 3. Hábitos de economia e poupança 4. Valores morais: trabalho, honestidade 5. Organização econômica 6. Outros: não aprendi sistematicamente nada, mas passei a observar os outros; aprendi a lutar pelo que desejo; ausência de repostas.
Q23.1. Com quem aprenderam?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com a família 2. Com a escola/cursos 3. Com a vida; no dia a dia; depois de adultos 4. Outros: ausência de resposta.
Q23.2. Como aprenderam?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pelo exemplo dos pais 2. Conversas 3. Na vivência do dia a dia 4. Outros: cometendo erros; pelo sofrimento; ausência de resposta.

Q24.1. Das coisas que aprenderam, quais procuram transmitir para os seus filhos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questões orçamentárias básicos 2. Valores morais 3. Hábitos de poupança 4. Organização econômica 5. Outros: ainda são pequenos; ausência de resposta.
Q24.2. Como faz para transmiti-las?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dou exemplo 2. Pelo diálogo e pelo exemplo: relacionando situações do cotidiano 3. Oportunizando experiências com o dinheiro 4. Estimulando a economia e poupança 5. Envolvendo-os no orçamento familiar 6. Outros: ainda são pequenos; de acordo com os recursos da família; ausência de resposta.
Q25. Como pai/mãe, como tem sido sua experiência de educação econômica com seus filhos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfatória 2. Regular 3. Difícil ou negativa 4. Outros: nunca pensei nisso; ainda são pequenos; ausência de resposta.
Q26. Quais são as maiores dificuldades encontradas na “condução” da relação criança/consumo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconforto por não poder comprar o que pede 2. Impotência diante da influência da mídia 3. Despreparo frente às solicitações dos filhos 4. Submissão à pressão social 5. Outros: não encontro dificuldade; ausência de resposta.
Q27.1. Você acredita que a escola pode ajudar seu filho a tornar-se mais preparado para enfrentar as questões ligadas ao mundo econômico?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não 2. Nunca pensei sobre isso 3. Sim
Q27.2. Como?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inserção da temática na programação curricular 2. Parceria com a família 3. Modificando a sistemática da própria escola em relação às questões econômicas 4. Trabalho com valores 5. Outros: é papel da família; ausência de resposta.
Q28. Para você(s) o que significa ser um bom pai/mãe na sociedade atual?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bom relacionamento afetivo 2. Suprir as necessidades materiais e sócio-afetivas 3. Preparação para o futuro 4. Ser coerente com princípios e valores (aspectos éticos sociais)
Q29. Quais são as suas aspirações (desejos) para o futuro de seus filhos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Felicidade 2. Sucesso e conforto (aspectos materiais) 3. Formação educacional 4. Formação em valores éticos sociais
Q30. Para você o que é uma vida boa?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valores afetivos e espirituais 2. Valores materiais (financeiros) 3. Valores sociais e afetivos (realização profissional e pessoal) 4. Valores morais e éticos

Apêndice 6. Análises estatísticas

1. Tema

Educação econômica: como as famílias estão educando os filhos sobre o mundo econômico

2. Objetivo

Conhecer os procedimentos de socialização utilizados pelas famílias para a educação econômica de seus filhos.

3. Material

Participaram da pesquisa 270 pais e mães, pertencentes aos estratos socioeconômico baixo, médio e alto, com pelo menos 1 filho com idade entre 3 e 16 anos, e que constituem famílias monoparentais, biparentais e recompostas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

4. Métodos

Foi realizada análise exploratória de dados através de medidas resumo (média, desvio padrão, mínimo, mediana, máximo, frequência e porcentagem) e gráficos (de barras e boxplots).

As variáveis categóricas foram comparadas através do teste Qui-Quadrado (associação entre variáveis). As variáveis contínuas foram comparadas através dos testes Kruskal-Wallis ou Mann-Whitney.

O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95%.

O software estatístico usado foi o XLSTAT 2009.

5. Responsável

Técnico Estatístico da Câmara de Pesquisa/Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP
José Marcos – Técnico Estatístico da EasyStat Soluções Estatísticas Ltda.

6. Bibliografia

BUSSAB, W. O. e MORETIN, P. A. **Estatística Básica**. São Paulo: Atual (2004).

PAULINO, C. D. & SINGER, J. M. **Análise de dados categorizados**. São Paulo: Edgard Blücher (2006).

CONOVER, W.J. **Practical Nonparametric Statistics**. EUA: John Wiley & Sons (1999).

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

4.1 – Caracterização sociodemográfica

Idade da mãe

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	16,975
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,000
alfa	0,05

Comparações múltiplas pareadas utilizando o procedimento de Dunn / Teste bilateral:

Amostra	Frequência	Soma das ordenações	Média das ordenações	Grupos
Biparental	90	9711,000	107,900	A
Recomposta	90	13299,000	147,767	B
Monoparental	90	13575,000	150,833	B

Idade do pai

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	2097,500
Esperança	4050,000
Variância (U)	121862,640
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Número de pessoas na casa

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	45,778
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Comparações múltiplas pareadas utilizando o procedimento de Dunn / Teste bilateral:

Amostra	Frequência	Soma das ordenações	Média das ordenações	Grupos
Monoparental	90	8431,000	93,678	A
Biparental	90	13485,500	149,839	B
Recomposta	90	14668,500	162,983	B

Conta bancária x estrutura família
Mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,035
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,0807
Alfa	0,05

Pai
Distribuição igual nas categorias

4.2 – Comportamento econômico Estratificação por estrutura familiar

Quantidade de Conta bancária x estrutura família

Mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	1,277
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,865
Alfa	0,05

Pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas
(Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	0,173
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,917
alfa	0,05

Cartão x estrutura família
Mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas
(Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	4,900
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,086
alfa	0,05

Pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas
(Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	1,258
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	3,841
GL	1
p-valor	0,262
alfa	0,05

Quantidade de Cartão x estrutura família
Mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas
(Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	3,891
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4

p-valor	0,421
Alfa	0,05

Pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas
(Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	0,320
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,852
Alfa	0,05

Usa cheque

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-
quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	10,000
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,007
Alfa	0,05

Frequência cheque

Teste de independência entre as linhas e as colunas
(Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	2,021
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,732
Alfa	0,05

Tem carnê

Teste de independência entre as linhas e as colunas
(Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	2,100
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2

p-valor	0,350
alfa	0,05
Frequência carnê /Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	4,495
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,343
alfa	0,05
Planejamento	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	12,903
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,012
alfa	0,05
Formas de planejamento	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	12,663
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,049
alfa	0,05
Controle de gastos	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,685
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4

p-valor	0,104
Alfa	0,05
Formas de controle	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	13,718
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,033
Alfa	0,05
Responsável planejamento	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	138,743
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05
Análise Financeira	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	9,703
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,046
alfa	0,05
Justificativa	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	9,028
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6

p-valor	0,172
alfa	0,05

Forma de solucionar problemas econômicos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	8,418
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,394
alfa	0,05

Presença de economia

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,363
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,252
alfa	0,05

Forma economia

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	8,758
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,188
alfa	0,05

Questões financeiras

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	16,471
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8

p-valor	0,036
alfa	0,05

Percepção

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	23,080
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,003
alfa	0,05

Sentimento

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	33,538
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Hábitos de conduta de consumo

Reflexiva

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	0,463
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,793
alfa	0,05

Impulsiva

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	2,158
K (Valor crítico)	5,991
GL	2

p-valor (bilateral)	0,340
alfa	0,05

Monoparental

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	6900,000
Esperança	4050,000
Variância (U)	121405,726
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Biparental

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	7064,000
Esperança	4050,000
Variância (U)	121615,768
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Recomposta

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	7230,000
Esperança	4050,000
Variância (U)	121466,564
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Atitudes em direção ao endividamento
Austera

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	0,216
K (Valor crítico)	5,991

GL	2
p-valor (bilateral)	0,897
alfa	0,05

Hedonista

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	0,423
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,809
alfa	0,05

Monoparental

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	256,500
Esperança	4050,000
Variância (U)	121255,140
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Biparental

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	105,500
Esperança	4050,000
Variância (U)	121279,022
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Recomposta

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	221,000
Esperança	4050,000

Variância (U)	121466,816
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Estratificação por nível socioeconômico

Conta mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	65,275
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Conta pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	25,714
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Quantidade contas mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	32,053
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Quantidade de contas pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	37,554
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488

GL	4
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Cartão mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	48,400
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Cartão pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	35,276
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Quantidade de cartões mãe

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,948
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,001
alfa	0,05

Quantidade de cartões pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	14,401
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488

GL	4
p-valor	0,006
alfa	0,05

Presença de cheques

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	3,304
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,192
alfa	0,05

Frequência cheque

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,395
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,116
alfa	0,05

Presença carnê

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	27,100
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Quantidade carnê

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	12,732
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488

GL	4
p-valor	0,013
alfa	0,05

Planejamento

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	10,353
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,035
alfa	0,05

Formas de planejamento

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	35,760
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Controle dos gastos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	15,248
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,004
alfa	0,05

Formas de controle

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	32,645
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592

GL	6
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Responsável planejamento

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	16,353
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,038
alfa	0,05

Análise financeira

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	12,415
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,015
alfa	0,05

Justificativa da análise financeira

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	29,192
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Problemas econômicos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	34,420
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507

GL	8
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Presença de Economia

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	59,698
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Formas de Economia

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	45,916
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Questões econômicas

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	14,079
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,080
alfa	0,05

Situação atual

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	46,877
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507

GL	8
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Sentimento

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	46,013
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Hábitos de condutas de consumo (escala)

Reflexiva

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	6,418
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,040
alfa	0,05

Comparações múltiplas pareadas utilizando o procedimento de Dunn / Teste bilateral:

Amostra	Frequência	Soma das ordenações	Média das ordenações	Grupos
Reflexiva_baixo	90	10728,500	119,206	A
Reflexiva_alto	90	12554,500	139,494	A B
Reflexiva_médio	90	13302,000	147,800	B

Impulsiva

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	1,926
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,382

Baixo

alfa 0,05

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	6645,000
Esperança	4050,000
Variância (U)	121592,263
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Médio

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	7272,500
Esperança	4050,000
Variância (U)	121521,872
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Alto

Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:

U	7259,000
Esperança	4050,000
Variância (U)	121504,148
p-valor (bilateral)	< 0,0001
Alfa	0,05

Escala de Atitudes em Direção ao Endividamento Auster

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	0,064
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,969

	<u>Alfa</u>	<u>0,05</u>
Hedonista	Teste de Kruskal-Wallis:	
	<u>K (Valor observado)</u>	<u>3,076</u>
	<u>K (Valor crítico)</u>	<u>5,991</u>
	<u>GL</u>	<u>2</u>
	<u>p-valor (bilateral)</u>	<u>0,215</u>
	<u>alfa</u>	<u>0,05</u>

Baixo	Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:	
	<u>U</u>	<u>248,000</u>
	<u>Esperança</u>	<u>4050,000</u>
	<u>Variância (U)</u>	<u>121344,385</u>
	<u>p-valor (bilateral)</u>	<u>< 0,0001</u>
	<u>alfa</u>	<u>0,05</u>

Médio	Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:	
	<u>U</u>	<u>146,000</u>
	<u>Esperança</u>	<u>4050,000</u>
	<u>Variância (U)</u>	<u>121164,511</u>
	<u>p-valor (bilateral)</u>	<u>< 0,0001</u>
	<u>alfa</u>	<u>0,05</u>

Alto	Teste de Mann-Whitney / Teste bilateral:	
	<u>U</u>	<u>181,000</u>
	<u>Esperança</u>	<u>4050,000</u>
	<u>Variância (U)</u>	<u>121419,427</u>
	<u>p-valor (bilateral)</u>	<u>< 0,0001</u>

alfa 0,05

4.3– Estratégias de socialização econômica Estratificação por estrutura famílias

Ensinar crianças	Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
	<u>Qui-quadrado ajustado (Valor observado)</u>	<u>7,571</u>
	<u>Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)</u>	<u>15,507</u>
	<u>GL</u>	<u>8</u>
	<u>p-valor</u>	<u>0,476</u>
	<u>alfa</u>	<u>0,05</u>

Educação econômica	Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
	<u>Qui-quadrado ajustado (Valor observado)</u>	<u>1,294</u>
	<u>Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)</u>	<u>9,488</u>
	<u>GL</u>	<u>4</u>
	<u>p-valor</u>	<u>0,862</u>
	<u>alfa</u>	<u>0,05</u>

Justificativa da educação econômica	Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
	<u>Qui-quadrado ajustado (Valor observado)</u>	<u>15,115</u>
	<u>Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)</u>	<u>15,507</u>
	<u>GL</u>	<u>8</u>
	<u>p-valor</u>	<u>0,057</u>
	<u>alfa</u>	<u>0,05</u>

Responsável pela educação econômica

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	8,664
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,193
alfa	0,05

Conversas sobre assuntos econômicos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	6,178
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,186
alfa	0,05

Tipos de conversas

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,669
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,024
alfa	0,05

Quando dão dinheiro às crianças

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	24,334
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	21,026
GL	12
p-valor	0,018
alfa	0,05

Frequência que dão dinheiro aos filhos menores de 8 anos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	12,687
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,123
alfa	0,05

Frequência que dão dinheiro aos filhos maiores de 8 anos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,813
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,452
Alfa	0,05

Quanto dão em dinheiro

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	0,497
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,780
alfa	0,05

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	1,215
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,545
alfa	0,05

Alternativas

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	14,630
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	26,296
GL	16
p-valor	0,552
alfa	0,05

Educação econômica

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	14,580
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,068
alfa	0,05

Com o que gastam o dinheiro

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	23,326
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,003
alfa	0,05

Interferência

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	11,621
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	18,307
GL	10
p-valor	0,311
alfa	0,05

Convivência

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	12,892
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,045
Alfa	0,05

Quando levam os filhos às compras

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,072
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,280
Alfa	0,05

Local de compras

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	8,446
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,207
Alfa	0,05

Os filhos pedem?

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	6,162
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,187
Alfa	0,05

Idade que começaram a pedir

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	3,977
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	0,137
alfa	0,05

Jeito de lidar

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,014
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,535
Alfa	0,05

Persuasão

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	8,559
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,381
alfa	0,05

O que compram

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	9,862
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,275
alfa	0,05

Razões da compra

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,213
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,517
alfa	0,05

Onde obtém informações sobre produtos que pedem

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	8,388
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,211
alfa	0,05

Filhos possuem cartão de crédito

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	4,828
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,089
alfa	0,05

Filhos economizam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,280
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,260
Alfa	0,05

Práticas de economia

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	11,073
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,198
Alfa	0,05

Filhos devem aprender a economizar

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	1,279
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,528
Alfa	0,05

Justificativa para o aprendizado

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	6,058
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,417
Alfa	0,05

Avaliação da conduta econômica

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	11,485
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,074
Alfa	0,05

Orientação econômica na infância

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,743
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,219
alfa	0,05

O que foi aprendido

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	15,695
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,047
alfa	0,05

Quem ensinou

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	4,757
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,575
alfa	0,05

Como aprendeu

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,569
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,473
alfa	0,05

Do que aprenderam, o que ensinam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	13,433
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,098
alfa	0,05

Experiência da educação econômica

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,090
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,313
alfa	0,05

Dificuldade em relação ao consumo das crianças

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,180
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,738
Alfa	0,05

Escola tem o poder preparar

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	2,038
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,729
Alfa	0,05

Como escola pode preparar

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	9,280
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,319
Alfa	0,05

Bom pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	9,120
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,167
Alfa	0,05

Aspirações

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	5,341
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,501
Alfa	0,05

Vida boa

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	2,910
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,573
alfa	0,05

Estratificação por nível socioeconômico

Local de aprendizagem da criança

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	16,262
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,039
alfa	0,05

Oferecer educação econômica

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	6,509
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,039
alfa	0,05

Justificativa oferecer educação econômica

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	15,592
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,016
alfa	0,05

Responsável

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	4,098
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,129

alfa	0,05
------	------

Presença de conversas sobre temas econômicos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	13,247
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,010
alfa	0,05

Tipos de conversas

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	13,007
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,112
Alfa	0,05

Quando dão dinheiro às crianças

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	47,765
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	21,026
GL	12
p-valor	< 0,0001
Alfa	0,05

Quando dinheiro às crianças menores de 8 anos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	41,391
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	< 0,0001
Alfa	0,05

Quando dinheiro às crianças maiores de 8 anos

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,767
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,007
Alfa	0,05

Quantia dada

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	19,552
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Comparações múltiplas pareadas utilizando o procedimento de Dunn / Teste bilateral:

Amostra	Frequência	Soma das ordenações	Média das ordenações	Grupos
Menor_baixo	68	4484,000	65,941	A
Menor_médio	56	5024,500	89,723	B
Menor_alto	43	4519,500	105,105	B

Teste de Kruskal-Wallis:

K (Valor observado)	34,855
K (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

Comparações múltiplas pareadas utilizando o procedimento de Dunn / Teste bilateral:

Amostra	Frequência	Soma das ordenações	Média das ordenações	Grupos
Maior_baixo	27	694,000	25,704	A
Maior_médio	29	1383,500	47,707	B
Maior_alto	43	2872,500	66,802	C

Alternativas

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	45,692
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	26,296
GL	16
p-valor	0,000
alfa	0,05

Fator

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	16,209
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,013
alfa	0,05

Com o que gastam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	11,405
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,180
alfa	0,05

Interferência

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,856
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,448
Alfa	0,05

Convivência

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	34,430
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	< 0,0001
Alfa	0,05

Frequência que levam os filhos às compras

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	11,000
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,004
Alfa	0,05

Onde levam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	15,577
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,004
Alfa	0,05

Filhos pedem?

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	0,843
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,656
Alfa	0,05

Jeito de lidar com as petições

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,894
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,444
alfa	0,05

Modos de persuasão

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	24,926
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,002
alfa	0,05

O que os pais compram

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	25,240
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,001
alfa	0,05

Razões pelas quais compram

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,170
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,009
alfa	0,05

Local de informações

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,510
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,111
alfa	0,05

Filhos economizam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	10,563
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,032
alfa	0,05

Tipo de poupança

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	15,370
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,052
Alfa	0,05

Filhos devem aprender a economizar

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	1,279
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,528
Alfa	0,05

Justificativa

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,167
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,009
Alfa	0,05

Conduta

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	6,781
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,342
Alfa	0,05

Receberam orientação quando crianças

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	20,983
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,000
Alfa	0,05

O que aprendeu

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	20,359
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,009
alfa	0,05

Com que aprenderam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	1,630
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,443
alfa	0,05

Como aprenderam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	16,638
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,034
alfa	0,05

Educação econômica

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	4,190
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,651
alfa	0,05

Dificuldade

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	30,630
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,000
alfa	0,05

Poder da escola

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	15,215
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	5,991
GL	2
p-valor	0,000
Alfa	0,05

Forma que a escola prepara

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	31,404
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,000
Alfa	0,05

Bom pai

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,076
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,009
Alfa	0,05

Aspirações

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,696
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	12,592
GL	6
p-valor	0,007
Alfa	0,05

Vida boa

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	15,678
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,003
Alfa	0,05

Relação entre o que os pais aprenderam quando criança e o que ensinam a seus filhos

Pai recebeu orientação x conversa com o filho

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	13,138
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4

p-valor	0,011
Alfa	0,05

O que aprendeu x o que ensina

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	67,744
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	21,026
GL	12
	<
p-valor	0,0001
alfa	0,05

Como aprenderam x Como ensinam

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	7,667
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	16,919
GL	9
p-valor	0,568
alfa	0,05

4.4-Relação entre condutas das famílias e estratégia de educação econômica

Planejamento x Conversas

Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):

Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	10,336
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	9,488
GL	4
p-valor	0,035
alfa	0,05

Formas de planejamento x tipo de conversas	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
<hr/>	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	11,628
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	16,919
GL	9
p-valor	0,235
alfa	0,05
<hr/>	
Alternativas x Planejamento	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
<hr/>	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	17,425
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	18,307
GL	10
p-valor	0,065
alfa	0,05
<hr/>	
Controle de gastos x ocasião que filhos ganham dinheiro	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
<hr/>	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	6,197
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)	15,507
GL	8
p-valor	0,625
Alfa	0,05
<hr/>	
Forma controle x ocasião que filhos ganham dinheiro	
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):	
<hr/>	
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)	25,447

Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)		21,026
GL		12
p-valor		0,013
Alfa		0,05
<hr/>		
Controle x frequência que leva os filhos às compras		
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):		
<hr/>		
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)		7,118
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)		5,991
GL		2
p-valor		0,028
Alfa		0,05
<hr/>		
Análise financeira x levar os filhos às compras		
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):		
<hr/>		
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)		9,494
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)		12,592
GL		6
p-valor		0,148
Alfa		0,05
<hr/>		
Poupança pais x poupança filhos		
Teste de independência entre as linhas e as colunas (Qui-quadrado ajustado):		
<hr/>		
Qui-quadrado ajustado (Valor observado)		20,523
Qui-quadrado ajustado (Valor crítico)		9,488
GL		4
p-valor		0,000
Alfa		0,05
<hr/>		

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. O nível socioeconômico Esomar - Manual de Aplicação (Adimark, 2000)

O que é o NSE Esomar

- É um método para definir e medir os níveis socioeconômicos.
- Baseia-se no sistema desenvolvido originalmente por Esomar (World Association of Market Research), para unificar os critérios dos países europeus em torno do tema do NSE, o qual foi adaptado para a realidade latina, e validado mediante um estudo empírico.
- O sistema ESOMAR apresenta vantagens quanto à objetividade, simplicidade e a possibilidade de comparação com estudos internacionais.
- O modelo foi apresentado, inicialmente, por Méndez, no el VIII Congreso Chileno de Marketing de Icare, el 15 de junho de 1999.
- O trabalho empírico usado para validar o modelo foi financiado em um esforço conjunto de Adimark y J. Walter Thompson.
- Os resultados acumulados até o momento, pela cidade de Santiago, estão disponíveis na página da web de Adimark: www.adimark.cl

Aplicação o NSE Esomar

- O NSE Esomar se baseia em apenas duas variáveis:
 - O nível de educação alcançado pelo principal responsável pelo sustento do lar.
 - A categoria ocupacional do principal responsável pelo sustento do lar.
- Ambas as variáveis se combinam em uma “Matriz de Classificação Socioeconômica”, gerando 6 grupos:

- A = Muito Alto
 - B = Alto
 - Ca = Médio-Alto
 - Cb = Médio
 - D = Médio-Baixo
 - E = Baixo
- No caso do principal responsável pelo sustento da família não estar trabalhando (aposentado, desempregado, inexistente, ou simplesmente seja não-classificável), então utiliza-se uma bateria de 6 bens. Nesses casos, o NSE será determinado pelo número desses bens que se possui no lar. Para tanto, inclui-se tabela de pontos para a classificação.

Perguntas para as variáveis básicas:- Educação.

- 1. Educação do principal responsável pelo sustento do lar.

A pergunta utilizada e suas categorias de resposta, é:

“Qual é o nível educacional alcançado pelo principal responsável pelo sustento da família?”

Alternativas de resposta:

1. Educação básica incompleta.
2. Educação Básica completa.
3. Educação Média incompleta (incluindo Média Técnica).
4. Educação Média completa.
5. Educação Universitária incompleta.
6. Educação Universitária completa.
7. Pós-Graduação (Mestrado, Doutorado ou equivalente).

Perguntas para as variáveis básicas: -Categoria Ocupacional

- 2. Categoria Ocupacional do principal responsável pelo sustento do lar.

A pergunta a se fazer e suas categorias de respostas são as seguintes:

“Qual é a profissão ou trabalho da pessoa responsável pelo sustento da família?
Por favor descreva.

Alternativas de respostas¹⁷:

1. Trabalhos menores ocasionais e informais: lavador de carro, serviços domésticos ocasionais, trabalhadores rurais na condição de empregado.
2. Ofício menor: trabalhador em construção civil não-qualificado, jornaleiro, serviços domésticos com contrato, artesão, porteiro, serviços gerais, vigia.
3. Trabalhador em construção civil qualificado, motorista, taxista, cabeleireira, micro-empresário (comércio menor, ambulante), ocupações da indústria, auxiliar administrativo.
4. Empregado administrativo médio, vendedor, secretário, chefe de seção, técnico especializado, profissional independente de carreiras técnicas (contador, analista de sistemas, desenhista, músico), professor de educação infantil, ensino fundamental e médio, pequeno empregador.
5. Executivo médio (gerente, sub-gerente), profissional independente de carreiras tradicionais (advogado, médico, arquiteto, engenheiro, agrônomo, dentista), professor universitário, empregador de empresa de médio porte.
6. Alto executivo (gerente geral, diretor) de grande empresa, empresários e proprietários de grandes empresas, profissionais independentes de grande prestígio, profissionais com postos superiores na administração pública

O NSE Esomar para a realidade brasileira

- De acordo com os propósitos deste estudo, os participantes serão classificados em apenas 3 grupos: nível socioeconômico baixo, médio e alto.
- Enquadram-se no nível alto aqueles que forem representados na matriz pelas letras A e B; no nível médio estão os participantes que obtiverem as letras Ca e

¹⁷ Tendo em vista a adequação à realidade brasileira, as ocupações apresentadas na matriz de classificação socioeconômica ESOMAR foram ajustadas à tipologia ocupacional adotada pela bibliografia brasileira (Januzzi, 2001).

Cb; e serão considerados nível baixo os participantes representados pelas letras D e E.

A Matriz de Classificação Socioeconômica

- A matriz de classificação socioeconômica é formada a partir das duas variáveis anteriormente definidas e determinam os estratos socioeconômicos.
- A matriz é includente, no sentido que considera todas as possíveis combinações de valores.
- Esta matriz se aplica somente quando o principal responsável pelo sustento do lar é ativo economicamente. Quando essa pessoa é aposentada ou está desempregada, então deve-se usar a tabela de bens apresentada em seguida.

A bateria de bens

- Nos casos em que o principal responsável pelo sustento do lar esteja economicamente inativo, não é possível aplicar a Matriz anterior.
- Para estes casos se utiliza a matriz de bens. Esta se compõe por um conjunto de 6 bens, cuja presença ou ausência na família determina o NSE.
- Esses bens foram escolhidos entre um conjunto de 24 bens estudados como aqueles que melhor discriminam as diferenças socioeconômicas entre os grupos.
- Para cada um dos 6 bens que a família possui, atribui-se um ponto. Cada lar obtém assim um mínimo de 0 pontos (não possui nenhum dos 6 bens), até um máximo de 6 pontos (possui todos os 6 bens).
- Os bens selecionados são:
 - Automóvel
 - Computador.
 - Forno de microondas.
 - Câmera de vídeo ou filmadora.
 - Sistema de aquecimento solar ou outro sistema de aquecimento ou sistema de ar condicionado.
 - Serviço de TV a Cabo.

- A forma de aplicar a bateria de pontos é como se segue:
 - 0 pontos = E
 - 1-2 pontos = D
 - 3-4 pontos = Cb
 - 5 pontos = Ca
 - 6 pontos = B
- A bateria de 6 bens classifica corretamente os lares com 80% de probabilidade. Isto é, em 80% dos casos alcança o mesmo resultado que a Matriz de Classificação Socioeconômica. Isto o constitui em uma medição alternativa útil quando por qualquer motivo não se dispõe das variáveis educação e categoria ocupacional do principal responsável pelo sustento do lar.

Anexo 2. Escalas de hábitos e condutas de consumo (DENEGRÍ et al.,1999).

RESPONDA CONFORME A ALTERNATIVA QUE MAIS SE RELACIONA COM SUA CONDUTA HABITUAL.

QUESTÃO	SIM	ÀS VEZES	NÃO
1. FAZ UMA LISTA DOS PRODUTOS E SERVIÇOS QUE PRECISA COMPRAR			
2. SELECIONA OS PRODUTOS DE ACORDO COM SUA QUALIDADE.			
3. PARA DISTRIBUIR SEU DINHEIRO, ORDENA OS PRODUTOS DE ACORDO COM SUA IMPORTÂNCIA ANTES DE COMPRAR.			
4. SELECIONA OS PRODUTOS DE ACORDO COM SEU PREÇO.			
5. COMPARA PREÇOS ENTRE DIFERENTES MARCAS.			
6. COMPARA PREÇOS EM DIFERENTES LOCAIS DE VENDA.			
7. LÊ AS ETIQUETAS DE TODOS OS PRODUTOS.			
8. VERIFICA O PREÇO LÍQUIDO.			
9. CERTIFICA-SE QUE OS ELETRODOMÉSTICOS TENHAM SERVIÇO TÉCNICO NA CIDADE			
10. PERGUNTA PELO TEMPO DE GARANTIA DOS PRODUTOS.			
11. PERGUNTA TODAS SUAS DÚVIDAS AO VENDEDOR ANTES DE COMPRAR.			
12. COMPRA NO COMÉRCIO AMBULANTE.			
13. PLANEJA TODAS AS SUAS COMPRAS.			
14. QUANDO COMPRA ROUPA, LÊ A ETIQUETA PARA SABER CARACTERÍSTICAS E CUIDADOS QUE REQUER			
15. ACREDITA QUE GASTA MAIS DO QUE DEVERIA.			
16. EXAMINA DETALHADAMENTE TODOS OS PRODUTOS QUE COMPRA.			
17. COMPRA HABITUALMENTE COM CRÉDITO.			
* SOMENTE SE RESPONDEU SIM OU ÀS VEZES A PERGUNTA ANTERIOR			
18. QUANDO SOLICITA CRÉDITO, PERGUNTA PELAS TAXAS DE JUROS E O INCREMENTO DO PREÇO FINAL.COMPRA COM CRÉDITO			
19. SE COMPRA COM CRÉDITO, COMPARA AS TAXAS DE JUROS EM DIFERENTES LOCAIS			

Anexo 3. Escala de atitudes em direção ao endividamento (DENEGRÍ et al., 1999).

INDIQUE O NÚMERO QUE MELHOR REFLITA SEU GRAU DE ACORDO OU DESACORDO COM ESTA AFIRMAÇÃO.

1. MUITO DE ACORDO.
2. DE ACORDO.
3. EM DESACORDO.
4. MUITO EM DESACORDO.

AFIRMAÇÕES	GRAU DE ACORDO
1. USAR O CRÉDITO PERMITE TER UMA MELHOR QUALIDADE DE VIDA.	
2. É UMA BOA IDEIA COMPRAR ALGO AGORA E PAGÁ-LO DEPOIS.	
3. O USO DO CRÉDITO PODE SER PERIGOSO.	
4. É PREFERÍVEL PREOCUPAR-SE EM PAGAR SEMPRE A VISTA.	
5. O USO DO CRÉDITO É UMA PARTE ESSENCIAL DO ESTILO DE VIDA ATUAL.	
6. É IMPORTANTE PREOCUPAR-SE EM VIVER DE ACORDO COM O DINHEIRO QUE SE TEM.	
7. SE VOCÊ SE PROPUSER, SEMPRE PODE POUPAR ALGUM DINHEIRO.	
8. É IMPORTANTE PAGAR AS DÍVIDAS O MAIS DEPRESSA POSSÍVEL.	
9. DEVE-SE SER MUITO CUIDADOSO NO GASTO DO DINHEIRO.	
10. A FACILIDADE DE SE OBTER CARTÕES DE CRÉDITO É UMA CAUSA DO	
11. ENDIVIDAMENTO DAS PESSOAS.	
12. PEDIR UM EMPRÉSTIMO É, AS VEZES, UMA ÓTIMA IDEIA.	

Anexo 4. Roteiro de entrevista sobre estratégias de socialização econômica (adaptado por DENEGRÍ, a partir do trabalho de FURNHAM E THOMAS, 1984)

1. USUALMENTE VOCÊ DÁ DINHEIRO A SEUS FILHOS? EM QUE SITUAÇÕES (DÁ DINHEIRO A SEUS FILHOS EM DATAS ESPECIAIS: ANIVERSÁRIOS, NATAL, ETC..?) COM QUE PERIODICIDADE? QUANTO VOCÊ DÁ DE DINHEIRO, EM MÉDIA?

2. VOCÊ LEVA AS CRIANÇAS AS COMPRAS? ONDE?

3. QUANDO VOCÊS SAEM COM SEUS FILHOS, LHEM COMPRAM COISAS? QUE TIPO DE COISAS?

EM QUAIS OCASIÕES?

4. SEUS FILHOS (ADOLESCENTES), TÊM CARTÃO ADICIONAL DE ALGUMA CASA COMERCIAL? QUANTOS? COMO CLASSIFICA A RELAÇÃO DELE COM O CARTÃO?

5. SEUS FILHOS TÊM ALGUMA PRÁTICA DE POUPANÇA? QUAL? PARA VOCÊS, É IMPORTANTE QUE POUPEM? POR QUÊ?

6. VOCÊS POUPAM? COMO POUPAM?

7. AS CRIANÇAS E JOVENS DEVEM SER EDUCADOS PARA CONTROLAR O DINHEIRO? COMO DEVEM SER EDUCADOS? A QUEM CORRESPONDE ESSA EDUCAÇÃO?

8. QUE ESTRATÉGIAS VOCÊS UTILIZAM PARA EDUCAR SEUS FILHOS NESSAS MATÉRIAS?

9. (APROFUNDAR) DAS SEGUINTE ALTERNATIVAS, QUAIS UTILIZAM VOCÊS NA EDUCAÇÃO ECONÔMICA DE SEUS FILHOS:

1. MANTENHO UM COFRE;

2. DOU DINHEIRO COMO PRÊMIO;

3. ABRI UMA CADERNETA DE POUPANÇA;

4. APRESENTO JOGOS QUE ENSINEM O USO DO DINHEIRO (DAR EXEMPLOS);

5. POUPO PARA COMPRAR COISAS A CURTO PRAZO;

6. CONVERSO COM ELES SOBRE MATÉRIAS ECONÔMICAS IMPORTANTES PARA A

FAMÍLIA;

7. COMENTO AS NOTÍCIAS ECONÔMICAS DE JORNAIS E TELEVISÃO;

8. ENSINO A COMPRAR NA LOJA;

9. PAGO QUANDO FAZEM TAREFAS DOMÉSTICAS OU OUTRAS (ESPECIFICAR)

10. ENSINO ALTERNATIVAS DE POUPANÇA;

11. DOU UMA MESADA;

12. ENSINO O USO DE CHEQUES E CARTÕES DE CRÉDITO.

10. COMO VOCÊS FORAM EDUCADOS PARA CONTROLAR O DINHEIRO? QUAIS FORAM AS COISAS MAIS IMPORTANTES QUE APRENDERAM? QUEM OU QUAIS PESSOAS LHE ENSINARAM?

11. QUE COISAS NÃO APRENDERAM E QUE IMPACTO ISSO TEVE EM SUA VIDA?

12. DAS COISAS QUE VOCÊS APRENDERAM, OU NÃO QUE APRENDERAM, MAS JULGAM IMPORTANTE, QUAIS SE PREOCUPAM EM TRANSMITIR AOS SEUS FILHOS? COMO AS TRANSMITEM?