

Sonia Bessa



Universidade Estadual de Goiás (UEG)
soniabessa@gmail.com

Maria Belintane Fermiano



Faculdades Network/Nova Odessa
maria.belintane@gmail.com

REPRESENTAÇÕES DE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

Pobreza e desigualdade social comprometem o desenvolvimento econômico, cultural, político e social e atingem milhões de pessoas no mundo. Este artigo apresenta uma investigação com 72 estudantes do ensino médio com o objetivo de averiguar representações de pobreza e desigualdade social. Foi utilizada entrevista semiestruturada, abordando a caracterização de ricos e pobres, a desigualdade social e possíveis soluções para a pobreza. Os estudantes demonstraram pouca compreensão sobre a integração dos elementos que compõem o sistema econômico. Estudantes da EJA entre 15 e 18 anos, de nível socioeconômico baixo, tiveram melhor compreensão de pobreza e desigualdade social, considerando variáveis históricas, econômicas e ideológicas que se inter-relacionam. O mesmo não foi verificado entre os demais estudantes do ensino médio. Este estudo abre discussões sobre a necessidade de programas de educação econômica que promovam a imersão dos estudantes no mundo econômico de forma reflexiva.

Palavras-chave: Desigualdade. Pobreza. Educação Básica. Representações Sociais.

REPRESENTATIONS OF POVERTY AND SOCIAL INEQUALITY AMONG STUDENTS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

Poverty and social inequality compromise economic, cultural, political, and social development and affect millions of people worldwide. This article presents a investigation with 72 high school students with the aim of investigating representations of poverty and social inequality. Semi-structured interviews were used, addressing the characterization of the rich and the poor, social inequality, and possible solutions to poverty. Students showed little understanding of the integration of elements that make up the economic system. Students in Youth and Adult Education between 15 and 18 years old, of low socioeconomic status, had a better understanding of poverty and social inequality, considering historical, economic and ideological interrelated variables. The same was not verified among the other high school students. This study opens discussions on the need for Economic Education programs that promote students' immersion in the economic world in a reflexive way.

Keywords: Inequality, Poverty, Basic Education, Social Representations.

Submetido em: 06/09/2020

Aceito em: 17/06/2021

Publicado em: 30/11/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p598-622>



1 Introdução

Este artigo é um recorte de um projeto em andamento intitulado “Desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças, adolescentes e jovens e sua integração com os setores educativos”, número 2019DESEN9, aprovado pelo Comitê Institucional de Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás. Os objetivos do projeto são estudar as formas de representação dos fenômenos econômicos ligados à desigualdade social, à mobilidade econômica e às noções de riqueza e pobreza de crianças, adolescentes e jovens universitários. Com essa investigação, esperamos contribuir para a abertura de perspectivas de estudo que contemplem os fenômenos econômicos em suas diferentes interfaces, considerando o papel da escola e da universidade. Trata-se de um estudo desenvolvido em rede com a Universidad de la Frontera em Temuco, no Chile.

Mediante os quadros de pobreza e desigualdade social, como as pessoas entendem e se relacionam com os problemas de ordem econômica e política? Como percebem a atuação do Estado? Os jovens se veem como atores que podem colaborar com as mudanças sociais? As respostas para essas perguntas são fruto das representações que as pessoas constroem ao longo da vida sobre a realidade e, especificamente, o funcionamento do sistema político (relações de poder, formas de governo, profissões, trabalho) e econômico (processo de compra e venda, lucro, sistema bancário, origem do dinheiro e seu valor).

As pessoas constroem modelos que lhes permitam explicar o mundo que as rodeia. Esses modelos estão compostos de imagens e representações sobre as pessoas e as interações, tais como suas expectativas, as normas e os valores que regulam o que é permitido e o que é proibido em cada cultura, as atitudes, as crenças e a compreensão de como funciona a sociedade. Para Denegri *et. al.* (2010), o ser humano é um ser social que se constrói na teia de relacionamentos estabelecida ao longo de sua vida. Todo conhecimento social se origina e é sustentado na inserção em um ambiente, desenvolve-se em contato com outro e incorpora o discurso do grupo de referência. Trata-se de uma constante interação entre processos pessoais e sociais.

Enesco *et. al.* (1995) fazem menção a um processo de construção de representações, partindo de informações fragmentadas, incompletas, às vezes contraditórias e sem relação entre si que vão, gradativamente, sendo reelaboradas até serem substituídas por ideias mais avançadas. Esse conhecimento social é composto por diferentes elementos, como: normas e valores, informações, explicações e noções. Para Delval (2012), o processo de construção das representações ocorre desde a infância,

quando a criança vai elaborando explicações sobre o como e o porquê de as coisas acontecerem e sobre o funcionamento dos sistemas sociais. Posteriormente, as explicações ou conceitos incidem sobre as normas e os valores, e estes se reorganizam à medida que alcançam maior grau de compreensão pela criança. Os conteúdos dessas explicações podem variar, pois dependem dos elementos do ambiente; no entanto, na forma, são semelhantes.

Muitas das teorias implícitas nas representações são persistentes e resistem com força em diversas instâncias formais da vida, sendo que algumas são adquiridas na infância e adolescência e permanecem na vida adulta. Para Moscovici (2005), as principais categorias da representação são de origem social. “As representações sociais são formadas através de influências recíprocas, [...] se orientam para modelos simbólicos, [...] e as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações”. (MOSCOVICI, 2005, p. 208.

“O homem reconstrói, em sua mente, a realidade, descobre as relações entre as coisas, os fatos, traça modelos de funcionamento das forças da natureza, das relações físicas entre os objetos, o papel dos outros e dele mesmo” (DELVAL, 2018, p. 11). Esse processo se estende ao funcionamento da vida social e das instituições.

Autores como Denegri *et al.* (2010), Amar *et al.* (2006), Delval (1994, 1989, 2012, 2018), Enesco *et al.* (1995) e Fermiano (2018) enfatizam que a ordem política e econômica são dois pilares importantes na organização da sociedade, pois em torno deles giram os principais problemas da sociedade. Para Delval (1989), a ordem política e a econômica podem ser consideradas como a coluna mestra, porque daí derivam, ou aí se incluem outros aspectos que possibilitam observar mais amplamente as relações que se estabelecem na sociedade. São campos de representações sociais: a economia, a política, a família, a nação, a diversidade social, a guerra e a paz, o nascimento e a morte, a religião, a escola como conhecimento, a história. O estudo das representações sociais pode favorecer a compreensão dos conceitos que os homens têm sobre o lugar onde vivem.

Estudar a gênese dos conceitos sociais torna possível conhecer seu processo de formação, a fim de organizar uma epistemologia genética das ciências sociais. As representações do mundo social “determinam o que os sujeitos fazem; o que podem fazer e como atuam” (DELVAL, 2018, p. 14). A amplitude de tal estudo abrange, além do ponto de vista epistemológico, o psicológico e o educacional.

Considerando o exposto, entende-se que é importante conhecer como os jovens pensam a própria realidade e a do país e, a partir dos resultados, refletir sobre quanto essa compreensão pode impactar a manutenção da pobreza e das desigualdades.

Essa investigação se propõe analisar e comparar as representações de pobreza e desigualdade social de estudantes do ensino médio subdivididos em dois grupos: estudantes do ensino médio convencional seriado, que estudam durante o dia com idade padrão entre 15 e 18 anos de escola particular e estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA - que estudam no período noturno em escola pública e precisam trabalhar para garantir a sobrevivência. Ambos os grupos moram em Formosa-GO, cidade pequena e de interior, com vocação rural, localizada no centro oeste brasileiro.

2 Marco teórico

Estudos pioneiros a partir de 1950 investigaram, em crianças, adolescentes, jovens e adultos, conceitos relacionados a dinheiro, lucro, funcionamento bancário, riqueza e pobreza, desigualdade social, mobilidade econômica, trabalho, distribuição de riqueza, consumo, utilização do dinheiro e outros. Entre eles, destacam-se Danziger (1958), Connell (1970), Delval *et al.* (1971), Baldus e Tribe (1978), Goldstein e Oldham (1979), Leahy (1981), Tan e Stacey (1981), Burris (1983), Berti e Bombi (1988), Burgard, Cheyne e Jahoda (1989), Emler, Ohana e Dickinson (1990), Delval (1994), Delval *et al.* (1995, 2017), Enesco (1995), Enesco *et al.* (1995) e Navarro e Peñaranda (1998).

Esses estudos foram realizados em lugares distintos e apresentam similaridades quanto à percepção dicotômica e oposta de ricos e pobres; ao advento da meritocracia como elemento importante para a mobilidade socioeconômica; à valorização da ação individual; à presença paternalista do Estado; e à dificuldade de perceber a existência da oposição entre interesses econômicos e sociais.

Na América do Sul, destacam-se os trabalhos pioneiros de Denegri (1995, 1997), Denegri *et al.* (1998a, 2010), Amar, Abello e Llanos (2000), Amar *et al.* (2001, 2002, 2006) e Chafel (2002). No Brasil, destacamos Bessa (2008), Araújo (2009), Cantelli (2009), Fermiano (2010), Bessa, Fermiano e Denegri (2014), Pereira (2018), Bessa e Fermiano (2019) e Belintane e Cantelli (2019), com crianças, jovens universitários e famílias.

Amar *et al.* (2001) apresentam dois motivos para investigar a compreensão das origens da pobreza, desigualdade e mobilidade social. O primeiro diz respeito ao

interesse epistemológico, ao proporcionar uma via de acesso à forma como crianças e adolescentes representam o mundo social em que estão inseridos. Tal conhecimento pode auxiliar a compreender os processos mais gerais pelos quais os indivíduos chegam a construir um modelo coerente e organizado do mundo social. O segundo motivo é que, ao conhecer como o sujeito pensa a respeito da pobreza, desigualdade e mobilidade social, seria possível construir intervenções educativas mais eficazes.

Ao refletir sobre o conceito de pobreza, é necessário considerar tanto a dinâmica do fenômeno, que tem definições complexas, com muitas terminologias, como o contexto social, histórico, econômico e cultural. Trata-se de um fenômeno multidimensional e multifacetado. A superação da pobreza e da desigualdade implica um conjunto de ações e políticas igualmente complexas e abrangentes.

No mundo pré-capitalista, a pobreza era vista como um desígnio de Deus. Com o advento do capitalismo, a pobreza passou a ser atribuída à natureza perversa e criminosa dos indivíduos sem recursos. “[...] Na tradição liberal, a pobreza se explica pela natureza, ou pela índole individual”, (ANDRADE, 1989, p. 108) e seria retratada como naturalizada ou subjetivada. Para Malthus (1766-1834), a pobreza é o destino inevitável da espécie humana – os recursos não crescem proporcionalmente como a própria espécie, havendo uma disparidade entre o crescimento geométrico da população e o crescimento aritmético da produção de alimentos. Já Adam Smith (1723-1790) refere-se à pobreza como decorrente do atraso econômico. Nesse caso, ela seria o resultado da insuficiência da produção e independente da vontade humana. Para Karl Marx (1818-1883), a miséria permaneceria como efeito das leis objetivas da acumulação, o que a tornaria natural e inevitável. Melsert e Bock (2015) afirmam que a pobreza e as desigualdades constituem um fenômeno social complexo, que deve ser entendido tanto na sua dimensão objetiva quanto na subjetiva. Nesse sentido, é importante dar visibilidade à presença de sujeitos que não são mera consequência da realidade social desigual, e sim sujeitos ativos, os quais constituem essa realidade e são, simultaneamente, constituídos por ela.

Yasbek (2012) alega que as abordagens sobre a pobreza podem ser construídas de diversas formas do ponto de vista conceitual – fundamentos teórico-metodológicos positivistas, funcionalistas, estruturalistas, marxistas –, do ponto de vista do desenvolvimento histórico social – política da sociedade capitalista, do Estado liberal (prevalência do mercado) ao Estado social –, ou ainda a partir da definição de indicadores – as medidas de pobreza podem ser monetárias, quando utilizam a renda como principal determinante da linha de pobreza, ou recorrer a indicadores multidimensionais, que incluem atributos não monetários para definir a pobreza, como o Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) e o índice GINI (instrumento matemático utilizado para medir a desigualdade social de um país, unidade federativa ou município).

Esses indicadores multidimensionais incluem aspectos que afetam o bem-estar dos indivíduos e a não satisfação de suas necessidades básicas. Consideram como essencial para definir a condição de pobreza o acesso a alguns bens, de modo que sem esses os “cidadãos” não são capazes de usufruir uma vida minimamente digna. Incluem: água potável, rede de esgoto, coleta de lixo, acesso ao transporte coletivo, educação, saúde e moradia. O caráter multidimensional da pobreza leva à necessidade de indicadores que tenham uma correspondente abordagem multidimensional e que levem em consideração como o indivíduo percebe sua situação social (YASBEK, 2012, p. 291).

Na abordagem multidimensional de Sen (2017), a pobreza não seria apenas o baixo nível de renda, mas a privação de capacidades básicas como: acesso a bens e serviços e oportunidades. O conceito de privação atribuído à pobreza relaciona-se diretamente com a visão de desenvolvimento. “Ser pobre não implica somente privação material. As privações sofridas determinarão o posicionamento dos cidadãos nas outras esferas” (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p. 3).

Essa definição de pobreza não somente aborda um fenômeno econômico, mas preconiza a existência de dimensões sociais, políticas e culturais. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) trabalha com o conceito de pobreza humana e insuficiência de capacidades humanas básicas: analfabetismo, desnutrição, baixa esperança de vida, saúde materno-infantil precária e acometimento de doenças preveníveis, entre outras (OLIVEIRA, 2006). Nessa perspectiva, a melhoria de renda não pode ser o único objetivo de políticas de combate à pobreza.

A pobreza deve ser entendida como a privação da vida que as pessoas realmente podem levar e das liberdades que elas realmente têm. A expansão das capacidades humanas enquadra-se justamente nesse ponto. Não se pode esquecer que o aumento das capacidades humanas tende a caminhar junto com a expansão das produtividades e do poder de auferir renda. Um aumento de capacidades ajuda direta e indiretamente a enriquecer a vida humana e a tornar as privações humanas mais raras e menos crônicas. (CRESPO e GUROVITZ, 2002, p. 6).

“Os pobres não têm história e, se a têm é a história da significação que os poderosos emprestaram à pobreza ao longo dos séculos” (ANDRADE, 1989, p. 111). Essa parece uma afirmação dramática, mas é a representação de dois tipos de pobreza, a naturalizada ou objetiva e a subjetivada. A primeira é o resultado de processos socioeconômicos, e a segunda afirma-se como força de transformação e promessa de um mundo mais humano. Para esse autor, essas duas visões são semelhantes, por despolitizar o fenômeno da pobreza, dificultar sua análise como expressão direta das

relações de poder na sociedade e reforçar ideias de marginalização, inclusão marginal ou desqualificação social

Em outra perspectiva, Sawaia (1999) afirma que a pobreza e a exclusão não devem ser concebidas como aspectos de um mesmo fenômeno. Pobreza não significa necessariamente exclusão, ainda que possa a ela conduzir: “[...] pode-se afirmar que toda situação de pobreza leva a formas de ruptura do vínculo social e representa, na maioria das vezes, um acúmulo de déficit e precariedades” (SAWAIA, 1999, p. 18).

Santos (2013) explica que a pobreza existe em toda parte, mas sua definição é relativa a uma determinada sociedade. A combinação de variáveis, assim como a sua definição, muda ao longo do tempo, de modo que a definição dos fenômenos resultantes também muda. “A medida da pobreza é dada, antes de mais nada, pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria; é inútil procurar uma definição numérica para uma realidade cujas dimensões, serão definidas pela influência recíproca de fatores econômicos e sociais” (SANTOS, 2013, p. 18). Para esse autor, a definição de pobreza deve situar o homem na sociedade global à qual pertence – ela é não apenas uma categoria econômica, mas também uma categoria política e, por fim, um problema social. São três perspectivas amalgamadas.

Pizzio (2009) reforça a ideia de que a pobreza vai muito além do critério de renda e está relacionada à privação de liberdades e oportunidades:

Podemos dizer que o fenômeno se refere não apenas às privações em termos de necessidades materiais de bem-estar, mas também à negação de oportunidades de se levar uma vida dentro de padrões aceitáveis socialmente. O grande número de carências e privações impostas àqueles que vivem em situações de pobreza faz com que suas existências possam ser prematuramente encurtadas, além de duras, dolorosas e perigosas (PIZZIO, 2009, p. 107).

Paugam (2003) conceitua a desqualificação social nas sociedades modernas e acrescenta que “[...] a pobreza não é somente o estado de uma pessoa que tem falta de bens materiais, corresponde igualmente a um estatuto social específico, inferior e desvalorizado que marca profundamente a identidade dos que a experimentam”. (PAUGAM, 2003, p. 23). Nessa perspectiva, a pobreza é negativa, símbolo de fracasso social, e pode estar relacionada à degradação moral, constituindo uma ameaça à coesão social.

Yasbek agrega outros elementos e é enfática ao falar sobre a pobreza no cotidiano da sociedade capitalista.

A pobreza é parte de nossa experiência diária. Os impactos destrutivos das transformações em andamento no capitalismo contemporâneo vão deixando suas marcas sobre a população empobrecida: o aviltamento do trabalho, o desemprego, os empregados de modo precário e intermitente, os que se tornaram

não empregáveis e supérfluos, a debilidade da saúde, o desconforto da moradia precária e insalubre, a alimentação insuficiente, a fome, a fadiga, a ignorância, a resignação, a revolta, a tensão e o medo são sinais que muitas vezes anunciam os limites da condição de vida dos excluídos e subalternizados na sociedade (YASB EK, 2012, p. 290).

Para Yasbek (2012), os pobres são produtos de relações que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social. Qualidades negativas e indesejáveis lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social. São contornos ligados à própria trama social que gera a desigualdade e que se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes subalternas e de seus interlocutores na vida social.

Silva relaciona os aspectos sociais e políticos e afirma que “[...] a pobreza no Brasil decorre, em grande parte, de um quadro de extrema desigualdade, marcado por profunda concentração de renda. Essa situação coloca o Brasil entre os países de maior concentração de renda no mundo” (SILVA, 2010, p. 256).

Como um fenômeno multifacetado, a pobreza agrega a desigualdade social como complemento. São duas faces de uma mesma moeda, dois fenômenos imbricados que se inter-relacionam. Estão atreladas numa espécie de simbiose: onde uma está a outra certamente estará. A pobreza gira em torno da desigualdade social seja de gênero, étnica, de procedência ou quaisquer outros aspectos. “[...] A pobreza decorre em grande parte, de um quadro de extrema desigualdade, marcado por profunda concentração de renda”. (SILVA, 2010, p. 156). Essa autora analisa o quadro social brasileiro e evidencia a significativa persistência da pobreza e da desigualdade social.

“[...] A desigualdade social é uma condição inerente ao próprio sistema capitalista, onde um pequeno grupo de pessoas detém os meios de produção e o capital financeiro, enquanto a grande maioria da população é possuidora apenas de sua força de trabalho”. (FERREIRA e LATORRE, 2012, p. 2524). Segundo esses autores, a desigualdade é um fenômeno socioeconômico que influencia a saúde humana. É injusta, indesejável e evitável e se funda no caráter essencial da diferença, pressupondo a exclusão.

Ao mencionar a questão da desigualdade, o PNUD (2019) apresenta cinco pressupostos: a) ainda existem disparidades generalizadas no campo do desenvolvimento humano, embora haja progresso na redução da pobreza extrema; b) uma nova geração de desigualdades está surgindo, e observa-se divergência no aumento de capacidades; c) as desigualdades se acumulam ao longo da vida, geralmente refletindo desequilíbrios profundos de poder; d) a avaliação das desigualdades no desenvolvimento humano e a resposta a esse problema exigem uma revolução na sua mensuração; e) podemos

corrigir as desigualdades se agirmos agora, antes que os desequilíbrios do poder econômico sejam transferidos para a esfera política.

A erradicação da pobreza e da desigualdade social é um dos maiores desafios dos governos do mundo e, em especial, do governo brasileiro. Em 2003, foi criado no Brasil o programa Bolsa Família, cuja meta foi a promoção do desenvolvimento social e o combate à pobreza por meio da transferência direta e condicionada de renda. Para Carvalho (2018), o processo de redistribuição de renda no Brasil só seria possível com uma reforma tributária progressiva que taxasse menos o consumo e a produção e mais a renda e o patrimônio.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) da Organização das Nações Unidas (PNUD, 2019), o Brasil é o segundo país mais desigual do mundo, onde a parcela do 1% mais rico fica com 28,3% da renda. Os 10% mais ricos no país concentram 41,9% da renda total. As informações disponíveis são do período entre 2010 e 2017. Para chegar ao conceito de desigualdade social, o PNUD considera uma série de índices, não apenas a distribuição de renda. “Com muita frequência, o lugar que uma pessoa ocupa na sociedade ainda é determinado por gênero, etnia ou riqueza dos pais” (PNUD, 2019, p. 15).

Pesquisa realizada pelo IBGE (2019) revelou que o rendimento total dos 10% mais ricos é superior à soma dos 80% mais pobres no Brasil. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), em 2018, o rendimento médio mensal do 1% da classe mais rica do Brasil foi de R\$ 27.744. Já os 50% mais pobres tiveram rendimento médio de R\$ 820 por mês, valor 33,8 vezes menor que o dos mais abastados (IBGE, 2019).

A pesquisa também mostrou que, apesar da acentuada desigualdade, houve aumento na massa total de rendimentos no país. Em 2017, o valor total foi de R\$ 264,9 bilhões, e em 2018, R\$ 277,7 bilhões. Da soma total de rendas em 2018, os 10% mais ricos ficaram com 43,1%. Os 80% mais pobres ficaram com 41,2%, e os 10% mais pobres detiveram somente 0,8%. Esses dados sinalizam que a solução do problema brasileiro não se restringe a aumentar a renda *per capita*, pois demanda a melhor distribuição dessa renda.

O estudo também registra o pior índice de Gini da renda domiciliar *per capita* da história do país. O indicador mede a distribuição e a concentração de renda e a desigualdade econômica. O país pode marcar entre 0 e 1. Quanto menor o número, menor a desigualdade, e vice-versa. Em 2018, o Brasil alcançou 0,545, enquanto em

2017 o índice foi de 0,538. Os dados de 2020 e 2021 podem revelar desigualdade ainda maior, em decorrência da pandemia do COVID-19.

Dados da Oxfam (2017) declaram que, no Brasil, apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. Uma trabalhadora que ganha um salário mínimo por mês levará 19 anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês. “Segundo projeções do Banco Mundial, entre 2010 e 2030, ainda que os 40% mais pobres tenham um incremento de renda 2% acima da média geral anual, restariam em todo o mundo cerca de 260 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza” (OXFAM, 2017, p. 9). Certamente, esses números foram alterados em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus em 2020.

O relatório da Oxfam (2018) destaca maneiras de construir uma economia mais humana para resolver o problema em questão: tributar os mais ricos e priorizar os interesses dos trabalhadores e de pequenos produtores. Contudo, é necessário “reconhecer o impacto do atual modelo econômico neoliberal dominante sobre os pobres do mundo e [...] trabalhar no sentido de desenvolver economias mais humanas cujo objetivo principal seja o de promover uma maior equidade” (OXFAM, 2018, p. 15). Essas sugestões devem ser acatadas pelos governos e pelas instituições diretamente ligadas à economia do país.

3 Metodologia

Esta pesquisa tem natureza quantitativa e qualitativa com o objetivo de averiguar as representações de pobreza e desigualdade social dos estudantes do ensino médio; apoia-se no referencial teórico de Delval *et. al.* (1995); Denegri *et. al.* (1998a) e Amar *et. al.* (2001, 2002, 2006). Assume um desenho descritivo comparativo, e adota uma perspectiva teórica cognitivo-evolutiva. A amostra é constituída de 72 estudantes do ensino médio: 35 do ensino médio convencional, no turno matutino, e seriado de instituição particular; e 37 do ensino médio da modalidade EJA, do período noturno da rede municipal. Os dois grupos estão localizados no município de Formosa (GO). Formosa é uma cidade com características de cidade de interior. Tem 120 mil habitantes; está no entorno de Brasília, e tem forte vocação rural. Apesar da presença forte do agronegócio a cidade tem um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH baixo ocupando o 897º lugar dentre os municípios brasileiros no ano de 2020.

Na EJA, o ensino médio é ofertado em escolas públicas de todo o Brasil, preferencialmente no turno noturno. Podem participar da EJA somente jovens e adultos que não tenham concluído o ensino médio. A EJA surgiu no Brasil com a finalidade de atender a todas as pessoas que não tiveram a possibilidade de concluir seus estudos no período correto, estando prevista na Constituição Federal de 1988 com oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) direciona uma seção à EJA, reconhecendo-a como modalidade de ensino, e a preconiza àqueles que não puderam acessar ou continuar seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Para esta investigação, constituiu-se amostra intencional estratificada por idade, gênero, nível socioeconômico e formação. O instrumento adotado foi a entrevista semiestruturada utilizada por Denegri *et. al.* (1998b) e adaptada por Amar *et. al.* (2001) para jovens e adolescentes. A entrevista está dividida em três partes: a primeira ocupa-se da caracterização de ricos e pobres, descrição, tipo de trabalho, classe social. A segunda refere-se ao processo de mobilidade socioeconômica e às causas da pobreza e da desigualdade social; a terceira faz referência às soluções para a pobreza e a desigualdade.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, sendo assegurado aos estudantes e à direção da escola o anonimato dos participantes. Os nomes mencionados neste artigo são fictícios, para preservar a identidade. Foram obedecidos os procedimentos éticos requeridos para a pesquisa com seres humanos.

4 Resultados e discussão

Neste estudo, o nível socioeconômico foi relacionado com o grau acadêmico. Os estudantes do ensino médio convencional da rede particular estão classificados como pertencentes ao nível socioeconômico médio, e os estudantes da EJA, ao nível socioeconômico baixo. Desses estudantes, 36 são do sexo feminino e 36 são do sexo masculino. Além disso, 61 têm idade entre 15 e 18 anos, seis têm entre 19 e 25 anos, e cinco têm entre 26 e 33 anos. Todos os estudantes do ensino médio convencional têm entre 15 e 18 anos e são solteiros e somente um deles alegou exercer algum tipo de atividade econômica. Na EJA, 30 estudantes exercem algum tipo de atividade, ligada ao comércio e a serviços, e cinco se declararam como estudantes. Quanto à renda familiar, 30 estudantes da EJA têm renda familiar entre um e três salários mínimos. O ensino

médio convencional tem uma melhor distribuição de renda mensal: 11 têm renda entre um e três salários, 14 ganham entre três e cinco salários, sete recebem entre seis e 10 salários, e cinco, mais de 10 salários. Os 11 estudantes do ensino médio convencional com renda familiar de um a três salários mínimos não têm condições de pagar a mensalidade da escola particular, que ultrapassa R\$ 1.500,00. É possível que sejam bolsistas, contudo, nenhum se declarou como tal.

Uma vez coletados os dados, foi feita a categorização de todas as respostas, tendo como referência os níveis propostos por Denegri *et. al.* (1998b) considerando as variáveis: idade, sexo, nível socioeconômico e tipo de curso dos estudantes. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa através da análise de conteúdo das respostas.

Para avaliar o nível de compreensão acerca da pobreza, desigualdade e mobilidade social, Denegri *et. al.* (1998b) revisado por Amar *et. al.* (2001) adotaram quatro níveis através dos quais os estudantes vão evoluindo na compreensão do sistema social em que estão inseridos, Quadro (1).

Quadro 1: Níveis de compreensão da pobreza e desigualdade social

Nível IA	<ul style="list-style-type: none">• Explica-se a pobreza e a riqueza com elementos fantásticos e anedóticos, baseados em traços observáveis muito aparentes;• não se tem compreensão dos processos temporais nem das mudanças sociais;• não se percebem os contrastes intermediários, fixando-se nos extremos;• acredita-se que a riqueza se obtém de forma rápida, não se percebendo os obstáculos e problemas da realidade externa;• pensa-se que qualquer trabalho serve para ganhar dinheiro e ficar rico. Não se nota a relação entre os tipos de trabalho e a remuneração;• há impossibilidade de dar explicações sobre as causas da desigualdade social;• considera-se que a solução para a pobreza depende da ação individual de caridade.
Nível IB	<ul style="list-style-type: none">• As respostas fantásticas e anedóticas desaparecem, mas persistem as concepções pouco realistas para explicar a pobreza e a riqueza;• acredita-se que a riqueza se obtém pelo trabalho, mas pode advir de herança, poupança ou sorte na loteria;• faz-se uma associação simplista entre trabalho e remuneração. Há a crença de que, quanto maior a quantidade de trabalho, maior será a remuneração. Ganha bem quem trabalha muito;• pensa-se que a pobreza e a melhora econômica dependem unicamente da vontade individual de mudar. Compreende-se que a ação própria é mais importante do que as restrições da realidade, ou seja, se uma pessoa não melhorou de vida, é porque não se esforçou o bastante;• dentro dos conceitos de estratificação social, incorpora-se a existência de um estrato intermediário;• as soluções para a pobreza começam a incorporar a ideia de assistência social como algo que depende da vontade de figuras institucionais paternas.
Nível II	<ul style="list-style-type: none">• A definição dos estratos de pobreza e riqueza incorpora traços psicológicos e comportamentais que vão além do diretamente observável;• apresenta-se uma compreensão inicial de mobilidade socioeconômica como um processo que ocorre no tempo e em etapas;• percebem-se as restrições externas, porém valorizam-se os esforços individuais;

	<ul style="list-style-type: none"> • é estabelecida uma relação entre a hierarquia de trabalho e a remuneração; • acredita-se que o esforço individual e uma boa educação são fatores determinantes para melhorar o nível socioeconômico; • considera-se o Estado como o único responsável por dar soluções para o problema da pobreza. Incorpora-se a ideia de oportunidade, mas ainda não se compreendem as ações que impõem obstáculos às mudanças sociais.
Nível III	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma concepção mais complexa da existência de níveis socioeconômicos; • compreende-se a existência de interesses comuns e de grupos de indivíduos que dificultam a mudança social. Incorpora-se a concepção de poder e exploração; • acredita-se que a mobilidade social exige oportunidades sociais e qualidades pessoais, sendo necessária também a força de vontade; • observa-se que a mobilidade social e econômica apresenta muitos obstáculos individuais e sociais, às vezes intransponíveis; • são estabelecidas relações entre diferentes sistemas, verificando-se a existência de desigualdades como produto de variáveis históricas, econômicas e de relações de poder e dominação; • verificam-se elementos ideológicos que influenciam o próprio estrato social a que se pertence, o que leva à valorização diferenciada tanto para as causas como para as soluções da desigualdade social; • apresentam-se valores morais na presença de desigualdades, porém com certo pessimismo social acerca de soluções radicais para esse problema; • incorpora-se mais claramente a ideia de oportunidades provenientes do setor público e privado e o desejo dos próprios interessados de aproveitá-las para a promoção social.

Fonte: Amar *et. al.* (2001).

Na Tabela (1), verifica-se a distribuição dos níveis quanto ao tipo de curso frequentado. A maioria dos estudantes (29) está no Nível IB, sendo 11 deles da EJA e 18 do ensino médio. Esse é um nível bem elementar e, levando-se em conta a idade e o tipo de formação desses estudantes, o esperado seria que nenhum deles estivesse nesse nível.

Tabela 1: Níveis de representação de pobreza e mobilidade social de estudantes do ensino médio convencional e da EJA

	Nível				Total
	IA	IB	II	III	
EJA	3	11	2	19	35
Ensino médio	1	18	15	3	37
Total	4	29	17	22	72

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

As características desse nível podem ser observadas no excerto a seguir, de um estudante da EJA de 24 anos, casado, trabalhador do setor de serviços e detentor de renda familiar mensal de R\$ 1.500,00.

Ricardo, para você, o que é um rico? Pessoa que possui dinheiro e bens. E um pobre? Pessoa com pouco dinheiro para o sustento. Como é um pobre? Passa dificuldades e, às vezes, não tem nem o que comer. E como é um rico? Anda sempre de carro, bem arrumado, comprando ou resolvendo problemas. Nota-se em algo se uma pessoa é rica ou pobre? Em quê? Sim: roupas, calçados, automóveis. Os ricos trabalham em quê? Empresas, órgãos públicos. E os pobres trabalham em quê? Servente, pedreiro, catador

de reciclagem. Os ricos trabalham como os pobres? Não, pobres trabalham em coisas pesadas e ricos em coisas complicadas. Você é rico ou pobre? Pobre. E teus amigos? Pobres. Toda pessoa é rica ou pobre, ou há algumas que são outra coisa? Algumas são melhores de situação, não são ricas, mas também não muito pobre. Nota-se em algo que uma pessoa é classe média? Em quê? Sim, pode andar de carro ou moto que não seja tão caro. O que há mais: pobres, ricos ou classe média? Por que crê que é assim? Classe média. Há chances de estudar e trabalhar em áreas mais desenvolvidas. Todos os pobres são iguais? Não, tem uns mais pobres. Todos os ricos são iguais? Não, tem uns mais ricos. Como faz para ser rico? Nascendo em família rica, herança, ganhando na loteria, ou ainda estudando para ter um emprego bom. Como a pessoa se torna pobre? Ou se nasce pobre ou perde o dinheiro. Como poderia um pobre fazer para ficar rico? Estudando. Como você poderia se tornar um rico? Estudando ou trabalhando muito. Por que há pobres e ricos? Quais são as causas? Diferentes oportunidades, e nem todo mundo é igual. Você acredita que tem que continuar existindo ricos e pobres? Não, porque todos nós perante Deus somos iguais. Poderia se fazer algo para que não houvesse gente pobre? O quê? Ajudar uns aos outros. Alguém poderia solucionar o problema da pobreza? Quem? Sim, o governo. Outras pessoas poderiam fazê-lo? Quem? Os políticos. De onde poderiam obter dinheiro para acabar com a pobreza? Ao invés dos políticos roubarem os impostos, deveria doar aos pobres.

O estudante percebe os ricos e pobres com funções e trabalhos diferentes, associa riqueza à aparência, posse de bens e *status*, crê que o pobre padece de todo tipo de privação. A mobilidade social e econômica está associada à ideia de trabalhar muito e estudar, e depende da vontade individual. As soluções para a pobreza requerem decisões voluntárias de pessoas, “ricos que ajudam os pobres”. Mesmo quando se referem às autoridades institucionais, como os políticos, ou ao governo, não fazem menção às políticas públicas. A percepção de classe média é fragmentada e pouco definida, não se notando a integração dos diferentes elementos que compõem o sistema econômico. As soluções para a pobreza estão limitadas a decisões paternalistas do Estado. A pobreza é relativizada como se fosse uma categoria histórica e socialmente construída, ou um processo sempre existente, desconhecendo-se as restrições da realidade. Permanecem crenças de que, se a pessoa não melhorou de vida, é porque não se esforçou o bastante.

À perspectiva do estudo como alternativa à mobilidade social e econômica, Saviani (2007) chama de Pedagogia da Exclusão. Essa pedagogia consiste em “[...] preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por sua condição” (SAVIANI, 2007, p. 429). Pizzio e Veroneze (2008) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que a fixação da pobreza como marca de inferioridade e a dificuldade em se livrar dos estigmas operam de maneira contraproducente na construção das identidades sociais. Assim, reproduzem-se e cristalizam-se lógicas que justificam a suposta “inferioridade”, naturalizando-a e ainda culpabilizando-se o pobre, o desqualificado, pela sua condição.

Nas investigações de Denegri *et. al.* (1998b) e Amar *et. al.* (2001), no nível IB estavam crianças chilenas e colombianas com idade entre 11 e 15 anos.

Neste estudo, os estudantes do ensino médio convencional se concentraram nos níveis IB (18) e II (15), o que representa quase a totalidade da amostra, enquanto os estudantes da EJA estão no nível IB (11) e no nível III (19). Para os que estão no nível IB, permanecem crenças de que a riqueza é proveniente do trabalho ou de eventos ligados à sorte ou herança. A mobilidade social depende da vontade individual, desconhecem-se as restrições da realidade e pressupõe-se que, se a pessoa não melhorou de vida, é porque não se esforçou o bastante, ou não trabalhou o suficiente. Considera-se a existência de uma classe média, e assegura-se que a pobreza somente vai acabar se houver ação do Estado.

No nível II, mais evoluído que o IB, os estudantes têm uma compreensão maior de mobilidade socioeconômica, embora ainda elementar. São capazes de compreender que existem restrições externas para que ocorra a mobilidade, mas continuam a priorizar e valorizar o esforço individual. Acreditam que uma boa educação é fator determinante para melhorar o nível socioeconômico. Já estabelecem relações entre a hierarquia e a remuneração, mas não compreendem a relação entre poder e exploração. Consideram que o Estado é o único responsável pelo problema da pobreza e já incorporam a ideia de oportunidades, embora não compreendam as ações que impõem obstáculos às mudanças sociais. Continuam crendo, como aqueles do nível IB, que a mobilidade se dá de forma natural e que, com tempo e trabalho, as pessoas vão ascender socialmente.

Um terço da amostra, 22 estudantes, está no nível III. São 19 estudantes da EJA e três do ensino médio convencional. Os estudantes da EJA têm melhor compreensão da pobreza e desigualdade social e uma concepção mais complexa dos fenômenos averiguados – por exemplo, a percepção de interesses de grupos e indivíduos que dificultam a mudança social e a compreensão da relação entre poder e exploração. Contudo, somente esses 22 estudantes percebem a necessidade de criação de oportunidades sociais aliadas às qualidades pessoais para diminuir a pobreza e a desigualdade. Compreendem que a mobilidade social e econômica apresenta obstáculos individuais e sociais às vezes intransponíveis. Estabelecem relações entre sistemas, verificam a existência de desigualdades como produto de variáveis históricas, ideológicas, econômicas e de relações de poder e dominação que se inter-relacionam. Nesse nível, percebem elementos ideológicos que influenciam o próprio estrato social a que pertencem.

A estudante Ana tem 16 anos e está no nível III. É uma estudante do 2º ano do ensino médio e declarou que sua renda familiar é superior a 10 salários mínimos. Ao caracterizar ricos e pobres, alegou que “rico é uma pessoa com muito dinheiro e bens” e

“pobre é aquele que não tem dinheiro e bens”. Disse que um pobre é também um “miserável”, e o rico, um “afortunado”, e que o rico é reconhecido pelas vestimentas e posses que ostenta e, na maioria das vezes, pela cor da pele. Até essa descrição, o pensamento de Ana não difere do de Ricardo. São representações primitivas e dicotomizadas de pobres e ricos. Ao descrever o tipo de trabalho do rico, alegou que eles “trabalham pouco”, mas ganham muito dinheiro ao explorar o trabalho assalariado dos mais pobres. O principal trabalho dos ricos é “administrar o trabalho dos pobres”. Embora tenha declarado um salário compatível com o da classe média, Ana se autodeclarou “pobre” e afirmou que a maioria de seus amigos são pobres também. Referiu-se à classe média como “aqueles que fazem o serviço de trabalhador, mas ganham um pouco mais que a classe operária” e citou como exemplo: médicos, professores, advogados, comerciantes etc. Segundo ela, a classe média tenta morar em bairros de ricos, ostentando uma riqueza que não têm.

Ana alegou que existem mais pobres que ricos, pois estes são a base da pirâmide. Os pobres e miseráveis são aqueles que têm menos oportunidades. Ao ser perguntada o que devia fazer para ficar rica, respondeu que só ganhando na loteria, tornando-se político ou dando volta nos outros; casar com um homem rico também ajudaria. Reconhece que, mesmo trabalhando muito, não dá para ficar rica. Teria que usar o trabalho dos outros para obter mais lucros, não sendo possível tornar-se rico trabalhando honestamente. Ao ser indagada como a pessoa se torna pobre, disse que as pessoas já nascem pobres, “a pobreza é meio genética”. Um pobre só poderia se tornar um rico roubando o trabalho dos outros, usando o trabalho dos outros para obter lucros, trapaceando.

Indagada sobre por que existem ricos e pobres, Ana mencionou que a desigualdade existe porque o homem explora o outro e que sempre houve classe mais e menos privilegiada. Para diminuir a desigualdade, seria necessário um sistema que desse oportunidades iguais às pessoas e acabasse com a exploração do homem sobre o homem, a mais-valia, e com a propriedade privada. Seriam necessários meios que igualassem a renda das pessoas, por exemplo, taxando os ricos ou fazendo transferência de renda. Ana acredita que não deveria existir ricos e pobres, porque somos todos iguais, mas reconhece que, se não houvesse os pobres, quem iria trabalhar? Imagina que, “se houvesse redistribuição de renda, todos ficariam pobres”. Ana defende que o problema da pobreza poderia ser solucionado pelo governo, com políticas adequadas de distribuição de renda. E a melhor forma de obter o dinheiro seria taxando a fortuna dos ricos, ou as pessoas lutando por seus direitos.

A estudante Ana foi classificada no nível III porque foi capaz de conceber uma estratificação socioeconômica complexa e de associá-la à ideia de oportunidade. O nível III não implica necessariamente que o indivíduo tenha todo o conhecimento, ou uma interpretação correta da realidade, mas uma interpretação mais consistente da realidade e uma perspectiva mais coerente, avançada e qualitativa que nos níveis anteriores. Em alguns estudantes nesse nível, verificou-se a existência de valores morais na presença de desigualdades e a incorporação da ideia de oportunidades provenientes do setor público e privado, com o manifesto interesse de contribuir para a promoção social.

A menor representatividade foi identificada no nível IA, com três estudantes da EJA e somente um do ensino médio convencional. Esse é o nível mais elementar, encontrado geralmente em crianças com até 10 anos. Esperava-se que nenhum estudante estivesse nesse nível.

A Tabela (2) apresenta os níveis de representação e a variável gênero. Não foi verificada diferença significativa quanto a essa variável, contudo, o percentual de mulheres nos níveis IA e IB é maior, enquanto nos níveis II e III há mais homens. No nível III, são 12 homens e 10 mulheres. No nível II, a diferença é maior – 11 homens e somente 6 mulheres.

Tabela 2: Níveis de representação por gênero e curso frequentado.

		Nível				Total
		IA	IB	II	III	
EJA	Masculino	-	5	1	11	17
	Feminino	3	6	1	8	18
Ensino médio	Masculino	1	7	10	1	19
	Feminino	-	11	5	2	18
Total	Masculino	1	12	11	12	36
	Feminino	3	17	6	10	36
		4	29	17	22	72

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras.

Os estudantes da EJA do sexo masculino obtiveram melhores resultados no nível III (11 e oito, respectivamente), e tanto homens quanto mulheres da EJA têm resultados melhores nesse nível. Ao comparar esses dados, pode-se afirmar que as mulheres da EJA tiveram melhor desempenho que as mulheres do ensino médio proporcionalmente. É possível que a entrada no mundo do trabalho e as exigências familiares possam ter contribuído de alguma forma para esses resultados. Denegri (2017) afirma que, com a entrada das pessoas no mundo do trabalho e com as obrigações ocupacionais, conjugais

e familiares, estas se defrontam com experiências diretas em relação ao funcionamento dos mercados, impostos, instituições financeiras, endividamento, financiamento, crédito, maior poder de consumo e compra, gastos familiares e outras formas da vida econômica. Estudos de Stacey (1987) e Webley (1999) sugerem que tanto estudantes universitários quanto jovens trabalhadores apresentam indícios de desenvolvimento do pensamento econômico, mesmo que rudimentares.

A Tabela (3) apresenta a renda familiar e os níveis de representação e corrobora os resultados encontrados anteriormente quanto às melhores representações dos estudantes da EJA. Os estudantes com renda familiar entre um e três salários mínimos tiveram melhores representações de pobreza e desigualdade – foram 18 no nível III, seis no nível II e 15 no nível IB. Somente quatro estudantes do ensino médio convencional com renda superior a três salários mínimos estão no nível III.

Tabela 3: Níveis de representação e renda familiar

Renda familiar	Nível				Total
	IA	IB	II	III	
1 a 3 salários mínimos	2	15	6	18	41
3 a 5 salários mínimos	2	8	7	2	19
6 a 10 salários mínimos	-	4	2	1	7
Mais de 10 salários mínimos	-	2	2	1	5
Total	4	29	17	22	72

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras.

Os estudantes da EJA de nível socioeconômico baixo e com renda familiar entre um e três salários mínimos tiveram resultados melhores quanto à compreensão dos fenômenos da pobreza e desigualdade social. Contudo, no âmbito geral os resultados ainda são bem modestos para estudantes do ensino médio.

Quanto à idade, verificou-se diferença entre estudantes. Na faixa entre 15 e 18 anos, 12 estudantes da EJA e somente três estudantes do ensino médio estão no nível III. A idade, o tipo de escola e o nível socioeconômico refletem os mesmos dados. Estudantes entre 15 e 18 anos da EJA de nível socioeconômico baixo tiveram melhor compreensão de pobreza e desigualdade social. Que fatores poderiam ter contribuído para essa diferença? O trabalho, a renda familiar ou o nível socioeconômico? São indagações que este estudo levanta e que requerem uma melhor investigação.

,

Tabela 4 – Representações de pobreza e desigualdade quanto à idade e ao tipo de escola

		Nível				Total
		IA	IB	II	III	
EJA	15 a 18 anos	2	9	1	12	24
	19 a 25 anos	-	1	1	4	6
	26 a 33 anos	1	1	-	3	5
Ensino médio	15 a 18 anos	1	18	15	3	37
Total	15 a 18 anos	3	27	16	15	61
	19 a 25 anos	-	1	1	4	6
	26 a 33 anos	1	1	-	3	5
		4	29	17	22	72

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

Na análise geral dos dados, quase 70% dos estudantes estão nos níveis mais elementares: 4 no nível IA, 29 no nível IB e 17 no nível II. Somente 22 (30,6%) estudantes estão no nível III. Os estudos de Denegri *et. al.* (1998b) e Amar *et. al.* (2001) identificaram que somente 10% dos estudantes do ensino médio na Colômbia e no Chile conseguiram chegar ao nível III. Neste estudo, 19 (26,4%) estudantes da EJA e 3 (4,2%) do ensino médio convencional estão no nível III, uma diferença significativa. Conclui-se que estudantes entre 15 e 18 anos da EJA de nível socioeconômico baixo tiveram melhor compreensão de pobreza e desigualdade social. É possível que as vicissitudes da vida, a entrada no mercado de trabalho, a constituição da família sejam fatores favoráveis à construção dessa compreensão, conforme mencionado por Denegri (2017), Stacey (1997) e Webley (1999).

5 Considerações finais

Os estudantes dos níveis IB e II (73,9% da amostra) associam riqueza com felicidade, bem-estar e saúde: todo rico é feliz e realizado, tem sucesso, é bonito e tem muitos bens. O pobre tem um estereótipo de triste, feio, infeliz, fracassado. Passa todo tipo de privações, sem paz, sem família e sem Deus. Verifica-se a presença de traços psicológicos e comportamentais nessas representações. É uma pobreza subjetiva, sob o signo da exclusão, do descartável e do negativo do outro abastado. Na descrição de Andrade (1989), é uma espécie de “ética da pobreza”, que torna a miséria em si mesma a ocasião de uma existência mais humana, mais autêntica, mais solidária.

A compreensão de classe média é pouco clara para esse grupo, que a confunde com a classe dos ricos. Para a maioria dos estudantes, a sociedade é composta por dois

grupos polarizados: pobres de um lado e ricos do outro, descritos a partir dos atributos externos como a presença ou ausência de posses materiais. A mobilidade socioeconômica é percebida numa perspectiva mais próxima da realidade, porém os estudantes pensam que a mobilidade ocorre de forma espontânea e que, com o tempo e o trabalho, as pessoas vão ascender socialmente. Permanecem crenças de que o esforço individual e uma boa educação são fatores determinantes para melhorar o nível socioeconômico; estabelecem relações entre a hierarquia e a remuneração, mas não compreendem a relação entre poder e exploração. Continuam crendo que o Estado é o único responsável por solucionar o problema da pobreza e já incorporam ideias de oportunidade, embora não compreendam as ações que impõem obstáculos às mudanças sociais. O pensamento continua centrado em atitudes e comportamentos das pessoas.

Os estudantes do nível III foram representados por somente 30,6% dos participantes. Estes compreendem que a mobilidade social e econômica apresenta obstáculos individuais e sociais. Associam a condição de pobreza à desqualificação social ou à segregação, com menção à integração precária dos mais pobres no mercado de trabalho, ampliando a pobreza e a desigualdade. Reconhecem que a pobreza priva, desqualifica e gera um estigma negativo, legitimando o *status* de inferioridade. Analisam a existência de desigualdades como produto de variáveis históricas, econômicas e de relações de poder e dominação. Surgem elementos ideológicos que influenciam o próprio estrato social a que pertencem. Há certo pessimismo social acerca de soluções radicais para os problemas da desigualdade.

Com esses resultados, verifica-se que estudantes homens e mulheres da EJA de nível socioeconômico baixo, com renda familiar entre um e três salários mínimos, tiveram resultados melhores quanto à compreensão dos fenômenos da pobreza e desigualdade social. Contudo, no âmbito geral os resultados ainda são bem modestos para estudantes do ensino médio, tanto convencional como na EJA.

A representação de pobreza em todos os níveis é primitiva em relação às causas para a existência de estratos socioeconômicos polarizados, em que o rico está de um lado, e o pobre, de outro e sempre vão coexistir assim. Verifica-se um determinismo social que precisa ser mais bem analisado no contexto brasileiro, à luz da constituição da sociedade do país. São representações negativas dos indivíduos pertencentes às classes mais pobres, mesmo de indivíduos que se autocaracterizam como pobres.

Nem sempre é possível interferir ou promover mudanças no contexto social quando não se compreendem os aspectos subjacentes. O enfrentamento das desigualdades é pré-requisito para um país constituído no Estado democrático de direito, tendo entre seus

fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, como proposto no artigo 1º da Constituição de 1988. Contudo, jovens e adolescentes precisam estar conscientes desse enfrentamento e conhecer as possibilidades de intervenção.

Embora o Estado tenha papel importante nas políticas públicas, articuladas a políticas macroeconômicas que garantam crescimento sustentável, geração de emprego, elevação de renda do trabalhador e redistribuição dessa renda, não basta a criação de programas sociais ou de distribuição de renda para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade. No contexto brasileiro, com tantos problemas de ordem econômica e financeira, esse é o tipo de resultado que preocupa e nos impulsiona a propor programas de educação econômica e financeira do ensino fundamental ao ensino superior.

Para Melsert e Bock (2015), as desigualdades sociais brasileiras constituem fenômeno social complexo, que deve ser entendido nas dimensões objetiva e subjetiva. Ao investigar a dimensão subjetiva desse fenômeno, é importante dar visibilidade à presença de sujeitos que não são mera consequência da realidade social desigual, e sim sujeitos ativos, os quais constituem essa realidade e são, simultaneamente, constituídos por ela.

Ao concluir essa investigação, verifica-se a necessidade de explorar as formas como as pessoas percebem o mundo, suas ideias e sua percepção da pobreza, mobilidade e desigualdade social. Este trabalho abre discussões para outras investigações dessa natureza com populações similares no contexto brasileiro, envolvendo outros grupos e faixas etárias.

REFERÊNCIAS

AMAR, J., ABELLO, R.; LLANOS, M. **Desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción en los sectores educativos y calidad de vida**. Barranquilla: Proyecto CIDHUM, 2000.

AMAR, J. *et al.* La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe Colombiana. **Investigación y Desarrollo**, v. 9, n. 2, p. 592-613, 2001.

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRÍ, M.; LLANOS, M. **Pensamiento económico de los niños colombianos**. Análisis comparativo en la región Caribe. Barranquilla: Uninorte, 2002.

AMAR, J. A. *et al.* Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigación y Desarrollo**, v. 14, n. 2, 2006.

ANDRADE, R. C. Política e pobreza no Brasil. São Paulo: **Lua Nova**, n. 19, 1989.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n19/a08n19.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

ARAÚJO, R. M. B. **Alfabetização econômica: compromisso social na educação das crianças**. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

BALDUS, B.; TRIBE, V. The development of perceptions and evaluation of social inequality among public school children. **Canadian Review of Sociology and Anthropology**, v. 15, n. 1, p. 50-60, 1978.

BELINTANE, M. F.; CANTELLI, V. B. **Educação para o consumo consciente**. Campinas: Adonis, 2019.

BERTI, A. E.; BOMBI, A. S. **The child's construction of economics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BESSA, S. Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia. 2008. 318f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B. (org). **Educação econômica e para o consumo: Novas significações e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2019.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B.; DENEGRÍ, M. C. Compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 410-419, 2014.

BURGARD, D.; CHEYNE, W. M.; JAHODA, G. Children's representations of economic inequality: a replication. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 7, p. 275-287, 1989.

BURRIS, V. Stages in the development of economic concepts. **Human Relations**, v. 36, p. 791-812, 1983.

CANTELLI, V. C. B. Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos. 2009. 415f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CHAFEL, J. Societal images of poverty: child and adult beliefs. Youth and Society. In: AMAR, J. **Ensayos en desarrollo humano**. Barranquilla: Uninorte, 2002.

CONNELL, R. W. Class consciousness in childhood. **Australian and New Zealand Journal of Sociology**, v. 6, p. 87-99, 1970.

CARVALHO, L. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

CRESPO, A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE-Eletrônica**, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2002.

DANZIGER, K. Children's earliest conceptions of economic relationships. **Journal of Social Psychology**, v. 47, p. 231-240, 1958.

DELVAL, J. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Comps.). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-328.

DELVAL, J. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. **Apuntes de Psicología**, v. 30, n. 1-3, p. 99-109, 2012.

DELVAL, J. La construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Enseño Em Re-Vista**, v. 25, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2018.

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

DELVAL, J.; SOTO, P.; FERNANDES, T.; DEANO, A.; GONZALES, E.; GIL, P.; CUEVAS, M. T. **Estructura y enlace de los conocimientos científicos: ciencias sociales. Las nociones de economía y poder**. Informe multicopiado. Universidad Autónoma de Madrid, 1971.

DENEGRI, M. **El desarrollo de las ideas acerca del origen y la circulación del dinero: un estudio evolutivo en niños y adolescentes**. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

DENEGRI, M. **La construcción de nociones económicas en la infancia y la adolescencia**. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera, 1997.

DENEGRI, M. **Introducción a la psicología económica**. 2017. Disponível em: www.inpsicon.com. Acesso em: 9 mar. 2020.

DENEGRI, M.; DELVAL, J.; RIPOL, M.; PALAVECINOS, M.; KELLER, A. Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. **Boletín de Investigación Educativa**, 13, p. 291-308, 1998a.

DENEGRI, M.; GAETE, D. C.; ARAVENA, J. S.; ROJAS, C. V.; GOMES, Y. G.; VARGAS, H. M. Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos. **Liberabit**, v. 16, n. 2, p. 161-170, 2010.

DENEGRI, M.; KELLER, A.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M.; DELVAL, J. Psicogénesis de las representaciones acerca de la pobreza y desigualdad social: estudio evolutivo con niños y adolescentes de ciudades con funcionamiento financiero limitado de La IX región. **Psyche**, v. 17, n. 2, p. 13-24, 1998b.

EMLER, N.; OHANA, J.; DICKINSON, J. Children's representations of social relations. In: DUVEEN, G.; LLOYD, B. (Org.). **Social representations and the development of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 47-69.

ENESCO, I. **La comprensión de la organización social**. Madrid: C.I.D.E., 1995.

ENESCO, I. *et al.* **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: C.I.D.E., 1995.

FERREIRA, M. A. F.; LATORRE, M. R. D. O. Desigualdade social e os estudos epidemiológicos: uma reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 9, p. 2523-2531, 2012.

FERMIANO, M. A. B. Pré-adolescentes (“tweens”) – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica. 2010. 491f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FERMIANO, M. A. B. **Pré adolescente, consumo e fragilidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

GOLDSTEIN, B.; OLDHAM, J. **Children and work: a study of socialization**. New Brunswick, NJ, Transaction. 1979.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua)**. 4º trimestre de 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=destaques>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LEAHY, R. L. The development of the conception of economic inequality. Descriptions and comparisons of rich and poor people. **Child Development**, v. 51, p. 523-532, 1981.

MELSERT, A. L. M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. A. ¿Qué es un rico?, ¿Y un pobre? Un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. **Revista de Psicología Social**, v. 13, n. 1, p. 67-80, 1998.

OLIVEIRA, M. **O desenvolvimento humano sustentável e os objetivos de desenvolvimento do milênio: desenvolvimento humano no Recife**. Atlas Municipal. Recife: PNUD Brasil, 2006. Disponível em: <https://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2006/doc/analiticos/desenvolvimentohumano.pdf>. Acesso em: 13. jan 2020.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. Brasil 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>. Acesso em: 27 jan. 2020.

OXFAM BRASIL. **Recompensem o trabalho, não a riqueza**. Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/assim-nao-davos>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PAUGAM, S. **Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, D. R. Consumismo e educação infantil: um estudo sobre crenças e hábitos de docentes e alunos. 2018. 330f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Marília, Marília (SP).

PIZZIO, A. Desqualificação social: uma análise teórico conceitual. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. IX, n. 1, p. 209-232, mar. 2009.

PIZZO, A.; VERONESE, M. V. Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 11, n. 1, p. 51-67, 2008.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH)** – Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Nueva York, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf. Acesso em: 10 jan, 2020.

SANTOS, M. **Pobreza urbana**. São Paulo: Edusp, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 2007.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. 6. reimp. São Paulo: Schwarcz, 2017.

SILVA, O. S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010.

STACEY, B. Economic socialization. **Annual Review of Political Science**, n. 2, p. 1-33, 1987.

TAN, H. K.; STACEY, B. The understanding of socio-economic concepts in Malaysian Chinese school children. **Child Study Journal**, v. 11, p. 33-49, 1981.

YASBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, n. 110, p. 228-322, 2012.

WEBLEY, P. **The economic psychology of everyday life**: becoming an economic adult. Documento de trabajo. Universidad de Exeter, Inglaterra, 1999.