

# Uma proposta de Educação Financeira com Jovens-Indivíduos-Consumidores (JIC'S)

A proposal for Financial Education with Young-Individuals-Consumers (YIC's)

André Bernardo Campos<sup>1</sup>

Marco Aurélio Kistemann Jr.<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa, de cunho qualitativo, cujo eixo central foi Educação Financeira. Nosso estudo tem como objetivo investigar a produção de significados para os resíduos de enunciação de estudantes do Ensino Médio em relação às situações-problemas financeiras apresentadas. Partindo de um projeto de extensão universitária, propomos situações-problemas e discussões sobre o tema, buscando provocar reflexões, bem como oferecer acesso a informações para a tomada de decisões de consumo. Para tal, fundamentamo-nos nas ideias da Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose e no Modelo dos Campos Semânticos de Romulo Campos Lins. Nossa pesquisa ainda revelou uma considerável necessidade de se implementar ações junto aos estudantes, de forma a contribuir para a formação de cidadãos financeira e criticamente educados. E, para que isso se concretize, apresentamos um Curso de Extensão de Educação Financeira como produto educacional.

**Palavras-chave:** Educação Financeira, Educação Matemática Crítica, Produção de Significados.

## Abstract

This article presents a qualitative research whose central axis was Financial Education. Our study aims to investigate the production of meanings to waste the enunciation of high school students in relation to financial problem situations presented. Starting from a university extension project, we propose problem situations and discussions on the topic, seeking to provoke reflections, as well as provide access to information for making consumption decisions. To this end, we have considered the ideas of Critical Mathematics Education from Ole Skovsmose and in the Model of Semantic Fields of Romulo Campos

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação Matemática (UFJF). Pesquisador na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), [andre.campos.matematica@gmail.com](mailto:andre.campos.matematica@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação Matemática (UNESP-SP). Pesquisador na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), [marco.kistemann@ufjf.edu.br](mailto:marco.kistemann@ufjf.edu.br).

Lins. Our research has also revealed a considerable need to implement actions with students, to contribute to the formation of educated citizens financially and critically. Finally, we present an Extension Course of Financial Education as educational product.

**Keywords:** Financial Education, Critical Mathematics Education, Production of Meanings.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema central a Educação Financeira com Jovens-Indivíduos-Consumidores (JIC'S). Constitui-se como um recorte da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Matemática (UFJF), conduzida pelo primeiro autor e orientada pelo segundo autor desse artigo, intitulada “Investigando como a Educação Financeira Crítica pode contribuir para a tomada de decisões de consumo de Jovens-Indivíduos-Consumidores (JIC'S)”. Entendemos ser relevante promover uma educação crítica frente a situações de consumo, provocando reflexões, oferecendo acesso a informações e instrumentalizando jovens-indivíduos-consumidores (JIC'S) para a tomada de decisões.

Entendemos ainda ser necessário explicar, em quais conotações estaremos, neste artigo, usando a palavra *crítica*. Durante nossa investigação entendemos o termo *crítica*, no sentido do indivíduo desenvolver o hábito de observar as coisas que estão acontecendo no contexto no qual está inserido, no seu mundo propriamente dito, onde se dão suas relações sócio-político-econômicas. Ser *crítico* no sentido de estar atento ao seu cotidiano econômico, ao seu contexto social e às consequências das tomadas de decisão nestes contextos. Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo investigar a produção de significados para os resíduos de enunciação de jovens-indivíduos-consumidores<sup>3</sup> em relação a situações-problemas-financeiras que serão propostas.

---

<sup>3</sup> Existe o “indivíduo-consumidor”, para o qual as empresas olham com atenção para melhor afinar suas estratégias de marketing. E hoje, sabemos que os jovens participam efetivamente da economia de um país, fato que tem despertado a atenção dos arquitetos de uma cultura pautada numa sociedade orientada para o consumidor. Nesse sentido, temos os jovens-indivíduos-

Para tal, estaremos norteados pela pergunta diretriz: "O que enunciam os estudantes do ensino médio quando são colocados diante de situações-problemas que envolvem a tomada de decisão de consumo?". Para que isso aconteça, partiremos de um curso de extensão universitária, que serviu de estudo piloto para nossa pesquisa, propondo algumas discussões e abrindo espaços para reflexões dos JIC'S. Nesse curso, investigou-se as falas e tomadas de decisão e escolhas dos participantes para que possamos entender como estão operando e, por conseguinte, propormos ações e meios de intervenção em direção a uma Educação Financeira Crítica que seja condizente com o cenário no qual os JIC'S se inserem.

## **2 EMBASAMENTOS OU LENTES QUE NOS AUXILIARAM A LER A REALIDADE**

Neste item apresentamos alguns embasamentos teóricos que lastreiam a temática abordada, e dão sustentação e justificativa para pesquisas em Educação Financeira.

### **2.1 Educação Financeira e os Temas Transversais**

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os Temas Transversais estão voltados à "compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política" (BRASIL, 1998c, p. 17).

Tais temas visam contribuir para o desenvolvimento da cidadania e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentação dos temas transversais (BRASIL, 1998), promove o debate do significado de ser cidadão,

---

consumidores (JIC'S) como sendo uma nova classe de consumidores que, se antes não detinham poder financeiro, atualmente são responsáveis por fazer girar um considerável volume de dinheiro na economia.

fala-se da necessidade de transformação das relações sociais nas esferas econômica, política e cultural, a fim de garantir a todos os indivíduos o pleno exercício de cidadania.

Diante disso, desenvolver uma prática educacional que venha a contribuir para a formação desse espírito de cidadania torna-se fundamental e, exatamente nessa perspectiva, é que foram pensados alguns temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e, Trabalho e Consumo.

Assim, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a importância da escola se dá no desenvolvimento de projetos educacionais comprometidos com o desenvolvimento de habilidades, gerando possibilidades de intervenção na realidade a fim de transformá-la.

Os temas transversais, portanto, ao incluir situações que permitam a compreensão e a crítica da realidade, dão sentido social a procedimentos e conceitos abstratos das disciplinas, superando o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano”. Logo, oferece oportunidade aos alunos de se apropriarem de conhecimentos que serão usados como instrumentos para refletir e mudar sua própria história.

Por outro lado, se queremos alunos críticos, torna-se necessário também ter profissionais críticos em relação à realidade na qual estão inseridos, ou seja, é preciso nos posicionar como educadores e cidadãos participantes do processo de construção de cidadania, de reconhecimento de direitos e deveres.

## **2.2 Educação Matemática Crítica**

Neste item, estaremos abordando os fundamentos teóricos que têm por base as ideias de Ole Skovsmose relativos à Educação Matemática Crítica.

A Educação Matemática Crítica fez surgir em meio às discussões da Educação Matemática questões ligadas ao tema poder, trazendo à luz aspectos da Educação Matemática que podem levá-la a servir ao propósito da inclusão ou da exclusão nos cenários sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, a

Educação Matemática Crítica abrange o interesse pelo desenvolvimento da Educação Matemática como “suporte da democracia, implicando que as micro-sociedades de salas de aulas de matemática devem também mostrar aspectos de democracia”. (SKOVSMOSE, 2000, p. 2).

Assim, precisamos nos perguntar sobre qual Matemática e qual Educação Matemática ansiamos em nossas salas de aula; se queremos uma educação pautada na domesticação dos alunos ou se estamos olhando para um horizonte que possibilite aos estudantes desenvolverem atitudes reflexivas/críticas que, no caso deste trabalho, refere-se às condutas diárias de cada jovem-indivíduo-consumidor. Logo, acreditamos que a Educação Matemática Crítica tem um papel de destaque quando mencionamos as ações do indivíduo-consumidor inserido numa sociedade de consumo líquido-moderna<sup>4</sup> (KISTEMANN JR., 2011).

Assim, a Educação Matemática pode exercer uma ação importante no desenvolvimento da cidadania crítica, transitando de um ensino tradicional focado no paradigma do exercício para aquele em que o foco se encontra na reflexão, a saber, um cenário para investigação, “no qual os alunos são convidados a se envolverem em processos de exploração e argumentação justificada” (SKOVSMOSE, 2000, p. 1). Em relação ao paradigma do exercício e o cenário para investigação, os mesmos serão detalhados mais adiante, bem como a sua relevância. Procura-se, portanto, desenvolver uma matemática que, de acordo com Skovsmose (2000), não se refere apenas às habilidades matemáticas, mas também à competência entendida como a ação de interpretar e agir diante de uma situação social e política estruturada pela Matemática.

---

<sup>4</sup> O termo “sociedade de consumo líquido-moderna”, refere-se a uma sociedade que apresenta algumas características: (i) o consumo de massas; (ii) a moda em velocidade de progressão geométrica; (iii) mercadorias descartáveis, mercadorias-signo; (iv) sentimento de insaciabilidade e, o principal, (v) o indivíduo-consumidor como seu personagem central. Assim, é nessa sociedade em que se inserem os indivíduos-consumidores do século XXI.

## 2.3 Educação Financeira e os paradigmas da sala de aula

Muitos trabalhos têm relatado sobre as práticas ainda muito focadas no ensino tradicional da Matemática. Apesar de já haver algumas iniciativas por parte de pesquisadores e professores em mudar este cenário, o que se vê é a imperativa prática clássica, fundamentada principalmente em ambientes de aprendizagem que na verdade são reprodutores de uma realidade quase sempre surreal.

Quando nos referimos a ensino tradicional, fazemos alusão ao que Skovsmose (2000) chama de paradigma do exercício, isto é, aquela aula dividida em dois blocos: num primeiro momento, o professor trata de apresentar a teoria, formalizada a partir de uma definição para em seguida, diante de algumas técnicas matemáticas, listar algumas propriedades e, finalizando com alguns exemplos. O segundo momento da aula é destinado à resolução de exercícios por parte dos alunos, baseados quase sempre nos algoritmos apresentados pelo professor. Assim, temos a dupla (teoria + exercícios) servindo de parâmetro a muitos professores em suas práticas pedagógicas, norteadas pelo livro didático, que na sua maior parte está desprovido de situações que possibilitem discussões e reflexões que sejam capazes de proporcionar no ambiente da sala de aula ser desenvolvido uma postura crítica por parte dos alunos.

Não queremos em momento algum suprimir a prática dos exercícios, tampouco a teoria. Muito pelo contrário; reconhecemos seu espaço. O fato é que não podemos encará-los como o único meio de abordagem em nossas salas de aula.

O paradigma do exercício pode ainda revelar seu lado mais perverso quando pressupõe que existe uma, e apenas uma resposta correta. Neste caso, obviamente, o que se quer é o resultado em detrimento do processo. Logo, não faz muito sentido refletir, tampouco criticar; o importante é determinar, seja lá qual seja sua implicação. A isso, Skovsmose (2001, p. 90) chamou de “ideologia do verdadeiro-falso”, que diz “que qualquer resposta a um problema ou exercício

deve ou estar correta ou estar errada”, ideia esta que tem sido praticada na matemática escolar.

Agora, voltemos nossos olhos para a Matemática Financeira. Seria possível educar financeiramente a partir do que está proposto na maioria dos livros didáticos? Como são, normalmente, os exercícios presentes nas aulas que tratam desse tema? Proporcionalidade, juros, descontos e paramos por aqui. Há ainda situações que trazem termos como cartão de crédito, cheque-especial etc. Mas, será que essas situações assumem um caráter crítico, uma postura que possibilite ao aluno ver-se na prática do dia-a-dia em relação a tais situações? Ou estão mais condicionadas a: “O resultado é tal”; “Não, não cheguei nesse número aí não”; “Acertei professor”.

Assim, estamos pensando em um ambiente onde esse tipo de resposta possa ser minimizado. Ao invés de “resolva”, “encontre” ou “determine” queremos promover um ambiente de investigação, que pode, segundo Skovsmose (2001), tomar a forma de trabalho com projetos. Nessa perspectiva ainda podemos citar os trabalhos que envolvem modelagem e resolução de problemas. Seja qual for a metodologia escolhida, o interessante é que ela possa contribuir com um ambiente de aprendizagem onde se tenha a oportunidade de fazer investigações, de modo a contribuir para a formação de uma cidadania crítica que, em nosso caso, está voltada para ações de consumo.

Queremos, portanto, fomentar discussões de modo que a comunicação em sala de aula possa se dar numa paisagem de discussão caótica e desorganizada, como sugerido por Skovsmose (2001). Segundo este pesquisador, essa realidade não pode ser moldada por fórmulas matemáticas pré-estabelecidas, isto é, não existirão neste cenário soluções matematicamente perfeitas. Isso parece sugerir um ambiente de inúmeras possibilidades, recheado de significados que serão incorporados e produzidos pelos indivíduos durante suas discussões, reflexões e ações.

Diante disso, fazemos menção de uma Matemacia Financeiro-Econômica, assim definida por Kistemann Jr. (2011, p. 97):

[...] habilidades financeiro-econômicas que podem ser desenvolvidas em indivíduos-consumidores, à medida que estes tenham a possibilidade de ler as situações financeiro-econômicas em seu cotidiano, produzir significados para as mesmas e tomar suas decisões em suas ações de consumo.

Baseado, portanto, nessa ideia fica claro que nossa intenção não é apenas munir os indivíduos-consumidores com ferramentas matemáticas (traduz-se por fórmulas) para que estes possam tomar suas decisões de consumo, “mas promover a análise e reflexão das situações de consumo, (...) promovendo a participação crítica desses indivíduos, por meio de acesso a uma educação também voltada para o contexto financeiro-econômico” (KISTEMANN JR., 2011, p. 97).

Destarte, se queremos desenvolver tal competência, torna-se necessário uma mudança nas “práticas educacionais financeiras” a que temos submetido nossos alunos. Buscando meios para que isso possa acontecer de fato no processo educacional, Skovsmose (2000) propõe um novo ambiente de aprendizagem: os cenários para investigação, isto é, um ambiente que pode dar suporte a um trabalho de investigação, no qual os alunos são os agentes responsáveis pelo processo, uma vez que serão eles que formularão as questões, bem como as explicações. Ou seja, em vez da imposição de comandos há um convite à participação investigativa para explorações e descobertas. Claramente, o aceite desse convite está relacionado à atração que a atividade proposta exerce nos alunos, bem como na maneira que esse convite é feito (pois, pode parecer um comando), além, é claro, dos interesses dos próprios alunos. Portanto, “ser um cenário para investigação é uma propriedade relacional” (SKOVSMOSE, 2000, p. 6).

## **2.4 Modelo dos Campos Semânticos**

Neste momento abordaremos algumas das principais ideias do Modelo dos

Campos Semânticos (MCS) que julgamos relevantes para o delineamento de nossa investigação. Obviamente, não temos a pretensão de esgotar todo o arsenal do MCS. Reiteramos que faremos alusão apenas àquelas ideias que servirão de alicerce para nossos argumentos e análises.

Os principais conceitos do MCS serão apresentados na forma de tópicos, seguidos ainda, em alguns casos, de exemplos a fim de caracterizar tais conceitos. Decidimos apresentar a teoria assim, pois julgamos ser esta uma exposição original, ou seja, diferente do que temos visto na maioria dos trabalhos, onde os textos são construídos no formato retilíneo. Os resíduos de enunciação são “coisas” com as quais nos encontramos e que acreditamos terem sido ditas/expressas por alguém. Desse modo, podemos dizer que tudo que nos é dado como demanda para produção de significados são resíduos de enunciação.

De acordo com o MCS, significado “é o que uma pessoa efetivamente diz de ou sobre um objeto em um dado contexto determinado” (LINS *apud* KISTEMANN JR., 2011, p. 176). Logo, significado de um objeto não é o conjunto de todas as coisas que possivelmente poderíamos dizer sobre este objeto, e sim o conjunto das coisas que *efetivamente* dizemos sobre ele (LINS *apud* SILVA, 2003). O campo semântico é entendido como a atividade de produzir significado em relação a um núcleo” (SILVA, 2003, p. 77).

Exemplifiquemos com o texto a seguir:

“Geralmente, do labirinto de couro sua voz retumba oferecendo poder. Seu fascínio nos faz ver muitas possibilidades e, facilmente ele estabelece seu domínio, de modo que fronteiras são rapidamente violentadas pelos seus limites. Assim como “lobo na pele de cordeiro” são os estandartes disfarçados de agiotas particulares. E, ainda assim, mesmo virtualmente, transmite-nos sensação de segurança. Talvez a ilusão preceda o abismo. Há quem diga que tamanho é documento. Mas, eu discordo! Menos de 10 centímetros pode trazer muito prazer. No entanto, nem tudo são alegrias. Havendo uma explosão, não desaparecerá, mas tenderá a crescer. E, aquilo que outrora era satisfação se transformará em inquietação. Então, é bom correr para não deixar o caldo entornar...”

Após a leitura, não nos sentimos muito confortáveis acerca do que trata o texto. Temos sim algumas suspeitas. No entanto, ao sabermos que se trata de “cartão de crédito”, cada frase passa a constituir objetos: a carteira de couro, as bandeiras (Visa, Mastercard etc), suas dimensões, o limite do cartão, o crédito

concedido pelas instituições financeiras, os juros resultantes de atrasos no pagamento entre outros. E, ao redor desses objetos, forma-se o núcleo “cartão de crédito”.

A leitura plausível é a produção de significados que eu estabeleço para as falas dos jovens-indivíduos-consumidores. Efetivar a leitura plausível é fazer uma leitura do outro por meio de suas falas, do que se acha legítimo enunciar, buscando outros sujeitos que compartilharão do mesmo espaço comunicativo.

Segundo Lins (1999, p. 93), “toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível”.

Cabe aqui esclarecer a escolha pelo MCS, pois seu grande valor está em possibilitar ao pesquisador olhar para os objetos com os quais o indivíduo está operando, buscando entender, do ponto de vista deste sujeito, o motivo que o levou a dizer o que disse e a fazer o que fez. Assim, não analisamos o outro pela falta, isto é, não cremos neste caso haver “erro” a ser identificado ou ajustado. O que há de fato é uma falta de plausibilidade para a leitura do conhecimento produzido pelo indivíduo. Logo, concordamos com Kistemann Jr. (2011, p. 176) quando afirma “que não há o consumidor que toma decisões racionais ou irracionais simplesmente, mas o consumidor que toma decisões de acordo com seu conhecimento”.

Contudo, nossa intenção é olhar a produção de significados para os resíduos de enunciação dos jovens-indivíduos-consumidores em relação às situações-problemas-financeiras propostas e realizar a leitura plausível de modo a entender as decisões desses JIC’S.

### **3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 O Projeto Piloto – Projeto de Extensão**

Durante o ano de 2011 foi desenvolvido um projeto de extensão, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), intitulado Educação Financeira para Jovens de Teófilo Otoni. Este projeto teve o objetivo de contribuir para a implantação e consolidação da cultura financeira e respectivas práticas de gestão financeira junto a jovens da cidade de Teófilo Otoni, ampliando o nível de compreensão desse jovem cidadão em relação aos objetos financeiro-econômicos, estratégias para administração dos recursos, além de proporcionar por meio da Educação Financeira uma melhora significativa na qualidade de vida da população no que diz respeito ao presente e futuro.

Particularmente, tínhamos um interesse também implícito, pois queríamos averiguar o quão educada financeiramente estava a população jovem teófilotonense, ou seja, como estava a situação dos alunos. Sendo um pouco mais específico, estávamos tentando estabelecer uma espécie de diagnóstico, pois desde o início do mestrado tínhamos a intenção de oferecer um curso de extensão de Educação Financeira como produto pedagógico.

Nesse sentido, entendemos que esse projeto foi uma primeira versão das ideias que estávamos desenvolvendo sobre Educação Financeira. Na verdade quem daria os primeiros passos seriam os próprios alunos; seriam eles os pesquisadores. O que eles teriam a dizer diante de situações financeiras e por qual motivo operavam daquele jeito?

Para tal, optou-se trabalhar com alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual de Teófilo Otoni. Os encontros aconteceram aos sábados pela manhã (9:00 h às 11:00 h) na UFVJM, totalizando 7 encontros. Por meio de situações-problemas provocamos os alunos, deixando que expressassem suas posições. Assim, foram geradas discussões entre os próprios alunos e entre professor e alunos. Ao fim, apresentou-se uma teorização para embasar os

tópicos discutidos, dos quais podemos citar alguns: Consumo X Consumismo; Liberdade X Manipulação; Juros simples e juros compostos; Cartão de crédito (faturas) e cartão de débito; Cheque-especial; Financiamentos; Código de Defesa do Consumidor (CDC).

Ao propor esta metodologia surpresas ocorreram. Em um dos encontros quando foram solicitados que explicassem o que entendiam por cheque-especial encontrou-se a seguinte definição: “(...) eu entendo que cheque-especial é um talão de cheque mesmo, igual aqueles normais mesmo. Mas, ele dá mais possibilidades, pois é especial. Tipo aquele negócio de cliente vip.” Nesse trecho a aluna parecia querer dizer que cheque-especial era um talão de cheques físico, folhas de papel que saem dos caixas eletrônicos. O “especial” da expressão poderia estar fazendo referência aos clientes que supostamente estariam no topo de uma lista hierárquica da clientela deste banco.

Assim, ouvir o aluno torna-se fundamental. Dar voz aos seus sentidos, anseios e desconfortos se torna uma chance de realmente entendermos de onde, cognitivamente, este aluno está falando.

Nosso principal objetivo no projeto piloto era estabelecer um diagnóstico do que estava acontecendo de Educação Financeira, não para dar um veredito final, mas a fim de entender qual era a situação dos jovens-indivíduos-consumidores da região.

Assim, em todas as atividades propostas foi pedido para que os alunos fizessem suas considerações numa folha de papel, sendo esta recolhida ao final dos encontros. Contudo, não sentimos necessidade de eleger sujeitos específicos nas considerações sobre o projeto piloto, permitindo ficarmos mais à vontade para escolhermos e mesclarmos as falas que julgamos mais interessantes, considerando todos os participantes do curso de extensão.

A seguir, apresentamos momentos que revelam algumas falas dos sujeitos, diante dos cenários problematizados, durante o curso de extensão

### 3.2 Momento Um: Provocando desconforto e reflexões nos JIC'S

O momento um aborda os dois primeiros encontros que trataram de temas como Consumo X Consumismo e Liberdade X Manipulação. Tivemos a intenção de trabalhar esses temas sob uma abordagem mais provocativa, isto é, queríamos causar uma sensação desconfortável com algumas afirmações, tendo como objetivo trazer à tona uma realidade que muitos não conseguem perceber.

Uma situação muito interessante ocorreu no segundo encontro ao apresentarmos uma propaganda da *Levi's* às alunas (nesse dia apenas garotas participaram do curso). Eis o encarte da propaganda:



Fonte: Site da Levi's

Ao serem perguntadas sobre o que sentiam e percebiam ao ver a foto, eclodiram algumas considerações: “Este homem é lindo”; “Sexy! Parece que quem usa calça Levi's é sexy”; “Fala da superioridade de quem usa calça Levi's” e “É como se quem usasse o jeans fosse o bom, o pegador”.

Percebeu-se que a maior parte das opiniões foi centrada na beleza da figura masculina. Embora a marca estivesse estampada no cartaz, os olhares não se dirigiram à funcionalidade, durabilidade ou credibilidade do produto, mas se concentraram na promoção/status que aquele jeans poderia conferir ao seu

usuário. Mesmo apresentando as peculiaridades da foto, era impressionante o fascínio que o primeiro plano da foto (o homem e a mulher) exercia nas alunas.

Logo, isso nos mostra o quanto as estratégias de Marketing influenciam poderosamente nossas ações e decisões, de sorte que depositamos na imagem dos produtos a esperança de nos destacar do lugar comum, do anonimato (KISTEMANN JR., 2011).

Num outro momento, quando questionados sobre a Educação Financeira que recebiam da família e/ou escola, muitos trataram essa educação como sendo simplesmente um cuidado com o gastar muito. “(...) não se fala muito em como investir seu dinheiro na escola ou na família, só se fala em não gastar muito e saber controlar mais, mas não se sabe como”. Outra aluna afirma: “Essa Educação Financeira deveria sim vir da família e consolidar na escola, mas isso não acontece na família porque eles não foram ensinados como vão no ensinar? E na escola eles acreditam que não é função deles”. Outra opinião: “Em casa meu pai fala todos os dias que estou gastando muito (...). Na escola professores não querem nem saber como você gasta o seu dinheiro. Resumindo: só se sabe que tem que gastar pouco, mas por quê?”.

Nos três casos parece haver certa insatisfação com a instituição familiar e, principalmente, a escolar no que se refere ao educar financeiramente. Todas as alunas parecem ter a expectativa de que tanto família como escola deveriam fornecer mais do que uma Matemática Financeira superficial ou uma repreensão de que se está gastando muito.

Entretanto, algumas alunas têm outra posição. Primeiro: “Na minha casa eu que faço a feira do mês com o meu pai e ele me ensina sobre os preços, dentre outras coisas”. Segundo: “Na minha família, cada um participa da ‘economia’ domiciliar. Participar, nesse caso, não significa ajudar financeiramente, mas sim conviver com a situação financeira. Isso acontece porque meus pais conversam muito sobre esse assunto, expondo as despesas de casa e comparando com a renda mensal. Na escola (...) aprendemos a resolver a situação dos outros e não as nossas”. Outra aluna afirma de modo geral que nem escola nem família

fornecem uma base apropriada sobre Matemática Financeira, embora tenha tido uma boa base (...) pelo fato do pai ser contador e administrador, pois sempre compartilhava os cálculos quando iam adquirir algo.

Em duas das falas, ainda se percebe descontentamento com o sistema escolar. Porém, as três alunas admitem ter algum conhecimento de finanças. Por sua vez, adquirido no ceio familiar, este conhecimento é reforçado por uma tentativa de inclusão dos filhos na participação e discussão das decisões financeiras da família. E, mesmo que consideremos essas atitudes como tímidas, podemos afirmar que existem algumas iniciativas por parte dos pais, embora muito pontuais.

Assim, conseguimos vislumbrar panoramas bem diferentes da Educação Financeira. De um lado, uma quantidade significativa de alunos que acreditam que a escola e a família estão muito distantes de cumprir a função de educar financeiramente. Em outro sentido, algumas “boas intenções” de algumas poucas famílias no incentivo ao lidar com dinheiro e/ou despesas. Reiteramos ainda que, mesmo que essas últimas sejam pequenas ações, elas são significativas, embora não suficientes.

### **3.3 Momento Dois: Situações-problemas**

Este momento engloba os encontros 3, 4 e 6. Nesses encontros foram apresentadas aos alunos diversas situações-problemas.

No entanto, começaremos expondo a primeira atividade do primeiro dia do curso de extensão. Neste encontro, foi proposto uma atividade na qual os pais depositariam mensalmente durante 18 anos a quantia de R\$100,00 desde o nascimento do filho. Assim, foi pedido para que os alunos dissertassem sobre o que fariam com esse dinheiro. Para ajudá-los foi dado o seguinte quadro:

<b>Tempo</b>	<b>Valor na Poupança</b>
18 anos	R\$39.028,99
20 anos	R\$46.535,11
25 anos	R\$69.745,89
30 anos	R\$101.053,76

Algumas respostas saltam aos olhos. Uma aluna afirma: “(...) não saberia o que fazer por isso preferia não ter esse dinheiro. Muito dinheiro na mão de um jovem só dá problema. (...) não sei administrar não, nem 100 quanto mais todo esse dinheiro. Procuraria alguém experiente e bom com os números, porque além de tudo sou ruim em matemática”.

Interessante essa resposta, pois foi a única que admitiu não saber o destino que daria ao dinheiro. Sua fala parece demonstrar certa insegurança para lidar com pequenas quantias. Mas, será que R\$100,00 é pouco dinheiro? Ou será que o valor de R\$100,00 muda quando comparado ao de R\$39.028,99?

Outra aluna diz: “Eu continuaria depositando e deixaria render até os 30 anos e investiria em algo. Porque aos 30 anos eu já seria uma pessoa madura e formada e que saberia investir em algo lucrativo.” Essa aluna parece estar convencida de que maturidade financeira é uma consequência dos anos de vida. Seria isso uma verdade? Ou seja, será que com o passar dos anos tem-se a garantia de uma vida financeiramente saudável?

Uma terceira postura: “(...) pensaria logo como gastar o dinheiro. Nessa ia ficar muito feliz já que eu tinha uma parte do meu futuro garantido. (...) ia gritar: roupas novas, brincos novos. Ai, tudo novo! Eu faria um curso integral, (...) uma faculdade e iria pagar as minhas despesas no lugar. Caso sobrasse algum dinheiro compraria uma moto ou um lote.” Bem, vamos por partes aqui. A algum tempo vi uma propaganda em que dois garotinhos recebem uma recompensa e um deles pergunta ao outro o quê ele iria fazer com sua parte. Este então lhe responde: vou sair da escola! Tanto na propaganda quanto na fala da aluna parece haver indícios de que esse dinheiro é suficiente para se aposentar.

Além disso, entendemos que a mesma parece estar pouco atualizada do quanto custa uma faculdade, revelando indícios de não haver o hábito de planejamento (financeiro), especificamente em relação a um curso superior. Por exemplo, se considerarmos R\$500,00 para faculdade, R\$150,00 de aluguel, R\$150,00 de alimentação durante 4,5 anos dará R\$43.200,00. Isso sem contar transporte, livros, xérox etc., ainda pensa em comprar uma moto ou lote, além de reformular seu guarda-roupa.

Uma aluna revelou uma visão empreendedora: “Dividiria em 4 partes: 1º investiria na continuação dos meus estudos; 2º compraria algumas coisas de que gostasse e precisasse; 3º investiria em algum negócio como uma micro loja de roupas; 4º investiria o restante na poupança.” Diante dessa resposta podemos perceber alguns aspectos que se diferenciam das demais respostas. Foi a única que se atentou em gastar o dinheiro em algo que precisasse (pelo menos sua fala revela isso!). Outro ponto que a distingue foi a preocupação em destinar parte do dinheiro para abrir seu próprio negócio. Podemos conjecturar que seus planos estão mais aptos a serem concretizados mediante a quantia de quase R\$40.000,00; parece ser mais coerente.

Agora, vejamos uma situação que abordou o uso do cartão de crédito.

O problema apresenta Clara que tem R\$500,00 como limite do cartão de crédito. Após uma compra de R\$500,00 no seu cartão, ao chegar a fatura, percebe não ter o dinheiro para quitação da mesma. Assim, sabendo da possibilidade de parcelar a dívida do cartão de crédito em 12 x R\$65,00, opta por essa alternativa. O objetivo dessa questão era saber como os alunos avaliariam a atitude de Clara?

Contudo, esta atividade revelou que quase todos os alunos não entendiam o mecanismo de funcionamento de um cartão de crédito, embora este produto financeiro fizesse parte do cotidiano deles. Primeiro, achavam que todo mês haveria R\$500,00 disponível, indiferente da quitação da dívida anterior do cartão. Além disso, não conheciam outras opções para o pagamento da fatura como o parcelamento da dívida do cartão de crédito ou o valor mínimo a ser pago.

Assim, mais se falou do funcionamento do cartão de crédito, dos encargos financeiros ao se parcelar o débito, do quão traiçoeiro pode ser efetuar sempre o pagamento mínimo. Não estamos dizendo que houve fracasso em relação à atividade proposta. O que se fez foi usar as dúvidas e incertezas como ponto de partida para falarmos sobre cartão de crédito. Assim, houve a oportunidade de preencher algumas lacunas referentes ao tema.

### **3.4 Um Produto Educacional**

Uma das principais exigências de um mestrado profissional é a confecção de um produto educacional que possa ser utilizado, não só pelo pesquisador que realizou a investigação, mas, sobretudo, que esse material possa ser disseminado e utilizado por outros professores em suas salas de aula e nos ambientes escolares.

Nesse sentido, nosso produto educacional foi configurado na forma de uma coletânea de pequenos vídeos (cada um com, aproximadamente, 10 minutos) para serem utilizados num curso de extensão, com o intuito de divulgar ideias e temáticas referentes à Educação Financeira e sua potencialidade nos ambientes escolares e em futuras pesquisas, atingindo um público maior de educadores e pessoas que se interessem pela Educação Financeira.

Nosso objetivo com este produto no formato de curso de extensão é apresentar uma possibilidade de se problematizar a Educação Financeira em cenários para investigação. Para isso foram escolhidos três pilares centrais:

- Textos, propagandas e vídeos;
- Os produtos financeiros e seus mecanismos de funcionamento;
- Código de Defesa do Consumidor (CDC).

O curso de extensão, apresentado no Produto Educacional, foi dividido em dez momentos buscando dar ao professor, autonomia para estipular o tempo necessário para se trabalhar cada pilar. Cabe ainda ressaltar que há liberdade

para fazer as devidas adaptações aos temas, situações-problemas que são propostas, de acordo com o contexto e também com o público que se está trabalhando. Para maiores informações e utilização do curso convidamos os interessados a acessarem o endereço: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/publicacoes/produtos-educacionais/>

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Matemática Crítica pode e deve contribuir para que os JIC'S possam ler as situações de consumo do seu cotidiano, de modo a refletir e estabelecer ações para a tomada de decisão diante de contextos financeiro-econômicos, bem como lidar com a crescente oferta de produtos financeiros e seus mais diversos significados.

Nesse sentido, não cremos que seja suficiente a oferta de uma Educação Financeira voltada apenas para as regras da Matemática Financeiras, composta por inúmeros conceitos e fórmulas, muito menos baseá-la na promoção de informações em como se aplicar o dinheiro ou coisa do gênero. Entendemos que estas ações têm seu espaço, mas pautar uma educação centrada nessas vertentes seria contrário ao que defendemos, qual seja uma educação que tenha como propósito maior promover a análise e reflexão diante de situações de consumo.

Assim, propomos um “*novo*” curso de extensão universitária para o ano de 2013, dada nossa experiência nos cursos de 2011 (projeto piloto) e de 2012. Destacamos a palavra “*novo*” porque agora temos o objetivo de trabalharmos, prioritariamente, com professores de Matemática, diferente do que vinha ocorrendo nos cursos anteriores, em que o público era composto de jovens entre 15 e 18 anos.

Nossa intenção está centrada na troca de experiências e informações, bem como no estudo de possibilidades para viabilizar a inserção no meio escolar de

uma Educação Financeira que não seja a que tem sido difundida pelas instituições financeiras.

Como comentado, anteriormente, temos nos dedicado a propor uma Educação Financeira como tema transversal interno ao currículo da Matemática, pois acreditamos que possa ser bem explorada e discutida no meio escolar quando associada à aritmética, álgebra e tratamento de informação.

Para tal, precisamos organizar algumas estratégias para que nossas ideias não fiquem apenas no campo das discussões, mas se efetivem na prática. Assim, julgamos importante a participação dos professores nesse debate e, um possível espaço para fazê-lo, pelo menos inicialmente, seria durante o curso de extensão.

Nesse sentido, esperamos atrair a atenção de professores, educadores, pesquisadores, alunos, pais com a finalidade de consolidar uma cultura financeira dotada de aspectos reflexivos em relação aos cenários financeiro-econômicos.

Além disso, nossa pesquisa tem desencadeado novos trabalhos como, por exemplo, um projeto (BIC JR. FAPEMIG) no qual entrevistamos professores da educação básica com o objetivo de verificar a maneira que as escolas localizadas em Teófilo Otoni incorporaram ou pretendem incorporar a Educação Financeira nos conteúdos curriculares, bem como identificar o conteúdo ligado à Educação Financeira presente nos currículos escolares, a metodologia de ensino desses conteúdos e possíveis benefícios conquistados.

Ao longo da nossa investigação, percebemos que a Educação Financeira que tem sido praticada, seja no meio familiar, seja no meio escolar, com raras exceções, ainda encontra-se muito distante da realidade, dos contextos em que estamos inseridos, especialmente quando voltamos nosso olhar para a tomada de decisão em relação às ações de consumo, em geral.

E, infelizmente, não é apenas um hífen que separa os componentes do binômio teoria-prática. Assim, buscando minimizar este distanciamento, particularmente em contextos financeiro-econômicos, adotamos a postura de “ouvir mais e falar menos”. E esta, talvez seja a marca mais significativa deixada em nós por esta pesquisa. De fato, como a produção de significados se dá

através do discurso (fala, gestos, escrita), só se pode observar, compreender e intervir nesse processo dando voz ao aluno, pois assim poderemos saber em qual direção este sujeito está falando e/ou agindo e articulando suas decisões.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, observamos que muitos conceitos e ideias relacionadas à Educação Financeira estavam sendo produzidos em diversas direções, com vários significados. Desse modo, caberá ao professor em suas ações de investigação, providenciar e dispor de instrumentos teóricos e metodológicos que possam contribuir para a construção de diferentes significados por parte dos JIC'S, salientando as diferenças, além de não esperar que o trânsito entre eles (professor e aluno) se dê naturalmente, sem aproximações de ambos os lados.

Entendemos que, uma das mais importantes contribuições desta pesquisa foi trazer à tona a questão da Educação Financeira, isto é, retirá-la dos discursos que prezam e enfatizam sua importância, para um espaço onde ela possa ser efetivada, sobretudo com ações que busquem verdadeiramente educar os JIC'S.

## REFERÊNCIAS E LEITURAS COMPLEMENTARES

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Matemática. 1º e 2º ciclos. Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Matemática. 3º e 4º ciclos. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

2) BRASIL. **BRASIL**: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira, 2010. Disponível em: [http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia\\_Nacional\\_Educacao\\_Financeira\\_EN\\_EF.pdf](http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_EN_EF.pdf). Acesso em: 24 de agosto de 2015.

3) BRASIL. **Proposta da Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, 2015.

COUTINHO, Cileda; TEIXEIRA, James. **Letramento Financeiro**: Um Diagnóstico de Saberes Docentes. Disponível em: <file:///C:/Users/Lais/Downloads/40336-142191-2-PB.pdf>. 2015. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

HERMÍNIO, P. H. Matemática Financeira - **Um enfoque da resolução de problemas como metodologia de ensino e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. UNESP, Rio Claro, 2008.

KISTEMANN JR., M. A. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências de Ciências Exatas, Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

KISTEMANN JR., M. A. sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores. **Anais do III EIEMAT**. Escola de Inverno de Educação Matemática. 1º Encontro Nacional PIBID-Matemática, 2012.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Bicudo, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p.75-94.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Ed. 7. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Perspectivas em Educação Matemática).

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD's Financial Education Project**. 2004. Disponível em <<http://www.oecd.org/daf/financialmarketsinsuranceandpensions/financialeducation/33865427.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2012.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness**. 2005. Disponível em <<http://www.oecd.org/finance/financialeducation/35108560.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2012.

4) SANTOS, L.; PESSOA, C. Educação Financeira nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: quais as orientações presentes nos manuais dos professores? **Anais do XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática – XIX EBRAPEM**. Juiz de fora – MG, 2015.

5)

6) SANTOS, L.; PESSOA, C. Educação Financeira: analisando atividades propostas em livros de matemática dos anos iniciais. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática – XII ENEM**. São Paulo, 2016.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **BOLEMA – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papyrus, 2001 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

7) TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. São Paulo: PUCSP, 2015.